



Project 2020-1-RS01-KA201-065438

**Inovativni pristupi u podsticanju darovitosti
kod dece od tri do šest godina**

– Priručnik za vaspitno-obrazovne stručnjake i roditelje –



Project 2020-1-RS01-KA201-065438

Izdavač: Udruženje vaspitača Vojvodine

Za izdavača: Radmila Petrović

Uređivački odbor:

Radmila Petrović, Udruženje vaspitača Vojvodine, Novi Sad, Srbija
dr Danica Veselinov, Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov”, Vršac,
Srbija

dr Maja Hmelak, Pedagoški fakultet Univerziteta u Mariboru, Slovenija

Josipa Mamužić, Udruga „Klikeraj”, Osijek, Hrvatska

dr Lada Marinković, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Novi Sad,
Srbija

Recenzenti:

akademik Grozdanka Gojkov – Srpska akademija obrazovanja, Beograd, Srbija

Ivan Alagić – Udruga „Klikeraj”, Osijek, Hrvatska

Tanja Rajačić – Predškolska ustanova „Radosno detinjstvo”, Novi Sad, Srbija

Dobrića Radeka – Vrtić „Žuto pače”, Zadar, Hrvatska

Ksenija Breg – OŠ „Rudolfa Maistra”, Šentilj, Vrtić „Šentilj”, Ceršak, Slovenija

Urednici:

dr Tomaž Bratina
dr Danica Veselinov

Dizajn korica:
Marija Dobrić

Elektronska obrada i publikacija:
dr Tomaž Bratina

ISBN: 978-86-901146-2-7

Štampa: FORUM, Novi Sad

Tiraž: 250 primeraka

Podaci o autorima

Radmila Petrović, predsednica Udruženja vaspitača Vojvodine, Novi Sad, Srbija

Dr Maja Hmelak, Pedagoški fakultet Univerziteta u Mariboru, Slovenija

Dr Lada Marinković, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Novi Sad, Srbija

Josipa Mamužić, diplomirani psiholog – profesor, Udruga „Klikeraj”, Osijek, Hrvatska

Dr Danica Veselinov, Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov”, Vršac, Srbija

Nela Dujić, strukovni master vaspitač, Predškolska ustanova „Poletarac”, Odžaci, Srbija

Aleksandra Marcikić, strukovni master vaspitač, Predškolska ustanova „Mladost”, Bačka Palanka, Srbija

Snežana Bulatović, strukovni vaspitač, Predškolska ustanova „Bambi”, Kula, Srbija

Snežana Jocić, diplomirani vaspitač – master, Predškolska ustanova „Naša radost”, Subotica, Srbija

Sunčica Vuković, strukovni vaspitač, Predškolska ustanova „Radosno detinjstvo”, Novi Sad, Srbija

Marija Jurić, magistra psihologije, Udruga „Klikeraj”, Osijek, Hrvatska

Viš. Pred. Miran Muhič, Pedagoški fakultet Univerziteta u Mariboru, Slovenija

Dr Ljiljana Kelemen Milojević, Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov”, Vršac, Srbija

Dr Tomaž Bratina, Pedagoški fakultet Univerziteta u Mariboru, Slovenija

Vesna Radovanović, diplomirani vaspitač – master, Predškolska ustanova „Čarolija”, Vršac, Srbija

Biljana Golubović, diplomirani vaspitač – master, Predškolska ustanova „Dečja radost”, Pančevo, Srbija

Mr Jovanka Ulić, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Novi Sad, Srbija

Dragana Adanski, strukovni vaspitač, Predškolska ustanova „Pčelica”, Sremska Mitrovica, Srbija

Dr Tomaž Zupančič, Pedagoški fakultet Univerziteta u Mariboru, Slovenija

Sadržaj

1	Darovitost na predškolskom uzrastu	1
	Pedagoški aspekti darovitosti kod predškolskog deteta	1
	Psihološki aspekti darovitosti kod predškolskog deteta	5
	Strategije i postupci za podršku darovitosti dece predškolskog uzrasta – iz ugla didaktike	9
	Kreativnost: zašto je važno da je podstičemo	14
	Igračke i didaktička sredstva za poticanje kreativnosti	19
2	Mreža igre i učenja	21
	Podrška darovitosti kroz igru i učenje	21
	Stimulativno okruženje: podrška promovisanju darovitosti	28
	Projektno učenje	37
3	Uloga i značaj profesionalnog razvoja vaspitača za darovitost	43
	Uloga i značaj profesionalnog razvoja vaspitača za darovitost	43
4	Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup	51
	Socioemocionalni razvoj djece u dobi od tri do šest godina	51
	Značaj fizičkog okruženja za aktivnosti istraživanja pokreta deteta	59
	Jezičke igre i književni tekstovi za podsticanje darovitosti dece predškolskog uzrasta	69
	IKT u učenju matematike na ranom uzrastu – didaktički robot	77
	Istraživanje sveta koji nas okružuje	80
	Podsticanje muzičke darovitosti na predškolskom uzrastu u vrtiću	88
	Dramsko stvaralaštvo kao podsticaj darovitosti	94
	Podrška darovitosti kroz korišćenje IKT	105
5	Koraci ka kvalitetnoj praksi prepoznavanja i rada sa darovitom decom	111
	GIFTED instrument	111
6	Prioriteti u podsticanju darovitosti iz ugla vaspitača – početni impulsi	118
	Rezultati inicijalnog istraživanja	118
7	Zaključna razmatranja – putokazi	121
8	Indeks ključnih pojmova	I
9	Izvodi iz recenzija	V

Uvodna reč

Priručnik pod nazivom „Inovativni pristupi u podsticanju darovitosti kod dece od tri do šest godina: vodič za vaspitno-obrazovne stručnjake i roditelje”, kao što naslov upućuje, namenjen je prvenstveno praktičarima (vaspitačima, stručnim saradnicima i saradnicima i drugim zaposlenim u predškolskoj praksi), roditeljima/starateljima dece i, svakako, profesorima visokoškolskih institucija koji obrazuju buduće vaspitače. Pored toga, priručnik može biti inspirativan i za one koji nisu uključeni neposredno u predškolsku praksu, ali su zainteresovani da stiču nova znanja i proširuju postojeća, izučavanjem specifičnih odlika darovitosti kod dece na predškolskom uzrastu. Naziv i struktura usklađeni su sa projektom u okviru kojeg je priručnik nastao: „Inovativni pristupi u podsticanju darovitosti kod dece” („GIFTED – Generating Inclusive and Fair Teaching in Early Development”), u okviru TEMPUS Fondacije Erasmus+ programa Evropske unije. Realizacija projekta započeta je 2020. godine, a partneri u projektu su: Udruženje vaspitača Vojvodine iz Srbije, Pedagoški fakultet Univerziteta u Mariboru iz Slovenije i Udruga „Klikeraj” iz Osijeka u Hrvatskoj.

U izradi priručnika doprinos je dalo više autora, okupljenih oko zajedničke ideje, s ciljem da se pruže neki od odgovora na staro, ali uvek aktuelno pitanje: KAKO prepoznati, a potom i raditi sa darovitim detetom? U vezi sa tim, formirani tim profesora i praktičara vođen je bio ciljem da se čitaocima pruži sinergija teorijskih koncepcija i praktičnih implikacija, odnosno da se kroz različite primere prikažu inventivni, raznoliki i savremeni pristupi u podsticanju potencijalne darovitosti dece predškolskog uzrasta. Upravo spoj teorijskog i praktičnog, ožvirljen u šarolikosti primera, čini ovaj priručnik drugačijim i iskoristivim u pružanju podrške i podsticanju darovitosti i kreativnosti kod dece predškolskog uzrasta.

Nit koja povezuje strukturalne delove priručnika obuhvata:

- unapređivanje kompetencija vaspitača za prepoznavanje i podsticanje potencijalne darovitosti i kreativnosti dece predškolskog uzrasta, kao dela klastera kompetencija za profesionalni razvoj vaspitača (neposredni rad sa decom, razvijanje saradnje zajednice i učenja, razvijanje profesionalne prakse);
- osnaživanje saradnje vaspitača i roditelja i širenje mreže učesnika u radu sa potencijalno darovitom decom.

Struktura priručnika je podeljena na šest tematskih celina (poglavlja), pa se svaki sledeći deo smisleno nadovezuje na prethodni. U prvoj celini smo se osvrnuli na opšti pristup i višenaspektna tumačenja fenomena darovitosti i kreativnosti; osnovu druge celine čine tumačenja isprepletanosti, odnosno mreže igre i učenja, kao neraskidive veze u podsticanju potencijalne darovitosti i kreativnosti, gde izuzetnu ulogu ima inspirativni prostor (stimulativno okruženje i odnosi koji se grade u vrtiću); u trećoj celini posebno smo apostrofirali značaj i ulogu profesionalnog razvoja i stručnog usavršavanja vaspitača za rad sa darovitimima, kao strategije i jedne od ključnih kompetencija za celoživotno učenje; četvrto poglavlje daje prikaz mnogobrojnih praktičnih primera za podsticanje potencijalne darovitosti i kreativnosti kroz integrisani pristup, koji oslikava realni životni kontekst; peta celina priručnika pruža uvide u kreirani inovativni instrument za prepoznavanje potencijalne darovitosti kod dece uzrasta od tri do šest godina, a nastao je kao jedan od produkata projekta *GIFTED*; šesta, i poslednja celina, nudi uvide u interpretaciju rezultata sprovedenog istraživanja na samom početku *GIFTED* projekta, što je ujedno činilo početne impulse za realizaciju projektnih zadataka i davalo smernice za dalji tok projekta.

Zaključna razmatranja i putokazi za dalje pravce osnaživanja obrazovnih stručnjaka i odraslih koji učestvuju u prepoznavanju potencijalno darovite dece i pružaju im adekvatnu podršku, čine ovaj priručnik otvorenim za buduća iskustva, istraživanja i koautorsko kreiranje konteksta u kojem daroviti rastu.

Na kraju ove prolegomene, izražavamo nadu da će priručnik biti dragocena inspiracija afirmisanim praktičarima, budućim vaspitačima, roditeljima, profesorima i svima onima koji mogu i žele da daju svoj doprinos u rasvetljavanju i podsticanju potencijalne darovitosti i kreativnosti dece predškolskog uzrasta. U korak sa ovom nadom, verujemo da će priručnik otvoriti mnoga druga pitanja i poslati impulse za dalja promišljanja u cilju oplemenjivanja i unapređivanja predškolske prakse i afirmacije kompleksnog područja rada sa darovitim decom.

Posebnu zahvalnost upućujemo recenzentima, čiji su nesebični trud i dragocene sugestije, kroz spoj teorijskog i praktičnog, bile nezamenljive prilikom finalizovanja ovog priručnika. Njihovi predlozi, otvaranje novih tema i pitanja ohrabрили su nas za dalja istraživanja na trnovitom i neutabanom putu izučavanja darovitosti.

Autori



1 Darovitost na predškolskom uzrastu

Maja Hmelak

Pedagoški aspekti darovitosti kod predškolskog deteta

Pre svega, naravno, potrebno je definisati ko je darovito dete predškolskog uzrasta ili šta podrazumevamo pod darovitošću. Kako George (1997) ističe, postoji mnoštvo pojmova kao što su nadaren, talentovan, sposoban, izuzetan, izvanredan. Zato svaki vaspitač mora na neki način da kreira svoju definiciju, ali to nije tako lako. Svaka definicija je po prirodi poslovna, a svako dete je priča za sebe. Renzulli (1978) je stoga davno nazvao *darovitost* prvenstveno kao interakciju između natprosečne sposobnosti, kreativnosti i posvećenosti zadatku ili motivaciju. Međutim, 2011. godine autor je ponovo objavio isti članak sa dodacima i izmenama do kojih je došlo od prve objavljene verzije. Što je najvažnije, Renzulli (2011) identifikuje tri faktora koja su važna za razvoj darovitog ponašanja kod deteta: natprosečne sposobnosti, kreativnost i posvećenost zadatku. Kreativnost znači tečnost (fluidnost), prilagodljivost (fleksibilnost), izvornost/osobenost (originalnost) misli, otvorenost za iskustvo, osetljivost (senzitivnost) na stimulse i spremnost na rizik. Jurišević (2012) ističe da je talenat složena, razvojno-dinamična i kontekstualno uslovljena pojava, koja je rezultat interaktivnog delovanja bioloških, psiholoških, pedagoških i psihosocijalnih faktora i u najširem smislu predstavlja izuzetne ljudske potencijale ili dostignuća.

O talentima u predškolskom uzrastu govorilo se i pisalo pre više od dvadeset godina, ali se još uvek malo govori o posebnoj brizi o potencijalno darovitoj deci predškolskog uzrasta. Tako je briga i odgovornost za planiranje, sprovođenje i evaluaciju rada sa talentovanim prepustena samim vaspitačima (Stritih, 2012). Vaspitači mogu da identifikuju potencijalno talentovanu decu, s tim što imaju više problema u radu sa takvim detetom. Istina je, međutim, da vaspitači sve više prepoznaju prednosti rane identifikacije i intervencije kod dece predškolskog uzrasta koja pokazuju izrazito visok potencijal ili sposobnost (Pfeiffer i Petscher, 2008). U identifikaciji darovite dece na ranom uzrastu važan je tzv. multilateralni pristup identifikaciji darovite i talentovane dece. Sami testovi inteligencije nisu dovoljni, jer je uz njih neophodno pratiti i proces vaspitanja, pa se mogu primeniti uz ček-liste u mišljenju starijih, koji mogu da posreduju u korisnim informacijama, posebno o detetovom ranom razvoju (Cvetković-Lay, 2002a; Glogovec Žagar, 1990).

Kada govorimo o talentu u predškolskoj sredini, imamo u vidu kompetentno dete kome je za razvoj potrebna podsticajna sredina, u kojoj može da iskaže potrebu za aktivnim učešćem. Pri tome je ključna upotreba drugačije metodike vaspitno-obrazovnog rada, kao i drugačija uloga odrasle osobe, koja treba da bude, pre svega, reflektivni praktičar.

Prepoznavanje brojnih kognitivnih i društvenih sposobnosti deteta je neophodan uslov za potvrđivanje učešća deteta u procesima donošenja odluka o njegovom životu. Tek kada dete vidimo kao kompetentno biće i bogato potencijalima, da ume da uspostavi društvene interakcije sa drugima, da se složi oko mnogo stvari, da bude sposobno da preuzme odgovornost za svoje postupke, čiji glas je vredan pažnje i slušanja, treba pripremiti okruženje podrške u kojem će, pored prava na zaštitu i negu, moći da ostvari pravo na učešće i da ima priliku da se „artikuliše u sopstvenom izrazu danas, a ne samo u neodređenoj budućnosti” (Rutar, 2012).



Ovi participativni pedagoški modeli zasnovani su na istraživanju dečje perspektive i dečjeg glasa (Clark, 2010; Clark i Moss, 2001), u kojima je dete prepoznato kao sagovornik i koistraživač sopstvenog života. Ističe se važnost gledanja na dete kao sposobnu individuu i važnost uspostavljanja raznovrsnih, uvažavajućih odnosa sa drugima i okolinom, i osluškivanja deteta. U okviru ovih modela, centralni koncept je dečja participacija, pri čemu autori (Hart, 1992; Lansdown, 2010; Lepičnik Vodopivec i Hmelak, 2019) razlikuju različite nivoe uključenosti deteta u obrazovni proces, kada detetu direktno pružamo aktivnu ulogu u procesima donošenja odluka u obrazovnim aktivnostima i samim obrazovnim interakcijama.

Svest da je slika o detetu društveni konstrukt (Dahlberg, Moss, Pence, 2005) i da je kroz uticaj sociokulturnih teorija i kroz promišljanje pedagoške dokumentacije koja uključuje dečje produkte, zapise situacija, fotografije aktivnosti i slično, značajno je promenila pogled na sposobnosti deteta i mogućnosti učenja (videti: MacNaughton, 2009), što je donelo i drugačiji pogled na ulogu vaspitača. Reč je o vaspitaču kao refleksivnom praktičaru (MacNaughton 2009; Lepičnik Vodopivec i Hmelak, 2018), koji svoj rad i rad dece odražava kroz pedagoški proces i pita sebe i druge o nameri (šta želim da postignem svojim radom), načinima (kako deca formiraju svoja značenja, svoje teorije; kako planirati, kako pripremiti podsticajno okruženje koje će primeniti koncepte i principe kojima težim, kako dalje raditi) i o potrebama (šta treba deci, šta ih uzbuđuje, iznenađuje, šta meni, kao vaspitaču, treba). Važno je ući u pedagoški proces, da umesto objašnjavanja ili čak „moralisanja” vaspitač deci daje mogućnost da kroz različite načine izražavanja izraze iskustva, ideje, misli, stavove, podstiče ih da objašnjavaju, i da tako stvara prostor za učenje od drugih, u okviru kojeg se smanjuju strahovi i stereotipi vezani za „drugačiju” decu.

Ovaj deo sistematske refleksije je neophodan i za dete i za vaspitača, jer mnoga istraživanja potvrđuju da je ispitivanje i promišljanje zajedničkog rada neophodno kako za lični razvoj dece, tako i za profesionalni razvoj vaspitača (Jug Došler, 2013; Lepičnik Vodopivec i Hmelak, 2018) i da na performanse u većoj meri od kompetencije utiču „dublji” slojevi ličnosti. Ovakvi načini stalnog stručnog usavršavanja su podržani konceptom formativnog praćenja, koji ima za cilj da pruži najprikladniju podršku za razvoj i učenje dece u datom trenutku, promovise razvoj njihovih veština učenja i promovise razvoj metakognitivnih sposobnosti (Hattie, 2012; William, 2013). Zato je ključno da deci obezbedimo uslove da u potpunosti razviju svoj potencijalni talenat. Istovremeno, Glogovec i Žagar (1990) ističu ono što je i danas aktuelno, a to je da svaki vrtić i svaki vaspitač imaju izuzetne mogućnosti za kreativno vaspitanje i promociju dečjeg stvaralaštva. Ove mogućnosti nude i sama deca svojim neobičnim sposobnostima za kreativne načine učenja.

I saradnja i dijalog između vaspitača i deteta ključni su za uspešan pedagoški rad u vrtiću. To ne počinje samo dolaskom u vaspitnu grupu i neposrednom komunikacijom sa decom, već kada vaspitač pripremi prostor za dečju igru, dnevnu rutinu i usmerene aktivnosti učenja (Lepičnik i Vodopivec i Hmelak, 2020). Koncept prostora tako prevazilazi samo razmišljanje o odgovarajućoj opremi, materijalima i dizajnu. To je koncept koji se odnosi na našu sliku o detetu, naše razumevanje podrške učenju deteta, našu upotrebu pedagoške dokumentacije i naš način razmišljanja o organizaciji vremena i odnosima među svim članovima zajednice koja uči.

Organizacija prostora kao stimulativnog okruženja za učenje stoga treba da prati neke važne principe, kao što su:

- pružanje podrške učenju dece (uzimajući u obzir sposobnosti deteta, postavljanje izazova, podsticanje radoznalosti),



- organizovanje zdravog, bezbednog i estetskog prostora (u zatvorenom i na otvorenom),
- omogućavanje različitih društvenih kontakata,
- obezbeđivanje privatnosti i intimnosti,
- podrška inkluziji,
- obezbeđivanje fleksibilnosti prostora (uređenje treba da se menja u skladu sa uzrastom dece i prema aktuelnim aktivnostima koje se odvijaju),
- omogućavanje participacije (deca treba da učestvuju u dizajniranju prostora),
- saradnja sa lokalnom zajednicom.

Ukoliko uspemo da obezbedimo podsticajno okruženje u vrtiću i organizaciju kvalitetnih aktivnosti, omogućićemo talentovanoj deci da maksimalno razviju svoje potencijale. Stoga organizacija sredine mora obavezno pratiti strategije koje su se, prema nekim autorima (Glogovec i Žagar, 1990; Cvetković-Lay i Sekulić Majurec, 1998; Lepičnik Vodopivec i Hmelak, 2020) pokazale kao efikasne u ophođenju sa talentovanom decom predškolskog uzrasta: projektni rad, rad u malim grupama ili individualni rad, dete kao aktivni kokreator sadržaja i vaspitno-obrazovnog procesa, povezivanje sa širim društvenim okruženjem kroz dodatne aktivnosti, širi spektar materijala i edukativnih resursa.

Literatura:

- Clark, A. (2010). *Transforming Children's Spaces. Children's and adults' participation in designing learning environments*. London: Routledge.
- Clark, A. & Moss, P. (2001). *Listening to young children: The mosaic approach*. London: National Children's Bureau.
- Cvetković-Lay, J. (2002a). *Darovito je – što ću sa sobom? Priručnik za obitelj, vrtić i školu*. Zagreb: Alinea.
- Cvetković-Lay, J. i Sekulić-Majurec, A. (1998). *Darovito je, što ću s njim? Priručnik za odgoj i obrazovanje djece predškolske dobi*. Zagreb: Alinea.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999) *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London, Anglija: Falmer Press.
- George, D. (1997). *Nadarjeni otrok kot izziv*. Ljubljana: zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Glogovec, Z. i Žagar, D. (1990). *Nadarjeni otroci v vrtcu*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Hart, R., A. (1992). [Children's Participation: From tokenism to citizenship](#). [Papers](#) inness 92/6, Innocenti Essay.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers*. New York & London: Routledge.
- Jug Došler, A. (2013). Researching and directing the hidden curriculum: a case study. *Sodobna Pedagogika*, 64(4), 32–51.
- Jurišević, M. (2012). *Nadarjeni učenci v slovenski šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Lansdown, G. (2010). *The realisation of children's participation rights: Critical reflections*. London: Routledge Abingdon.
- Lepičnik Vodopivec, J. i Hmelak, M. (2018). *Vzgojitelj predšolskih otrok in skrb za lastni profesionalni razvoj*. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Lepičnik Vodopivec, J. i Hmelak, M. (2019). *Spodbudno okolje in participacija predšolskega otroka v vrtcu*. Koper: Založba Univerze na Primorskem.



- Lepičnik Vodopivec, J. i Hmelak, M. (2020). *Dnevna rutina v vrtcu in njen pomen za razvoj predšolskega otroka*. Koper: Založba Univerze na Primorskem,
- MacNaughton, G. (2009). *Professional learning – taking a capacity building approach*. Melbourne: CEIC. University of Melbourne.
- Pfeiffer, S. in Petscher, Y. (2008). Identifying Young Gifted Children using the Gifted Rating Scales – Preschool/Kindergarten Form. *Gifted Child Quarterly*, 52(1), 19–29.
- Renzulli, J. (1978). What Makes Giftedness? *The Phi Delta Kappan*, 60(3), 180–184.
- Renzulli, J. (2011). What Makes Giftedness?: Reexamining a Definition. *The Phi Delta Kappan*, 92(8), 81–88.
- Rutar, S. (2012). Kako razumeti in uresničevati participacijo otrok v vrtcu? *Sodobna pedagogika*, 63(3), 86–98.
- Stritih, B. (2012). Nadarjeni predšolski otroci – kaj se dogaja z njimi v javnih vrtcih? V M. Juriševič in B. Stritih (ur.), *Posvetovanje Vloga psihologa v vzgoji in izobraževanju nadarjenih* (str. 97–106). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- William, D. (2013). Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih. V: *O naravi učenja* (str. 123–197). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo,

Indeks ključnih pojmov:

Aktivna participacija – aktivno učešće i saradnja. Dete aktivno učestvuje u donošenju odluka i odabiru različitih faktora koji su povezani sa njegovim razvojem.

Formativno praćenje – definiše se kao pedagoški dijalog za zajedničko praćenje vaspitača i deteta, kontrolu i usmeravanje u cilju primerenijeg i kvalitetnijeg razvoja pojedinca. To je proces za poboljšanje učenja.

Refleksivni praktičar – Termin je upotrebio Schon (1983) da opiše rad nastavnika koji razmišljaju o svom ponašanju, analiziraju ga, deluju promišljeno i ne donose ishitrene odluke. Vaspitač, kao refleksivni praktičar, povezuje svoj praktični rad sa teorijskim saznanjima, promišlja teorijska znanja u praksi, analizira svoj rad sa stanovišta teorije i sa stanovišta sopstvenog iskustva i konstruiše sopstveni model profesionalnog delanja.



Lada Marinković, Josipa Mamužić

Psihološki aspekti darovitosti kod predškolskog deteta

Daroviti pojedinci, od davnina su uočeni kao oni koji imaju bolja, neobična rešenja problema, ideje koje su dotad neviđene, oni koji su izrazito uspešni u oblastima kojima se bave, oni koji donose progresivne ideje. Iako njihove ideje i izumi nisu uvek bili istovremeno i društveno prihvaćeni, u bližoj ili daljoj budućnosti su se pokazali kao pokretački za razvoj i napredovanje civilizacije, društva ili pojedine oblasti ljudskog delovanja. Postali su predmet naučno istraživačkog interesovanja 1921. kada je psiholog Terman osmislio praćenje jedne grupe dece (njih oko 2000) visoko natprosečnih intelektualnih sposobnosti. Od početnog uzorka dece i danas se prikupljaju podaci o životu i razvoju još oko njih dve stotine „Termita”. Srušeni su mnogi mitovi o darovitim. Od laičkih uverenja, početnih naučnih pretpostavki o karakteristikama darovitih i mogućnostima da se predvidi koje dete je budući produktivno (ostvareno) daroviti, najučestaliju potvrdu dobija činjenica da nasleđe ne igra najpresudiju ulogu u razumevanju nečije darovitosti, a s tim je u bliskoj vezi i udeo visokog IQ-a, već da doprinos i uloga podsticajne sredine može presudno uticati na razvoj nečijih potencijala, da ostvari produkt koji će biti kreativan, inovativan i od značaja za razvoj zajednice, društva ili šire.

Aktuelne teorije o darovitosti prave razliku između dečje i odrasle darovitosti. „Visok skor na nekom testu predstavlja adekvatnu meru darovitosti u detinjstvu, ali se sa odrastanjem kriterijum darovitosti pomera sa potencijala na postignuće” (Subotnik, Arnold & Noble, 1995, prema Altaras-Dimitrijević, 2006: 34). Razmatranje mogućnosti za prepoznavanje ranih zakova darovitosti dovelo je do definisanja termina potencijalna darovitost i termina produktivna, ili manifestna (ostvarena) darovitost. Za prepoznavanje darovitih karakteristika dece do polaska u školu (do sedam godina) ovde koristimo termin *potencijalna darovitost*, pri čemu mislimo na mogućnost uočavanja visoko razvijenih razvojnih potencijala kod sve dece, u cilju pružanja adekvatne sredinske podrške njihovom maksimalnom razvoju. *Produktivnu (ostvarenu) darovitost* je teže identifikovati na ovom uzrastu, s obzirom na još nedovoljnu razvijenost ukupnih potencijala deteta. No, bez obzira na ove terminološke odrednice, psihološka istraživanja ukazuju na neke istaknute indikatore potencijalno darovite dece u odnosu na njihove kognitivne, motivacione, socio-emocionalne, bihevioralne karakteristike, kao i na sredinske i socijalizacijske faktore. Pokušaćemo ovde da navedemo najznačajnije karakteristike, imajući u vidu heterogenost populacije darovitih, teškoće u definisanju same darovitosti i posebno uzrast o kojem ovde govorimo.

Kognitivne karakteristike

U kognitivne procese u najužem smislu ubrajaju se mišljenje, pažnja i pamćenje. S obzirom na to da je jedna od komponenti modela razumevanja darovitosti prema vodećem autoru Renzuliju visoka intelektualna sposobnost ili visoka sposobnost u oblasti za koju dete pokazuje interesovanje i motivaciju, uz karakterističnu osobinu ličnosti da je snažno i istrajno usmerena na zadatak i druge, možemo istaći da je nivo intelektualnih sposobnosti kod potencijalno darovitog deteta viši od proseka.



Ova karakteristika izražava se u bržem usvajanju i ovladavanju znanjima i veštinama koje zahtevaju složenije procese mišljenja, zaključivanja i rešavanja problemskih situacija, razvoju pokazatelja intelektualnih sposobnosti za bar godinu do dve ispred vršnjaka istog uzrasta. Vinerova (Winner, 2005) navodi tri karakteristike zajedničke svoj darovitoj deci: prve korake u svladavanju nekog područja preduzimaju značajno ranije nego što je to uobičajeno i u tom području napreduju značajno brže od ostale dece, upravo zahvaljujući lakoći učenja.

Sa pojavom Gardnerove teorije o višestrukim inteligencijama, daroviti su uočavani u raznovrsnim područjima a visok stepen opših intelektualnih sposobnosti je uglavnom napušten kao neprikosnoveni standard identifikacije. No, i dalje se među darovitima nalazi visoka zastupljenost onih čiji se IQ izražava najvišim rezultatima.

Kao kognitivne odrednice darovitih osoba navode se sposobnost divergentnog mišljenja, sposobnost usmerene pažnje, dobro pamćenje, lako učenje. Karakteristike koje se svrstavaju u opšte intelektualne sposobnosti su i bogatstvo rečnika (rečnik je i kvantitativno i kvalitativno bogatiji), veliki fond različitih informacija, sposobnost za apstraktno mišljenje i logičko zaključivanje, brzo i tačno zapaženje detalja (Koren, 1989).

Motivacione karakteristike

Intrinzična (unutrašnja) motivacija je visoko razvijena i dete se samomotiviše kroz proces, ne samo ciljem i /ili spoljašnjim potkrepljenjem. Za dete je rad na zadatku, rešavanju problema, učenju, otkrivanju odnosa i veza, eksperimentisanju, samo po sebi motivišuće. Deci inherentna intrinzična motivacija ostaje snažno vezana za temu, oblast ili problem tokom dugog vremenskog perioda. Darovita deca posebno su motivisana za one oblasti u kojima su razvila visoke sposobnosti, što povratno utiče na još izraženiji razvoj u tom domenu. Mogu da provode sate radeći na nekom problemu, bez potrebe za dodatnom spoljnom podrškom (koja nekad može biti i ometajuća) i to bez ikakvih znakova umora.

Socio-emocionalne karakteristike

Istraživanja pokazuju da potencijalno darovita deca iskazuju veću sposobnost empatije, viši stepen senzitivnosti, emocionalno bogatiji rečnik, sposobnost da izraze svoje emocionalne doživljaje kroz neki oblik stvaralaštva. Emocionalno su stabilnija, bolje regulišu sopstvene emocije, u stanju su da „pročitaju” emocionalna stanja drugih. Moglo bi se reći da imaju emocionalnu inteligenciju. Kao karakteristike darovitih navode se još i pozitivna slika o sebi, samopoštovanje, samopouzdanje, postavljanje visokih ciljeva, odsutnost straha od kritike, osećanje vlastite vrednosti i sklonost perfekcionizmu, odnosno postavljanju visokih standarda u sopstvenom radu ali i od drugih (Cvetković-Lay, Sekulić-Majurec, 2008). No, sa druge strane, istraživanja ukazuju i na emocionalnu nestabilnost, disbalans između razvoja intelektualnog i emocionalnog razvoja, zbog čega iskazuju određene probleme i imaju specifične potrebe za emocionalnom podrškom, podrškom razvoju i održanju samopoštovanja i samopouzdanja koje će biti realno u odnosu na njihove performanse (ni previše, ni premalo).

Bihevioralne karakteristike

Koja ponašanja ćemo opaziti zavisi od kombinacije sposobnosti, kreativnosti, specifičnih veština, emocionalne stabilnosti, osobinama ličnosti, te konteksta u kojem dete odrasta (Stankovska i sar, 2003).



Uopšteno, možemo reći da prema ponašanju potencijalno darovito i kreativno dete pokazuje interesovanja, istražuje i eksperimentiše, upoređuje i uočava razlike/sličnosti, opisuje, pokazuje i konstruiše, kombinuje različite medije, stvara, uključuje se u igre pretvaranja, koristi maštu, istražuje koristeći sva čula, odgovara na komentare i pitanja, učestvuje u diskusiji o učinjenom, a u poređenju sa svojim vršnjacima ističe se „zreljim” ponašanjem. Ova deca pokazuju često i dobre sposobnosti rukovođenja i organizovanja drugih, pokazuju spremnost da prihvate odgovornost, lako se prilagođavaju novim situacijama, dobro se organizuju, prihvaćeni su od vršnjaka.

Darovitost u ponašanju vaspitači najčešće mogu prepoznati posmatrajući dečju igru (složene igre uloga, razumevanje ili kreiranje pravila i sl.), muzičko izražavanje, likovnu produkciju, ples, motoričke aktivnosti. U svim navedenim aktivnostima može se uočiti bogata mašta, imaginacija, dobra motorna spretnost i stvaralačko izražavanje. Takođe, u ponašanju dece često se uočava visok stepen fizičke energije (na primer: manja potreba za snom) (Koren, 1989).

Osim visoko razvijenih sposobnosti i određenih osobina ličnosti, od kojih je najvažnija motivacija, kod potencijalno darovite dece prisutna je maštovita primena znanja, odnosno kreativnost. Kreativnost nije manje važan deo darovitosti jer se od postignuća koje se smatra pokazateljem darovitosti očekuje ne samo da bude iznadprosečno, već i da predstavlja kreativan doprinos području u kojem se javilo (Cvetković-Lay, Sekulić-Majurec, 2008).

Faktori okruženja

Pored određenih naslednih karakteristika koje leže u predispozicijama za darovitost, težište odnosa prema darovitim okrenuto je upravo faktorima okruženja. „Da bi kod pojedinca došlo do transfera s potencijalne na manifestiranu nadarenost nužna mu je društvena potpora (potpora obitelji, škole, uže i šire društvene zajednice)” (Koren, 2013: 356). Od funkcionalnosti porodičnog funkcionisanja, emocionalne klime u kojoj dete odrasta, podsticaja koje može dobiti tokom socijalizacije i obrazovanja, pažnja je i na globalnim socijalnim okolnostima koje se odnose na pripremljenost društva, tehnološki i njegov opšti razvojni stupanj koji će društvo pripremiti i učiniti osjetljivim za priznavanje i poštovanje visokih sposobnosti. Naglašava se značaj spremnosti neposredne okoline da prepozna i uloži napor da pruži detetu kvalitetno obrazovanje i mentorstvo (Čudina-Obradović, 1991).

I na kraju, smatramo da je posebno važno istaći da je darovito dete – dete. U predškolskom periodu važno je prepoznati razvojne karakteristike svakog deteta, a kod dece kod koje se uoče potencijali za razvoj darovitosti ili talenta u nekoj specifičnoj oblasti, neophodno je pružiti dodatne podsticaje i time odgovoriti na njihove prirodne razvojne potrebe za znanjima ili veštinama koje će im dati prilike za puno ostvarenje svojih potencijala. Razvoj potencijalne darovitosti u onu produktivnu, ostvarenu, moderiran je emocionalnim razvojem i nekognitivnim faktorima darovitosti a koju kasnije opažamo kao izvrsnost i stručnost i/ili inovaciju u odabranom području.



Literatura:

- Altaras, A. (2006). *Darovitost i podbacivanje*. Pančevo-Beograd: Mali Nemo, Institut za psihologiju & Centar za primenjenu psihologiju Društva psihologa Srbije.
- Čudina-Obradović, M. (1991). *Nadarenost: razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Cvetković-Lay, J., Sekulić-Majurec, A. (2008). *Darovito je, što ću s njim? Priručnik za odgoj i obrazovanje darovite djece predškolske dobi*. Zagreb: Alinea.
- George, D. (2005). *Obrazovanje darovitih: kako identificirati i obrazovati darovite i talentirane učenike*. Zagreb: Educa.
- Koren, I. (1989). *Kako prepoznati i identificirati nadarenog učenika*. Zagreb: Školske novine.
- Koren, I. (2013). Povijesni osvrt na konceptualizaciju pojave nadarenosti. *Napredak, časopis za pedagošku teoriju i praksu*. 154(3), 339–361.
- Stankovska i sur. (2003). Psychological aspects of gifted children. *International Journal of Cognitive Research in Science Engineering and Education*: 1(2), 129–13
- Winner, E. (2005). *Darovita djeca: mitovi i stvarnost*. Lekenik: Ostvarenje.

Indeks ključnih pojmova:

Potencijalna darovitost – sposobnosti i osobine deteta koje su značajno naprednije u odnosu na vršnjake, koje ukazuju na mogućnost za produkciju visokih postignuća u jednoj ili više oblasti delanja.

Produktivna (manifestna, ostvarena) darovitost – intelektualni potencijal, motivacija i kreativnost koji se opažaju u produktima osobe.



Danica Veselinov

Strategije i postupci za podršku darovitosti dece predškolskog uzrasta – iz ugla didaktike

Definisanje fenomena *darovitost* predstavlja kompleksan zadatak, pa tako i pored više od jednog veka istraživanja ove složene problematike, i u trećoj deceniji 21. veka nemamo standardizovanu definiciju o tome šta je darovitost. Neuhvatljivost ovog fenomena i njena višedimenzionalnost stvaraju dodatne napore oko konsenzusa u formulisanju univerzalne definicije. Uz to, neprestani izazovi i dostignuća iz različitih nauka, pored velikih doprinosa koje daju, istovremeno predstavljaju prepreke za njeno precizno determinisanje. U prilog tome ide i fundamentalna podela savremenih koncepcija darovitosti, čiji se sporovi zasnivaju na određenju ključnog konstrukta, odnosno pitanja da li je darovitost *izuzetna sposobnost* ili *izuzetno postignuće* (Altaras Dimitrijević i Tatić Janevski, 2016). Međutim, bez obzira na polarizovanost u određenju ključnog konstrukta, obe koncepcije su saglasne u tome da na darovitost pojedinca izuzetan uticaj imaju **proces učenja/obrazovanja** i **sredinski faktori**. U daljem tekstu ćemo se detaljnije osvrnuti na ove dimenzije.

Kontekst za podršku darovitosti

U svojoj *trijarhičnoj teoriji*, poznati američki psiholog Robert Sternberg naglašavao je spoj tri celine, odnosno komponentne podteorije i, za nas važno, isticao značaj konteksta za učenje i aktualizaciju darovitosti. Trijarhična teorija sastoji se iz tri povezane podteorije koju čine delovi inteligencijskog kruga i obuhvataju: mehanizme obrade informacija, iskustvo (iskustvena podteorija) i kontekst (kontekstualna podteorija). Kontekst i prihvatanje kontekstualnog pristupa pomera fokus, ističe Sternberg, sa izučavanja sposobnosti i učenja, i rezultata na kapacitet deteta da reguliše svoje učenje, i na sposobnost vaspitača/nastavnika da stvori odgovarajuću sredinu za učenje (Sternberg, 2005; Gojkov, 2008) (više o ovome videti u: Gojkov, G. [2008]. *Didaktika darovitih*. Vršac: Visoka škola za obrazovanje vaspitača).

Poznata Renzulijeva teorija „Tri prstena” predstavlja filozofiju orijentisanu ka tome da deca koja su u startu samo potencijalno darovita mogu biti „dorasla izazovu” ukoliko im se pruže odgovarajuće obrazovne prilike i stimulatívna sredina koja uvek „podstiče na još”. U tom smislu, epitet *darovit* ne treba vezivati uz decu, smatra Renzuli, već uz ono što im se nudi (Renzulli, 2012; Altaras Dimitrijević i Tatić Janevski, 2016). U osnovi modela Alberta Ciglera je ideja slična Renzulijevoj, koja ukazuje da darovitost ne treba razumeti kao osobinu individue, već kao kvalitet sistema delovanja. To nas, dalje, upućuje da darovitost zapravo podrazumeva mogućnost da se premosti jaz između aktuelnog repertoara radnji neke osobe (npr. lupkanje dirki na klaviru) i repertoara koji bi značio izvrsnost u nekom domenu (npr. ekspertska interpretacija nekog muzičkog dela) (Altaras Dimitrijević i Tatić Janevski, 2016: 19). Cigler i saradnici naglašavaju tri značajne niti u podršci darovitima, a to su: mentori (mentorska podrška), personalizovano učenje i procesni model učenja (Ziegler, Daunicht & Quarda, 2021).

Kontekst može da se tumači kao složena mreža odnosa između različitih delova jedne celine, pri čemu kontekst kao celinu upravo određuje način stvaranja uzajamnih veza i procesa između delova te celine. Kontekstualno učenje je u suprotnosti sa usvajanjem izolovanih činjenica i apstraktnih kategorija, „iscepanim” sadržajima iz različitih naučnih oblasti. Ono podrazumeva učenje u kojem su informacije i činjenice uklopljene u određeni kontekst, jer jedino na taj način imaju smisao i značenje.



Tada se individualne potrebe u učenju, interesovanja, iskustvo, koncepti ili „lične teorije” uključuju u učenje kao celina, delujući kroz stalnu mrežu međusobnih odnosa, i stvarajući *lični kontekst* u učenju. Kontekst za podršku darovitosti dece predškolskog uzrasta baziran je na integrisanom pristupu, što omogućava deci da uče kroz jedinstvo doživljaja i onog što rade, kroz jedinstvo svojih misli, osećanja i onog što isprobavaju u konkretnoj situaciji (Pramling Samuelsson & Johansson, 2006).

Kontekstualni pristup podršci darovitoj deci sastavljen je iz guste mreže u kojoj se neprestano prepliću stimulativni prostor (okruženje), strategije i postupci vaspitača, roditelja i drugih učesnika u radu sa potencijalno darovitom decom, odnosno dobra klima i pedagoški takt koji će imati sluh za različite i drugačije potrebe darovite dece. Deca mlađeg uzrasta više uče kroz svoje neposredno iskustvo u dodiru sa okolinom i ostalim članovima društvene zajednice. Zato je prilikom pripremanja i organizovanja materijala i aktivnosti potrebno obezbediti sticanje neposrednog iskustva nedirektivnim metodama i sredstvima kojima rukuju sama deca (Rudge, 2008).

Uređenje prostora je izuzetno važno. Treba imati na umu da prostor nije nešto unapred dato i gotovo, nezavisno od aktuelne zainteresovanosti dece i mogućnosti za ispoljavanje (darovitih) potencijala. U građenju inspirativnog prostora potrebno je da zajedno učestvuju deca i odrasli, i da materijali u zajedničkom prostoru odražavaju njihovo zajedničko učešće.

Deca predškolskog uzrasta demonstriraju prirodan, urođen i izrazito visok stepen perceptivne senzitivnosti, koja je celovita (holistička) u odnosu sa okruženjem. Njihovi receptori su mnogo aktivniji nego u kasnijem životnom razdoblju i pokazuju velike sposobnosti razlikovanja stvarnosti, koristeći senzorne receptore drugačije od onih za opažanje i slušanje. Zbog toga posebna pažnja treba da bude usmerena na dizajniranje svetlosti i boja, kao i mirisnih, slušnih i taktilnih elemenata, odnosno svih onih elemenata koji su izuzetno važni u definisanju senzornog kvaliteta prostora (Suppressa, 2005, prema Vujičić, 2011; Walsh, McGuinness & Sproule, 2017).

Strategije i postupci za podršku darovitosti dece predškolskog uzrasta

Strategije, postupke, načine, tehnike za podsticanje i pružanje podrške darovitoj deci možemo da sagledamo iz ugla postmoderne didaktike ili, kako se ona danas najčešće naziva, *didaktike omogućavanja* (Gojkov, 2008), a još uže sagledano i namenjeno radu sa darovitom decom – *didaktike darovitih*. Ovako shvaćena didaktika orijentisana je ka podršci darovitim u smislu obezbeđivanja uslova za personalizovano učenje, kreiranja podsticajnog okruženja, upotrebe heurističkih strategija i postupaka, naglašavanja procesa učenja, a ne samo produkata (rezultata), uvažavanja i podsticanja drugačijeg i nesvakidašnjeg. U okviru strategija i postupaka za podsticanje darovitosti za nas posebnu ulogu imaju heurističke strategije i metode.

Heuristika i darovita deca. Reč *heuristika*, *heurističko* grčkog je porekla (*heurisko*, *heuriskein*, što znači tražiti, nalaziti, otkrivati) i vezuje se za poklik *eureka* (*našao sam*), starogrčkog matematičara i fizičara Arhimeda, kada je otkrio glavni zakon hidrostatičke. U prenesenom značenju, ovaj poklik odnosi se na izražavanje radosti prilikom rađanja nove ideje ili pri rešenju složenog zadatka. Heurističke strategije i postupci prevashodno su usmereni na dečje otkrivanje, istraživanje i razumevanje objekata saznanja i razvijanje kreativnih i organizacionih sposobnosti ličnosti (Veselinov i Kelemen Milojević, 2020; Veselinov, 2021).

Ove strategije i postupci predstavljaju kvalitativni iskorak u shvatanju učenja, a bit učenja nalazi se u traženju i otkrivanju suštine pojava, procesa i predmeta realnosti. Težište je na ličnim iskustvima dece, a ne na iskustvima drugih, dok razvojni razgovor implicira postupno saznavno koraćanje do *eureka* (Barak, 2012). Heuristici, kao osnova nečeg što je heurističko,



Darovitost na predškolskom uzrastu

predstavljaju nekompletirane (nepotpune) šeme koje sadrže početne impulse za rešavanje nekog problema. Početne impulse 'šalju' vaspitači (i roditelji), a deca nastavljaju da predlažu, iznose ideje, prognoziraju i predviđaju. Izazovna strana heuristika je ta da oni ne vode nužno do rešenja; njihova uloga je da podržavaju drugačije, kreativno i maštovito izražavanje, razmišljanje. Oni nam omogućavaju da koristimo strategije rešavanja problema (naše 'specijalne metode') koje nam najviše odgovaraju i predstavljaju prečicu do dobrog rešenja ili do stranputice. Zbog toga nas heuristici uvek vode u malu avanturu (Veselinov, 2021).

Heurističke strategije uvek sadrže elemente problemske metode. To znači da treba uvažiti nekoliko sledećih koraka:

1. *Stvaranje problemske situacije* (postavljanje i definisanje problema). U problemskoj situaciji se pokreće stvaralačko mišljenje, razvija se inicijativa, intelektualni nemir, emocionalna napetost. Kod dece se javlja doživljaj, trenutna zbunjenost, tenzija i radoznalost. Ova faza je izuzetno značajna za dalji tok stvaralačke i misaone aktivnosti. Problemsku situaciju treba formulisati konkretno, uz jasno isticanje problema. To se postiže raznovrsnim postupcima: otkrivanjem veza i odnosa među datim podacima; interpretativnim čitanjem teksta; iznošenjem problema u obliku teza ili tvrdnji, s ciljem da se deca opredele za prihvatanje ili odbijanje; poznate su početne činjenice i rezultati (cilj situacije), ali sada treba naći načine rešavanja; postavljanjem pitanja u vidu problema.

2. *Formulisanje hipoteza – pretpostavki i dekompozicija problema* (rašćlanjavanje globalnog na uže probleme). Prilikom formulisanja hipoteza dete reformuliše problem, raščlanjuje ga (dekomponuje), analizira dato i zadato, sagledava i lokalizuje teškoće, a zatim postavlja hipoteze. Deca daju različite predloge i pronalaze principe rešenja. U razmatranju mogućih pretpostavki traže se odnosi na relaciji početak – kraj, tj. početna situacija i situacija cilja.

3. *Proces rešavanja problema*. Ova etapa je centralna samostalna aktivnost dece. Problem se rešava proveravanjem svih postavljenih hipoteza i utvrđivanjem zaključaka.

4. *Izvođenje opštih zaključaka*. Daju se nalazi, konstatacije, zaključci, bit problema, nove činjenice i saznanja se uključuju u sistem postojećeg znanja. Shvata se suština problema.

5. *Primena zaključaka u novim situacijama*. Zaključci se izvode u novim i praktičnim situacijama.

6. *Vrednovanje rezultata rada*. Razgovor o toku procesa učenja, o tome šta je predstavljalo prepreke prilikom rešavanja problema; čime smo zadovoljni, a čime smo manje zadovoljni; šta bi sledećeg puta moglo da se uradi drugačije; stvaranje novih ideja (Pyle, Prioletta & Poliszczuk, 2018; Veselinov, 2021).



Nekoliko primera heurističkih postupaka:

- ☀ *Nevidljivo pismo* – čime se može pisati nevidljivo pismo, kakvu poruku može da sadrži, kako možemo da ga pročitamo, kako možemo da ga napišemo, kome bismo ga poslali?
- ☀ *Zakopano blago* – manje grupe dece prave plan o tome gde će koji predmet da zakopaju u dvorištu; izrada mape za drugu grupu (podrazumeva pažljivo planiranje); svaka grupa, vođena mapom, traži zakopano blago.
- ☀ *Trka puževa* – odrediti površinu na kojoj će se trkati puževi, kao i način utvrđivanja koji je puž pobedio. Neki od predloga dece za površinu su: betonski zid dvorišta, travnjak ispred vrtića, putanja od papira.
- ☀ Projekat „Zemlja Nedođija” – Kako da napravimo podmornicu *Sirena*? (Planiranje materijala i izrade podmornice.) Oživljavamo likove: Petar Pan i njegova družina treba da pređu razne prepreke kako bi stigli do cilja; predložimo rešenja: nahrani krokodila, pronađi u pesku dijamante, prebroj indijanska pera i ribice u vodi...

Literatura:

- Altaras Dimitrijević, A. i Tatić Janevski, S. (2016). *Obrazovanje učenika izuzetnih sposobnosti: naučne osnove i smernice za školsku praksu*. Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja. [Izvor na ćirilici.]
- Fredriksen, B. C. (2012). Providing materials and spaces for the negotiation of meaning in explorative play: Teachers' responsibilities. *Education Inquiry*, 3 (3), 335–352.
- Gojkov, G. (2008). *Didaktika darovitih*. Vršac: Visoka škola za obrazovanje vaspitača.
- Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (2006). Play and Learning – inseparable dimensions in preschool practice. *Early Development and Care*, 176 (1), 47–65.
- Pyle, A, Prioleta, J. & Poliszczuk, D. (2018). The play-literacy interface in full-day kindergarten classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 46, 117–127.
- Rudge, L. (2008). *Holistic Education: An Analysis of its Pedagogical Application*. (Electronic Thesis). The Ohio State University. Preuzeto 16. 10. 2019, sa: <https://etd.ohiolink.edu/>.
- Ziegler, A., Daunicht, T. M. & Quarda, A. K. (2021). Self-regulation and Development of potentials of the Gifted. In G. Gojkov & S. Prtljaga (Eds.), *The International Conference: Self-regulation and Development of potentials of the Gifted* (p. 18–36). Vrsac: Preschool Teacher Training College „Mihailo Palov”, Vrsac.
- Veselinov, D. i Kelemen Milojević, Lj. (2020). Daroviti studenti – budući vaspitači u diskursu sa heurističkim predznakom. U G. Gojkov i A. Stojanović (ur.), *Kompleksnost fenomena darovitosti i kreativnosti – izazovi: pojedinac i društvo* (str. 380–385). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov”.
- Veselinov, D. (2021). *Didaktička kultura savremene predškolske ustanove*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov”.
- Vujičić, L. (2011). Novi pristup istraživanju kulture vrtića. U D. Maleš (ur.), *Nove paradigme ranog odgoja* (str. 209–236). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu – Zavod za pedagogiju.



Walsh, G, McGuinness, C. & Sproule, L. (2017). 'It's teaching... but not as we know it': Using participatory learning theories to resolve the dilemma of teaching in play-based practice. *Early Child Development and Care*, 189 (7), 1162–1173.

Indeks ključnih pojmova:

Kontekst za podsticanje darovitosti – mreža koju čine okruženje (inspirativna/stimulativna sredina), strategije i postupci vaspitača, roditelja i drugih odraslih, organizacija, klima i pedagoški takt za pružanje podrške darovitima.

Didaktika darovitih (didaktika omogućavanja) – savremena polazišta u okviru postmoderne filozofije i didaktike, temeljena na pluralizmu ideja, uvažavanju različitih stanovišta i modela u kreiranju kurikuluma za podršku i osnaživanju darovite dece.

Heurističke strategije i postupci – postupci srodni odraslima i deci u istraživanju različitih fenomena na drugačiji i personalizovan način. Postupci koji ne garantuju rešenje unapred, već pružaju mogućnost za avanturom i iznalaženjem rešenja na drugačiji i nesvakidašnji način. U svakom heurističkom postupku važni su: plan, monitoring i evaluacija urađenog u odnosu na plan, radi unapređivanja prakse.



Josipa Mamužić, Lada Marinković

Kreativnost: zašto je važno da je podstičemo

Kreativnost se najjednostavnije može opisati kao mentalna aktivnost ili proces čiji je rezultat neka nova, originalna ideja ili rešenje nekog problema. Ponekad rezultat kreativnog procesa daje otkriće koje je novo samo za tu osobu a ponekad je ono novo i za većinu, čitavo društvo ili pokreće civilizacijski tok. U ovom poslednjem slučaju, radi se o darovitom pojedincu, čije su kreativnost, posvećenost rešavanju nekog problema u određenom polju i visoke intelektualne sposobnosti omogućile takav produkt.

Kada opisujemo sposobnosti, kognitivni stil, afektivne i motivacione obrasce, namere, stavove, vrednosti, mislimo na *kreativnu osobu*. Ako opisujemo proces mišljenja, doživljavanja, motivisanja tokom stvaranja nekog kreativnog produkta, govorimo o *kreativnosti kao procesu*. Ako opisujemo produkt, mislimo o *kreativnosti kao artefaktu (produktu)* nekog procesa i osobe, dok pod *kreativnom sredinom* opisujemo odlike okruženja koje omogućavaju ili ne omogućavaju kreativno ispoljavanje (Richards, 1999).

U svojoj praksi, vaspitači i nastavnici o kreativnosti najčešće promišljaju i prepoznaju je kroz opis kreativnog procesa, zatim kreativnih osobina ličnosti, u manjoj meri kroz produkte i zanemarljivo mali broj kroz kreativnu sredinu (Pavlović, Maksić, Bodroža, 2013; Pavlović, Maksić, 2014). Istraživanja u oblasti kreativnosti ukazuju da procenjivanje i merenje kreativnosti na ranom uzrastu nema veliku prognostičku vrednost, ali da u velikoj meri omogućava planiranje i organizaciju obrazovne podrške (Maksić, 2009).

Između kreativnosti i darovitosti postoji snažna veza ali ne i znak jednakosti. Za razliku od darovitosti, kreativno mišljenje može se učiti. Sa podsticajima razvoja divergentnog mišljenja potrebno je početi već od ranog detinjstva a što je još važnije, sa podsticajima ne treba nikada ni prestajati. Divergentno mišljenje uključuje originalnost, fluentnost i fleksibilnost. Originalnost mišljenja (ideja) podrazumeva sposobnost za stvaranje neobičnih ideja. Fluentnost predstavlja sposobnost brzog proizvođenja odgovora i ideja, a fleksibilnost sposobnost menjanja direkcije u mišljenju tokom rešavanja zadataka. Ako se produkt proceni od strane relevantne publike kao dobar i jedinstven, onda je on i originalan. Elaboracija se predstavlja kroz dodavanje detalja koji zaokružuju celovitost produkta.

Insisitiranje na pronalažanju samo jednog tačnog rešenja dugo je bila osnova pedagoške prakse u obrazovanju. Nova obrazovna paradigma okrenuta je razvoju upravo onih mentalnih procesa koji podstiču decu da imaju kreativne ideje, te da ih testiraju, proveravaju, sa njima eksperimentišu i tako uče o svetu oko sebe. Podsticanje kreativnosti kod dece odnosi se na dva stupnja kreativnosti. To znači osiguravanje dovoljno prilika za istraživanje raznih domena, eksperimentiranje i praktikovanje vlastite maštovitosti. Kontinuitet u podsticanju kreativnosti od izuzetne je važnosti kako bi se kreativna ponašanja koja deca pokazuju integrisala u mišljenje, i kako bi se razvio pozitivan stav prema kreativnosti.

Kroz odrastanje možemo pratiti više stupnjeva kreativnosti, ali ono što je važno za rano i srednje detinjstvo jeste *situacijska kreativnost*. To je osnovni stupanj kreativnosti koji ima najveći značaj za osobu koja je njihov autor – u ovom slučaju dete. Odnosi se prvenstveno na transformativno učenje, tj. svaki put, biološkim rečnikom rečeno, kada stvorimo novu (neuralnu) vezu to se smatra kreativnim činom na subjektivnom stupnju. U ponašanju to vidimo npr. kao uvid. U dečjem svetu to se odnosi na stvaranje produkata koji su novost u odnosu na detetov dotadašnji razvoj. Na primer, kada dete stvori vezu glasa i simbola ili shvati da običan štap može biti pecaljka, ali i alat za limbo-ples (Kaufman i Beghetto, 2009).



Darovitost na predškolskom uzrastu

Kreativnost se pojavljuje kada dete internalizuje određena znanja i elemente i stvara neke nove kombinacije. Međutim, svako može da napravi bezbroj novih kombinacija, ali neće sve biti kreativne i vredne. Novo može biti i bizarno, pa nije teško zaključiti da mora biti, na određeni način, i prihvatljivo (Sawyer i sur., 2003).

Pojedinac tako mora postojeće znanje organizovati u postojeće šeme ili stvoriti nove. Ovde se očigledno ponovo pojavljuju sličnosti teorije razvoja i kreativnosti. Pojedinac nakon uvida, može provesti godine i godine usavršavanja svog nalaza, na primer izuma točka – od jednostavnog prema sofisticiranom. Takav postupni razvoj prema kompleksnim rešenjima odgovara periodima detetovog kognitivnog procesa, s obzirom na razvojne faze. Možemo reći da teorije kreativnosti nadopunjuju razvojne teorije objašnjavajući pojavu novosti u razvoju, tj. način na koji dete prelazi iz jedne razvojne faze u drugu. Moglo bi se reći da razvoja nema bez određenog nivoa kreativnosti.

Vigotski smatra da su razvojni i kreativni procesi internalizacija kulturoloških alata i socijalnih interakcija. Sama internalizacija nije jednostavno kopiranje već transformacija i reorganizacija dolazećih informacija i mentalnih struktura na temelju individualnih karakteristika i postojećeg znanja. Ova dinamika stvara (jedinstvenu) individualnu ličnost. Ono što danas nazivamo kreativnošću, za Vigotskog je eksternalizacija. Ova dva procesa, zajedno sa kulturom i osobnošću, u međusobnom su dijalogu i stvaraju tlo za kreativne produkte koji obogaćuju kulturu. Kreativnost tada zavisi od razvoja, a razvoj od kreativnosti (Sawyer, 2003). U okviru teorije Vigotskog kreativnost stvara dugoročnu zonu idućeg razvoja koja omogućuje stvaranje kreativne osobnosti.

Da bi neko rešenje problema bilo vrednovano kao kreativno, ono mora zadovoljiti nekoliko kriterijuma:

1. Originalnost (manja verovatnost pojavljivanja, retko u odnosu na uobičajena rešenja u toj populaciji);
2. Relevantnost (povezanost s ciljem, smisleno je);
3. Fluentnost (stvaranje ideja, sposobnost za produkciju velikog broja različitih rešenja);
4. Fleksibilnost (netradicionalni pristupi rešavanju problema, „out of the box”, sposobnost promene direkcije u razmišljanju o problemu).

Iz ovoga je vidljivo da nije svako rešenje nužno kreativno ili jednako kreativno, a isto tako i da ove kriterijume treba primenjivati s oprezom pri proceni dečjih produkata..

Kako bismo bolje razumeli razvoj kreativnosti, poslužićemo se modelom „Četiri c” (Kaufman, Beghetto, 2009). Na *mini-c nivou* kreativnosti, ono što neko stvara nije revolucionarno, ali je za njega novo i značajno. Kreativnost tako vidimo svaki put kada dete pokuša da uradi nešto novo. Na primer, kada dete otkrije nov način da složi kocke, za njega je to nov i značajan pomak. *Mali-c nivo* kreativnosti je rast sa prethodnog nivoa na nivo na kojem dečje stvaralaštvo može biti vredno i za druge u njegovoj okolini. Na primer, novi detetov crtež roditelji uramljuju i on postaje malo umetničko delo za njegovu porodicu. Na sledećem nivou, *pro-c* nivou kreativnosti, nalazi se osoba koja pokazuje kreativne doprinose u polju svoje profesije. Na primer, dete koje se godinama bavilo i razvijalo svoje umetničke sposobnosti, postaje akademski slikar i ostvaruje značajne rezultate. I konačno, nivo *veliko-c (big-c)* odlikuje one koji ostaju upamćeni u istoriji po svojim doprinosima. *Veliko-c* uključuje u sebe procenu nečije celokupne karijere, procenu doprinosa u odnosu na druge stvaraoce i postavlja njegove produkte u trajne doprinose društva. O primerima takvih doprinosa učimo kao o značajnim ostavštinama u nauci, umetnosti itd.



Darovitost na predškolskom uzrastu

Važno je uočiti da je kreativnost *malog-c* daleko najvažnija za istraživanje i obrazovanje. Sva kreativnost počinje i zavisi od razvoja i podsticanja kreativnosti *malog-c* (Runco, 2004). Posmatranje kreativnosti kao razvojnog potencijala značajno je za edukaciju vaspitača, učitelja i roditelja, jer su oni u neposrednom kontaktu sa detetom u razvojnom periodu kada su mogućnosti za njen dalji razvoj pod uticajem sredine najsenzitivniji.

Kada govorimo o kreativnosti na ranom i predškolskom uzrastu, tada nužno govorimo o *malom-c* i dete procenjujemo u odnosu na samoga sebe (šta je moglo juče, a šta može danas). U proceni možemo uzeti u obzir i elaboraciju, odnosno koliko je neka ideja razrađena. Sasvim sigurno s decom možemo raditi na podsticanju ove komponente, tj. kako nekoj ideji dati „opipljivi” oblik.

Kreativnost vaspitači najčešće prepoznaju u stvaralačkim poljima poput muzike, likovne umetnosti, književnosti, dramskom izražavanju, ali ne treba zaboraviti da kreativnost uočavamo i u kognitivnim, afektivnim i motivacijskim procesima, koji su potencijal za buduća kreativna, inovativna ili čak genijalna rešenja u drugim domenima ljudskog delanja, kao što su industrija, arhitektura, građevinarstvo, medicina i uopšte polja prirodnih i društvenih nauka, do kojih dete još uvek nije razvojno i sazajno stiglo. Ovde želimo da naglasimo značaj razvoja kreativne ličnosti i podsticanja razvoja kreativnih kognitivnih procesa.

Danas znamo kako kreativnost stoji u centru edukacije dece koja će jednog dana postati muzičari, umetnici, naučnici, inovatori, oni koji će znati rešenje problema u budućnosti (Kemple i Nissenberg, 2000). Možemo reći kako kreativnost od najranijih dana zavisi od istraživanja i eksperimentisanja u obogaćenoj okolini takvim materijalima pomoću kojih stičemo znanje o svetu, pomoću kojih možemo ovladati različitim veštinama, materijalima koji su fleksibilni i odraslima koji podstiču ekspresiju u sigurnom okruženju. U trenutku kada dete ovlada određenom veštinom, kreće njegov put isprobavanja šta sve može ili ne može sa dobijenim. U trenutku kada dete ima određeni fond znanja postoji i prostor u kojem podstičemo njegovo rekombinovanje i sintetizovanje. Do kraja pete godine u kontekstu kreativnosti dete bi trebalo da može da istražuje boje, teksture, oblike, formu i prostor u dve i tri dimenzije. Zatim, trebalo bi da prepozna i istražuje kako zvukovi funkcionišu, kako se menjaju, da prepozna i peva različite pesmice prema sećanju i da pravi njihove varijacije, da prepozna zvukove i zvučne uzorke i usklađuje pokrete s obzirom na muziku i da pravi njihove varijacije. U istom razdoblju očekuje se kako će dete reagovati na različite načine u odnosu na ono šta vidi, čuje, omiriše, dodiruje i oseća. Očekuje se i da dete koristit imaginaciju u likovnoj oblasti i dizajnu, muzici, plesu, mašti i igrama pretvaranja, kao i u pričama. Kreativnost se vidi u načinu na koji se dete izražava i ispoljava svoje ideje, misli, i osećaje kroz upotrebu različitih materijala, alata, igre uloga, pokret, kreiranje i stvaranje i varijacija u aktivnostima vezanim uz pesme i muzičke instrumente i njihove varijacije (Sharman, Cross i Vennis, 2004).

U *Osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta”* u Republici Srbiji jedno od ključnih polazišta je da svako dete ima kreativni potencijal da izrazi sebe i svoje razumevanje sveta na mnogo različitih načina i da na kreativan način povezuje različite dimenzije svog iskustva i prerađuje svoje ideje i doživljava (*Godine uzleta: osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*, 2019: 14).

U Republici Hrvatskoj prema *Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* koji je temeljni dokument predškolskog vaspitanja, darovita deca se ne izdvajaju kao posebna grupa, već se naglašava delovanje prema razvoju autonomije i kreativnosti. Saglasnost postoji u pogledu osnovnog smisla podsticanja kreativnosti kao negovanja dečjih osobina fleksibilnosti, otvorenosti za iskustvo, originalnosti i urođene znatiželjnosti.



Uloga vaspitača je od izuzetne važnosti u razvijanju dečjih vrednosti i pozitivnih stavova prema ulaganju napora u kreativno stvaralaštvo i u osiguravanju adekvatnih prilika za učenje, sticanje iskustava, eksperimentisanje i maštanje. Kreativni potencijali najviše će se razvijati u podsticajnoj sredini koja osigurava prostor i prilike za učenje, kao i eksperimentisanje sa novim materijalima i idejama. Imajući ovo na umu odrasli, roditelji, vaspitači i učitelji, sve do razdoblja kasne adolescencije, imaju ulogu i priliku da osiguraju takvu podsticajnu okolinu. Podsticanje u detinjstvu treba da bude raznoliko u najboljem smislu te reči, kroz različite teme, iskustva, osećaje, prilike koje omogućuju isprobavanje i istraživanje.

Literatura:

- Godine uzleta: osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja* (2019). Beograd: Prosvetni pregled: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. [Izvor na ćirilici.]
- Kaufman, J. C. i Beghetto, R. A. (2009). Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology*, 13 (1), 1–12.
- Kemple, K. M. i Nissenberg, S. A. (2000). Nurturing Creativity in Early Childhood Education: Families Are Part of It. *Early Childhood Education Journal*, 28, (1), 67–71.
- Maksić, S. (2009). Vrednovanje kreativnosti: nemoguć ili uzaludan posao. U I. Radovanović i B. Trebješanin (ur.). *Inovacije u osnovnoškolskom obrazovanju-vrednovanje* (186–193). Beograd: Učiteljski fakultet.
- Pavlović, J. i Maksić, S. (2014). Implicitne teorije kreativnosti nastavnika osnovne škole: Studija slučaja [Primary school teachers' implicit theories of creativity: A case study]. *Psihologija*, 47 (4), 465–483.
- Pavlović, J., Maksić, S. i Bodroža, B. (2013). Implicit individualism in teachers' theories of creativity: Through the 4 P's looking glass. *The International Journal of Creativity and Problem Solving*, 23 (1), 39–57.
- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *The Phi Delta Kappan*, 42 (7), 305–310.
- Richards, R. (1999). Four P's of creativity. In M. Runco i S. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (pp. 733–742). San Diego, CA: Academic Press
- Runco, M. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55, 657–685.
- Runco, M. (2014). "Big C, little c" creativity as a false dichotomy: Reality is not categorical. *Creativity Research Journal*, 26 (1), 131–132.
- Sawyer, R. K. et al. (2003). *Creativity and development*. Oxford University Press: New York.
- Sharman, C. Cross, W. i Vennis, D. (2004). *Observing Children*. Continuum: London.



Indeks ključnih pojmova:

Kreativnost – proces, produkt, osoba, sredina; sposobnost stvaranja novih i originalnih ideja.

Potencijalna kreativnost – razvojni potencijal deteta da produkuje i praktikuje nove veštine i umenja na originalne načine.

Originalnost – odnosi se na nešto novo u odnosu na dete i/ili okolinu, kao i na retkost u pojavljivanju.

Fluentnost – brojnost ideja koje dete produkuje.

Fleksibilnost – sposobnost za promenu direkcije u mišljenju čiji je ishod neko novo rešenje.

Elaboracija – dovršenost i razrađenost ideje dodavanjem različitih elemenata koji zaokružuju celinu.



Josipa Mamučić

Igračke i didaktička sredstva za poticanje kreativnosti

Igra se tumači kao kreativni čin djeteta kojim se ono izražava, uspostavlja nove veze i sistematizira iskustvo, uz čiju pomoć misli, uči i stvara, a stvaralaštvo se vidi kao igra misaonim elementima. Na taj način igra za dijete postaje ono što su za umjetnika i znanstvenika kreativne aktivnosti. Možemo reći da, u odnosu na iskustvo, igra ima integrativnu ulogu jer se veliki broj činjenica bez obzira na kontekst povezuje u smislenu cjelinu. Kogan (1983) navodi da je slobodna igra nasuprot igri vođenoj pravilima odgovorna za kreativno ponašanje. Igre s pravilima imaju određene granice i pružaju malo fleksibilnosti. Igre s objektima često su dio slobodne igre i predstavljaju temelj za razvoj imaginacije i mišljenja. Obuhvatimo li spoznaje različitih pristupa možemo se složiti da je igra samoorganizirana aktivnost, intrinzično motivirana, uključuje slobodan izbor i pomicanje granica onoga što znamo. Ona je i proces i način učenja, integracijski mehanizam onoga što dijete zna (Smidt, 2001; Bateson i Martin, 2013). Igra ima dvije funkcije: jedna je razvojna, posebice simbolička funkcija poput jezika, a druga je regulacija vlastitih kognitivnih i emocionalnih procesa (Rosenquest, 2002; van Oers, 2009).

Uz igru dolaze i igračke čija je osnovna funkcija poticanje razvoja i učenja. Točnije, igračke moraju djetetu otvoriti takav prostor u kojima ono može biti uzrok, pokretač aktivnosti, da njegove odluke uzrokuju promjene u tom malom prostoru. Pored toga, edukacijska funkcija igračaka jest u tome da dijete pripremi za situacije na koje će zasigurno naići u svojoj društvenoj i fizičkoj okolini. Većina igračaka je zapravo reprezentacija, umanjena verzija stvarnih predmeta u našoj okolini (npr. autići, životinje, kućice, lutke i sl.). Igrajući se takvim igračkama djeca se upoznaju s karakteristikama i funkcijama različitih predmeta i pojava u svijetu. Na taj način igračke postaju svojevrsni posrednici između djeteta i svijeta koje ga okružuje. One olakšavaju pretvaranje stvarnih situacija u one zamišljene koje djeca mogu prorađivati kroz maštu, odnosno igru. Drugim riječima, igračke i igra imaju adaptivnu funkciju – razvijajući neke funkcije omogućavaju djetetu pripremu i prilagodbu za životne situacije koje se još nisu dogodile. Time se smanjuju posljedice eventualnih grešaka koje mogu proizaći iz neiskustva (Kamenov, 2009). Iz adaptivne proizlazi i formativna funkcija igračaka. Njihova namjena ima utjecaj na socijalno emocionalni razvoj. Učenje prepoznavanja vlastitih emocija i emocija drugih ljudi te reagiranje u skladu s tim izgrađuje cjelokupnu ličnost djeteta. Razvijanju socijalnih vještina posebno doprinose igračke koje su predviđene za igru u paru ili za više igrača. Sudjelujući u društvenim igrama djeca uče kontrolirati svoje emocije i uvažavati tuđe. Osim toga, kroz društvene igre, posebice ako u njima sudjeluju i odrasli, djeca uče norme i moralne vrijednosti društva u kojoj odrastaju. Pored navedenih valja spomenuti i eksperimentalnu vrijednost igračaka. To se posebno odnosi na igračke koje su osmišljene kako bi kod djece potaknule logičko razmišljanje, planiranje i rješavanje problema. To su najčešće kompleti s problemskim zadacima u obliku igre, strateške igre ili kompleti za provođenje jednostavnijih eksperimenata prilagođenih dječjem uzrastu (za male kemičare, fizičare i sl.). No, većina ovakvih igračaka potiče djecu na razmišljanje koje dovodi do jednog točnog rješenja – tzv. konvergentnog mišljenja. Ne umanjujući vrijednost ovakvih igračaka, važno je naglasiti kako je nužno poticanje i suprotnog načina razmišljanja, koje može proizvesti više točnih rješenja - tzv. divergentno mišljenje odnosno kreativnost.

Didaktičke (edukativne) igračke smatraju se pedagoškim medijatorom mentalnog razvoja i psihosomatskog i emocionalnog uravnoteženja.



Ovakve igračke angažiraju simboličko i logičko razmišljanje i pomoću njih se koristi dječji spontani interes za igru kako bi se sustavno došlo do nekog razvojnog cilja ili do neke spoznaje (Kamenov, 2009). Igračka ima odgojno-obrazovnu vrijednost ako odgovara nekoj od djetetovih autentičnih potreba i omogućuje mu aktivnosti koje doprinose njegovom razvoju i učenju.

Kada govorimo o darovitosti i tome kakve igračke „trebaju” biti, tada ćemo dobiti odgovor o tome što igračka treba poticati, a ne kako treba izgledati. Svaka igračka koja omogućuje djetetu da samo stvaraju svoje inovacije, odnosno povezuje postojeće znanje, razvija kognitivne vještine igrača u ovoj kategoriji. Igračke koje služe poticanju razvoja ideja, kvalitete ideja, mogućnosti i donošenju odluka u kojem smjeru će se neka ideja razvijati je dobra igračka. Igračka koja omogućuje postavljanje pitanja, originalna i kreativna rješenja, donošenje odluka, neovisnost i učenje iz iskustva, pa čak i pogreške (Burnard i sur., 2006, prema Paige-Smith i Craft, 2007).

Ono što moramo imati na umu jest kako igračka neće napraviti ništa sama, okruženje u kojem se dijete igra mora biti podržavajuće, klima takva da se prema djeci odnosimo s poštovanjem, a vrijeme za igru produženo.

Literatura:

- Bateson, P. i Martin, P. (2013). *Play, Playfulness, Creativity and Innovation*. New York: Cambridge University Press.
- Kamenov, E. (2009). *Dečja igra – vaspitanje i obrazovanje kroz igru*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Kogan, N. (1983). Stylistic variation in childhood and adolescence: Creativity, metaphor and cognitive styles. *Cognitive Development*, 4, 630–706.
- Paige-Smith, A. i Craft, A. (2008). *Developing Reflective Practice in the Early Years*. Buckingham: Open University Press.
- Rosenquest, B. B. (2002). Literacy-Based Planning and Pedagogy That Supports Toddler Language Development. *Early Childhood Education Journal*, 29(4), 241–249.
- Smidt, S. (2011). *Playing to Learn: The role of play in the early years*. Oxon: Routledge.
- Van Oers, B. (2010). Emergent mathematical thinking in the context of play. *Educ Stud Math*, 74, 23–37.

Indeks ključnih pojmova:

Didaktičke igračke – igračke koje imaju funkciju učenja i razvoja.



2 Mreža igre i učenja

Danica Veselinov, Nela Dujić

Podrška darovitosti kroz igru i učenje

Igra postoji otkad postoji čovek. U mnogim određenjima čoveka i kulture pominje se da je čovek *homo ludens* – *čovek igre*. Tokom istorije, u zavisnosti od konteksta i kulture zajednice, igra se menjala i razvijala. Iako je u osnovi sloboda, igra oslikava i interpretira kulturne okvire u kojima čovek živi, stoga se pojedinac prilikom igranja trudi da poštuje pravila jer njihovo kršenje razara i igru i kulturu. Ona je proizvod mašte i smislenog izraza deteta (i odraslog), sagledano vrednostima i modelima prilagođavanja kulturnoj zajednici kojoj pripada. Zato kada kažemo „da se deca igraju”, trebalo bi da znamo da to ima podjednaku težinu kao kada bismo rekli za starije dete „naučio je danas u školi nejednačine” ili za studenta „položio je težak ispit” (Paes & Eberhart, 2019).

Za uvođenje igre u vaspitanje dece predškolskog uzrasta najzaslužniji je čuveni nemački pedagog Fridrih Frebel (nem. Friedrich Fröbel), ujedno i osnivač prve ustanove za institucionalno predškolsko vaspitanje i obrazovanje, poznate pod sada već odomaćenim terminom u mnogim govornim područjima – *kindergarten*. Igra je u čitavom Frebelovom vaspitnom postupku bila okosnica, sa ciljem dečjeg samorazvoja i oslobađanja unutrašnjih snaga. Bez obzira na sve nedostatke njegove koncepcije, Frebel je doprineo da problematika igre postane nezaobilazna u daljim razradama sistema predškolskog vaspitanja, ma koliko da su bile različite polazne osnove njihovih autora. Posle Frebela, intenzivno se tragalo za mogućnostima da se iskoriste veliki edukativni potencijali igre, bez narušavanja njene spontanosti i dečje inicijative (Veselinov, 2021).

Reč *igra* nas obično asocira na predškolski period, gde se deca opušteno igraju izražavajući svoju kreativnost, maštu, svoje razumevanje okoline, društva, zajednice, drugarstva. Igra podstiče posvećenost, koncentraciju, razvoj kreativnosti, originalnosti, inovativnosti, rezilijentnosti. Dete uživa u idejama, osećanjima, akcijama, mogućnostima isprobavanja i praktikovanja ideja na različite načine. Stalno ponavljanje i isprobavanje moguće je samo u igri u kojoj je dete oslobođeno od pritiska posledica u realnosti. Time je detetu omogućeno da gradi razumevanje između onoga što je ranije saznalo i novih formi saznanja. Igrom i stvaralaštvom kreiramo zamišljene prostore kao paralelnu realnost. Deca koriste iskustvo svakodnevnog realnog prostora iz kojeg uzimaju jedan deo, unose ga u zamišljen prostor gde ukrštaju značenja i ideje, te razvijajući igru zajedno ispituju, istražuju, trude se da razumeju, variraju, pronalaze značenje. Igra nije sprovođenje planova odraslih sa detetom – ona polazi od mogućnosti izbora, pregovaranja i zajedničke razrade.

Zašto kažemo da je igra više od aktivnosti?

Deca koja imaju slobodu kakvu im igra omogućava i koja su podsticana da istražuju svoje okruženje, ispituju različite materijale, komuniciraju sa različitim ljudima kojima je dozvoljeno da nekada pogreše, postaju fleksibilnija. Gradeći igrovni obrazac, deca uče kako da se prilagode različitim situacijama i samim tim postaju sposobnija da se suoče sa životnim izazovima. Dete u igri gradi identitet i odnose, istražuje i (re)konstruiše značenje, stvara simbole, uživa i raduje se svojim novootkrivenim potencijalima.



Igra spaja ono što dete zna, uči, oseća, može i mašta. U Ređo pedagogiji se naglašava da [...], „stvaralaštvo nastaje iz bogatog iskustva, usklađenog s odgovarajućom podrškom ličnom potencijalu, uključujući osećaj slobode da se neko upusti u nepoznato” (May, 2007: 61, prema Krnjaja, 2018: 4).

Sledeća definisanost igre nam se čini obuhvatna, aktuelna i sa više aspekata razmotrena, a ukazuje na to da je ona [...], „slobodno izabrano, samoregulisano i suštinski motivisano činjenje u kome se dete dobro oseća, aktivira sve svoje potencijale i prevazilazi svoje granice. Igra je osnov razvijanja i ispoljavanja svih dimenzija dobrobiti deteta” (*Godine uzleta: osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*, 2019: 26). *Fleksibilnost*, kao ključna karakteristika igre, omogućava detetu da zamisli i izgradi okruženje u kojem može da menja sebe i svoje postupke i da stvaralački oblikuje svet oko sebe. Upravo fleksibilnost omogućava da osnovnu karakteristiku igre ne čini aktivnost ili sadržaj, već specifičnost pristupa. Zato je igra cilj/vrednost sama po sebi i uvek je više od aktivnosti; ona je način na koji dete pristupa aktivnosti. Igra omogućava da se dete oseća zadovoljno, srećno, ispunjeno, moćno, delotvorno, slobodno, uvaženo, da deluje drugačije. Svako dete to čini na sebi svojstven način.

Podrška darovitosti kroz mrežu igre i učenja

U savremenim predškolskim programima kombinuju se elementi nege, preventivno-zdravstvene i socijalne zaštite, kao i kvalitetan vaspitno-obrazovni rad sa decom od rođenja do polaska u školu, sa ciljem da se omogući optimalan rast i razvoj svakog deteta, i osiguraju dovoljno podsticajni uslovi za učenje i obrazovanje, što čini osnovu *integrisanog pristupa učenju*. U integrisanom pristupu učenju se svakoj temi, problemu i pitanju prilazi posmatranjem iz svih perspektiva, sakupljaju se podaci iz različitih oblasti rada i područja znanja.



Slike 1, 2, 3 i 4. Mreža igre i učenja: učenje i istraživanje u igri



Mreža igre i učenja

Ovakav pristup učenju omogućava deci da uče kroz jedinstvo doživljaja i onog što rade, kroz jedinstvo svojih misli, osećanja i onog što praktično isprobavaju u konkretnoj situaciji. Važno je istaći da je integrisano učenje **proces povezan smislom** koji dete nalazi u učenju, nasuprot učenju kroz izdvojene pojedinačne sadržaje i tzv. usmerene aktivnosti. Omogućiti deci da uče integrisano znači omogućiti im da stiču bogata i raznolika iskustva i da uče kroz odnose sa vršnjacima i odraslima. To se ostvaruje kroz obezbeđivanje sredine za učenje, kao inspirativnog i provokativnog okruženja deci za istraživanje, i kroz obezbeđivanje učešća dece u zajedničkim aktivnostima sa vršnjacima i odraslima u vrtiću i u lokalnoj zajednici. U igri deca razvijaju razne vrste rane pismenosti, ali ne u smislu direktivnog opismenjavanja – čitanja i pisanja kao u školi, već razumevanja različitih simbola, slova, brojeva itd. Na taj način učenje deci postaje smisljeno, deca vole da uče i pronalaze svrhu u učenju.

Učenje zasnovano na igri deci pruža mogućnosti da razvijaju sposobnosti kreativnog razmišljanja, tako što im dopušta da posmatraju situacije iz različitih perspektiva, razmišljaju o alternativnim strategijama za rešavanje problema, praktikuju razmišljanje na različite načine. Ističe se (Ramani & Brownell, 2014) da se u igri sa vršnjacima deca uče kooperativnosti prilikom rešavanja problema i postavljanju zajedničkih ciljeva. Osim toga, učestvovanje u društvenim igrama omogućava deci da razviju svoje pregovaračke veštine i veštine rešavanja sukoba, jer najpre moraju da identifikuju problem i razgovaraju o njemu kako bi došli do rešenja koje je prihvatljivo za sve. S obzirom na to da deca učestvuju u kreiranju cilja aktivnosti u igri, mogu da menjaju tok igre, koristeći veštine kreativnog mišljenja (Paes & Eberhart, 2019).

U igri deca mogu da iskuse i oblikuju svet u skladu sa svojim vrednostima koja se razlikuju od stvarnosti. Deca, tako, imaju priliku da koriste svoje veštine kreativnog razmišljanja i da svoja iskustva razmene sa vršnjacima ili drugom decom. U igri se vežbaju pregovaračke veštine, eksperimentiše, proširuje i menja igrovni svet koji su deca stvorila. Igra time postaje izvor učenja. Zajedničko učenje dece i odraslih podrazumeva da postoji zajednički fokus pažnje i interesovanja dece i odraslih, smislen problem istraživanja za decu i odrasle, zajednička aktivnost u heterogenim grupama u odnosu na uzrast, kompetentnost, kulturu i različite mogućnosti za lično angažovanje i istraživanje (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2017; Veselinov, 2021). Igra, ovako shvaćena, predstavlja beskonačni resurs u podsticanju potencijala darovitosti dece predškolskog uzrasta.



Slike 5, 6, 7, 8 i 9. Igra je neiscrpni resurs za podsticanje kreativnih potencijala

Pored veština rešavanja problema, podsticanje darovitosti dece predškolskog uzrasta neminovno podrazumeva i učestvovanje u kreativnim aktivnostima, uključujući razilaženje mišljenja, imaginaciju, kognitivnu fleksibilnost i toleranciju, podržavanje dvosmislenosti i nepredvidivosti. Rus (Russ, 2016) ističe da su kognitivni i emocionalni procesi koji su uključeni u igru i u kreativnost slični.

Sociodramatična igra daje deci priliku da razvijaju svoje sposobnosti kreativnog mišljenja jer mogu da koriste objekte koji simbolizuju druge predmete (na primer: štap može da se pretvori u čarobni štapić), izmišljaju priče, konstruišu igre uloga, određuju teme za igre sa vršnjacima (na primer: omiljeno jelo, čudovišta, dinosaurusi i sl.). S obzirom na to da se uslovi u svetu dečje igre stalno menjaju, deca često revidiraju pravila aktivnosti, čime se podstiče razvoj njihovih kreativnih veština (Pramling Samuelsson & Johansson, 2006).

Uloga vaspitača i drugih odraslih u podršci darovitosti dece kroz igru i učenje

Prema načinu na koji vaspitač i drugi odrasli podržavaju igru, obično govorimo o tri tipa igre: *otvorena*, *proširena* i *vođena igra*. Suština je u tome da u sva tri oblika igre vaspitač / drugi odrasli učestvuju i daju svoj doprinos na sledeći način:

☺ u *otvorenoj igri* dominantna uloga odraslog je da prati igru i priprema okruženje obezbeđivanjem različitih materijala koji su deci lako dostupni i pogodni za istraživanje;

☺ u *proširenoj igri*, vaspitač i drugi odrasli obično ulazi u ulogu kojom podržava započetu igru; obezbeđuje različite materijale i pravi sa decom, na primer rekvizite za igru;



☺ u vođenoj igri vaspitač inicira, učestvuje i usmerava igru, dogovara se sa decom i vodi računa da ne naruši igrovni obrazac; nudi koncept igre i pravila; pokazuje igre sa pravilima, vodi igre na poligonu i dr. (*Godine uzleta: osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*, 2019).



Slike 10 i 11. Deca u proširenoj i vođenoj igri

U sva tri oblika igre odrasli doprinose (negde direktnije, a negde manje direktno i instruktivno) obezbeđivanjem materijala i podrškom kroz podupiranje i/ili proširivanje igre. U sklopu ovih oblika igara, kategorizovanih prema načinima učešća vaspitača i drugih odraslih, poznati su i razni vidovi pokretnih igara, simboličkih igara (igara mašte i uloga), konstruktorskih igara, didaktičkih igara itd. Postupci za podsticanje darovitosti mogu da se podrže kroz mnogobrojne kreativne tehnike. Neke od njih su: „Možemo i drugačije”, „Otkrij”, „Izaberi”, „Poveži drugačije”, „Od čega je napravljeno”, „Iz koje smo priče”, „Kako da napravimo plan”, „Ko nedostaje”, „Kako da kažem” itd.



Slike 12 i 13. Produkti iz projekta služe za simboličku igru



Primeri za podsticanje kreativnih igara i divergentnosti

- ☺ Projekat „Mozaik” – u jednom razgovoru, deca su imala drugačije ideje od Gaudija: igra i istraživanje u prostornoj celini konstruktora: Kako sagraditi drugačiju Barselonu?
- ☺ Projekat „Vremeplov” – improvizujemo i vraćamo se unazad. Šarenilo ideja oslikavalo se u tome da neka deca zamišljaju dinosauruse kako se bore, opisujući način, udruživanje snaga i promenu uobičajenih predaka (ne mora da znači da su im preci bili dinosaurusi... možda su to bile velike ptice, npr. ćurke, čija glava liči na dinosauruse); šta je starije: kokoška ili jaje? Opis odevanja dinosaurusu, jezik kojim govore, borba između dina. Mašta je otišla dalje, pa je došlo do preplitanja igre i planiranih situacija učenja kroz zainteresovanost o saznanjima o pećinskim ljudima. Istraživanje kroz igru putuje dalje.
- ☺ Projekat „Naočare” – simbolička igra: ko ih nosi i zašto (kroz istraživačka pitanja); šta ako gledamo kroz ružičaste naočare? (istraživačka pitanja u proširenoj igri).
- ☺ „Dobro drvo” – Istraživačka pitanja kroz igru: Zašto je drvo dobro? Kako možemo da utvrdimo koliko je drvo staro? Kome je drvo kuća? Igre konstruktora: napravi od drveta; Simbolička igra (mašte i uloga): Ko je drvo, a ko list? Hej, nedostaje koren... Igramo se i pravimo drvo u prostornoj celini – radionici. Vaspitač i roditelji su obezbedili nestrukturirane i polustrukturirane materijale.

Literatura:

- Godine uzleta: osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja* (2019). Beograd: Prosvetni pregled: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. [Izvor na ćirilici.]
- Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2017). *Kaleidoskop: Projektni pristup učenju*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Krnjaja, Ž. (2018). *Igra, stvaralaštvo, otvoreni vaspitni sistem: šta ih povezuje?* Preuzeto 26. 11. 2021, sa: http://www.savez-vaspitaca.org.rs/wp-content/uploads/2021/01/26.-Igra_i_kreativnost.pdf
- Paes, T. & Eberhart, J. (2019). *Developing life skills through play*. Part of the Cambridge Papers in ELT series. Cambridge: Cambridge University Press. Preuzeto 18. 6. 2020, sa: cambridge.org/cambridge-papers-elt.
- Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (2006). Play and Learning – inseparable dimensions in preschool practice. *Early Development and Care*, 176(1), 47–65.
- Ramani, G. & Brownell, C. (2014). Preschoolers' cooperative solving: Integrating play and problem solving. *Journal of Early Childhood Research*, 12(1), 92–108.
- Russ, S. W. (2016). Pretend Play: Antecedent of adult creativity. *New Directions for Child and Adolescent Development*. Preuzeto 3. 12. 2019, sa: <https://doi.org/10.1002/cad.20154>.
- Veselinov, D. (2021). *Didaktička kultura savremene predškolske ustanove*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov”.



Napomena:

- Slike od broja 1 do 11 uradile su vaspitačice Nela Dujić i Višnja Pešić, PU „Poletarac”, Odžaci;
- Slike br. 12 i 13 preuzete su sa interneta.

Indeks ključnih pojmova:

Dečja igra – najviša forma istraživanja koju karakterišu fleksibilnost, spekulacija, igrovni obrazac, samovoljnost, i time je čine više od aktivnosti. U odnosu na ulogu odraslog, najčešće se bazira na otvorenoj, proširenoj i vođenoj igri, u okviru kojih su prepoznatljive igre konstruktora, didaktičke igre (i igre sa gotovim pravilima), simboličke igre (mašte i uloga), pokretne igre i slično. U igri deca istražuju, ona se prepliće sa učenjem i zato kažemo da je igra najviša forma istraživanja.

Integrirani pristup učenju i razvoju dece predškolskog uzrasta – integrirano učenje predstavlja proces povezan smislom koji dete nalazi u učenju (holistički pristup), nasuprot učenju kroz izdvojene pojedinačne sadržaje. Omogućiti deci da uče integrirano znači omogućavanje i sticanje bogatih i raznolikih iskustava i učenje kroz odnose sa vršnjacima i odraslima. To se ostvaruje kroz obezbeđivanje sredine za učenje u vrtiću, kao inspirativnog i provokativnog okruženja deci za istraživanje, i kroz obezbeđivanje učešća dece u zajedničkim aktivnostima sa vršnjacima i odraslima u vrtiću i u lokalnoj zajednici.



Lada Marinković, Aleksandra Marcikić, Snežana Bulatović

Stimulativno okruženje: podrška promovisanju darovitosti

U svrhu podrške promovisanju darovitosti stimulativno okruženje može se posmatrati sa bar dva stanovišta. Prvo, koje je šire, odnosi se na sve one društvene faktore koji omogućavaju da se darovitima pruže prilike da se razvijaju i pokažu svoje produkte. Oni obuhvataju spremnost i otvorenost društva da se prihvati različitost, postojanje obrazovne politike koja će prepoznati potrebe darovitih i obezbediti im odgovarajuće uslove za učenje, razvoj i napredovanje i obrazovanje prosvetnog kadra koji će se neposredno baviti otkrivanjem, negovanjem i podsticanjem razvoja potencijalno darovitih i pružiti podršku njihovim porodicama. Drugo, uže stanovište, odnosi se na neposredno okruženje deteta koje će obezbediti prepoznavanje i podsticaj razvoju potencijalne darovitosti dece u predškolskoj ustanovi. Ovo neposredno okruženje, dalje se može sagledati kroz karakteristike a) fizičkog, prostornog okruženja i b) socijalnog okruženja, odnosa i komunikacijske atmosfere kojom je dete okruženo u samom vrtiću. Ovde ćemo šire govoriti o ovom užem stanovištu koje se odnosi na prostor i odnose u vrtiću.

Fizičko okruženje

Kao što izreka „Odelo ne čini čoveka ali mnogo govori o njemu” ukazuje na značaj spolja vidljivih elemenata na naše impresije o nekoj osobi, tako i fizičke karakteristike prostora vrtića mogu stvoriti prvu impresiju o tome kako se i šta radi, uči, živi u nekom vrtiću. Takođe, ako zamislimo da smo dete koje prvi put dolazi u prostor vrtića, možemo se zapitati šta je to što želimo da dete ima kao prvi utisak o njemu. Da li je to mesto u kojem ću se osećati dobro, bezbedno, u kojem ću moći da se igram, koje je puno interesantnih privlačnih objekata, da li će ono što ja radim moći da vide moji mama i tata, da li su tu odrasli deca u koje mogu imati poverenja i tome slično.

Za darovito dete i podsticaj razvoju kreativnosti, fizičko okruženje treba da pruži a) stimuluse koji odgovaraju njegovoj znatiželji i interesovanjima, b) prostor za istraživanje i eksperimentisanje i c) estetiku koja pruža osećaj sigurnosti i topline.

Fizički prostor koji je potreban darovitom detetu odnosi se i na zatvoreni prostor ali i na mogućnost korišćenja otvorenog prostora. Spoljašnji prostor detetu treba da pruži podsticaje za učenje o svetu koji ga okružuje i da pruži podsticaje koji provociraju njegovu želju da u njemu interveniše u skladu sa svojim potrebama.



Slika 3. *Prostor na otvorenom, poziv za istraživanje*

Slika 4. *Igre nestrukturiranim materijalima*

Neposredna detetova fizička sredina treba da bude bezbedna, poznata i predvidljiva, personalizovana i adekvatno stimulatívna (Pavlović Breneselović, 2012., str. 138). Tako, unutrašnji prostor treba da bude uređen kroz veći broj strukturisanih i međusobno povezanih celina, prilagođenih za rad u projektima, obogaćen materijalima za igru i istraživanje (Stojić, 2019. str. 82). Materijali i sredstva u zajedničkim prostorima i vaspitnoj sobi treba da podstiču, inspirišu i provociraju na istraživanje. Oni treba da budu što više prirodni (nestruktuirani i polustruktuirani), da dete može da ih koristi na različite načine, da ga pokreću na kreativno manipulisanje i razmišljanje, da pružaju prilike za stvaralaštvo. Materijali treba da budu odgovor vaspitača na prepoznate aktivnosti deteta sa ciljem da prošire njegovo iskustvo, motivišu ga i obezbede učenje svim čulima.



Slika 5. Prostor radne sobe inspiriše na istraživanje



Slika 6. Polustrukturirani materijal deca koriste na različite načine



Slika 7. *Provokacija vaspitača na povod istraživanja*

U profesionalnom rečniku vaspitača odomaćio se izraz da je prostor *treći vaspitač*. Na pitanje kakav treba da bude prostor vrtića, kao treći vaspitač, koji podstiče darovitost i kreativnost, u istraživanju koje su sprovele Mudrinić i Mandić (Mudrinić, Mandić, 2019: 87) na uzorku od 120 vaspitača dobijeno je sledeće: fizičku sredinu treba da obogate najrazličitiji materijali, predmeti iz realnog života, prirodni i nestrukturirani materijali, knjige, enciklopedije, časopisi, pristup internetu, predmeti koji pozivaju na istraživanje, muzika različitih žanrova, svetlosni efekti i drugi senzorni stimulusi.



Slike 8. i 9. *Radionica za istraživanje svetlosti i senki*

Pod fizičkim prostorom koji podstiče darovitost i kreativnost vaspitači navode i veliki spoljni prostor vrtića (dvorište) i vrtić koji koristi resurse i prostore lokalne zajednice, omogućava istraživanje i van samog vrtića.

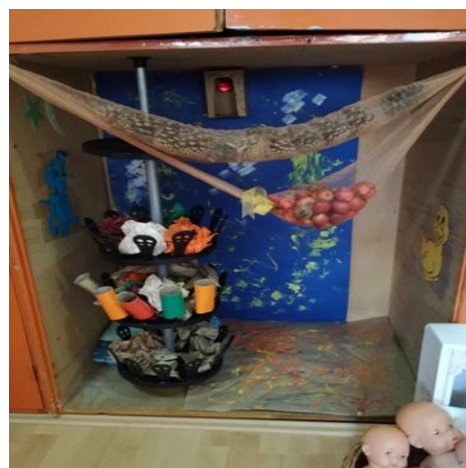


Slika 10. *Resurs lokalne zajednice*

Pored materijala i opreme učesnici istraživanja predložili su i načine njihovog korišćenja. Istakli su da je važno da dete može da upravlja svim instalacijama i njima manipuliše, menja ih i kreira u skladu sa svojim interesovanjima, kao i da svi materijali budu dostupni deci.



Slika 11. *Polustrukturirani materijal za kreiranje i manipulisanje*



Slika 12. *Polustrukturirani materijali za manipulisanje*

Za podršku kreativnim potencijalima dece, ispitanici smatraju da je potrebno omogućiti fleksibilnu vremensku strukturu dana, ne prekidati procese stvaranja, omogućiti podršku vršnjaka i odraslih i negovati istraživačku kulturu. Vrtić bi trebalo da omogući da dete, u skladu sa svojim potrebama, menja prostor – organizuje ga, vodi aktivnosti i bira teme.



Slika 13. Materijal kojim deca samostalno kreiraju prostor

Vrtić treba da bude fleksibilna sredina kako bi dete moglo da samostalno osmisli prostor koji mu je potreban za aktivnosti koje želi da organizuje. Prostor treba da je bezbedan, podržavajući i podsticajan za samoorganizaciju dece. Vaspitači navode da je važno obezbediti prostor u kojem deca mogu da se osame kada za to imaju potrebu. To je prostor koji je dovoljno izolovan, ne pretrpan, koji je opremljen osnovnim nameštajem, udoban i koji dete može da prilagodi svojim potrebama.

Poželjni su i manji skriveni prostori, pregrade, ogledala, paravani, marame, kućice, plahte, velike kutije i slični materijali koji su detetu potrebni i koji mogu provocirati eksperimentisanje. Važno je kreirati prostor koji dozvoljava detetu da uživa u svojoj samoći. Prostorna celina za osamljivanje takođe može biti „mali šator gde dete može da se zavuče”, „meko, toplo, podseća na dom”, kako su naveli vaspitači, učesnici ovog istraživanja.



Slika 14. Prostorna celina za osamljivanje koju ukrašavaju porodične fotografije

Prostor socijalnih odnosa

Da bi dete ispoljilo svoje urođene potencijale, potrebna mu je adekvatna nega, podržavajuća sredina i odnosi (*Godine uzleta: osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*, 2019). Kao socijalno biće od trenutka svog rođenja dete je prirodno usmereno na odnose sa odraslima i svojim vršnjacima. U njima je aktivni učesnik i u međusobnoj je interakciji sa članovima svoje porodice, vršnjacima i drugim akterima socijalnog života u lokalnoj zajednici.

Teško je reći koji odnosi imaju veći značaj za razvoj i podsticanje detetovih potencijala, vršnjački ili odnosi sa odraslima. I jedni i drugi imaju svoje značajno mesto u razvoju ličnosti, samopouzdanja i samopoštovanja, a značaj varira u odnosu na uzrasne karakteristike i potrebe. Vrtić kao mesto susreta sa većim brojem vršnjaka može značajno uticati na samopoimanje deteta sa visoko izraženim potencijalima u nekoj oblasti, ali i biti podsticaj razvoju interesovanja i modelovanju ponašanja koje podstiče i pokreće potencijale deteta iz neke nepodsticajne sredine.



Slika 15. i 16. *Kreativno izražavanje dece u prostornoj celini za vizuelne umetnosti*

Upoređujući se i posmatrajući druge, dete formira svoje socijalne veštine i postaje svesno sopstvene pozicije u grupi vršnjaka. Vaspitač koji ima veštine upravljanja socijalnom dinamikom u grupi, prepoznaje individualne karakteristike i potrebe dece, ima komunikacione veštine, može imati ključnu ulogu u prihvatanju i podržavanju potencijala svakog deteta i kroz praksu promovisati pravo na različitost. Odnosi koji podstiču potencijale odražavaju osećaj sigurnosti, obezbeđuju se kroz kontinuitet i aktivno učešće. Reagovanje odraslog na dete i njegove aktivnosti utiče na detetovo osećanje vlastite vrednosti, njegove kapacitete za učenje i njegovo rastuće osećanje pripadništva određenoj zajednici (Pavlović Breneselović, 2012: 135).

Dete uči ne samo iz onoga što vidi i doživljava oko sebe i iz sopstvenih aktivnosti, već i iz načina kako se prema njemu drugi odnose.



Mreža igre i učenja

Vršnjaci su izvor podrške i izazova i dete kroz njih uči da saraduje, sledi, prihvata, da se takmiči, preuzima vođstvo i razrešava konflikte (Pavlović Breneselović, 2012: 136). Kroz odnose sa vršnjacima i odraslima dete uči veštine samoregulacije svojih emocionalnih reakcija, koje su upravo kod darovite dece značajna komponenta od uticaja na njen dalji tok razvoja i produktivnost.



Slika 17. i 18. *Građenje vršnjačkih odnosa*

Vaspitač koji ohrabruje dečiju inicijativu, konsultuje se sa decom, u partnerskom odnosu postavlja pravila od važnosti za odnose u vrtiću, svojim ponašanjem i porukama koje komunicira modeluje načine razumevanja sveta i odnos prema stvaralaštvu, kreira prostor za formiranje sigurne afektivne vezanosti kao preduslova za zdrave i produktivne odnose i podršku potencijalima deteta. Kao pažljivi posmatrač koji prihvata dete u njegovoj posebnosti, obraća pažnju na njegova specifična interesovanja i daje mu priliku da se fokusira na aktivnosti kojima se bavi (mesta za osamljivanje, fleksibilna vremenska struktura dana, poštovanje procesa, mogućnost izbora aktivnosti dece i odraslih) (Mudrinić, Mandić, 2019: 88), vaspitač obezbeđuje sredinu koja promoviše i podržava darovitost i kreativnost.



Slika 19. *Građenje odnosa dece i odraslih u zajedničkim aktivnostima u vrtiću*



Literatura:

- Godine uzleta: osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja* (2019). Beograd: Prosvetni pregled: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. [Izvor na ćirilici.]
- Pavlović Breneselović, D. (2012). Odnosi na ranim uzrastima. U: A. Baucal (ur.), *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji* (str. 133–149). Beograd: UNICEF i Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Stojić, O., Banović, M. (2019). Kreativni potencijali kroz prizmu savremenih koncepcija predškolskog vaspitanja i obrazovanja. U: L. Marinković (ur.), *Potencijalna darovitost i kreativnost kod dece predškolskog uzrasta – Unapređivanje kompetencija vaspitača za prepoznavanje i podsticanje kreativnosti i darovitosti* (str. 80–87). Novi Sad: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Novi Sad.
- Mudrinić, D., Mandić, I. (2019). Kako izgleda vrtić za potencijalno darovito i kreativno dete. U: L. Marinković (ur.), *Potencijalna darovitost i kreativnost kod dece predškolskog uzrasta – Unapređivanje kompetencija vaspitača za prepoznavanje i podsticanje kreativnosti i darovitosti* (str. 87–95). Novi Sad: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Novi Sad.

Napomena:

- Sliku br. 2, uradila je vaspitačica Svetlana Pejović, PU „Bambi”, Kula, vrtić „Šećerko”, Crvenka.
- Sliku br. 4 uradila je vaspitačica Bojana Vlahović, PU „Bambi”, Kula, vrtić „Vrtuljak”, Kruščić.
- Slike br. 5, 7 i 12 uradile su vaspitačice AnaMarija Farkaš, Maja Krnjajac i Jasmina Mikulić, PU „Bambi”, Kula, vrtić „Sunčica”, Kula.
- Sliku br. 13 uradile su vaspitačice Senka Milošević i Jadranka Huk, PU „Bambi”, Kula, vrtić „Veverica”, Crvenka.
- Slike br. 1, 3, 6, 8, 9, 10, 11, 14, 17, 18 i 19 uradila je vaspitačica Aleksandra Marcikić, PU „Mladost”, Bačka Palanka.
- Slike br. 15 i 16 uradila je vaspitačica Olivera Kulešević, vrtić „Novosađanče”, PU „Radosno detinjstvo”, Novi Sad.

Indeks ključnih pojmova:

Prostor „treći vaspitač” – fleksibilno okruženje koje inspiriše i motiviše decu i vaspitača na zajedničko istraživanje i učenje.



Josipa Mamužić, Aleksandra Marcikić

Projektno učenje

Projektno učenje kako samo ime govori je učenje organizirano oko projektnih aktivnosti ali je više od zbroja samih aktivnosti. Jedan je od načina na koji se današnji kurikulum može osuvremeniti. U ovakvom načinu rada djeca pokušavaju pronaći rješenja na postavljene probleme iz realnih životnih situacija. Projektno učenje moguće je organizirati na razini cijele grupe ili za djecu koja mogu i žele više. Djeca ubrzanog razvoja od ovakvog načina rada mogu imati različite dobrobiti. U projektnom učenju se zahtijeva aktivno uključivanje istraživanjem značajnih sadržaja i uče se vještine koje su potrebne za odgovor na postavljeni problem. Djeca kreiraju, uključuju se u rješavanje problema, donose odluke, istražuju, rade s određenom autonomijom na realnim produktima i njihovoj prezentaciji. Od grupe pod stručnim vodstvom se traži postavljanje autentičnih pitanja i korištenje različitih alata. Jedna od prednosti ovakvog načina rada je i davanje svrhe procesu učenja i memoriranja općih znanja i usvajanju vještina kroz rad na realnim produktima kao rješenjima problema u lokalnoj zajednici.

Koraci projektnog učenja su:

1. odabir i predstavljanje projekta

Događaj na kojem se djeca uvode u temu i ima cilj zainteresirati za sadržaj, to može biti video, diskusija, gost predavač, izlet, a u suštini služi privlačenju pažnje. U ovom koraku nužno je zaintrigirati i uključiti djecu u promišljanje o temi iz koje će kreirati pitanje.

Pitanja koja se postavljaju su otvorenog tipa, uvode u problematiku, postavlja se jedno ili više ciljnih pitanja na koje će se odgovoriti na kraju projekta, pitanje se dovodi u vezu s odgojnim i obrazovnim ciljevima. Cilj je pobuditi znatiželju (unutarnja motivacija, prema teoriji Ryana i Decia) te samo odgovaranje na pitanje treba predstavljati izazov (teorija Flowa, Mihaly Csikszentmihalyi).

2. razvijati i usvojiti znanje i vještine

Odnosi se na usvajanje razumijevanja koje će pomoći odgovoriti na postavljeno pitanje, posao odgojitelja je izdvojiti ključna znanja i sadržaje koji će biti od presudnog značaja za temu, a koji trebaju biti povezani s ishodima i odgojnim ciljevima, djeci treba jasno postaviti i reći što će učiti i koje vještine će razvijati kako bi uspješno savladali projekt, odnosno dali odgovor na pitanje. Djeca vode tempo projekta, a odgojitelji prate, osiguravaju znanje, motiviraju, usmjeravaju.

Uključivanje u istraživanje, kako bi se odgovorilo na pitanje, će rezultirati postavljanjem novih pitanja, korištenjem različitih izvora znanja, razvojem ideja o odgovorima na postavljena pitanja na početku. Stoga, ova faza uključuje mini lekcije i zadatke koji potiču znatiželju i istraživanje.

3. razvoj i nadogradnja produkta te odgovori na pitanja

U ovoj fazi djeca maju pravo izbora kakav produkt žele napraviti a koji će biti odgovor na postavljeno pitanje. Produkt je baziran na znanjima koja su djeca dobila u drugom koraku. Na ovaj način njegujemo motivaciju. Kako će produkt izgledati ovisi o dobi djece i iskustvu rada na projektnom učenju. Produkti u svojoj naravi mogu biti odgovori na filozofska pitanja (npr. Tko je junak, što znači biti dobar prijatelj i sl.). Ovakav produkt može biti debata, kazališna predstava, monolog, razvoj stajališta i sl. Produkt može biti i izrada koja uključuje planiranje,



organiziranje, doradu. Primjerice produkti koji daju odgovor na pitanje „Kako možemo kreirati novi park?“, „Kako možemo riješiti problem razvrstavanja otpada?“. Treća vrsta produkata odnosi se na preuzimanje stvarne uloge i daje odgovore na pitanje npr. „Kako možemo, kao doktori, spriječiti prijenos bolesti?“, „Kako možemo, kao inženjeri, napraviti modele mostova preko naše rijeke i testirati njihovu izdržljivost?“.

4. projekt mora uključivati kritiku i poboljšanje

Nužno je kontinuirano davati povratnu informaciju o radu te na taj način raditi na razvoju vještina 21. stoljeća : kritičko mišljenje, rješavanje problema, suradnja i komunikacija, kreativnost i inovacija.

5. prezentacija produkta koji daje odgovor na pitanje

Prezentacija produkata prema više različitih publika osigurava motivaciju za visokom kvalitetom.

6. evaluacija

Zadnji korak uključuje evaluaciju koja se odnosi na završetak priče i sažimanje dječjih dojmova u vezi rada. U ovoj fazi sažimamo što smo naučili, kako nam je bilo, što možemo poboljšati i sl. U projektnom učenju naglasak je na procesu, koji mora uključivati učenje novih vještina i autonomiju i povezanost s lokalnom zajednicom. Produkti su ovdje važni ali kao alat za stjecanje znanja i vještina.

Kako bi se nešto zvalo projektnim učenjem 5 su kriterija koji trebaju biti zadovoljeni:

- ✓ centralnost, PU je centralna ne marginalna aktivnost, ostale aktivnosti organiziraju se oko njega;
- ✓ fokus je na problemima i pitanjima koja motiviraju djecu, pravi se poveznica između onoga što učenici znaju i što mogu nadograditi novim znanjima;
- ✓ projekti angažiraju djecu u konstruktivna istraživanja, to znači da na kraju moraju uključivati konstrukciju i promjenu postojećih znanja u nova i nadograđena; ukoliko projekt uključuje primjenu već poznatih znanja i vještina to nije PU, to je vježba;
- ✓ projekti su važni, povezani s djecom u nekom stupnju, uključuju autonomiju, izbore i superviziju, odgovornost;
- ✓ realistični su, „nesvakidašnji“, uključuju realne probleme.

Jedan od primjera ovakvog pristupa donosimo iz izvaninstitucionalnog obrazovanja. Program nosi ime „Imam ideju!“. Vještine koje potičemo unutar programa bazično su fluentnost, fleksibilnost, originalnost i elaboracija. Sve aktivnosti provode se unutar domene dječjeg interesa. Tako se programi sadržajno mijenjaju, usvajaju se znanja o svijetu koji nas okružuje, ali istovremeno se usvajaju i puno važnije a to su vještine mišljenja. Primjerice, kroz temu „Divlje mačke“ djeca su kroz 12 radionica proučavala navedenu temu, ali su naučila i kako koristiti web 2.0 alate u zoološkom vrtu, kako napraviti kviz, što je sve potrebno kako bi dizajnirali i ispekli keramičku šalicu, kako možemo slikati prstima, kako napraviti taumatrop na temu koju proučavaju. Osim sadržajnih znanja o svijetu divljih mačaka kroz sve aktivnosti integrirane su vježbe mišljenja, usvajanje spoznaje o svijetu te stjecanje različitih vještina. Između susreta djeca imaju priliku kroz samostalne projekte proširiti svoje znanje ili se zabaviti nekom od ponuđenih aktivnosti na temu koju proučavaju. Ovakav način rada izuzetno je pogodan za znatiželjne umove željne usvajanja, isprobavanja i dokazivanja. Unutar program nudi se prostor za prezentaciju ideja, njihovu izradu, elaboraciju te se nastoji stvoriti podržavajuću atmosferu gdje ideje mogu naći svoje plodno tlo.



Slika 1. Prikaz rada 6-godišnje djevojčice nastalog kroz projektno učenje na temu pračovjek

U nastavku donosimo jedan primjer na temu „Pračovjek” koji je odrađen individualno s darovitom djevojčicom dobi 6 godina.

Motivacijski događaj i uvod u temu: francuski crtić „Il était une fois... la vie” (Bilo jednom ljudsko tijelo)

Rasprava i postavljanje pitanja koje je nositelj projektnog učenja: „U kojoj mjeri smo i mi pračovjek?”

Usvajanje znanja i aktivnosti koje su pomogle odgovaranju na pitanje:

1. Lascaux Cave Paintings – istraživanje primarne umjetnosti, kreiranje crteža po uzoru na slike u pećinama (uljne paste, smeđi papir, prskalica s bojom, rukavice, literatura o crtežima)
2. Keramika (das masa ili glina, slike keramike, simboli s keramičkih posuda, drveni štapići, zaštitni najlon)
3. Izrada pribora za slikanje (grančice, perije i razno lišće, školjke, opcionalno razni pigmenti ili boje u prahu, veći papir za slikanje)
4. Izrada bočice za vodu (balon, papir, drvofiks, uže, plastična boca, bijela i smeđa akrilna boja, slika bočice)
5. Odjeća pračovjeka, prikaz i izrada cipele (materijal o odjeći, koža, uže, stare cipele)
6. Figura pračovjeka (lutka, koža, tkanine, uže, konopci i sl.)
7. Izrada ogrlica (školjke drvca, bijela glina ili das masa, špaga)
8. Izrada špilje (smeđi papir, žica, široki selotejp)



Mreža igre i učenja

Osigurana je individualna povratna informacija te se kroz razgovor nastojalo potaknuti i povezati sadržaj učenja s odgovorom na pitanje. Presentacija je napravljena na način da se postavi instalacija te da djevojčica pozove značajne odrasle osobe i ispriča im kako je na svakom projektu radila i u kojoj mjeri to što je naučila može odgovoriti na pitanje.

Na kraju je napravljena evaluacija rada s djevojčicom. Odgovor na pitanje koje je nakon rada zaključila djevojčica:

„Pračovjek je bio kreativan kao i mi, to mu je pomoglo da preživi.”

„Ljudi bi trebali biti više u prirodi kao pračovjek.”

„Pračovjek se volio ukrašavati kao i današnji ljudi, da izgledamo posebno.”

„Svima je potrebna zaštita, zato gradimo kuće kao što je pračovjek bio u špilji.”

Sada donosimo prikaz rada kroz projektno učenje u vrtiću sa darovitim djecom. U istraživanju kroz projektni pristup učenju darovita deca tragaju za stimulacijom odgovarajućeg kvaliteta i kontinuiteta, postavljaju sebi izazove, visoke standarde i očekivanja i ispoljavaju veliku energiju. Njihova zainteresovanost za razvijanje projekta je intenzivna i vrlo su posvećeni svom izboru u domenu sopstvenog potencijala. U projektnom pristupu učenju darovito dete ima sopstvenu nezavisnost, a istovremeno nastupa asertivno i poseduje moralnu osetljivost.

U svakodnevnim situacijama u kontekstu realnog programa u vrtiću darovita deca su svojim potencijalima i zainteresovanošću izvori povoda za pokretanje projekata. Vaspitač koji se u vaspitnoj praksi susreće sa ovakvim situacijama potrebno je da ih podržava i podupire. U toku projektnog učenja vaspitač provokacijama, koje su smislene darovitim detetu, podstiče potencijal darovitog deteta i produbljuje njegovo istraživanje i otvara mogućnosti za učenje i nove ideje.

Konsultovanjem sa decom u procesu projektnog pristupa učenju kroz razgovor teži se dubljem razumevanju detetovog iskustva, njegovih zamisli i mogućnosti istraživanja. U prostornim celinama u vrtiću vaspitač igru proširuje sredstvima i materijalima koji darovito dete podstiču na istraživanje sopstvenih potencijala. Obezbeđuje mu izvore saznanja i zajedno sa njim istražuje i podupire ga u istraživanju.



Slike 2 i 3. Istraživanje svetlosti i senki



Mreža igre i učenja

Dečji kapaciteti su često potcenjeni jer ih odrasli sagledavaju iz vlastite perspektive i jer odrasli ne uspevaju da kreiraju okruženje u kome će dete moći da artikuliše svoja očekivanja, poglede i kompetencije (*Godine uzleta: osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*, 2019). Projekti omogućavaju deci da istražuju i da se angažuju u njima smislenim situacijama, u kojima na kreativan način prave veze između prethodnog i novog iskustva. U projektu zajedno istražuju i uče jedna od drugih deca različitih uzrasta i svako daje doprinos svojim autentičnim iskustvom. Različiti načini učešća dece u projektu cene se kao vredan doprinos zajednici učenja (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2017).

Kroz projektni pristup učenju deca uče da grade i partnerske odnose s decom i odraslima. Građenje odnosa darovitog deteta sa vršnjacima u vrtiću je važno jer su darovita deca često zbog svojih potencijala izolovana od vršnjaka, pa je onda važno podsticati ih na međusobnu saradnju u cilju građenja odnosa. Vaspitač podstiče odnose, ali ih ne prisiljava. Kod darovite dece koja su socijalno visoko kompetentna (vođe) treba u odnosima obratiti pažnju na empatiju i stavljati ih u situacije u kojima mogu da iskuse da je u redu da ne budu prvi u svemu (svako je dobar u nečemu, u redu je i da ne bude po mom).



Slika 4. Građenje odnosa kroz refleksiju na proces projekta



Slika 5. Građenje odnosa u istraživanju tokom projekta



Značaj građenja odnosa darovitog deteta i vršnjaka u vrtiću i njihova povezanost u istraživanju kroz proces projekta je tim veća ukoliko smo svesni činjenice da se darovita deca često druže sa starijima od sebe nego sa svojim vršnjacima. Darovita deca brže uočavaju odnose među ljudima i tako razvijaju svoje dobre leaderske sposobnosti. Kao što uživaju da budu u društvu drugih, tako više od drugih uživaju u samostalnim aktivnostima u kojima istražuju, stvaraju, razmišljaju, deluju, i tako stiču svoje bogato iskustvo u odnosu na vršnjake.

Ovakvim načinom sagledavanja darovitog deteta i vršnjaka koji imaju asimetričnost u znanju, kompetencijama i iskustvu, formira se okruženje u kom se svi osećaju sigurno, imaju kontinuitet sopstvenih iskustava i aktivnog učešća, a vaspitač uvažavajući navedeno gradi odnose darovite dece i vršnjaka dozirajući vlastitu uključenost, održavajući balans u uvažavanju različitosti darovitog deteta i njegovih vršnjaka. Mnogi poznati ljudi često se sećaju da su u vrlo ranom detinjstvu postali zainteresovani za neke teme ili počeli da razvijaju određene sposobnosti. Pored unutrašnjeg motiva da se bave određenim temama, od značaja je bila i sredina u kojoj su odrastali, koja je bila podsticajna za dalji razvoj (Nišević i Marinković, 2013). Vaspitači kao reflektivni praktičari imaju senzibilitet za svako dete i profesionalnu komponentu kao osnove da stvaraju situacije i okruženje u kojima i darovita deca i njihovi vršnjaci mogu da deluju u domenu svojih potencijala.

Literatura:

Godine uzleta: osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja (2019). Beograd:

Prosvetni pregled: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. [Izvor na ćirilici.]

Kanter, D. E. (2010). Doing the Project and Learning the Content: Designing Project-Based Science Curricula for Meaningful Understanding. *Wiley Inter Science*. 94, 525–551.

Krnjaja Ž. i Pavlović Breneselović D. (2017). *Projektni pristup učenju*. Institut za pedagogiju i andragogiju: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

Marinković, L. i sar. (2020). *Potencijalna darovitost i kreativnost kod dece predškolskog uzrasta*. Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu: Novi Sad. Preuzeto 15.1.2022. sa:

<http://www.vaspitacns.edu.rs/obavestenja/Potencijalna%20darovitost%20-%20monografska%20publikacija.pdf>

Nišević S. i Marinković L. (2013). *Psihologija detinjstva i adolescencije*. Mediterran Publishing: Novi Sad.

Park Rogers, M.A. (2010). First year implementation of a project-based learning approach: the need for addressing teachers' orientations in the era of reform. *International Journal of Science and Mathematics* 9, 893–917.

Napomena:

- Sliku br.1 izradila je Josipa Mamužić, Udruga „Klikeraj”, Osijek.
- Slike br. 2, 3, 4 i 5 izradila je vaspitačica Aleksandra Marcikić, PU „Mladost”, Bačka Palanka.

Indeks ključnih pojmova:

Projektno učenje – metoda učenja u kojoj se djeci omogućuje aktivno uključivanje u proces učenja kroz rad na životnim i osobnim temama.



3 Uloga i značaj profesionalnog razvoja vaspitača za darovitost

Lada Marinković, Snežana Jocić, Sunčica Vuković,

Uloga i značaj profesionalnog razvoja vaspitača za darovitost

Poštovanje prava na obrazovanje sve dece koje uključuje poštovanje svih individualnih razlika i potreba, inkluzivno obrazovanje, dugo je bilo usmereno na profesionalnu edukaciju i senzibilizaciju vaspitača za rad sa decom koja pokazuju razvojne smetnje ili imaju posebne obrazovne potrebe usled pripadnosti marginalnim grupama. Tek od nedavno, stručna i akademska javnost, ali i potrebe koje nameće nova tehnološka revolucija, podstakle su promene u oblasti obrazovanja i ukazale na veliki značaj sredinskih podsticaja za razvoj i negovanje potencijala darovitih, a posebno za razvoj kreativnosti.

U inicijalnom obrazovanju vaspitača se nije u dovoljnoj meri poklanjala pažnja razvoju kompetencija za rad sa potencijalno darovitim decom, niti su kroz druge oblike svog stručnog usavršavanja bili obučavani da takve potencijale prepoznaju. Sporadično, vaspitači su imali prilike da intuitivno ili uz asistenciju roditelja nekog darovitog deteta prepoznaju njegove izuzetne sposobnosti, interesovanja ili veštine, ali nisu bili edukovani da takvom detetu pruže i odgovorajuće razvojne podsticaje. Ovakvo stanje zatičemo u svim zemljama u okruženju.

Dosledno se u istraživanjima ponavlja podatak o nedovoljnom znanju vaspitača o načinima prepoznavanja ove dece (Vojnović, 2005; Panić, 2014; Čotar Konrad, Kukanja Gabrijelčić, 2015; Nikolić, Grandić, 2015; Nikčević-Milković, Jerković, Rukavina, 2016) a posebno nedostaju znanja i veštine za planiranjem podsticaja za razvoj detetovih interesovanja i sposobnosti (Čonrad, Kukanja, 2015). Takođe, treba napomenuti da dosadašnja praksa vaspitno-obrazovnog rada i organizacije, plana dnevnih aktivnosti, nije „išla na ruku” potrebama potencijalno darovite dece. Za razliku od ranije unapred utvrđenih i planiranih aktivnosti u okviru programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, *Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta”* (u Republici Srbiji), projektni pristup, fleksibilno organizovanje vremena koje prati interesovanja dece, raznolikost ponuđenih materijala i naglasak na vaspitaču refleksivnom praktičaru, individualizovani pristup, pružaju šire mogućnosti za podsticanje kreativnosti i potencijalne darovitosti kod dece. U skladu sa novim očekivanjima od predškolske ustanove, uloge i kompetencija vaspitača, jasno je da i oni sami (vaspitači) moraju biti dodatno profesionalno osnaženi.

Danas, obrazovanje vaspitača je usmereno na celoživotno obrazovanje kao jednu od važnih kompetencija onih koji rade sa decom (Gojkov i sar., 2008; Zuljan-Valenčič, 2008). Postoje ideje i da „neophodni kriterijum (između ostalog) za izbor nastavnika za potencijalni rad sa darovitim decom bude sklonost ka stručnom usavršavanju (Kevereski, 2009).

Savet za darovitu decu (CEC, Council for Exceptional Children) objavio je standarde za programe namenjene obrazovnim radnicima koji rade sa darovitim decom. Svi oni treba da razumeju i poznaju teorijske sadržaje i terminologiju, karakteristike i pokazatelje darovitosti kod dece, uključujući i one koja su dvostruko izuzetna, da poznaju razlike u stilovima učenja, razvojne karakteristike, kognitivne i afektivne karakteristike i potrebe darovitih, da umeju da primenjuju različite didaktičke postupke i strategije podučavanja, umeju da diferencirano i individualizovano planiraju aktivnosti i da ohrabruju kritičko i kreativno mišljenje (NAGC-CEC, 2013).



Uloga i značaj profesionalnog razvoja vaspitača za darovitost

U Srbiji je 2018. godine definisan Pravilnik kojim se bliže određuju standardi kompetencija vaspitača i njihovog profesionalnog razvoja. U ovom dokumentu, kompetentnost vaspitača je određena kroz tri područja: 1) neposredni rad sa decom; 2) razvijanje saradnje i zajednice učenja; 3) razvijanje profesionalne prakse. U svim navedenim područjima stručno usavršavanje je neophodno u cilju unapređivanja kvaliteta vaspitno-obrazovne prakse u predškolskim ustanovama. U skladu sa tim, vaspitači se usavršavaju u različitim oblastima, koje se najčešće odnose na inkluziju dece sa smetnjama u razvoju, prevenciju nasilja, istraživački rad, informaciono-komunikacione tehnologije, veštine komunikacije, oblast menadžmenta, rad sa darovitom decom i druge. Naglašava se da je važno da vaspitači prepoznaju značaj profesionalnog usavršavanja, te da je potrebno da budu motivisani da se u tom smislu razvijaju, da su motivi za usavršavanje prvenstveno vezani za podizanje kvaliteta rada sa decom.

Znanja o darovitosti, karakteristikama različitih tipova darovitih, metodama podsticanja razvoja darovitih, a naročito i pre svega osposobljavanje za prepoznavanje darovitosti, odnosno takvih potencijala, od ključnog su značaja za same darovite pojedince. Karne (Karnes et al., 2005: 25) ističe da bez rane identifikacije potencijalno darovita deca predškolskog uzrasta mogu biti u riziku od razvijanja znakova koji vode u podbacivanje, gašenje motivacije, nezainteresovanosti za akademsko usavršavanje, pa čak i tendenciju da se darovitost „sakriva”, u težnji da se približi vršnjačkoj grupi i većini tipičnog razvojnog toka.

Kontinuirani profesionalni razvoj, osim inicijalnog profesionalnog obrazovanja, podrazumeva stalno stručno usavršavanje i dalje obrazovanje (Paser, 2008). Profesionalni razvoj se posmatra kao proces celoživotnog učenja i ličnog menjanja koji podrazumeva dobrovoljnost i promene „iznutra“ (Valenčič-Zuljan, 2008). Dakle, podsticaji za takvu vrstu stručnog usavršavanja treba da dolaze pre svega od samog vaspitača, a ne da budu spolja nametnuti. Jednako kao kod obrazovanja darovitog deteta, potrebno je da i vaspitač ima intrinzičnu (unutrašnju) motivaciju za dodatnu edukaciju o radu sa darovitima. Ovakvo stanovište iznosi i Sušić (Sušić, 2006), navodeći da [...] „nije prihvatljivo ukoliko se vaspitači stručno usavršavaju samo zato što je to zakonska obaveza. Najbolje bi bilo, ukoliko bi motivi za učenjem i usavršavanjem izvirali iz dubokih unutrašnjih potreba koje nisu spolja nametnute”.

Savremena predškolska ustanova se posmatra kao sredina koja treba da omogući identifikaciju i zadovoljavanje razvojno-obrazovnih potreba sve dece, da izlazi u susret njihovim mogućnostima i razvija potencijal koji nose. Zbog zaista izuzetne i nezamenjive uloge koju imaju u otkrivanju posebnih dečijih sposobnosti i darovitosti, pitanje uloge vaspitača, jedno je od najvažnijih za povoljan ishod rada sa darovitima.

Podrška roditelja i vaspitača, nastavnika, predstavlja odlučujući faktor za razvoj darovite dece (Benito, 2003; Gojkov i sar., 2008; Sturza-Milić, 2009a, 2009c, 2014). Isti autori navode da postoji vidljiv doprinos u razvijenim kapacitetima one potencijalno darovite dece koja su imala pravovremeno obezbeđenu povoljnu okolinu, porodične faktore i obrazovne mogućnosti (Sturza Milić, 2014).

Opštom strukturom studijskih programa na različitim nivoima treba težiti podsticanju profesionalne autonomije i reflektivne prakse budućih vaspitača i učitelja, koji treba da steknu znanja, izgrade stavove i praktične sposobnosti koje će im omogućiti da se stalno stručno usavršavaju i samousavršavaju (Stojanović, 2008). Kukanja Gabrijelčić (2014) u svom istraživanju navodi podatke o značaju stručnog usavršavanja učitelja za rad sa darovitom decom. Rezultati istraživanja navedene autorke pokazuju da je uočen nedostatak sistematskog pedagoškog osposobljavanja učitelja za rad sa darovitom decom, ali i to da društvo (u ovom slučaju, slovenačko), nedovoljno usmerava svoju pažnju i delovanje na unapređenje obrazovnog sistema u ovoj oblasti.



Uloga i značaj profesionalnog razvoja vaspitača za darovitost

U istraživanju na uzorku od 160 vaspitača Sremskog okruga (Vojvodina) Panić i saradnici (Panić i sar. 2014) nalaze da samo 20% vaspitača izjavljuje da primenjuje neke od oblika dodatne podrške u radu sa darovitima. Podrška se odnosi na obogaćivanje sredine za učenje. Vaspitači iskazuju nedovoljnu osposobljenost za organizaciju i realizaciju rada sa darovitima, procenjuju da ih inicijalno obrazovanje ne priprema u dovoljnoj meri za rad sa darovitim decom. U istom istraživanju dobijeno je da 69,8% vaspitača smatra da je za unapređivanje stručnih kompetencija za rad sa darovitim decom potrebna dodatna edukacija i bolja saradnja sa stručnim saradnicima (pedagozima i psiholozima), kao i saradnicima/stručnjacima za oblast darovitosti. Oko 32% ispitanih vaspitača saglasno je sa stavom da se kompetencije mogu unaprediti praćenjem stručne literature. Timski rad, kao način za unapređivanja kompetencija navodi 41% vaspitača.

U istraživanju samoprocene kompetencija za rad sa darovitim decom, sprovedenom na uzorku od 104 studenta osnovnih i specijalističkih studija za vaspitače (Nikolić i sar., 2015) utvrđeno je da samo 23% studenata procenjuje da su u potpunosti osposobljeni za rad sa darovitim decom, što potvrđuje potrebu za stručnim usavršavanjem i dodatnom edukacijom o ovoj temi u procesu profesionalnog usavršavanja vaspitača, kako kroz formalno, tako i kroz neformalno i druge oblike obrazovanja.

Stojić i Banović (2019) ističu da ukoliko se u obrazovnom procesu krene od interesovanja, sposobnosti, aktivnosti i kreativnosti deteta, neophodno je da se menja i uloga vaspitača. On, tako, više ne prenosi znanje prema unapred propisanom kurikulumu, već deca uče ono što je za njih smisleno, kroz jedinstvo doživljaja i onoga što čine. Na vaspitaču je zadatak i izazov da kreira uslove kako bi svako dete moglo da ostvari svoje potencijale. On obezbeđuje situacije i uslove kroz koje deca uče iz vlastitog iskustva (Milutinović, 2011), pomoću rešavanja problema, i kroz kritičko, analitičko i kreativno reagovanje i odnošenje prema sadržaju. Dakle, uloga vaspitača u vrtiću nije da predaje znanje, već da organizuje i da vodi proces učenja dece (Lalović, 2009).

Vaspitač i stručni saradnik treba da znaju da kreiraju podsticajnu sredinu za učenje i razvoj; prilagođavaju zahteve razvojnim nivoima dece i njihovim individualnim stilovima učenja; primenjuju individualni pristup deci u procesu vaspitno-obrazovnog rada; prate individualni razvoj i napredovanje deteta; podržavaju njegovu inicijativu, unutrašnju motivaciju za rad i spontano stvaralačko izražavanje; uvažavaju inicijativu i slobodu iskazivanja misli, stavova i uverenja; poznaju različite oblike saradnje sa porodicom radi obezbeđivanja podrške razvoju deteta i saraduju u organizovanju predstavljanja različitih oblika dečijeg stvaralaštva (Maksić, 2005).

Kako bi vaspitači umeli da podrže optimalni razvoj potencijala i kreativnosti deteta, važno je da njihovo inicijalno obrazovanje sadrži posebne programe o darovitosti, da se neprekidno stručno usavršavaju u ovoj oblasti tokom svoje prakse, kao i da u samom radu imaju mogućnost slobodnog izbora da se opredele za rad sa određenom kategorijom dece prema svojim afinitetima i kapacitetima (Maksić i Đurišić-Bojanović, 2005).

Profesionalni razvoj je složen i dugoročan proces koji podrazumeva razvoj osobe unutar njene profesionalne uloge, uključuje formalno i neformalno obrazovanje, ali i kontinuiranu samoevaluaciju i samorefleksiju. Profesionalni razvoj je neprekidno razvijanje kompetencija sa ciljem kvalitetnijeg obavljanja posla, unapređivanja razvoja dece i uticaja na nivo njihovih postignuća. Profesionalni razvoj vaspitača se sagledava kroz refleksivnu praksu, horizontalno učenje, povezivanje i stručno usavršavanje (Velišek Braško, Nedimović, Mijailović i Sturza Milić, 2014).



Uloga i značaj profesionalnog razvoja vaspitača za darovitost

Pored neophodnosti da se vaspitači senzibilišu za rad sa darovitom decom i osposobe za prepoznavanje njihovih potencijala tokom formalnog obrazovanja, značajno je i da razviju motivaciju i kompetencije za rukovođenje svojim profesionalnim razvojem. Traganje za stručnom literaturom, pohađanje stručnih seminara i stručnih skupova, konferencija i drugih oblika edukacije i mogućnosti za prezentovanje rezultata sopstvene prakse, važno je da bude zabeleženo u cilju samoevaluacije i spoljašnjeg vrednovanja. U tome mogu pomoći neka okvirna pitanja za sagledavanje sopstvene profesionalne filozofije.

Dokumentovanje profesionalnog razvoja – osvrt i delanje

Tokom formalnog obrazovanja, kao što je do sada već istaknuto, vaspitači nisu imali puno prilike da se upoznaju i osnaže u prepoznavanju i radu sa darovitom decom. Edukacije o inkluziji obuhvatale su skoro isključivo rad i podršku deci koja imaju razvojne teškoće. Takav trend nastavio se i tokom drugih oblika daljeg stručnog usavršavanja i praksi rada u predškolskim ustanovama.

Vaspitači su tokom građenja svoje profesionalne prakse prepoznavali ovaj nedostatak i uglavnom samoinicijativno istraživali literaturu i materijale na temu darovitosti kod dece. Vaspitači koji su zainteresovani za ovu oblast razvoja deteta birali su stručna usavršavanja koja su u svom programu imala za cilj razvoj dečje kreativnosti, logičnog razmišljanja, snalažljivosti, fizičke spretnosti i slično.

Polazeći od teorije da je praksa vaspitanja i obrazovanja složena, promenljiva i da se ne može do kraja detaljno predvideti i sama uloga vaspitača je kompleksna. Vaspitač je stalno suočen sa novim pitanjima i izazovima koje treba da rešava u skladu sa uverenjima, znanjima i umenjima, kroz refleksivno preispitivanje teorije i prakse u odnosu na dati kontekst (*Godine uzleta: osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*, 2018).

Jedna od važnih uloga vaspitača realizuje se kroz profesionalni razvoj koji se sagledava kroz refleksivnu praksu, horizontalno učenje, povezivanje i stručno usavršavanje. Traganjem za stručnom literaturom, pohađanjem stručnih seminara i stručnih skupova, konferencija i drugih oblika edukacije vaspitači razvijaju svoje afinitete i prepoznaju oblasti koje žele da razvijaju.

Vaspitači su u obavezi da dokumentuju svoja stručna usavršavanja na nivou ustanove, kao i da primenjuju stečeno znanje u radu sa decom. Ovakav vid dokumentovanja služi uglavnom radi spoljašnjeg vrednovanja.

Postoje različiti predlozi kako portfolio praktičara može da izgleda. Dobar primer portfolija vaspitača je upravo onaj koji vaspitaču služi u cilju samoevaluacije. Svoj profesionalni portfolio vaspitači kreiraju samoinicijativno i na lični kreativan način.

Jedan od vidova povezivanja vaspitača je i rad u strukovnom udruženju koje ima za cilj podršku vaspitača i ostvarivanje zajedničkih profesionalnih interesa. Ovo povezivanje doprinelo je brojnim mogućnostima za prezentovanje rezultata sopstvene prakse. Stručni susreti koji se organizuju doprinose građenju iskustva praktičara, potvrdu rada i povezivanju onih koji se prepoznaju prema istim interesovanjima, što sve zajedno doprinosi širenju saradnje i podizanju kvaliteta prakse.

Još jedan vid saradnje i horizontalnog učenja donosi nova tehnologija. Komunikacija postaje lako dostupna sa velikim brojem vaspitača iz čitavog sveta, putem interneta. Uključivanjem praktičara u projekte na eTwinning platformi jedan je od oblika koji je danas zastupljen. Platforma omogućuje slobodu učesnika da biraju projekte prema temi koja ih zanima, kao i mogućnost da sami kreiraju projekte i pozovu druge na saradnju.

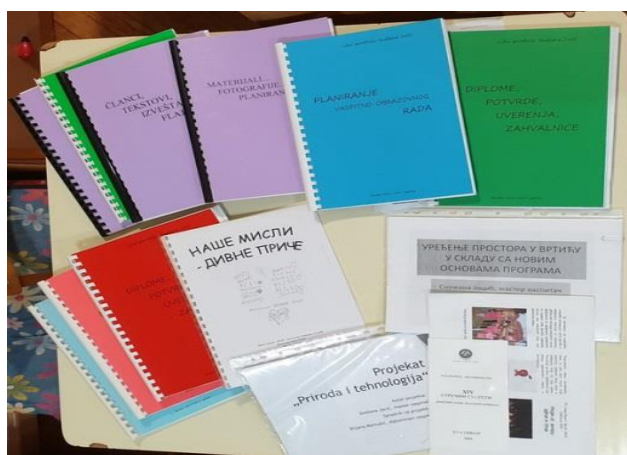


Uloga i značaj profesionalnog razvoja vaspitača za darovitost

Proširivanjem saradnje i upotrebom novih tehnologija vaspitači imaju priliku da samostalno istražuju i grade svoje znanje kroz sadržaje koji su dostupni svima. To je donekle dobro, ali nije dovoljno.

Puno je teorija koje su se bavile definisanjem i razumevanjem darovitosti. Prepoznate su teškoće, nedostaci i potrebe. Vaspitačima nedostaje jasan i praktičan sadržaj koji bi im pomogao i osnažio ih da na najbolji način planiraju i realizuju podršku učenju i razvoju potencijalno darovitoj deci. Postoji potreba za kvalitetnim materijalom koji bi odgovarao potrebama deteta u vremenu u kome živimo. Takođe, neophodno je da vaspitači u praksi imaju na raspolaganju kvalitetan instrument koji će im pomoći u prepoznavanju darovitosti kod dece kao i literatura koja će ih osnažiti u daljem konkretnom praktičnom radu sa decom.

Lični profesionalni portfolio vaspitača



Slika 1. Portfolio profesionalnog razvoja

Iako u obavezi beleženja i dokumentovanja svog profesionalnog razvoja i celoživotnog procesa učenja i usavršavanja svojih kompetencija, u praksi nailazimo na različite načine na koji to vaspitači rade. Postoje različiti primeri kako može da izgleda i šta bi trebalo da sadrži jedan profesionalni portfolio vaspitača. Iz iskustva samih vaspitača pokazuje se da portfolio dobija svoj puni značaj i ostvaruje svoju maksimalnu ulogu onda kada ga vaspitač kreira prema svojim potrebama i u skladu sa svojom autentičnošću. Onaj ko izrađuje portfolio odlučuje o tome šta će biti njegovi elementi i kako će on izgledati, jer je važno da svaki deo portfolija ima značenje za njega lično.

Funkcija portfolija je samovrednovanje i spoljašnje vrednovanje. U cilju samovrednovanja, portfolio je polazište i osnova za reflektivnu praksu, dokumentacija koja pruža osnov za analizu sopstvene prakse i profesionalnog razvoja.

Prilog 1: Jedan primer i predlog strukture i sadržaja ličnog profesionalnog portfolija vaspitača:

1. Profesionalna (radna) biografija
2. Lična profesionalna filozofija (esej, subjektivni pristup – daje prikaz osnove na kojoj se temelji profesionalni rad)*
3. Diplome, potvrde, uverenja, zahvalnice
4. Članci, tekstovi, izveštaji, flajeri (autorski)
5. Materijali, fotografije, planiranje



Uloga i značaj profesionalnog razvoja vaspitača za darovitost

6. Stručna usavršavanja (materijal za rad, uputstva izrade, agenda stručnog skupa i sl.)
7. Planiranje vaspitno-obrazovnog rada
8. Različiti programi (ekologija, adaptacija, Montesori, Ređo Emilija, Valdorf)
9. Manifestacije, izleti, posete
10. Aktivnosti i materijali (produkti dece: izjave, priče, anegdote, crteži ...)
11. Jezičko stvaralaštvo, projekti (priče, pesme, prezentacije ...)
12. Treneri/mentori (vaspitačima, studentima, pripravnici)
13. Timovi, aktivni
14. Strukovno udruženje vaspitača (uloga, aktivnosti)
15. Samovrednovanje*

Prilog 2: Pitanja za pisanje lične profesionalne filozofije u portfoliju ličnog profesionalnog razvoja:

- ✓ Kako pružam podršku deci u njihovom učenju i razvoju?
- ✓ Koji su načini razvijanja programa?
- ✓ Zašto radim baš na taj način?
- ✓ Šta želim da postignem?
- ✓ Koje metode najčešće koristim?
- ✓ Kako se to što radim odražava na decu?

Prilog 3: Dodatna lista pitanja kao vodič kroz reflektivnu praksu i samovrednovanje:

- ✓ Šta se dogodilo (opis neke konkretne situacije)?
- ✓ Šta mislim i kako se osećam u vezi sa tim?
- ✓ Šta je bilo dobro a šta nije bilo dobro u tome (što sam uradio/la)?
- ✓ Kakva je bila reakcija deteta?
- ✓ Šta sam mogao/la da uradim drugačije / šta mislim da bi se tada dogodilo?
- ✓ Šta planiram da preduzmem?
- ✓ Šta ću uraditi u sledećoj sličnoj situaciji?

Prilog 4. Izvod iz eseja o ličnoj profesionalnoj filozofiji:

„Moje prvo iskustvo sa darovitim detetom (6 god.) koje je umelo da sabira, oduzima, množi i deli višecifrene brojeve, probudilo je u meni prvo potpunu nevericu a zatim i oduševljenje. Jednostavno nisam mogla da verujem da to može i odrasla osoba, na takav način, tj. iz glave, a ne dete od šest godina. Susret sa ovim detetom potpuno mi je promenio pogled na kapacitete deteta i pokrenuo u meni lavinu pitanja: Kako i na koji način pristupiti detetu? Da li ja detetu uopšte i mogu da pomognem i kako? Kako roditelji gledaju na taj dar i da li dete ide na dodatne aktivnosti? Kome da se obratim, ko bi mogao da mi pomogne kako bih ja kao vaspitač nastavila da podržavam taj dar kod deteta? Da li ću pravilno postupiti u datim situacijama? U kojim momentima je detetu potrebna podrška? I brojna druga ...

Tim pitanjima započeo je moj dalji profesionalni razvoj i interesovanje za oblast podrške darovitoj deci. Praksa je pokretač pitanja koja ne mogu da čekaju na teorijske odgovore – zahtevaju delanje, istraživanje kroz partnerske odnose”.

Vaspitačica S. V.



Uloga i značaj profesionalnog razvoja vaspitača za darovitost

Literatura:

- Benito, Y. (2003). *Copiii supradotati – Educatie, dezvoltare emotionala si adaptare sociala*. Editura Polirom, Bucuresti, Romania.
- Čotar Konrad, S., Kukanja Gabrijelčič, M. (2015). Professional competences of preschool teachers for working with gifted young children in Slovenia. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 3(2), 1–7.
- Godine uzleta: osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*, (2019). Beograd: Prosvetni pregled: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. [Izvor na ćirilici.]
- Gojkov, G. (2008). *Didaktika darovitih*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov”.
- Karnes, A. et al. (2005). *Appropriate Practices for Screening, Identifying and Serving Potentially Gifted Preschoolers*. The Frances A. Karnes Center for Gifted Studies. The University of Southern Mississippi.
- Kevereski, LJ. (2009). Strategija za razvoj na nadarenite i talentiranite vo R. Makedonija. Keverski, Lj. (Ur.) *Zbornik radova sa Prve internacionalne konferencije „Nadarenite i talentiranite kreatori na progresot (teorija i prakcija)”,* (str. 66–77). Bitola: Univerzitet Sv. „Kliment Ohridski” i Pedagoški Fakultet.
- Kukanja Gabrijelčič, M. (2014). Država, učitelj in delo z nadarjenim učenci: med poslanstvom in odgovornostjo. *Revija za elementarno izobraževanje*, str. 83–99. Založba PEF, Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru in Univerza na Primorskem Pedagoška fakulteta.
- Lalović, Z. (2009). *Naša škola: Metode učenja/nastave u školi*. Podgorica: Zavod za školstvo.
- Maksić, S. (2005). Međunarodna regulativa o podršci darovitoj deci kroz obrazovanje. *Pedagogija*, 60(4), 472–484
- Maksić, S., Đurišić-Bojanović, M. (2005). Licenca za rad nastavnika sa darovitim učenicima. U: G. Gojkov (ur.) (str. 313–322). *Zbornik radova sa 11. Okruglog stola „Daroviti i odrasli”*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Milutinović, J. (2011). *Alternative u teoriji i praksi savremenog obrazovanja: put ka kvalitetnom obrazovanju*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine; Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov”.
- NAGC – National Association for gifted children. Supporting the needs of high potential learners. Preuzeto 08.01.2022. sa: <http://www.nagc.org>
- Nikčević-Milković, A., Jerković, A. i Rukavina, M. (2016). Stanje, problemi i potrebe rada s darovitim učenicima u osnovnim školama u Republici Hrvatskoj. *Magistra Iadertina*, 11 (1), 9–34. Preuzeto 08.01.2022. sa <https://hrcak.srce.hr/177627>
- Panić, T., Nikolić, M., Opsenica-Kostić, J. (2014). Darovitost na predškolskom uzrastu iz ugla vaspitača. U: V međunarodna naučna konferencija „Inkluzija u predškolskoj ustanovi i osnovnoj školi”. Sremska Mitrovica, Republika Srbija: Institut za pedagoška istraživanja i Visoka škola strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare – Sirmijum.
- Paser, V. (2008). Kompetencije za doživotno učenje – obrazovanje. *Kompetencije učitelja i vaspitača*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov”.
- Stojanović, A. (2008). Pedagoška dimenzija kompetencija učitelja i vaspitača. U: *Kompetencije učitelja i vaspitača* (grupa autora), (str. 225–249). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov”.



Uloga i značaj profesionalnog razvoja vaspitača za darovitost

- Stojić, O., Banović, M. (2019). Kreativni potencijali kroz prizmu savremenih koncepcija predškolskog vaspitanja i obrazovanja. U: L. Marinković (ur.), *Potencijalna darovitost i kreativnost kod dece predškolskog uzrasta – Unapređivanje kompetencija vaspitača za prepoznavanje i podsticanje kreativnosti i darovitosti* (str. 80–87). Novi Sad: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Novi Sad.
- Sturza Milić, N. (2014). *Motorni razvoj i fizička aktivnost dece jaslenog i predškolskog uzrasta*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov”.
- Sturza-Milić, N. (2008). Teachers Attitudes towards the Importance and Possibilities of Organizing Physical Education with gifted Children in Preschool Facilities. *Educatia Plus*, 7, 307–315.
- Sturza-Milić, N. (2009a). Mišljenje učitelja o značaju stručnog usavršavanja za rad sa motorički darovitim učenicima i procena sopstvenog angažovanja. U: I. Radovanović i Lj. Trebješanin (Ur.), *Zbornik radova Inovacije u osnovnoškolskom obrazovanju vrednovanje*, (str.410–422). Beograd: Univerzitet u Beogradu, Učiteljski fakultet.
- Sturza-Milić, N. (2009b). Diverzifikovana nastava fizičkog vaspitanja kao osnova razvoja motoričke uspešnosti i kreativnosti učenika, U: V. Kadum (Ur.) *Monografija sa Međunarodnog znanstvenog skupa „Škola po mjeri”*, (str.307-317). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Odjel za obrazovanje učitelja i odgajatelja.
- Sturza-Milić, N. (2009c). *Identifikacija motorički darovitih učenika mlađeg školskog uzrasta*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov”.
- Sušić, D. (2006). Potrebe i interesovanja kao determinante usavršavanja nastavnika. *Obrazovna tehnologija*, 4, 1–11.
- Valenčić-Zuljan, M. (2008). *Učitelj na putu profesionalnog razvoja*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov”.
- Velišek Braško, O., Nedimović, T., Mijalović, G. i Sturza Milić, N. (2014). Komparativna analiza kurikuluma visokih strukovnih škola za obrazovanje vaspitača. U: *Upporedna analiza Studijskih programa za obrazovanje vaspitača*, Novi Sad.
- Vojnović, N. (2005). Stanje, problemi i potrebe u području skrbi o darovitim učenicima u hrvatskom školskom sustavu. U: V. Vlahović-Štetić (Ur.), *Daroviti učenici: Teorijski pristup i primjena u školi, Znanost i društvo*. Zagreb: IDIZ.

Napomena:

– Sliku br. 1 uradila je vaspitačica Snežana Jocić (lična arhiva).

Indeks ključnih pojmova:

Standardi kompetencija – opisi suštinskih znanja, umenja i stavova koje vaspitači treba da poseduju i pokazuju tokom obavljanja svoje profesionalne delatnosti. Odnose se na: a) Poučavanje i učenje; b) Podršku razvoju ličnosti deteta i učenika; i c) Komunikaciju i saradnju.

Celoživotno učenje i stručno usavršavanje – podrazumevaju sticanje novih i usavršavanje postojećih kompetencija važnih za unapređivanje vaspitno-obrazovnog rada.

Lični plan profesionalnog razvoja – plan aktivnosti koje kreira vaspitač za sebe i prema svojim profesionalnim interesovanjima, a u cilju poboljšanja svoje profesionalne prakse.



4 Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

Marija Jurić

Socioemocionalni razvoj djece u dobi od tri do šest godina

„Teško je u dječjem tijelu imati inteligenciju odrasloga i emocije djeteta.”
(Hollingworth, 1975, prema Vlahović-Štetić, 2008)

Razumijevanje socioemocionalnog razvoja darovite djece i prepoznavanje njihovih obrazaca ponašanja, misli, osjećaja te potreba koje imaju omogućuje kvalitetnije poticanje socioemocionalnih kompetencija kod darovite djece koje će im omogućiti daljnji uspješan i pozitivan razvoj u vrtiću, školi i životu (Leavers, 2003, prema Tatalović Vorkapić i Puž, 2018). Osoba u ulozi odgajatelja i općenito osoba uključena u odgoj i obrazovanje djeteta treba imati na umu da odgaja dijete u punom smislu te riječi, u smislu „cjelovitosti” (Goleman, 2006, prema VanTassel-Baska, 2009) i iz tog razloga socioemocionalni razvoj zauzima posebno mjesto u radu s darovitimima baš kao i njegovo poticanje jer se pokazalo da su socioemocionalne kompetencije ključne da bi dijete, a sutra učenik, postalo odgovorna i brižna odrasla osoba, kako u kasnijem obrazovanju i karijeri, tako i u vlastitoj zajednici i obitelji (Durlak i sur., 2011, prema VanTassel-Baska, 2009). No, postavlja se pitanje zašto nam toliku pozornost zaokuplja socioemocionalni razvoj darovite djece kada je on više sličan nego li različit razvoju djece iz opće populacije. Tomu je nekoliko razloga. Prije svega treba reći da je emocionalni razvoj temelj za intelektualni i socijalni razvoj. Darovita djeca imaju visoki potencijal i izvrsnu sposobnost za učenje, ali je neophodno da budu emocionalno stabilna i zdrava, kako bi ostvarila taj svoj potencijal. Budući da darovita djeca imaju visoko iznadprosječne intelektualne sposobnosti, okolina automatski očekuje da dijete bude emocionalno i socijalno natprosječno razvijeno (Vlahović-Štetić, 2008). No, upravo je neusklađen razvoj (tzv. asinkronija) čest kod darovite djece, točnije neusklađenost između različitih aspekata kognitivnog, afektivnog i fizičkog razvoja kod darovitih pojedinaca (Morelock, 1992, prema VanTassel-Baska, 2009). Jedan od razloga su i konflikti, bilo unutarnji ili vanjski, koje dijete ima upravo zbog neujednačenog razvoja koji stvara osjećaj neusklađenosti s vršnjacima i okolinom općenito (Neihart, 2001, prema VanTassel-Baska, 2009), a reflektiraju se u teškoćama u emocionalnom i socijalnom funkcioniranju u vidu specifičnih potreba. Socioemocionalni izazovi češći su kod darovitih baš zbog odnosa odraslih prema darovitim pojedincima (Neihart, 2001, prema VanTassel-Baska, 2009). Iz tih je razloga važno razumjeti emocije i aspekte socioemocionalnog razvoja jer je poznato da darovita djeca uz to što misle drugačije od svojih vršnjaka i osjećaju drugačije (Piechowski, 1998). Isto navodi i Mendaglio (2007) u smislu veće intelektualne razine kod darovitih zbog koje daroviti osjećaju više jer percipiraju više informacija tijekom interakcija što utječe na intenzitet emocija – bilo pozitivnih bilo negativnih.

Emocije bojažu naš život, one su direktna reakcija na iskustvo, motivacija koja nas pokreće na djelovanje i ključni su regulatori ponašanja. One utječu na pažnju, donošenje odluka, učenje i pamćenje, kvalitetu odnosa, tjelesno i mentalno zdravlje, te na produktivnost i kreativnost. Kapacitet darovite djece da pronalaze rješenja emocionalnih i socijalnih problema mogu se opisati u okvirima emocionalne inteligencije (Goleman, 1997), što je ujedno i osnovni koncept na kojem se temelji socioemocionalno učenje.



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

Emocionalna inteligencija označava sposobnost prepoznavanja, opažanja i izražavanja emocija, razumijevanje i regulaciju emocija te sposobnost primjerenog ponašanja. Prije nego li se istaknu osobitosti socioemocionalnog razvoja darovite djece, bitno je spomenuti značajke socioemocionalnog razvoja u dobi od treće do kraja šeste godine vezano za regulaciju, izražavanje i upravljanje emocionalnim odnosima.

U dobi od dvije i pol godine jezik je sredstvo koje regulira emocije. Taj period često je popraćen ispadima u ponašanju, tj. tantrumima zbog fizičke neovisnosti koja dovodi do snažnih emocionalnih stanja. Također, prevladava privrženost roditeljima do oko treće godine te se sve češće javljaju emocije poput ljutnje i straha, dok nešto manje tuga. U igri se sve više upotrebljavaju emocije, posebno u igrama pretvaranja vezano za emocije likova. U dobi od oko tri godine, djeca su sklona imitirati tuđe emocije i emocionalna stanja. Ono što se razvija od druge do pete godine jest povećani uvid u tuđe emocije, upornost, veća emocionalna kontrola te svijest da lažne ekspresije mogu dovesti do zaključka o tuđem lažnom emocionalnom stanju. Od pete godine kod djece se javlja sposobnost regulacije emocija vezanih uz samosvijest te veća autonomija u odnosu na roditelje kod regulacije emocija. Zbog veće samosvijesti, djeca su sklona korigirati emocije pred vršnjacima kako bi bili prihvaćeni i zanimljivi vršnjacima. U toj dobi, vezano za upravljanje emocionalnim odnosima djeca sve više razumiju konsenzusom dogovorene emocionalne skriptove te više koriste socijalne vještine kako bi upravljali svojim i tuđim emocijama. U periodu od druge do treće godine, prema Eriksonovoj teoriji psihosocijalnog razvoja, značajna je faza razvoja autonomije u odnosu na stid i sram kada dijete postaje svjesno sebe te pravila i ograničenja. Važno je da dijete razvija samokontrolu paralelno s razvojem jezika i kretanja. Faza uspostavljanja autonomije u odnosu na krivnju značajna je u periodu od treće do šeste godine kada se javlja moralni razvoj i prihvaćanje autoriteta, životnih pravila. Cross (2011) ističe važnost navedenih faza i rješavanja kriza kod djece predškolske dobi kako neriješene krize ne bi smanjile vjerojatnost da djeca budu identificirana kao darovita.

Daroviti prolaze iste razvojne faze kao i drugi ali na drugačiji način, te je slika o sebi drugačija (Roepert, 1982; prema VanTassel-Baska, 2009). Važno obilježje emocionalnog razvoja darovitih jest da on obično zaostaje za intelektualnim, što znači da darovita djeca emocionalno reaguju slično djeci svoje dobi (Vlahović-Štetić, 2008). Otuda dolaze brojni nesporazumi i nerealna očekivanja od darovite djece da emocionalno i socijalno budu zreli jer su kognitivno napredniji u odnosu na vršnjake. No, za darovitu djecu moglo bi se reći da su emocionalno bogatija od vršnjaka jer imaju „antene” u emocionalnom području – dosta rano nauče tumačiti „jezik tijela” i emocije koje drugi šalju glasom. Skloni su ne zamarati druge svojim osjećajima kako ih se ne bi doživjelo „čudnima” ili da ih se ne ismijava. S druge strane, mogu se pretjerano uživjeti u patnje drugih pa se katkada čini da pate više od žrtve. Darovita djeca sklona su mišljenju kako osjećaji trebaju imati određenu logiku i zbudjeni su činjenicom kada su osjećaji suprotni i ne odgovaraju situaciji (Vlahović-Štetić, 2008). Već ranije spomenuta neusklađenost (asinkronija) odražava se u teškoćama u socijalizaciji i ponašanju, a emocionalne teškoće većinom su rezultat odnosa s okolinom. Postavlja se pitanje što može uzrokovati asinkroniju. Neki od izvora nesklada su: emocije (emocionalna osjetljivost, intenzivnost te samoregulacija), osobnost (crte ličnosti, perfekcionizam, vrijednosti, moralni razvoj), okolina (nepodržavajući okolinski utjecaji, neprepoznavanje potencijala, izostanak prilika za učenje) te posebne potrebe (senzorne, motoričke, specifične teškoće u učenju). Da bi se bolje razumjela neusklađenost, nužno je istaknuti osobitosti i određene socioemocionalne karakteristike darovite djece.



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

Poljski psihijatar Kazimir Dabrowski (prema Heller, Monks, Sternberg i Subotnik, 2000) navodi kako su daroviti iznimno osjetljivi zbog visoke svjesnosti okoline i velikog kapaciteta za odgovore na intelektualne, emocionalne i fizičke podražaje. Daroviti drugačije doživljavaju svijet, a preosjetljivost i prepobuđenost javljaju se kao odgovori na okolinu u smislu pozitivne konotacije. U svojoj teoriji pozitivne dezintegracije govori o pet područja hipersenzibilnosti zbog neujednačenosti kognicije i emocija. To su: **1) Intelektualna pobuđenost** koja se očituje u „gladi” za znanjem, beskonačnim pitanjima, velikoj znatiželji, aktivnom umu kao neprestanom željom za učenjem, uživanju u mentalnim izazovima i zagonetkama, metaanalizi. Također se prepoznaje u osjetljivosti na nijanse u govoru i jezičnom izražavanju, strasti za detaljima, detaljnom planiranju; **2) Emocionalna pobuđenost** rezultira pretjeranom pobudljivošću u smislu snažnih i jakih osjećaja, intenzivnoj ljutnji jer kao da je svaka emocija dodatno naglašena, djeca mogu biti osjetljiva na raspoloženja iz okoline, npr. mogu intenzivnije reagirati na umor ili nervozu. Također, ističe se neobična pretjerana empatija i suosjećanje koje doživljavaju, snažna povezanost s ljudima ili životinjama, ne mogu si lako oprostiti ako povrijede tuđe osjećaje, pretjerana samokritičnost, brinu oko malih pogrešaka; **3) Imaginacijska pobuđenost** prepoznaje se u visokoj kreativnosti, sanjarenju, bogatom svijetu mašte, ljubavi prema poeziji, kapacitetu za izume, živopisne vizualizacije, darovita djeca djeluju pomalo odsutno, u svom svijetu, često imaju imaginarne prijatelje s kojima razgovaraju, vole izmišljati nove igre, reakcije su često teatralne; **4) Osjetilna pobuđenost** može se javiti u području mirisa, okusa, sluha, vida i dodira (često su skloni odstraniti etiketu s odjeće, obuća ih stiše). Karakterizira ih pretjerana osjetljivost na buku, istančan osjet okusa u smislu pojačanosti, intenzivnosti okusa i teksture hrane. Također, često su darovita djeca usmjerena na estetiku; **5) Psihomotorička pobuđenost** prepoznaje se u energičnosti, brzom govoru, mislima i reagiranju, potrebi za kretanjem te se očituje u osjetljivosti neuromuskulatornog sustava što je važno razlikovati od poteškoća s održavanjem pažnje i ADHD-om. Ono što je važno istaknuti jest da intenzivnije reakcije nužno ne znače emocionalnu nezrelost te je važno da odgajatelji i drugi suradnici uključeni u odgoj i obrazovanje o tome vode računa i razumiju djetetove potrebe.

Pechowsky (1986, prema VanTassel-Baska i sur., 2009) ističe kako na navedenih pet područja prepobuđenosti treba gledati kao na informacije o tome kako darovito dijete doživljava svijet. Kada je neki kanal ili područje izraženije nego li kod vršnjaka, dijete se može osjećati posramljeno ili doživljavati krivim jer je drugačije. Piechowski (1998) navodi neke od karakteristika emocionalnih reakcija darovite djece: neočekivano preplavlivanje različitim osjećajima, pa istovremeno želi i smijati se i plakati, zatim trenuci neravnoteže, otuđenosti, nezadovoljstvo samim sobom, unutarjni nemir, osjećaj nestvarnosti, unutarnja napetost te očaj. Piechowski i Dabrowski (1986, prema Mayer, Perkins, Caruso i Salovey, 2001) spominju pojam emocionalne darovitosti koja uključuje veću sposobnost empatije, pravde i osjetljivosti na moral, sposobnost svjesnosti osjećaja, razlikovanja osjećaja te stvaranja boljih i dubljih odnosa. Navode kako se pojam emocionalne darovitosti i emocionalne neprilagođenosti preklapaju. Osim prepobuđenosti, darovita djeca često imaju strahove slične onima starije djece, ali se s tim strahovima ne znaju nositi kao što to čine starija.

Darovita djeca od vršnjaka se razlikuju i u velikom stupnju usredotočenosti u onome što rade. Riječ je o flowu, mentalnom stanju zanesenosti u aktivnost, područje ili predmet što se očituje u intrinzičnoj motivaciji, veselju, samoaktualizaciji i uspjehu u procesu aktivnosti. Dok je dijete udubljeno u aktivnost, nema osjećaj o vremenu (vrijeme protječe, no dijete ga nije svjesno). Na primjer, dijete se satima može igrati slažući Lego kocke na tepihu. Važno je voditi računa o optimalnoj razini pobuđenosti kod zadataka za darovitu djecu zbog njihovih visokih kompetencija jer će u protivnom doživljavati dosadu (Cscikszentmihalyi, 1990, prema



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

VanTassel-Baska, 2009). Dosada je čest problem kod darovite djece, posebno ako zadaci nisu dovoljno izazovni. Darovita djeca već u toj ranoj dobi imaju neobično dobro razvijen osjećaj za pravdu i pravednost, tj. osjećaj za jednakost (npr. dječak dijeli bombone svima po jedan, a drugi dječak uzima još iz vrećice ili djevojčica koja je željela protestirati zbog odlagališta otpada blizu mjesta stanovanja). Uz to, darovita djeca mogu imati bolje razumijevanje i upravljanje emocijama, međutim ne moraju pokazivati odgovarajuće socijalno ponašanje. Obično imaju emocionalno bogatiji rječnik te napredan osjećaj za empatiju i to već u dobi od pet do sedam godina (npr. poklanjaju igračke djeci koja nisu dobila igračke za Božić ili neutješno plakanje djevojčice u dobi od pet godina jer je na TV-u vidjela posljednji ispraćaj glazbenika).

Neobična sposobnost empatije darovitu djecu može učiniti ranjivim na tuđe osjećaje ili nevolje te je važno da odgajatelji to ne povezuje s emocionalnom nezrelošću. Važno je poticati i raditi na emocionalnoj inteligenciji jer se pokazalo da pojedinci koji su visoko emocionalno inteligentni imaju sposobnost percipiranja, razumijevanja i upravljanja emocijama te s druge strane koriste emocije za poboljšanje kvalitete života (Mayer i sur., 2001). Darovita djeca mogu težiti perfekcionizmu, temeljitosti i posvećeni su detaljima. Procjenjuje se da je proporcija perfekcionizma kod darovitih oko 70% te da oko 26% darovitih ima disfunkcionalni perfekcionizam, što može biti razlog za podbacivanje (Ablard i Parker, 1997). U toj ranoj dobi darovita djeca često su frustrirana zbog nesavršene motoričke izvedbe koju su očekivali (bilo da je riječ o likovnosti ili nečemu drugom). Npr. često se to uočava tijekom bojanja kada dijete uočava da je prešlo liniju i razumije da to nije dobro, ili npr. kod slaganja kocaka kada treba nešto spojiti ili složiti, ubaciti u nešto, no zbog nerazvijene fine motorike jednostavno dijete to nije u stanju precizno odraditi te nastupa momentalna ljutnja i frustracija, ili čak i odustajanje.

Odličan primjer je dječak u dobi od četiri godine koji uči klizati s ocem te zbog nemogućnosti održavanja ravnoteže naginje se na leđa. Nakon što ga je otac nekoliko puta prihvatio i pokazivao kako treba raditi, dijete je počelo plakati i govoriti da više nikada neće klizati. Dakle, riječ je o tipičnom primjeru odustajanja zbog nesavršene motoričke izvedbe iako u teoriji razumije što treba. Ono što je važno naglasiti jest da kada crtaju ili bojaju i ukoliko nisu zadovoljni, skloni su tražiti novi list jer ne žele crtati s druge strane ili brisati; osjetljivi su i na to ako je list zgužvan ili ima određenu crtu kao i na tupe bojice. Perfekcionizam je pozitivan za dijete ako dijete razumije svoje sposobnosti i zna što može, no ako teži uspjehu a sposobnosti nisu u skladu sa zahtjevima dijete može razvijati strah od neuspjeha. Neki znakovi disfunkcionalnog perfekcionizma su: strah od pogrešaka, pretjerana preciznost, stalno traženje odobravanja, pretjerana samokritičnost, odbijanje pokušati zbog straha od neuspjeha. Tako su daroviti skloni često nešto samo korektno odraditi usprkos dobrim sposobnostima kako se ne bi izložili i doživjeli neuspjeh (npr. djevojčica nije dobra u slaganju puzzli i jednostavno odbija tu aktivnost). Darovita djeca često si postavljaju visoke standarde i frustrirani su kada ih ne mogu ispuniti što može rezultirati ispadima u ponašanju. Izrazito je važno djeci omogućiti sitne „neuspjehe” u grupi u sigurnom okruženju te razvoj usmjeriti k izvrsnosti, a ne savršenstvu. Potrebno je hrabriti dijete za uloženi trud i komentirati proces a ne krajnji ishod. Također, važno je poticati dijete da si smije dozvoliti pogreške te da one omogućavaju učenje i razvoj. To je suptilna razlika koju roditelji, odgajatelji i druge osobe uključene u odgoj trebaju poticati i njegovati, te o kojima trebaju voditi računa kada rade s darovitom djecom.

Uz intenzivne emocije, darovita djeca u ovoj ranoj dobi pokazuje i neobičan smisao za humor što se očituje u igri riječi, reagiraju na šale (npr. dječak u dobi od jedne i pol godine šali se s majkom da će joj igračku ubaciti u sok na što majka reagira a dijete se šali ponavljanjem pokreta i smije se. Naravno to ne učini već uživa u smijehu i izazivanju.). Širina znanja pomaže im brže opažati različite instance u odnosu na vršnjake. Humor se od vizualnog pomiče prema



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

verbalnom u predškolskoj dobi (igra strašnim riječima i zagonetke dosta su popularne tada). Polaskom u školu humor im pomaže kao samoobrana od samoponižavanja te su skloni postati „razrednim klaunom”. Darovita djeca koja su sklona skrivati svoje potencijale često su prepoznata zbog reagiranja na šale, tj. zbog humora koji ih odaje u tim situacijama, što je dobar indikator osobama uključenima u odgoj i obrazovanje. U ranoj dobi darovita djeca uživaju čitajući knjige za stariju djecu i pri tome su potpuno uživljeni. Može ih frustrirati što njihov vršnjak nema interese za priče ili crtiće koje čitaju i gledaju, odnosno koji su njima uzbudljivi. Neka djeca mogu djelovati kao kolekcionari knjiga i knjige pomno odlažu na mjesto (npr. dječak u dobi od tri godine slaže kolekciju knjiga u Lego kutiju predviđenu za igračke, te govori kako je to njegova knjižnica), te su skloni često odlaziti u knjižnicu i sami birati knjige koje žele čitati. Ono što je zanimljivo jest da uživaju u intonaciji i naglašavanju tijekom čitanja. Heller (2000, prema Tatković Vorkapić i Puž, 2018) navodi da su darovita djeca sklona preuzimanju rizika, osjetljivija su na očekivanja i osjećaje drugih, često vrlo rano izražavaju idealizam i smisao za pravdu. Skloni su pomagati drugima, žele volontirati. Npr. dječak u dobi od tri godine šeta gradom i uoči papirić na podu, kupi ga i baca u smeće te pita zašto je to netko bacio.

Osim specifičnih emocionalnih potreba, treba istaknuti i izazove u socijalizaciji darovite djece. Općenito se može reći da socijalni razvoj zahtijeva poznavanje i razumijevanje normi, pravila i vrijednosti zajednice u kojoj pojedinac živi, kao i ovladavanje umijećima nužnim za djelotvornu interakciju unutar te zajednice. Za dijete koje je u tome uspješno može se reći da je razvilo socijalne kompetencije. Neke opće socijalne potrebe su: sigurnost doma, bezuvjetna ljubav barem jednog roditelja, bliski prijatelji i vršnjačka skupina, prihvaćenost, interesi, pravila i granice. Iako su darovita djeca socijalno zrelija, ističu se specifična područja u njihovom procesu socijalnog razvoja. Jedan od značajnijih je problem pronalaska bliskih prijatelja. Darovita djeca već u ranoj dobi pokazuje interes za igrom starije djece jer rano usvoje pravila igre i igre koje su strukturirane (npr. problem s vršnjacima može nastati kada darovito dijete objašnjava pravila vršnjaku koje isto ne razumije i preferira slobodnu igru). Jednako ih privlače igračke za djevojčice i dječake. Također, značajna je i mreža prijatelja jer u ranoj dobi darovita djeca preferiraju društvo malo starije djece u odnosu na njih ili starijih nekoliko godina jer su na istom razvojnom stupnju zbog čega ne čudi potreba za drugačijim konceptom prijateljstva u odnosu na vršnjake (Gross, 2002), no poteškoće kod mlađe djecu mogu biti i zbog razlika u sposobnostima usporedno s vršnjacima. Npr. dijete traži prijatelja za dijeljenje misli i osjećaja, a ne partnera u igri. Snažna povezanost izražena je već u toj ranoj dobi i često su skloni imati jednog do dva prijatelja nego li grupu prijatelja, dok vršnjaci teže imati više prijatelja. Zbog nedostatka bliskosti, često mogu biti povrijeđeni od okoline te obrambeni mehanizmi mogu biti i u obliku straha od bliskosti. Važno ih je poticati na povezivanje s drugima jer se emocionalne teškoće mogu očitovati kao potištenost, osjećaj neprihvatanja i nevoljenosti, izrazite emocionalne reakcije i na najmanji neuspjeh (Nugent, 2000, prema Vlahović-Štetić, 2008).

Darovita djeca mogu imati teškoće u odnosima s drugima i zbog perfekcionizma, osamljenosti, neslaganja s drugima. Orange (1997, prema Tatalović Vorkapić i Puž, 2018) u svom istraživanju procjenjuje da čak 20–25% darovite djece i adolescenata ima socijalne i emocionalne poteškoće (osamljenost, nedostatak/gubitak prijatelja zbog akceleracije ili bavljenja velikim brojem izvanškolskih aktivnosti, neslaganje s postupcima druge djece, optuživanje, njihova uloga vođe naprosto se podrazumijeva i kada to ne žele, u skupini vršnjaka češće ih obilježava „omiljenost”, nego prijateljstvo i sl. (Lewis i Doorlag, 1987, prema Vlahović-Štetić, 2008)) što je dvostruko više od onoga što susrećemo u normalnoj populaciji školske djece (Fornia i Freme, 2001, prema Tatalović Vorkapić i Puž, 2018).



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

Daroviti prepoznati od strane učitelja pokazuju manje ponašajnih teškoća i imaju veći self koncept. Kada je riječ o socijalnom uspoređivanju, darovita djeca u mlađoj dobi ne uspoređuju se s vršnjacima nego s prethodnim iskustvom. Tek u dobi oko sedme godine pomiče se referentna točka usporedbe, sa sebe na norme. Npr. polaskom u školu će uspoređivati čitanje, pisanje i računanje s drugima. Darovita djeca često su sklona dilemi prisilnog izbora u smislu prihvaćanja od strane vršnjaka ili pokazivanja svojih sposobnosti i talenata. U istraživanju darovite djece u dobi od šest do sedam godina odgajatelje se pitalo kako daroviti reaguju na nove aktivnosti ili društvene situacije te su ponuđena četiri opisa: *uključen* (djeca koja se uključuju u nove aktivnosti brzo i pozitivno), *prilagodljiv* (djeca koja „idu” uz grupu ali rijetko su inicijatori ili vođe), *po strani* (djeca koja čekaju dok ne vide kako će se odvijati nova aktivnost i postepeno se uključuju) te *oni koji ne sudjeluju* (djeca koja su indiferentna prema novim aktivnostima ili su tjednima i mjesecima negativni prema istoj). Odgajatelji su također trebali procijeniti intelektualne sposobnosti djece. Pokazalo se da su djecu koja se uključuju u aktivnosti procijenjivali inteligentnijima, no kada su djeca bila identificirana od strane psihologa, pokazalo se da su darovita djeca bila djeca iz „kategorije” djece koja su bila po strani ili koji se prilagode skupini. Daroviti su vješti u prilagodbi u skupini u kojoj se nalaze (Gordon i Thomas, 1967).

Darovitima je potrebna pomoć i podrška odgajatelja/učitelja kako bi imali osjećaj da ne trebaju birati između razvoja potencijala i prihvaćanja od strane vršnjaka jer im to izaziva unutarnje sukobe kako bi mogli zadovoljiti tu potrebu. Važan im je osjećaj autonomije, često imaju „problem” u odnosima prema autoritetu zbog nametanja što može dovesti do problema u odnosima s odraslima, bilo roditeljima ili odgajateljima. Darovita djeca obično su sklonija introverziji, intrinzično su motivirana. Puno ranije u odnosu na vršnjake shvaćaju pojam smrtnosti, pokazuju interes za isti te im treba objasniti prirodni proces životnog vijeka. Treba voditi računa o potencijalnim zonama rizika u ranoj dobi jer druga djeca ne uživaju u složenim aktivnostima poput njih. Uz to, daroviti su i jezično napredniji, bolji u razumijevanju odnosa te preferiraju grupu starije djece što treba poticati i ohrabrivati na povezivanje, te to može biti jedan od razloga da dijete pohada stariju skupinu ako je prepoznato kao darovito. Istraživanja o odnosu socioemocionalne dobrobiti i pozitivnog mišljenja kod darovite djece (posebno predškolske dobi do sedme godine) su u svijetu izuzetno rijetka. No, provedeno istraživanje (Tatalović Vorkapić i Puž, 2018) u Hrvatskoj na potencijalno darovitoj djeci predškolske dobi za cilj je imalo doprinijeti boljem razumijevanju socioemocionalne dobrobiti i pozitivnog mišljenja kod darovite djece. Predškolska djeca koja su procijenjena kao darovita pokazala su značajno više razine asertivnosti, uživanja u istraživanju i orijentiranosti na zadatak za razliku od djece iz kontrolne skupine. Odgajatelji smatraju da darovita djeca imaju veću motivaciju za *uživanje u istraživanju*, vole istraživati nove stvari, postavljaju pitanja i željna su znanja koje samostalno istražuju, vole isprobavati nove stvari, vrlo su znatiželjni i usmjereni na nove stvari i nove zadatke. Vezano uz to je i kategorija *orijentiranost na zadatak*, gdje dijete brzo počinje zadatke, radi na zadatku samostalno, brzo, radi pažljivo i precizno, te ako je to područje njegovog interesa, može se jako dugo zadržati u aktivnosti i biti dulje vrijeme koncentrirano, ustrajno je u savladavanju zadataka koji su mu zahtjevni ili teški. Vezano za pozitivno mišljenje, pokazalo se da su darovita djeca značajno više birala odgovore u smislu manje obuhvatnosti kod loših događaja te veće obuhvatnosti kod dobrih događaja, što su prema teorijskom modelu i operacionalizaciji atribucijskog stila pokazatelji pozitivnog mišljenja. S obzirom da se radi o onim dimenzijama socioemocionalne dobrobiti koje su više usmjerene na kognitivni aspekt razvoja djece, utvrđeni je nalaz logičan, no potreban je oprez pri generalizaciji zbog relativno malog uzorka i samog postupka procjene.



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

Odgajatelji trebaju imati na umu da je darovito dijete prije svega dijete. Navedene socioemocionalne karakteristike darovitih ne treba shvaćati kao kategorije ili djecu stavljati u iste. Budući da je svako dijete individua, tako nema niti dva ista darovita djeteta. Darovita djeca ne žele biti posebna već žele raditi nešto posebno. Iz tog razloga na navedene socioemocionalne karakteristike darovitih treba gledati kao na informacije kako što kvalitetnije zadovoljiti potrebe darovitog djeteta i one se javljaju kao potrebe na kojima se može i treba raditi. Drugim riječima, važan način pregleda potreba darovitih jest kroz prizmu ponašajnih obrazaca koje možemo „prevesti” u obrazovne potrebe koje vrtić, ili kasnije škola, treba i može njegovati i rješavati (VanTassel-Baska, 1998). Odrasli u ulozi odgajatelja i modela općenito trebaju vidjeti što darovita djeca trebaju, kako informacije koje imaju o djeci mogu najbolje iskoristiti za dobrobit djeteta i što oni kao odrasli trebaju u smislu znanja i vještina kako bi mogli odgovoriti na specifične potrebe darovitih. Uz navedeno, odgajatelji i učitelji imaju važnu ulogu u kreiranju strasti za učenjem te poticanju vještina s ciljem odgajanja dobrih ljudi koji će svojim potencijalima i kompetencijama moći mijenjati svijet.

Literatura:

- Ablard, K. E. & Parker, W. D. (1997). Parents achievement goals and perfectionism in their academically talented children. *Journal of Youth and Adolescence*, 26 (6), 655–665.
- Cross, T. L. (2011). *On the Social and Emotional Lives of Gifted Children*. Waco, Texas: Prufrock Press Inc.
- Gordon, E. M. & Thomas, A. (1967). Children's behavioral style and the teacher's appraisal of their intelligence. *Journal of School Psychology*, 5, 292–300.
- Gross, M. U. M. (2002). *Gifted children and the gift of friendship. Understanding our gifted*, 14 (3), 27–29.
- Heller, K.A., Monks, F.J., Sternberg, R. J. & Subotnik, R. F. (2000). *International handbook of giftedness and talent* (2nd edition). Oxford, Elsevier Science Ltd.
- Hollingworth, L. S. (1975). *Children above 180 IQ* (Reprint of 1943 ed.). New York: Arno Press.
- Leavers, F. (2003). Making care and education more effective through wellbeing and involvement. In: F. Leavers & L. Heylen (Eds.): *Involvement of children and teacher style* (13-24). Leuven: Leuven University Press.
- Mayer, J. D., Perkins, D. M., Caruso, D. R. & Salovey, P. (2001). Emotional intelligence and Giftedness. *Roeper Review*, 23 (3), 131–137.
- Mendaglio, S. (2007). Affective-cognitive therapy for counseling gifted individuals. In: S. Mendaglio & J. S. Peterson (Eds.), *Models of counseling gifted children, adolescents and young adults* (pp. 35–68). Waco, TX: Prufrock Press.
- Piechowski, M. M. (1998). *Emotional Development and Emotional Giftedness*. Course Handout. Institute for Advanced Development, Gifted Development Center. Denver, Colorado.
- VanTassel-Baska, J. (1998). *Excellence in educating gifted and talented learners*. Denver: Love Publishing.
- VanTassel-Baska, J. i sur., (2009). *Social-Emotional Curriculum with gifted and talented students*. Prufrock Press Inc. Waco, Texas.



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

Indeks ključnih pojmova:

Emocije – odnos osobe prema nekom objektu ili događaju koje uključuje i mentalno stanje te emocionalno izražavanje.

Socioemocionalni razvoj – razvojni proces usmjeren na socijalne interakcije s drugima te na prepoznavanje, izražavanje i regulaciju vlastitih emocija, te nošenje s tuđim emocijama.

Prepobuđenost/intenzivnost – pretjerana pobuđenost u emocionalnom, kognitivnom, osjetilnom, imaginacijskom i psihomotoričkom području u smislu pretjeranog reagiranja na podražaje, ima pozitivnu konotaciju.



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

Aleksandra Marcikić

Značaj fizičkog okruženja za aktivnosti istraživanja pokreta deteta

Saglasni smo da fizičko okruženje deteta podrazumeva da prostor pruža mogućnosti za različita senzorna iskustva i aktivnosti istraživanja pokreta, da pruža mogućnosti za različite načine kretanja, korišćenja svog tela i istraživanje telom (*Godine uzleta: osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*, 2019).



Slika 1. Stimulativni mobilijari za motoričku aktivnost

Igre i aktivnosti na otvorenom prostoru u prirodi, kao i svakodnevno korišćenje otvorenog prostora za različite aktivnosti, igre i istraživanja podrazumevaju izazovan prostor, zasnovan na prirodnim materijalima. Prostor napolju treba da omogućava deci da mogu da ga konstruišu, menjaju i grade; da se u njemu deca osećaju bezbedno, ali da ih privlače izazovi, kao što su prostori za skrivanje, prostor sa nestrukturiranim i polustrukturiranim materijalima koji provocira mogućnosti različitih kinestetičkih i senzornih doživljaja i aktivnosti i praktične manipulacije. Da bi mogla da koriste takav prostor na aktivan način i u različitim vremenskim uslovima, potrebna je adekvatna odeća i obuća za decu (*Godine uzleta: osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*, 2019: 34).



Slike 2, 3 i 4. Korišćenje prostora na otvorenom u raznim vremenskim uslovima uz adekvatnu obuću i odeću



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup



Slika 5. *Senzorna staza u dvorištu vrtića*

Važno je kretanje, trčanje, skakanje, vrtenje, penjanje, sakrivanje, razmišljanje, povezivanje informacija, hodanje po strminama i kosinama, boravak u prirodi, na igralištima, jer u periodu ranog detinjstva osigurava povezivanje važnih regija mozga. Izostankom ključnih elemenata koji stimulišu razvoj mozga, smanjenim boravkom u prirodi, smanjenjem ukupnog kretanja dece, možemo očekivati promene u strukturi mozga novih generacija. Upravo to pokazuju nova istraživanja, gde se jasno vidi smanjenje pojedinih struktura velikog mozga, što može negativno da utiče na kognitivni razvoj deteta (Rajović, 2019).



Slike 6 i 7. *Deca u igri – penjanje na mobilijar*

Darovita deca očigledno imaju razvojno napredne sposobnosti za raznovrsne oblike kretanja, koordinaciju, ravnotežu, preciznost, brzinu, gipkost, snagu i izdržljivost. Pravovremeno podržavanje motoričkih potencijala deteta pruža osnovu za kasnije praćenje napretka u razvoju tih sposobnosti (Božović, 2018).



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup



Slike 8 i 9. *Ravnoteža*



Slika 10. *Igre vodom, sipanje, presipanje*



Slika 11. *Igre palentom – nestrukturirani materijal, sipanje i presipanje*

Vaspitači u vrtićima organizovanjem igara podstiču motoričke potencijale darovitog deteta. Tradicionalne igre, vije, žmurke, Čorave bake, igre klikerima, igre loptom, lastiš, vijača, obruči i druge igre na otvorenom podstiču darovitu decu na razvijanje motoričkih potencijala. Na taj način vaspitač darovitoj deci obezbeđuje sigurnost i ohrabruje ih u prihvatanju izazova u fizičkim aktivnostima, vodeći računa o zdravlju i bezbednosti.

Materijali i sredstva za senzorna iskustva deteta

Preciznim, sitnim pokretima rukom, uz zadržavanje dobre koordinacije između prstiju i oka, podstiču se raznovrsne igre kao što su: sipanje i presipanje peska, vode, palente, soli, pirinča ili pasulja, korišćenjem činija, tuba, kašika, rolni, cediljki i sl. Aktivnim učešćem u igrama klasifikovanja sitnog materijala za razvoj pincet-hvata – sortiranje malih objekata od zanimljivih materijala i tekstura kao što su kamenčići, školjke, kestenje, testenina i sl., deca igrajući se razvijaju sitne mišiće šake i kreativnost.



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup



Slika 12. Ređanje školjki, kamenčića, kestenja



Slika 13. Ređanje kamenčića

Ubacivanje sitnih objekata, kao što su metalni novčići ili dugmići, u kasicu ili klikera, loptica u kutijicu sa otvorima, u posudu ili džak, pertlanje kroz rupice na papiru. Igre testom, plastelinom, blatom i glinom podrazumevaju aktiviranje sitnih mišića prstiju i šake, pritiskanjem, istezanjem, valjanjem, lupanjem, stiskanjem, štipanjem, otiskivanjem i tome slično.



Slika 14. Utiskivanje kestena u testo



Slika 15. Valjkasto oblikovanje testa



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

Nizanje perlica ali i sitne probušene testenine na štapiće, kanap, pertle i sl., provlačenje mekih žičica kroz rupičaste predmete kao što je cediljka, seckanje dečjim makazama, otvaranje i zatvaranje makaza, kao i samo seckanje ojačava snagu prstiju, šake i ruke.



Slika 16. Nizanje novogodišnjih ukrasa na kanap

Podupiranje deteta da samostalno otkopčava i zakopčava dugmad svakako ima važnost kako za jačanje mišića prstiju i šake, tako i za osnaživanje slike o sebi.



Slika 17. Samostalno otkopčavanje dugmadi

Vaspitač u građenju realnog programa u vrtiću, svakako, ima u vidu da fizičko okruženje (prostorno-vremenska organizacija) na direktan način oblikuje položaj deteta u programu. Odnosi koji proističu iz fizičkog okruženja i kojima se istovremeno oblikuje fizičko okruženje čine neposrednu sredinu za učenje. „Prostor nipošto nije nešto dato po sebi, nezavisno od programa, već odražava na najdirektniji i najkonkretniji način koncepciju programa. Ova saznanja služe vaspitaču da naročitu pažnju posvećuje prostoru unutar i van vrtića, njegovom stalnom restrukturiranju, osmišljavanju, razvijanju, obogaćivanju materijalima i sredstvima” (*Godine uzleta: osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*, 2019: 32)



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

Literatura:

Godine uzleta: osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja (2019). Beograd: Prosvetni pregled: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. [Izvor na ćirilici.]

Rajović, R. (2018). *Da li vaše dete može da skoči unazad?* Preuzeto 7. 2. 2022. sa:

<https://www.detinarije.com/ranko-rajovic-da-li-vase-dete-moze-da-skoci-unazad/>

Božović, Z. (2018). *Identifikacija motorički darovite dece predškolskog uzrasta.*

Preuzeto: 7. 2. 2022 sa :

<https://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/10939/Disertacija.pdf?sequence=6&isAllowed=y>

Mladi zajedno za promene, blog, *Najbolje aktivnosti za razvoj fine motorike*, Preuzeto:

7.2.2022. sa <https://vrsnjackapodrska.me/aktuelnosti/vijesti/248-najbolje-aktivnosti-za-razvoj-fine-motorike>

Napomena:

- Slike br. 6 i 7 uradila je vaspitačica Nela Dujić, PU „Poletarac”, Odžaci.
- Slike od broja 1 do 5 i od broja 8 do 17 uradila je vaspitačica Aleksandra Marcikić, PU „Mladost”, Bačka Palanka.

Indeks ključnih pojmova:

Fizičko okruženje – materijali i sredstva za senzorna iskustva deteta.



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

Miran Muhić

Motorička kreativnost

Virik (1968, prema Sturza Milić, 2014: 81) navodi da je motorička kreativnost sposobnost stvaranja brojnih i originalnih motoričkih odgovora na stimuluse. Većina poznatih koncepata motoričke kreativnosti zasnovana je na Gildfordovoj teoriji i divergentnom faktoru proizvodnje, koji uključuje obilje ideja, originalnost i fleksibilnost. U savremenim zapadnim društvima većina dece koja žive u urbanim sredinama nema slobodan prostor i mogućnosti za motoričku igru, zaštićena su i od roditelja koji ih voze u školu i igraju se sa njima u zatvorenom prostoru. Sve ovo dovodi do veće povezanosti dece sa informaciono-komunikacionim tehnologijama. To dovodi do toga da deca postaju manje aktivna, a na duge staze dolazi i do smanjenja kreativnog razmišljanja.

Redovna fizička aktivnost je neophodna za normalan rast i razvoj dece, posebno u ranom detinjstvu, kada je učenje celim telom i pokretom glavni deo detetovog učenja. Fizičko vaspitanje u ranom detinjstvu je idealan period za negovanje zdravog načina života i pozitivnog odnosa prema vežbanju i kretanju, i može biti spona između potrebe deteta za motoričkom igrom i kreativnim izražavanjem, i formalnih pristupa učenju u vrtićima i školama. Vigotski je 1981. godine nagovestio da uspostavljanje motoričkog razvoja utiče na kreativnost i da se jedan proces može razvijati kroz drugi (Ourda, Gregoriadis, Mouratidou, Grouios & Tsorbatzoudis, 2017: 23).

Bournelli (1998, prema Dominguez, Diaz Pereira i Martinez-Vidal, 2015: 584) takođe u svom radu navodi da se fizička kreativnost može unaprediti kroz fizičko vaspitanje. Učenje je efikasnije kada deca daju nečemu svoje značenje koje dobijaju eksperimentisanjem, postavljanjem pitanja i pronalaženjem rešenja. Reprezentativni rezultat motoričkog razvoja i kreativnosti je motorička kreativnost, koja se može opisati kao nastojanje deteta da kreira pokrete koji omogućavaju rešavanje motoričkih problema (Ourda i sar., 2017: 23). Renzulli (1994, prema Sturza Milić, 2014: 81) smatra da je motoričko stvaralaštvo dece slabo proučavano, iako se smatra jednim od najcenjenijih ljudskih kvaliteta. Opšte je poznato da su deca po prirodi kreativna, ali kreativnost zavisi i od okruženja i unutrašnje motivacije. Sturza Milić (2014: 81) naglašava da smanjena fizička aktivnost negativno utiče na kvalitet života. Neuspeh u promovisanju motoričkih veština može dovesti do smanjene motoričke kreativnosti i, uopšteno, lošijeg razvoja deteta.

Pepler i Ross (1981, prema Trevlas, Matsouka & Zachopoulou, 2003: 536) veruju da igra ima pozitivan efekat na odgovore predškolaca na kreativne zadatke i da služi kao osnova našeg razumevanja dečje kreativnosti i značaja igre za decu. Kada posmatramo decu tokom igre, možemo primetiti da su fleksibilnija i maštovitija nego tokom drugih aktivnosti. Upravo iz tog razloga igra je veoma važna za podsticanje kreativnog mišljenja kod dece (Trevlas i sar., 2003: 536).

Prepoznavanje motorički darovite dece

Rajtmajer (2011: 5) identifikaciju motorički darovite dece definiše kao subjektivno posmatranje aktivnosti deteta kroz procenu velikog broja procenjivača i objektivno sa standardima u vidu centilnih normi za individualne motoričke sposobnosti. Centilne norme mogu precizno odrediti motorički status deteta, ali postoji problem u tumačenju ovih podataka, jer podaci mogu biti nepotpuni bez uzimanja u obzir sportskog i kulturnog okruženja pojedinca.



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

Iz tog razloga, autor predlaže uključivanje sve dece u intenzivniju fizičku aktivnost i tek potom sprovođenje testova i provera.

Darovitu decu mogu identifikovati tri metode koje predlažu Glogovec i Žagar (1990: 14–15): *testovi inteligencije* kod darovite dece pokazuju koeficijent inteligencije od 130 i više, iako autori navode da je koeficijent postavljen previsoko; s jedne strane ne uzimaju se u obzir novi uvidi o uticaju kreativnosti. Manje stimulatívno okruženje, koje trenutno ometa decu, ali može da ostvari značajan napredak u razvoju uz podsticaje, takođe je ograničavajući faktor u određivanju koeficijenta inteligencije; *testovi kreativnosti* mere divergentne sposobnosti: *fluentnost* (sposobnost otkrivanja velikog broja ideja), *fleksibilnost* (sposobnost otkrivanja različitih ideja), *originalnost* (sposobnost otkrivanja novih, neobičnih ideja) i *elaboraciju* (sposobnost da se ideje razrađuju do detalja); *opservacione tehnike* služe za beleženje detetovih osobina i osobenosti. Koriste ih uglavnom roditelji i, naravno, vaspitači, pri čemu je potrebno ponovo naglasiti znanja o motoričkom razvoju predškolskog deteta, jer tek tada analizom odstupanja možemo utvrditi razvojno-motorički status deteta.

Logar (2010: 155) ističe da je tandemski rad ili međusobna saradnja vaspitača i pomoćnika vaspitača od izuzetne važnosti za efikasno otkrivanje talentovane dece i rad sa njima u vrtiću. Saradnja omogućava posmatranje tokom neposrednog sprovođenja aktivnosti, razmenu zapažanja, dogovaranje i planiranje rada, rad u malim grupama, socijalnu interakciju deteta i evaluaciju rada sa detetom.

Porter (2005: 4–5) navodi da se problemi identifikacije u predškolskom periodu mogu javiti usled nekoordinisanog razvoja deteta. Može se raditi o tome da je dete razvijenije samo u nekim oblastima. Takođe, često su velika očekivanja od vaspitača koji zbog toga ne nude deci dovoljno izazova kroz planirane aktivnosti da pokažu svoje napredne sposobnosti. Neiskustvo u određenoj oblasti takođe može pogrešno prikazati nivo sposobnosti, a kod neke dece je to skriveno zbog emocionalne nezrelosti. Demonstriranje natprosečnih sposobnosti otežava i nemogućnost duže koncentracije i fokusiranja na aktivnost.

U prepoznavanju motorički darovite dece vaspitačima može da pomogne upitnik koji su kreirali Krafft i Semke, kao i Gilfordov model iz kojeg je izveden TCAM. Krafft i Semke upitnik (2008) pokriva dvanaest pitanja za roditelje i pet pitanja za njihovu decu. Rezultati dobijeni uz pomoć upitnika pokazuju potencijalni motorički talenat deteta u poređenju sa vršnjacima. Gilfordov model (više videti u: Marentič i Požarnik, 2000: 91), koji definiše tri komponente divergentnog mišljenja: *fluentnost* – predstavlja sposobnost pojedinca da brzo proizvede više ideja (Gilford je *fluentnost* definisao kao sposobnost otkrivanja velikog broja rešenja); *fleksibilnost* – predstavlja brzu promenu gledišta ili aspekta rešavanja određenog problema ili brzu promenu rada i strategije; *originalnost* – predstavlja sposobnost pojedinca da traži nova, retka, neobična rešenja. Na osnovu ovog modela, Torrance (1981) je pripremio TCAM (Thinking Creatively in Action and Movement) test motoričke kreativnosti. Zachopoulou, Makri i Pollatou (2009: 325) su u svom istraživanju otkrili da je TCAM test validan i pouzdan instrument koji se može koristiti za merenje kreativnih ili stvaralačkih pokreta kod dece predškolskog uzrasta.

Uloga vaspitača

Videmšek i Pišot (2007: 277–280) smatraju da je uloga odraslog ili vaspitača veoma važna, jer deci nudi odgovarajuće izazove i vodi ih na osnovu pozitivnih strategija koje omogućavaju svojoj deci da opušteno učestvuju u fizičkim aktivnostima, bez straha od neuspeha ili odbijanja. Darovita deca imaju dosta energije i doživljavaju stvari intenzivno i složeno, što drugi vide kao razdražljivost. Jedan od prioriteta vrtića je stalna briga o obezbeđivanju



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

podsticajnog okruženja za učenje. Vaspitači se svakodnevno susreću sa situacijama kada ne znaju kako da odgovore na problem, koji pristup da izaberu (Glogovec i Žagar, 1990: 19). Ferbežer (2002: 166–167) smatra da su, pored roditelja, i vaspitači glavni faktor sredine koji utiče na razvoj darovitog deteta. Ističe i da vaspitači zbog toga moraju da budu upoznati sa motoričkim karakteristikama i osobenostima fizički darovite dece. Zadatak vaspitača u posmatranju darovitog deteta je da uoči osobine i sposobnosti darovitog deteta. Ovo zapažanje se mora vršiti svakodnevno, u grupi u kojoj se natprosečna deca lakše posmatraju (Isto: 171).

Videmšek i Pišot (2007: 102) navode da se detetu mora dati individualni pristup zasnovan na zapažanjima koji u oblasti kretanja podrazumeva, pre svega, pružanje odgovarajućih motoričkih stimulusa. Važno je da dete nadograđuje svoja znanja i veštine i da istovremeno uočava sopstveni napredak. Dete postaje unutrašnje motivisano i, ako smatramo ambiciju kao jednu od karakteristika motorički darovite dece, dodatno se motiviše u želji za sopstvenim napredovanjem. Time gradi pozitivnu sliku o sebi i samopoštovanje. Međutim, vaspitač koji radi sa detetom mora planirati aktivnosti u saradnji sa njim, izgraditi uspešnu komunikaciju i pokazati uvažavanje. Važno je i da vaspitač kroz raznovrsne oblike rada, uz različita pomagala i rekvizite, poveže planirane fizičke aktivnosti sa ostalim oblastima plana i programa.

Vrlo je poželjno da deca budu što više uključena u aktivnosti koja ih podstiču da uoče promene u svom telu (Isto: 278–279). Neophodno je deci obezbediti bogatu fizičku sredinu u kojoj odrasli pružaju sveobuhvatno, zanimljivo i podsticajno okruženje koje nudi izazove. Aktivnosti treba da budu raznovrsne, brojne i opremljene raznolikom sportskom opremom. Shodno tome, potrebno je obezbediti i postepeno usložnjavanje motoričkog sadržaja koji se od najranijeg uzrasta bavi različitim oblastima razvoja. Odrasli treba da budu svesni dečje radoznalosti i da razumeju načine na koje deca percipiraju, razumeju i zamišljaju svet oko sebe (Sturza Milić, 2014: 84).

Deca uče mnogo novih stvari kroz aktivnosti koje su vezane za njihova iskustva. Jedna od njih je igra koja je osnov učenja. Deca uče i aktivna su u igri. Uticaj igre se ogleda u motoričkom, fizičkom, socijalnom i emocionalnom razvoju deteta. U oblasti motorike, igra omogućava efikasan razvoj deteta i njegovih motoričkih sposobnosti i istovremeno motoričku kreativnost dece koja se razvija kroz igre koje nude pitanja čiji se odgovori mogu dobiti samo fizičkom aktivnošću (Pejatović i Sturza Milić, 2014: 117–118).

Literatura:

- Dominguez, A., Diaz Pereira, P.M., in Martinez-Vidal, A. (2015). The Evolution of Motor Creativity during Primary Education. *Journal of Human Sport and Exercise*, 10(2), 583–591.
- Ferbežer, I. (2002). *Celovitost nadarjenosti*. Nova Gorica: Educa.
- Glogovec, Z. i Žagar, D. (1990). *Nadarjeni otroci v vrtcu*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Logar, D. (2010). Odkrivanje nadarjenih i talentiranih otrok v vrtcu. V: Željeznov Seničar, M. (Ur.), *Socialne in čustvene potrebe nadarjenih in talentiranih* (153–159). Ljubljana: MiB d.o.o.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Ourda, D., Gregoriadis, A., Mouratidou, K., Grouios, G. & Tsorbatzoudis, H. (2017). A motor creativity intervention in the Greek early childhood education settings: Effects on beliefs about health. *Journal of Early Childhood Education Research*. 6(1), 22–42.



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

- Pejatović, M. i Sturza Milić, N. (2014). Motorička igra u funkciji razvoja kreativnosti učenika. V Ilica, A., i dr. (Ur.): *Kompetencije učitelja za identifikaciju i rad sa darovitim učenicima: radovi sa projekta – Bilten 2* (str. 111–121). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Pavlov”.
- Porter, L. (2005). *Gifted young children: A guide for teachers and parents*. Berkshire: Open University Press.
- Rajtmajer, D. (2011). *Pospešen psihomotoričen razvoj mlajših otrok. Iskanje športnih talentov*.
- Sturza Milić, N. (2014). The influence of motor experience on motor creativity (fluency) of preschool children. *Kinesiology*, 46, 81–86.
- Torrance, E.P. (1981). *Thinking creatively in action and movement*. Benesville, IL: Scholastic Testing Service.
- Trevlas, E., Matsouka, O. in Zachopoulou, E. (2003). Relationship between Playfulness and Motor Creativity in Preschool Children. *Early Child Development and Care*, 173(5), 535–543.
- Videmšek, M. in Pišot, R. (2007). *Šport za najmlajše*. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
- Zachopoulou, E., Makri, A. & Pollatou, E. (2009). Evaluation of Children's Creativity: Psychometric Properties of Torrance's „Thinking Creatively in Action and Movement” Test. *Early Child Development and Care*, 179(3), 317–328.

Indeks ključnih pojmova:

TCAM – Kreativno razmišljanje u akciji i kretanju (Torrance, 1981).

Motorička igra – igra koja povezuje oblasti motoričkih veština sa kognitivnim (percepcija, rešavanje problema, pamćenje, pažnja) i konativnim (ponašanje, emocije, motivacija); procesi funkcionisanja organizma i sa socijalnom dimenzijom čoveka.



Ljiljana Kelemen Milojević, Sunčica Vuković

Jezičke igre i književni tekstovi za podsticanje darovitosti dece predškolskog uzrasta

Prepoznavanje i podsticanje darovitosti treba da bude jedan od osnovnih ciljeva u radu vaspitača sa decom predškolskog uzrasta. U radovima mnogih istraživača (Furlan, & Kobola, 1971; Maksić, 1996; Vilotijević, 1999; Đorđević, 1999; Gojkov, 2008) eksplicitno i implicitno se ukazuje na to da značaj darovitih za celokupan napredak i razvoj ljudske vrste obavezuje didaktičare i metodičare da istražuju mogućnosti vežbanja i razvijanja darovitosti i kreativnosti u različitim oblastima (Đorđev i Kelemen, 2015: 59). Imajući u vidu da „daroviti neće uvek sami naći put da ostvare svoje potencijale ako im sredina ne pruži podsticaje” (Gojkov, 2014: 3), u ovom radu želimo da ponudimo teorijska polazišta o prepoznavanju darovitosti u oblasti razvoja govora, primere jezičkih igara, književnih dela obogaćena jezičkim igrama iz relevantne literature, kao i jezičke igre i dela nastala u praksi u neposrednom radu sa decom. S obzirom na to da se dete sagledava kao ličnost bogata potencijalima, kao agens, kompetentni učesnik u sopstvenom učenju i življenju (*Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*, 2018), a polazeći od savremenih didaktičkih konstruktivističkih teorija, u okviru konstruktivističke paradigme učenja u kojoj „didaktika omogućavanja” ima prednost nad „didaktikom poučavanja” (Gojkov, 2009), akcenat treba staviti na omogućavanje procesa samostalnog i aktivnog sticanja znanja, podsticanje jezičkog stvaralaštva, a ne na prenošenje gotovih znanja.

Za jezički darovite uobičajeno je da se kaže da su rečiti. „Rečit kazuje osobine onoga koji ima govorničkih sposobnosti, raspolaže velikim brojem reči, čitavim bogatstvom, ume da ih skladno rasporedi i poveže da snažno deluje ono što govori, te je to govornički dar” (Lalević, 2004: 687; Đorđev i Kelemen, 2015: 60). Govor darovitih odlikuje se slikovitim jezičkim izrazom, logičnošću i jasnošću izražavanja (Cvetanović, 2010: 130). Nadarena deca imaju bogat rečnik, a „zahvaljujući velikom bogatstvu rečnika, daroviti su često u društvu odraslih, a u grupi vršnjaka su obično vođe i vrlo su spretni u borbi mišljenja i raznim debatama” (Grandić i Letić, 2009: 34). Darovito dete voli da sluša priče i uviđa postupke likova, tvori raznovrsne, raznorodne i retke priče pri čemu ne imitira svoje vršnjake ili odrasle, voli poeziju, pamti lako stihove, pokazuje „izraženo interesovanje za književnost kao umetnost” (Kamenov, 2010: 210–216). Govor darovitih je tečan, jasan i povezan. Nadarena deca se izražavaju u rečenicama, a igraju rečima, stvarajući pri tome i nove reči sa namerom da izgrade analogije, metafore, izraze, „brojne, udaljene, neverovatne i neobične asocijacije” (Đorđev, 2014: 101). Prisustvo darovite dece u vaspitnim grupama može vaspitačima da pruži mnoge mogućnosti za uspešnu realizaciju mnogih jezičkih igara i vežbi, odnosno situacija učenja. Takođe, od izuzetnog je značaja da se za rad sa darovitima pripreme odgovarajući sadržaji koji će dalje podsticati njihovu darovitost i interesovanje za jezičkim stvaralaštvom. U nastavku slede primeri jezičkih igara i književnih dela pomoću kojih vaspitači mogu da prepoznaju i podstiču jezički darovitu decu, uz primenu integrisanog pristupa.

Paradigmatski književni tekstovi i razgovorne jezičke igre (ekscerpt iz radova: Kelemen Milojević i Đorđev, 2018: 168–178; Kelemen, 2016; Đorđev i Kelemen Milojević, 2019: 125–134).



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

U paradigmatiskim jezičkim igrama prisutne su invencija, pesnička imaginacija i kombinatorika (što sve ima ekvivalente ili se začinje još u dečjoj simboličkoj igri), a izražavaju se kroz skraćivanje (krnjenje) i produžavanje reči, nepravilne gramatičke konstrukcije (nepravilne množine, neodgovarajući rodovi i padeži imenica, izostavljanje funkcijskih reči – predloga, veznika, pomoćnih glagola): *luk = lukac; dani = danovi; nema = ne ima; ljudi = čoveci; psi = kucovi; lavovi, tigrovi, psi = lavi, tigri, pasi; neću = nećem; hoću = hoćem* itd. Paradigmatске jezičke igre su prisutne u savremenoj poeziji i prozi za decu – u *paradigmatiskim književnim tekstovima*. Posebnu grupu ovih tekstova čine pesme u kojima je prisutno poigravanje tvorbenim aspektima nekih reči (imenica) kao što su neologizmi i kovanice. Stihovi pesme *Pustinjska priča* Branka Stevanovića (Stevanović, 2007: 55), jesu odličan primer takve pojave, a oni glase: *Jedna stidljiva kamila / Kamilcu problem zadavala...* U ovim stihovima pesnik se igra oblikom reči za naziv predstavnika muškog pola određene vrste životinja (kamilu). Reč *kamilac* je neologizam, napravljena po modelu *žaba – žabac* i ne koristi se u standardnom srpskom jeziku, jer je oblik reči za mužjaka i ženku isti – *kamila* koji nema svoj mocioni parnjak. Stevanović to čini i u pesmi *Pesma žirafa* (Isto: 59), u kojoj se pojavljuje neologizam *žirafac*, što bi leksikografi kvalifikovali kao reč u dečjem govoru:

PESMA ŽIRAFAMA

Blago nama, blago nama,
Žirafcima, žirafama.

Žirafama, žirafcima,
s glavama u oblacima,
previsoko nikad nije
sočno lišće akacije!

Stihove obogaćene neologizmima naći ćemo i u pesmi *Mali oglas* Dejana Aleksića (Kolarov i Stevanović, 2009: 37): *Buvac i buva dobili buvče / Hitno im treba dvosobno kuće...* Pesnik u ovim stihovima upotrebljava reči karakteristične za dečji govor, gde se pojavljuje naziv za mocioni rod (*buvac*) i za mladunče (*buvče*) prema reči buva. Ovi primeri pesama su odličan podsticaj za smišljanje novih neologizama koji se mogu iskoristiti za osmišljavanje nonsensnih pesama i priča u radu sa darovitima.

Kada je reč o tekstovima za decu u kojima se poigrava gramatičkim kategorijama glagola, pravi primer za to jeste Radovićeve pesma *Gde je greška* (Radović, 2012: 10). Kroz zvučan, ritmičan i emocionalno obojen tekst, deca lakše mogu da usvoje gramatička pravila:

GDE JE GREŠKA?

Slonovi ne volu
da ih noge bolu.
Kad se samo setu
i oni poletu
da ne idu peške.
I tu nema greške.

Gde je greška?

Ne kaže se VOLU
nego VOLE,



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

i ne može BOLU
nego BOLE,
i ne ide SETU
nego SETE,
i ne valja LETU
nego LETE.

Ovu pesmu deca predškolskog uzrasta prihvataju kao zagonetku. Posebno treba obratiti pažnju na treće lice jednine i množine glagola u njoj. Osim brojnih pesama, za podsticanje jezičkog stvaralaštva darovitih poželjno je koristiti i prozne tekstove u kojima se pisci poigravaju i oblicima reči i samim sadržajem, odnosno u kojima ima odstupanja od sintaksičke norme. Branko Ćopić je u svojoj priči *Izokrenuta priča* izokrenuo redosled reči u rečenicama. Stoga vaspitač sa darovitimima može da, nakon metodičkog tumačenja sadržaja, pretvori tekst u logičan, zatim navodi decu na upotrebu pravilnih oblika reči i jezičko stvaralaštvo.

Razgovorne igre u funkciji prepoznavanja i podsticanja jezičke darovitosti. Razgovorne igre, usklađene sa sposobnostima i potrebama dece, podstiču svest o važnosti govora kao osnovne i, najčešće, ljudske delatnosti uspostavljanja i ostvarivanja jezične komunikacije (Pavličević-Franić 2005: 186). Intenzivnija primena razgovornih igara u radu sa decom predškolskog uzrasta, doprini tome „da se deca, pogotovo daroviti, dodatno angažuju, usvajajući karakteristike dobrog govora i postupke za njegovu uspešnu upotrebu u komunikativnim i kreativnim diskursima” (Kelemen Milojević i Đorđev, 2019: 77). Zanimljivi primeri razgovornih igara jesu: *Razgovor s lutkom*, *Razgovor s nestašnim medvedićem*, *Razgovor s plašljivim zecom*, *Razgovor s ljubičicom*, a mogu se organizovati i sledeće igre: *Razgovor lutaka*, *Razgovor životinja*, *Kaži životinji iz basne* itd. (Kelemen Milojević, 2021: 74).

Interaktivni književni tekstovi za decu kao vid razgovornih igara. Interaktivni književni tekstovi pružaju darovitimima aktivno učešće u stvaranju samog književnog dela i mogućnost da se stvaralački izražavaju. Sa tim ciljem izdvojili bismo interaktivne priče *Čudan dan, skroz!* i *Giletov bicikl* Igora Kolarova (Kolarov, 2010).

ČUDAN DAN, SKROZ!

Juče sam imao sasvim čudan dan. Otprilike, ovako...

Čim sam se probudio, ugledao sam jednu trouglastu pticu. Letela je u cik-cak, a onda je odletela. Odmah zatim, primetio sam kako jedan zeleni pauk džogira oko moje kuće. Mislio sam da sanjam, ali ne! On je uporno trčao, a ja za njim. Tako sam pretrčao sedam i po miliona kilometara. Kada sam se umorio, seo sam na jednu mirnu i lepu kornjaču. Kakva greška! Ispostavilo se da je to leteća kornjača! Uh, leteli smo bar 1012 puta oko sveta. Tada sam primetio još neke čudne stvari: ljubičasto more, glistu koja svira violinu, svileni helikopter, knjigu bez listova, nevidljivu tortu koju je celu neko pojeo (pa zato i nije imalo šta da se vidi), školu koja se gužva i baca kroz prozor, i slično.

Šta mislite, šta sam još video?

Tačno! Bravo!

Ipak... A odakle Vi to znate?



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

Interaktivna proza za decu predškolskog uzrasta sadrži sve elemente potrebne za razvojno delovanje, naročito za podsticanje stvaralačke mašte, kao i dovoljno elemenata za usvajanje i pravilan razvoj govora – usvajanje i razvijanje morfološkog sistema. Priče „igračke” mogu naučiti decu da posmatraju, osluškaju, razmišljaju i odgonetaju, sa ciljem boljeg dijaloga i jezičkog stvaralaštva (Kelemen, 2016). Vladimir Mihajlovski, opisujući upotrebu jezičkih igara u radu sa darovitom decom predškolskog urasta, izdvaja sledeće preduslove bez kojih se ne bi mogle uspešno realizovati jezičke igre:

- a) Sva su djeca potencijalno sposobna, samo se trebaju razvijati njihove odgovarajuće sposobnosti; b) Treba nastojati održavati kontinuirani, redovni i kvalitetni organizirani rad s potencijalno nadarenom djecom; c) Dosljedno ostvarivanje modela govorne igre u okviru glavnoga i završnoga evolutivnoga dijela odgojno-obrazovne aktivnosti; č) Permanentno se treba poštovati osobnost djeteta kako bi se izgradilo samopouzdanje u vlastite snage, kako bi dijete bilo uvjereno u svoje sposobnosti i moglo steći osobnu sigurnost; ć) Kod djece predškolske dobi treba se kontinuirano vježbati slobodna komunikacija i sveukupne aktivnosti u vrtiću, ne samo sa drugom djecom nego i s odraslima u cilju da se postignu svi neophodni uvjeti za daljnji uspeh djeteta u vrtiću i daljnji razvoj njegovih sposobnosti (Mihajlovski, 2006: 57).

U nastavku sledi primer jedne paradigmatičke pesme nastale za potrebe ovoga rada, a koja može da se iskoristi u radu sa darovitimima (autorka pesme je vaspitačica Sunčica Vuković, PU „Radosno detinjstvo”, Novi Sad):

NA SELU KOD ČIKA JOCE

Na selu kod čika Joce
video sam lepe ovčaniće. (ovce)
Lajao je na sav glas
njegov stari, lovački pasovi. (pas)
A sestrice moja Sonja
spazila je u galopu konjevi. (konja)
Nečiji je rep ko metla
mora da je od komšijinog petlovera. (petla)
Video je miša, pa i nade tračak
brkati i lenji, čika Joci mačkonja. (mačak)

Igre rimovanja, odnosno rimovanje reči predstavlja poseban oblik govornog stvaralaštva. Ove igre se dobijaju specifičnom organizacijom nekih leksičkih i sintaksičkih igara, a možemo ih primeniti u radu sa darovitimima: *Slazemo naša imena*, *Tražimo par po imenu*, *Sve ima svoje ime*, *Svako nešto radi*, *Svako ima govor svoj*, *Ja vama, a vi meni* itd. (Kamenov, 2010: 125–129; Kelemen Milojević i Đorđev, 2019).

Sve ima svoje ime (po Dušanu Radoviću). Igra se produžava pronalaženjem novih rima:
Sve ima svoje ime
žica
ptica
i lisica...



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

Ja vama, a vi meni (po Dušanu Radoviću). U ovoj igri rimovanja rimuju se pridevi na kraju svakog stiha:

Ja vam dajem nešto *kratko*

A vi meni nešto *slatko*.

Ja vam dajem nešto *žuto*

A vi meni nešto *ljuto*...

Primer igre rimovanja iz prakse (pandam igri rimovanja *Tražimo par po imenu*) čiji je autor Sunčica Vuković, vaspitačica i koautor ovoga rada, glasi:

- a) rimovanje imena sa drugim rečima: Anja – manja, Lena – stena, Lara – bubamara, Vanja – Anja, Lazar – pazar;
- b) rimovanje životinja, stvari, pojava, svega što nas okružuje: koza – roza, mačka – tačka, kuće – muče, krava – trava, muva – buva, vrata – tata, mama – dama, dete – mete, stolica – polica;
- c) rimovanje imena sa nonsensnim rečima: Aleksa – traleksa, Andrej – pandrej, prozor – trozor, tepih – repih... deca su ovim putem shvatila da ne mogu sve reči da se rimuju sa drugim rečima koje imaju značenje;
- č) sastavljanje rečenica od reči koje se rimuju: Anja je od mene manja; Naša Dunja brza je ko munja; Iva nije ništa kriva; Moja koza nije roza; Bogdanovo kuće ne zna da muče; Jedno dete zna da mete; nonsensne rečenice: Krava je lepa trava; Naša vrata imaju malog brata; Anina mačka prede kao tačka... (Vuković, 2019: 138–144).

Podsticanje stihotvorstva darovitih primenom književnih tekstova. Darovitima u otkrivanju poetske funkcije jezika mogu pomoći stihovi poznatih pesnika za decu, koji pružaju modele pogodne za razradu na više načina. Izvesno je da se u dečjem pesničkom stvaralaštvu sve zasniva na ponavljanju. Koristeći ponavljanje, deca, a posebno daroviti, u stanju su da osmisle i izgovore zanimljive stihove (Каменов, 2010: 119; Kelemen Milojević i Đorđev, 2019) po datom uzoru:

KAKO SE IZMIŠLJAJU PESME – Dušan Radović

Recimo o maloj crnoj mački:

Mačka

Mala mačka

Bela mačka

Mala bela mačka

ili:

Mačka

Mala mačka

Ljuta mačka

Mala ljuta mačka

U ovakvoj pesmi se, umesto reči mačka, mogu upotrebiti reči poput: *ptica, lopta, pčela, pas, miš, guska, lasta, golub* itd. Reči, koje se ponavljaju u određenom ritmu, dobar su podsticaj za decu da i sama smisle nešto slično po strukturi, dodajući novi sadržaj, menjajući neki detalj ili nastavljajući kako je započeto.



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

Verbalne sintaksičke igre. Verbalne sintaksičke igre jesu dramske igre, odnosno jezičke igre sa određenim pravilima koje koriste strategiju drame sa ciljem sticanja mnoštva sposobnosti i veština (veštine komunikacije, poverenja, imaginacije, koncentracije, govorne i slušalačke veštine, kognitivne kapacitete, timski rad...). Ne zahtevaju prethodno iskustvo, ali mogu doprineti prepoznavanju i podsticanju darovitosti. Najčešće se organizuje igra *Pričam ti priču*, koja ima više verzija (Kelemen Milojević, 2021: 95): 1) verzija 1 – daroviti mogu da osmisle priču u kojoj će se pojaviti najmanje deset različitih likova iz bajki, basni, pesama i priča o životinjama, a potrebno je da koriste upravni govor; 2) verzija 2 – jedno dete započinje pričanje priče po svom izboru, dok ostali u početku slušaju, a onda podižu ruke i postavljaju pitanja detetu koje priča; dete koje priča treba da odgovori na pitanje, a zatim pokuša da nastavi pričanje te iste priče; pitanja koja mu ostala deca postavljaju treba da budu zanimljiva, nonsensna i nevezana za priču koju slušaju poput: *koliko je sati, da li si gladan, koja je tvoja omiljena životinja* itd. Primer verbalne sintaksičke igre na osnovu likova iz književnih dela za decu glasi (Bojović, 2009: 163–172):

Mama koza je izašla iz kuće, kad naiđe *Pepeljuga* plačući. Ona upita *baku* da li su *prasići* sagradili svoje kućice, a *Snežana* joj reče:

– Ne znam, ali ću pitati *Crvenkapu*, koja upravo bere cveće za *sedam jarića*.

– *Lovče, lovče* – upita *mama* – zašto si tako tužan?

– Kako da ne budem tužan – odgovori *beli leptir*. Pokisnuću, a onda više neću moći da letim. Pusti me, *žuta lalo!*

– Pustiću te, iako ti meni ne možeš nikad pomoći – reče *lav* i pusti *miša*.

Miš, sav srećan, zajedno sa *vukom*, odjuri u bajku gde žive *patuljci*.

Osim verbalnih sintaksičkih igara, u *dramske igre sa određenim pravilima* spadaju i *igre zagrevanja i fizičke igre* (Predstavi se kao da..., Predstavi sebe na sledeći način...) i *igre koncentracije* (Kad si srećan, Kako kapetan kaže, Dirigent, Igra memorije...). Sve navedene igre mogu podstaći imaginaciju, kreativnost i stvaralaštvo darovitih, te se od njih može očekivati kreiranje novih verzija postojećih ili potpuno novih igara.

Literatura:

Bojović, D. (2009). *Moć mašte, moć pokreta – vodič kroz dramske tehnike u radu sa decom*.

Beograd: Centar za primenjenu psihologiju. [Izvor na ćirilici.]

Cvetanović, Z. (2010). „Perspektivna struktura i govor darovitih u procesu globalizacije”.

Zbornik 16. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov”, 130–142. [Izvor na ćirilici.]

Đorđev, I. (2014). „Metodičke aplikacije za usavršavanje i negovanje jezičke kulture darovitih”.

Bilten 2 – Kompetencije učitelja za indentifikaciju i rad sa darovitim

učenicima. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov”, 95–107. [Izvor na ćirilici.]

Đorđev, I. i Kelemen, Lj. (2015). „Podsticanje jezičkog razvoja darovite dece kroz usmerene

aktivnosti studenata”. U: *Zbornik 20 – Darovitost i kreativnost: razvojna perspektiva kreativne performanse*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov”, 59–68. [Izvor na ćirilici.]



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

- Đorđević, B. (1999). „Obrazovanje i vaspitanje darovitih”. *Pedagoška stvarnost*. Novi Sad, 7–8. [Izvor na ćirilici.]
- Furlan, I., & Kobola, A. (1971). *Ubrzano napredovanje nadarenih učenika osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.
- Gojkov, G. (2008). *Didaktika darovitih*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov”. [Izvor na ćirilici.]
- Gojkov, G. (2009). *Didaktika i metakognicija*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov”.
- Gojkov, G. (2014). „Uvodne napomene”. U: *Zbornik rezimea sa 20. okruglog stola o darovitima – Darovitost i kreativnost: razvojna perspektiva kreativne performanse*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov”. [Izvor na ćirilici.]
- Grandić, R. i Letić, M. (2009). *Roditelji i nastavnici o darovitoj deci i mladima*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine; Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov”. [Izvor na ćirilici.]
- Kamenov, E. (2010). *Mudrost čula, 4. deo: Dečje govorno stvaralaštvo*. Novi Sad: Dragon Games DOO. [Izvor na ćirilici.]
- Kelemen Milojević, Lj. (2021). *Razvoj govora u predškolskoj ustanovi*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov” [Izvor na ćirilici.]
- Kelemen Milojević, Lj. i Đorđev, I. (2018). „Podsticanje jezičkog stvaralaštva dece predškolskog uzrasta i učenika primenom paradigmatičkih igara”. U: *Zbornik 23 – Darovitost i kreativni pristupi učenju*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov”, 168–178. [Izvor na ćirilici.]
- Kelemen Milojević, Lj. i Đorđev, I. (2019). *Kad bi Sunce progovorilo – jezičke i dramske igre*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov”. [Izvor na ćirilici.]
- Kelemen, Lj. (2016). „Metodički pristup usvajanju morfoloških oblika reči”, (neobjavljena doktorska disertacija), Učiteljski fakultet, Univerzitet u Beogradu. [Izvor na ćirilici.]
- Kolarov, I. (2010). *Džepne priče*. Novi Sad: Dnevnik. [Izvor na ćirilici.]
- Kolarov, I. i Stevanović, B. (2009). *E baš to!: izbor iz savremene srpske poezije za decu, lektira za 2. razred osnovne škole*. Beograd: Zavod za udžbenike. [Izvor na ćirilici.]
- Lalević, M. (2004). *Sinonimi i srodne reči srpskohrvatskog jezika*. Beograd: Nolit. [Izvor na ćirilici.]
- Maksić, S. (1996). „Obrazovne mogućnosti za darovite učenike u srednjoj školi”. *Nastava i vaspitanje, 1*, Beograd. [Izvor na ćirilici.]
- Mihajlovski, V. (2006). „Vježbenički model govorne igre s darovitom djecom predškolske dobi”. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, Vol. LII No. 15–16, 57–62.
- Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja (2018). *Koncepcija osnova programa – Godine uzleta*. Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja. [Izvor na ćirilici.]
- Pavličević-Franić, D. (2005). *Komunikacijom do gramatike*. Zagreb: ALFA.
- Radović, D. (2012). *Gde je greška? – poezija za decu*. Beograd: Mascom EC/Booking. [Ovu zbirku poezije je priredio: Milan Miladinović.] [Izvor na ćirilici.]
- Stevanović, B. (2007). *Zoološka pesmarica*. Beograd: Zavod za udžbenike. [Izvor na ćirilici.]
- Vilotijević, M. (1999). *Od tradicionalne ka informacionoj didaktici*. Beograd: Pedagoško društvo Srbije. [Izvor na ćirilici.]



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

Vuković, S. (2019). „Ko ume da mašta, ume i da stvara”. U: R. Petrović (ur.), *Primeri dobre prakse: podrška dobrobiti deteta u realnom programu kroz odnose i delanje: zbornik radova*. Novi Sad: Udruženje vaspitača Vojvodine, 138–144. [Izvor na ćirilici.]

Indeks ključnih pojmova:

Paradigmatske jezičke igre – vrsta jezičkih igara u kojima su prisutne invencija, pesnička imaginacija i kombinatorika (što sve ima ekvivalente ili se začinje još u dečjoj simboličkoj igri), a izražavaju se kroz skraćivanje (krnjenje) i produžavanje reči, nepravilne gramatičke konstrukcije (nepravilne množine, neodgovarajući rodovi i padeži imenica, izostavljanje funkcijskih reči – predloga, veznika, pomoćnih glagola); paradigmatske jezičke igre su prisutne u savremenoj poeziji i prozi za decu.

Razgovorne igre – jezičke igre pomoću kojih se deca podstiču na razgovor u formi igre s nekim predmetom, bićem ili pojavom; igre koje su usklađene sa sposobnostima i potrebama darovite dece, podstiču svest o važnosti govora kao osnovne i, najčešće, ljudske delatnosti uspostavljanja i ostvarivanja komunikacije.

Verbalne sintaksičke igre – dramske igre, odnosno jezičke igre sa određenim pravilima koje koriste strategiju drame sa ciljem sticanja mnoštva sposobnosti i veština (veštine komunikacije, poverenja, imaginacije, koncentracije, govorne i slušalačke veštine, kognitivne kapacitete, timski rad...); ne zahtevaju prethodno iskustvo, ali mogu doprineti prepoznavanju i podsticanju darovitosti.



Tomaž Bratina

IKT u učenju matematike na ranom uzrastu – didaktički robot

Inovativni pristup u podsticanju darovitosti uz pomoć IKT može dati vrlo povoljne rezultate. Svakako treba voditi računa o adekvatnom uključivanju IKT sredstava, što je isključivo u domenu vaspitača. Taj je aspekt moguće postići samo u slučaju da vaspitač ima odgovarajući stepen IKT kompetencije. U suprotnom, vrlo se lako može desiti da se mogućnosti i prednosti IKT pretvore u svoje suprotnosti i da će rezultati biti neočekivano negativni umesto pozitivni, što je zapravo osnovni cilj. Spomenuti problem vezan je za celokupni nastavni sadržaj aktivnosti vaspitača i dece u procesu. U poplavi IKT sadržaja i naprava, vaspitaču je potrebno dobro poznavanje istih i sposobnost procene mogućnosti, i u kom delu procesa vaspitanja mogu biti uključeni ili mogu uopšte biti korišteni. Pozitivan aspekt mogućnosti upotrebe IKT u procesu vaspitanja je da deca budu upoznata sa samom tehnologijom i da ne postoji strah, odnosno otpor od svih oblika IKT sadržaja. Štaviše, važno je da bude prisutan visok stepen motivacije i radoznalosti. Upravo u tom segmentu ključna je uloga vaspitača u smislu kanalisanja u željenom pravcu i moderiranja rada. Sa aspekta darovitosti, vaspitač ima vrlo težak zadatak u smislu prepoznavanja darovitosti pojedinaca, jer sam stupanj motivacije i zainteresovanosti ne može da automatski ukazuje na darovitost. U tom delu ponovo dolazi u prvi plan nivo IKT kompetencija vaspitača, koji ima priliku da kroz igru pokuša da poveća nivo težine zadataka ili postavljenih problema koje deca rešavaju upotrebom IKT – u celini ili samo u pojedinim delovima vaspitnog sadržaja. Ovaj pristup učenju se u savremenoj nastavnoj paradigmi zove *učenje kroz igru*, odnosno *gamification* (Matijević & Topolovčan, 2019: 1–29) na engleskom jeziku. Osnovna ideja je da se do novih spoznaja ili rešenja problema dolazi kroz rešavanje zanimljivih zadataka u obliku igara. Didaktički osmišljena upotreba IKT sredstava donosi deci zabavu, i kao nagradu znanje i spretnost (Brian, 2014).

U današnje vreme IKT sadržaja ima u izobilju, jedino što nisu svi primereni za upotrebu kako sa aspekta uzrasta dece, tako ni sa aspekta aktuelnog vaspitnog sadržaja. Svaki će vaspitač najbolje proceniti smisao upotrebe IKT sadržaja, s obzirom na predviđeni rad, odnosno tematiku.

Na području ranog učenja matematike na nivou predškolskog uzrasta, IKT može vrlo dobro poslužiti u buđenju interesa i kao pomoć u rešavanju problema. Upravo u procesu rešavanja matematičkih problema ukazuje se potreba po strukturiranom razmišljanju. Glavni deo problema je njegov pojedini segment, koji predstavlja deo celokupnog problema, a time i deo rešenja (Bratina, 2012). Jedino ako problem bude razrađen na pojedine delove može se tražiti rešenje, jer u suprotnom on ostaje previše kompleksan.

Kao mogućnost u procesu ranog učenja matematike na nivou predškolskog uzrasta može se uvesti IKT uz upotrebu didaktičkih robota (Prtljaga & Bratina, 2020). Ima više vrsta didaktičkih robota i prilagođeni su uzrastu dece i stepenu složenosti problema. Njihova vizuelna karakteristika je simpatičnost i odmah privlači pažnju. Sama kontrola robota je moguća pomoću aplikacije na mobilnom telefonu ili tablici, što mogu da rade vaspitač ili dete. Kod starije dece kontrola se već može vršiti osnovnim funkcijama kodiranja, odnosno programiranja. Ali sam proces eventualnog programiranja ili kodiranja, u svrsi ranog učenja matematike, služi isključivo kao alat, iako je i za taj alat potrebno analitičko i algoritmično razmišljanje. Upravo kod rešavanja tih problema moguće je efikasno prepoznavanje darovitosti i podizanje nivoa složenosti za pojedince.



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

Najefikasnije bi se upotreba didaktičkog robota mogla pokazati kako u fazi motivisanja dece za rešavanje matematičkog problema, tako i u završnoj fazi prepoznavanja rezultata matematičkog problema. Kao temelj može poslužiti izrada tematskih podloga (Prtljaga & Bratina, 2020) koje predstavljaju matematički problem u obliku raspoređenih brojki i operatora. Nakon toga služi postavljanje problema koji deca mogu rešavati individualno ili u saradnji. Zavisno od problema, posle pronađenog rešenja robota se na odabran način kontrole dovodi ka delu podloge gde stoji rešenje.

Na primer: deca traže rezultat sabiranja dva broja između onih koje vide na podlozi. Posle računanja i dobijenog rezultata, neko od dece ili vaspitač, pomoću kontrole, robota dovede do broja na podlozi koji predstavlja rešenje. Kod dece starijeg uzrasta dovođenje robota na određenu poziciju može se izvršiti i pomoću programskih koraka. Ovaj pomenuti zadatak može se izvesti i u suprotnom redosledu od rešenja ka brojevima koji daju taj rezultat, i pripremiti robota za kretanje u tom pravcu.



Slika 1. Usmeravanje didaktičkog robota prema zadatku

Na sličan način se uz određene modifikacije mogu pripremiti i kompleksniji matematički problemi i tražiti rešenja. Ni u kom trenutku vaspitač ne sme gubiti iz vida nivo, odnosno težinu problema i prilagoditi ga uzrastu dece. U suprotnom, stvari bi lako mogle krenuti u nepoželjnom pravcu i izgubila bi se svrha rada. Takođe, isuviše jednostavni problemi mogli bi dovesti do trivijalizacije rešenja i zamagliti stvarnu kompleksnost rešenja. U tom slučaju bi se, na kraju, čitav proces mogao svesti na nivo igre i programiranja robota, i na taj način se izgubila suština teme u koju ili zbog koje smo robota uveli.

Na temelju primera upotrebe didaktičkog robota kao IKT sredstva u procesu učenja osnova matematike, svaki vaspitač može prepoznati mogućnosti takvog pristupa i uz određen stepen diferencijacije dobiti jedan od alata za prepoznavanje darovitosti. To može poslužiti kao



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

indikator potencijalne darovitosti pojedinaca, a pored već definisanih elemenata veliku ulogu imaju zapažanja i sposobnost vaspitača za prepoznavanje i filtriranje pokazatelja.

Literatura:

- Bratina, T. (2012). Multimedia learning material in pedagogical methodology and problem. (M. Stonkiene, Ured.) str. 1–18. Pridobljeno iz <http://www.esec.vu.lt/straipsniai/>
- Brian J., A. (2014). Gamification in Education. *Proceedings of ASBBS 21(1)*, 32–39.
- Matijević, M., & Topolovčan, T. (2019). Informal learning among teenagers through video games: a qualitative analysis of experiences, game modes and didactic benefits. *Journal of Elementary Education*, 12(1), 1–26.
- Prtljaga, P., & Bratina, T. (2020). *Primena informaciono-komunikacionih tehnologija u vaspitno-obrazovnom radu*. Vršac: Visoka škola stukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov”, Vršac.

Indeks ključnih pojmova:

IKT – Informaciono-komunikaciona tehnologija – digitalni alati u obliku mobilnih ili stacionarnih uređaja za prenošenje nastavnih i drugih sadržaja u vizuelnom obliku.

Didaktički robot – didaktičko sredstvo čije se kretanje usmerava pomoću sitnih koraka, odnosno naredbi u obliku koda. Taj postupak preciznije zovemo kodiranje i kasnije ga možemo nadgraditi u programiranje. Samo usmeravanje može se na početku vršiti i pomoću aplikacije kojom se dete služi na mobilnom uređaju.

Gamification – učenje i rešavanje problema kroz igru. Priprema nastavnih sadržaja koje deca upoznaju i apsolviraju igrom ili kroz igru povezanim aktivnostima.



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

Danica Veselinov, Snežana Jocić, Vesna Radovanović**Istraživanje sveta koji nas okružuje**

Za one koji pružaju podršku potencijalno darovitoj deci, a ovde mislimo pored stručnih lica – praktičara (vaspitača, instruktora, nastavnika itd.) svakako i na roditelje i porodice darovite dece, kao i na druge učesnike koji doprinose kvalitetu vaspitanja i obrazovanja dece predškolskog uzrasta, ključno je pitanje kako prepoznati darovite i kreativne pojedince i kako pružiti dalju podršku ovom dragocenom ljudskom svojstvu. Pritom je važno imati na umu da se darovitost i kreativnost (kao važan aspekt darovitosti) manifestuju u vrlo različitim oblastima: verbalno-lingvističkoj, likovnoj, muzičkoj, telesno-kinestetičkoj, tehničkoj, liderstvu, socijalnim veštinama, što sve, zapravo, čini svet koji nas okružuje (Đorđević, 2007).

Zato je jedan od najvažnijih koraka u podsticanju darovitosti i kreativnosti obezbeđivanje klime, podsticajnog i inspirativnog okruženja, u kojem će se graditi partnerstvo i kvalitetni odnosi, podržavati i negovati spontanost, radoznalost, traganje za različitim i drugačijim putevima i prilazima u traženju odgovora ili rešenja za neko pitanje ili problem. To podrazumeva pravo i da se u tim traganjima i manifestovanju ideja bude različit u odnosu na druge, što može da doprinese da daroviti i kreativni budu uvereni da su prihvaćeni i cenjeni od svoje okoline. Upravo takav odnos prema darovitim i kreativnim pojedincima dovodi do bogatstva raznovrsnosti za koja su sposobni ljudi i čovekova priroda (George, 2005; Đorđević, 2007).

U skladu sa savremenim dostignućima iz prirodnih i društvenih nauka, ukazuje se na holističku prirodu razvoja deteta, što implicira, između ostalog, da deca svet oko sebe doživljavaju globalno, i da iskustva razbijena na fragmente i kruto podeljene delove, prema naučnoj ili nekoj drugoj veštačkoj sistemici, ne mogu da na odgovarajući način povežu i unesu u fond iskustava koja su već stekla, kao ni u svoje kognitivne strukture (Veselinov i Prtljaga, 2019). U vezi sa tim, opšti cilj predškolskog vaspitanja i obrazovanja sa holističkim predznakom, odnosi se na podsticanje fizičkog, intelektualnog, socio-emocionalnog razvoja, komunikaciju, kreativnost i stvaralaštvo dece, učenje zasnovano na iskustvu i dečjoj zainteresovanosti za nešto, sticanje novih iskustava i proširivanje znanja o sebi, drugim ljudima i svetu, potrebnih za dalje obrazovanje i vaspitanje i uključivanje dece u društvenu zajednicu, poštujući i uvažavajući prava i mogućnosti dece (Veselinov, 2021).

Okolina koja nas okružuje pruža beskrajno mnogo mogućnosti za rad sa darovitom decom i podsticanje kreativnosti, mašte, misaonih sposobnosti, domišljatosti, originalnosti, više načina za rešavanje problema i iznalaženje rešenja. Zamislimo samo koliko je mnogo primera kojima možemo da podstičemo darovitost dece iz, npr. realnog životnog konteksta (život u porodici i život u vrtičkoj grupi; dečji svet, igra, dečji produkti); šire socijalne mreže (život u socijalnom okruženju, rad, odnosi među ljudima); biljnog i životinjskog sveta, tzv. *ekoloških otisaka*, materijalnog sveta i nežive prirode... Bogatstvo sveta oko nas pruža nam mogućnosti da u različitim kontekstima sagledavamo iz više perspektiva, fleksibilno koristimo informacije, zauzimamo perspektivu drugog (Maksić, 2007), postavljamo neobična pitanja, istražujemo i nalazimo više (neobičnih/drugačijih) odgovora, ovladavamo nepoznatim, neutabanim stazama koračamo ka eureci.

U nastavku ćemo se osvrnuti na konkretizaciju nekih od primera koji bi mogli da budu dragoceni i praktičarima i roditeljima u radu sa potencijalno darovitom decom, a zasnovani su na heurističkim i metakognitivnim tehnikama



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

(više o heurističkom modelovanju videti u prvoj celini ovog priručnika, pod nazivom: „Strategije i postupci za podršku darovitosti dece predškolskog uzrasta – iz ugla didaktike darovitih”).

Budimo neobični – šta bi bilo kad bi bilo?

- ☺ Šta bi bilo kad bi drveće hodalo?
- ☺ Zamisli da si drvo – kako bi izgledao/la, gde bi živeo/la, sa kojim bi se životinjama družio/la, šta bi radio/la?
- ☺ Zamisli da si kapljica vode. Šta bi sve mogao/la da radiš?
- ☺ Kako možemo da zavirimo u kućicu mrava koji žive u našem dvorištu (dvorištu kuće, vrtića) i saznamo više o njihovom životu?
- ☺ Zamisli da živiš na oblaku. Osmisli priču i/ili nacrtaj kako bi to izgledalo.
- ☺ Znamo da nam šporet služi da na njemu kuvamo, da se grejemo itd. Čemu šporet može još da služi?
- ☺ Šta bi sve mogao/la da imaš čarobni štapić?
- ☺ Šta bi se desilo kad bi se ljudi preko noći smanjili i bili veličine mačke?
- ☺ Zamisli šta bi bilo kad bi čovek imao dve glave?
- ☺ Šta bi se desilo kada bi se vratili dinosaurusi?
- ☺ Zamisli da imaš ogrtač kojim kada se pokriješ postaješ nevidljiv/a. Šta bi tada sve mogao/la da radiš?

Navedeni primeri podržavaju kreativnost i njene ključne manifestacije, oličene u originalnosti, fleksibilnosti, fluentnosti, elaboraciji, osetljivosti za probleme i slično. U tom smislu, važno je da pitanja i potencijalne provokacije za pokretanje projekta ili situacije učenja i igru budu inspirativne, da bude maštu, podržavaju autentičnost i originalnost, nasuprot konformizmu i stereotipima. Lako je zaključiti da osnovu kreativnog mišljenja, kao vida darovitog potencijala, čine neobičnost, otkrivanje novih značenja podataka, pronalaženje novih ideja i relacija, razvijanje različitih vrsta rane pismenosti.

Mašta može svašta: zamislimo i kreirajmo

Osmislimo i nacrtajmo zoološki vrt u kojem životinje ne bi bile u kavezima. Ali, moramo da budemo oprezni i smislimo kako ćemo se bezbedno kretati u našem zoološkom vrtu i uživati u posmatranju životinja.

Pokušaj da smišliš i nacrtaj neobičnu životinju koja bi imala neke delove poznatih životinja, npr. surlu slona, vrat žirafe, njušku svinje, grivu konja... Daj ime svojoj čudnoj životinji (Cvetković Lay i Pečjak, 2004).



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

Prastaro pitanje: Šta je starije: kokoška ili jaje? Ovim istraživanjem bavili smo se u okviru projekta: „Gde su dinosaurusi?”. Ovo heurističko pitanje vodi nas ka raznolikom istraživanju, kako bismo došli do odgovora. Krajnji odgovor, uz upotrebu koraka za rešavanje problema, dovodi do odgovora da je starije jaje. Zašto? Istražujući saznali smo da su se prastara bića – dinosaurusi – izlegali iz jaja. Kokoške su nastale znatno kasnije. I ne samo to: dinosaurusi su direktni potomci današnjih kokošaka (Petrović, 2014).

Razvijanje različitih vrsta rane pismenosti

Deca se izražavaju na različite načine i proširuju svoja iskustva o svetu koji ih okružuje. Modelovanjem istraživačkog odnosa u učenju podstičemo decu na simboličko izražavanje: upoznavanje različitih simbola i načina njihovog korišćenja; predstavljanje doživljaja, maštanja, zamišljanja na vlastiti način; ovladavanje različitim načinima predstavljanja korišćenjem različitih medija, tehnologija, grafičkih simbola itd. (*Godine uzleta: osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*, 2019).

Zajedno sa decom osmišljavali smo kako bismo mogli da uredimo dvorište našeg vrtića. Istraživali smo, merili, crtali, pravili skice, makete, dogovarali se i predlagali. Deca su svoje predloge pretočila u skice i mape na kojima je predstavljeno uređenje dvorišta sa rekvizitima i celinama za igru i istraživanje. Na prikazanim fotografijama – dečjim radovima (slike 1 i 2) vidimo kako se odvijalo planiranje korišćenjem različitih simbola. Upravo je planiranje jedna od ključnih komponenata i osnova *samoregulisano*g učenja (i metakognitivnih sposobnosti), što se smatra izuzetno važnim u razvijanju *kompetencija za celoživotno učenje*.



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup



Slike 1 i 2. Planiranje uređenja dvorišta



Slika 3. Zajedničko učešće u uređenju dvorišta vrtića

Ekološki otisak – čuvamo okolinu

Vrtić je mesto gde se sa decom gradi realni program koji je kontekstualno određen. Teme i sadržaji treba da budu aktuelni, deci zanimljivi i smisleni. Neke od često deci inspirativnih tema za istraživanje su očuvanje životne sredine, klimatske promene, kako spasiti našu planetu itd. Na sledećim slikama (br. 4, 5, 6, 7 i 8) prikazano je angažovanje dece u čišćenju kanala za odvod otpadnih voda, kiše i sl. u dvorištu vrtića, s obzirom na to da otpadne vode u kraju u kojem se vrtić nalazi često izazivaju neprijatnosti. Uz to, deca su bila inspirisana da naprave novi „sistem” odvođenja otpadnih voda od različitih materijala (restlova, polustrukturiranih, didaktičkih).



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup



Slike 4, 5, 6, 7 i 8. *Merenje, isprobavanje, obeležavanje, konstruisanje*

Uređenje prostora za igru i istraživanje

U okviru projekta „Zemlja Nedođija”, udruženim snagama dece i vaspitača, napravljeno je trodimenzionalno ostrvo „Nedođija” od kadice, pur-pene, drvenih štapića, rolni kartona itd. Ubrzo potom nametnulo se pitanje: Kako stići do ostrva? Zaključak je bio da treba napraviti brod. Vaspitači, deca, roditelji i majstor-stolar napravili su veliki gusarski brod, kojim može da se „plovi” po celoj sobi (napomena: polica ima točkiće).



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup



Slika 9. Ostrvo sa blagom i gusarski brod

U duhu „nedođijske” avanture, formirana je posebna prostorna celina u kojoj su se nalazile vakuumirane kese sa različitim sardžajima – pesak, voda, kuglice, tečnost u boji, cirkoni, kamenčići, perja različitih boja, sat, perlice itd. Ovi materijali su služili za izradu mape i lavirinta za Petra Pana i njegovu družinu. Pored toga, avantura u zemlji Nedođiji često je podrazumevala i razne „prepreke”, pa samim tim i predloge rešenja kako ih savladati. Neki od predloga bili su: nahraniti krokodila ribicama, izbrojati indijanska pera, okretati kazaljku na satu, pronaći dijamante u pesku itd. U ovoj prostornoj celini bila je i interaktivna mapa sa likovima iz priče „Petar Pan”, koje su deca crtala i mogla da pomeraju pomoću kuglica. Na taj način junaci su mogli da „lete” na mesta gde god ih mašta odvede.





Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

Slike 10 i 11. *Skica i mapa ostrva sa blagom*

Deca predviđaju šta bi se desilo kada bi na drvetu rasle školjke:

- ☺ Ne bismo mogli da jedemo jabuke.
- ☺ Skinuli bismo školjke i zakačili neko voće.
- ☺ Rakovi bi onda živeli na drvetu, a ne u moru.
- ☺ More bi bilo ljuto.
- ☺ Ljudi bi se čudili.
- ☺ Drvo bi bilo srećno.
- ☺ Sirene bi dolazile na drvo i upoznale se sa nama.
- ☺ Kada duva vetar drvo bi zveckalo.

Za kraj, dodajemo neke od ključnih reči/sintagmi kojima su vaspitači opisali decu kod koje su prepoznali talenat / potencijalnu darovitost:

- ☺ burno more;
- ☺ atomska fizika;
- ☺ vedro nebo;
- ☺ zanimljiva i nedokučiva knjiga;
- ☺ užareni vatromet boja.

Literatura:

- Cvetković Lay, J. i Pečjak, V. (2004). *Možeš i drukčije: priručnik s vježbama za poticanje kreativnog mišljenja*. Zagreb: Alinea.
- Godine uzleta: osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja* (2019). Beograd: Prosvetni pregled: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. [Izvor na ćirilici.]
- Đorđević, B. (2007). Odrasli o darovitoj deci i mladima: teorijski prilaz. U B. Đorđević i I. Radovanović (Ed.), *Odrasli o darovitoj deci i mladima* (p. 11–51). Beograd: Učiteljski fakultet; Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača. [Izvor na ćirilici.]
- George, D. (2005). *Obrazovanje darovitih: kako identificirati i obrazovati darovite i talentirane učenike*. Zagreb: Educa.
- Maksić, S. (2013). Darovita deca u inkluzivnom konceptu obrazovanja. U S. Gašić Pavišić (ur.), *Ostvarivanje inkluzije u predškolskoj ustanovi i osnovnoj školi: tematski zbornik radova* (str. 7–24). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja; Sremska Mitrovica: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare.
- Petrović, U. (2014). *Zagonetne priče: Knj. 3*. Beograd: Laguna.
- Veselinov, D. i Prtljaga, S. (2019). *Metodika upoznavanja okoline: priručnik za samostalan*



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

rad studenata. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov”.
[Izvor na ćirilici.]

Veselinov, D. (2021). *Didaktička kultura savremene predškolske ustanove*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov”, Vršac.

Napomena:

- Slike od broja 1 do 8 uradile su vaspitačice Snežana Jocić i Nedeljka Katić, PU „Naša radost”, Subotica;
- Slike br. 9, 10 i 11 uradile su vaspitačice Dragana Arsić i Tatjana Bjeličić; PU „Dr Sima Milošević”, vrtić „Pačija škola”, Zemun, Beograd.

Indeks ključnih pojmova:

Različite vrste rane pismenosti – simboličko izražavanje dece na različite načine (korišćenjem slova, brojeva, raznih simbola za kreiranje crteža, mapa, šema, skica itd.) u smislenim situacijama.



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

Biljana Golubović

Podsticanje muzičke darovitosti na predškolskom uzrastu u vrtiću

Muzika je protkana kroz život dece i predstavlja izvor zadovoljstva i pozitivnih emocija. U vrtiću igra i planirane situacije učenja koje obuhvataju pevanje, sviranje, slušanje muzike, pokret i stvaralaštvo, unapređuju muzički, kao deo celovitog razvoja dece. Muzička darovitost se kao specifična sposobnost može uočiti ranije od drugih vidova darovitosti, već oko treće godine.

Muzički darovita deca pokazuju rane znake muzičkog sazrevanja. Počinju ovladavati muzičkim sposobnostima pre proseka svoje uzrasne grupe: cupkaju i njišu se kada čuju muziku, osetljiva su na zvuke, pevuše uvek neku pesmicu tokom igre, bolje pamte i ponavljaju melodiju, uočavaju falš u muzici, brže ovladavaju ritmom, bolje se izražavaju Orfovim instrumentima, smišljaju sopstvene pesmice i kompozicije (više o ovome pročitati u preglednom radu: Činč, E. [2013]. *Kompetencije vaspitača i mogući uzroci pogrešnih metodoloških pristupa u identifikaciji muzički darovite dece*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov”; Temišvar: Univerzitet „De Vest”).

Karakteristike muzički darovite dece (Andre, 2008: 775, prema Farmer, 2007) su: dobar osećaj za ritam, dobra koordinacija, prilično dobro razlikovanje muzičkih i drugih zvukova, razumevanje muzičkih odnosa, uživanje u muzičkim aktivnostima, izrazita muzička memorija, odmah reaguju na ritam, melodiju i harmoniju, koriste muziku za izražavanje osećanja i doživljaja, poseduju spontani i originalni kreativni impuls pri komponovanju i izvođenju, uživaju u plesu i drami sa elementima muzike, izuzetno brzo pamte muziku, poseduju snažan osećaj za visinu tona.

Kako bi podsticali razvoj potencijalno darovite dece, neophodno je da ih primetimo dok su još u vrtiću, da ih upoznamo, saznamo šta pokreće njihovu maštu, način na koji otkrivaju svet oko sebe i da ih usmerimo i pružimo im dodatnu podršku u građenju odnosa sa vršnjacima u istraživanju i učestvovanju u stvaranju muzike. Neophodno je zadovoljiti dečju potrebu za istraživanjem, izražavanjem i stvaralaštvom. Stvaralaštvo je prvenstveno okrenuto procesu, a ne produktu. Dete zanima sam proces plesanja, pevanja, sviranja. Ono nije opterećeno krajnjim ishodom svoje stvaralačke aktivnosti. Važna strategija u radu sa muzički darovitim decom je bogata sredina za učenje, prostor koji je strukturiran tako da bude inspirativan i provokativan, da se u njemu deca igraju, istražuju, uče i saraduju.

Prostorna celina za zvuk i pokret je prostor koji muzički darovita deca najčešće posećuju. U njoj treba da se nalaze muzički instrumenti (udaraljke: trijagl, činele, daire, praporci, zvečke, muzički štapići, bubnjevi, kastanjete, zvona, metalofon, ksilofon), muzičke igračke (muzičke kutije, muzičke memorije, sintisajzer, zvučne igračke, muzičke podloge), rekviziti (marame, šuške, palice, vrećice, lastiš, krpenjače, loptice, obruči, čunjevi, tuneli, provlačilice), različite vrste materijala za istraživanje zvuka, reciklažni i prirodni materijali za izradu muzičkih instrumenata, audio-vizelna sredstva (tv, cd-plejer, mini-linija, muzika različitih žanrova), muzički pano. Na muzičkom panou se mogu kačiti sličice, asocijacije za naučene pesmice i brojalice koje će deci biti podsticaj da sama ponavljaju i pevaju pesme koje su naučila uz pomoć vaspitača u vođenoj igri ili u nekim fazama projekta. Takođe se mogu kačiti ritmičke slike brojalica i crteži pesmica za sviranje uz pomoć boja. Uz njihovu pomoć deca mogu samostalno svirati na instrumentima u skladu sa uzrastom. U prostornoj celini za zvuk i pokret može stajati i muzički zid za istraživanje zvuka.



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

Na njemu mogu biti okačeni sudovi od različitih materijala, cevi, kante, rešetke, lonci, plehovi. Ovakav zid se može postaviti i u zajedničkim prostorijama i u dvorištu.

Kreiranje ovakve prostorne celine je proces. Ona nastaje kroz igru i planirane situacije učenja, projekte, kroz zajedničko angažovanje dece, vaspitača, roditelja, tako da za decu ima značenje, svrhu i smisao.



Slike 1, 2, 3 i 4. *Prostorna celina za zvuk i pokret*

Uloga vaspitača u podsticanju muzičkog stvaralaštva

Za razvijanje i podsticanje dečje stvaralačke aktivnosti veoma je važno stvoriti pozitivnu atmosferu u grupi. Neophodno je obezbediti deci raznovrsna čulna iskustva i stvarati prilike za istraživanje. Stvaralačka aktivnost deteta je rezultat dobro smišljenog i postupnog činjenja dece i vaspitača u kojem se dete dobro oseća, aktivira svoje potencijale, predstavlja svoje ideje i ovladava nizom veština koje u njemu bude stvaralačku aktivnost.

U prostornoj celini za zvuk i pokret, vaspitač omogućava deci da prema svojim idejama organizuju igru i pravila u igri, priprema sredinu, obezbeđuje materijal (predmete koji stvaraju zvuk, razovrsne muzičke instrumente i udaraljke, predmete od drveta, plastike, metala...), prati decu tokom igre i njihove reakcije i zaključke. U takvoj otvorenoj igri deca samostalno predviđaju, otkrivaju i istražuju materijale i sredstva, na primer u igri istraživanja zvuka.

U otvorenoj igri deca spontano pevaju bez obzira na to da li pesma ima tekst ili ne, da li je namenjena slušaocu ili ne. Takvo pevanje nazivamo stvaralačko pevanje. Narativno izmišljanje nastaje u igri, kao i u različitim životno-praktičnim situacijama: u autobusu, prilikom vožnje bicikla... Izmišljanje koje u prvom planu ima melodiju, prate i odgovarajuće dečje radnje. Dete peva kraću, izmišljenu melodiju koju često prati i ritmičko kretanje – ljuljanje ili neka dečja aktivnost (crtanje, nizanje perli...). Od situacije zavisi šta će deca pevati. Svađu će propratiti divlja dečja pesma, a crtanje ili slikanje lagano nežno pevušenje (više o ovome videti u: Bjerkvol, J. R. [2005]. *Nadahnuće biće*. Beograd: Plato).

U otvorenoj igri deca često kreiraju svoje plesne improvizacije. Pokretom deca mogu predstaviti sliku (vetar), ideju (putovanja) ili osećanja. U njima deca sama stvaraju pokrete uz muziku. Dok plešu deca savladaju raznovrsne oblike kretanja kao što su: hodanje, trčanje, skakanje, poskakivanje na jednoj ili obe noge, okretanje, kretanje običnim korakom...kao i održavanje ravnoteže (više ovome videti u: Kasagić, Đ., Bojanović, I. [1995]. *Igre pokretom*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva).



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup



Slika 5. *Stvaralačko pevanje*



Slika 6. *Plesna improvizacija*

Jedna od ideja kako vaspitač može proširiti dečju igru je muzička dramatisacija. Vaspitač ima mogućnost da oblikuje igru na način koji je smislen deci, oblikuje sadržaj odgovarajućih pesama, motiviše decu uključujući se u igru igranjem određene uloge, izrađuje sa decom kostime, lutke, maske, rekvizite i pozove ostalu decu u igru. Dramatizovani tekst pesme izvodi se pevanjem. Deca samostalno određuju likove, improvizuju pokrete, pratnju na dečjim instrumentima i daju ideje za kostime i dekor. Važno je da deca poznaju radnju, odnosno tekst pesme. U osnovi dramatisacije može biti i priča kojoj deca daju muzičku podlogu.

Takođe, vaspitač u proširenoj igri obogaćuje sadržaj plesne improvizacije dodavanjem raznovrsnih rekvizita (traka, lopti, обруча...) ili ritmičkim instrumentima (zvečkama, praporcima, kastanjetama, dairama), kako bi ples dobio pun izraz. Ples se kod dece dešava spontano, ali može biti podstaknut pesmom, stihom ili kratkom pričom.



Slike 7, 8 i 9. *Muzička dramatisacija*



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

Istraživanje zvuka može biti prošireno dodavanjem novih predmeta ili davanjem predloga dece i vaspitača kako se eksperiment može uraditi.



Slike 10, 11, 12, 13 i 14. *Istraživanje zvuka*

Vođenu igru vaspitač pokreće, usmerava i u njoj učestvuje. Pokazuje pokrete, daje ideju igre, pomaže deci da se organizuju, podstiče ih da istražuju, da daju svoje predloge. Jedan od primera vođene igre je instrumentalna improvizacija i orkestar.

Instrument kao igračka budi dečje interesovanje za aktivno učešće u muzici i razvija radost muziciranja (Stojanović, 1996.) Za dete su govor, pevanje i muzika prirodno povezani. Deca mogu da osmisle sopstveni ritam, melodiju, pokret. Da bi improvizovalo, dete se oslanja na prethodno iskustvo. Uključivanjem cele grupe u improvizaciju, deca stiču samopouzdanje, a na taj način štitimo svako dete pojedinačno od neuspeha i frustracija. Pomoću muzičkih instrumenata deca mogu samostalno osmisliti pratnju nekoj pesmi, da prate ritam svog hoda, govora, da osmisle svoju pesmicu na metalofonu, istražuju svirajući i kombinujući tonove. Kada zatražimo da ponove melodiju, verovatno neće moći odmah, međutim kada se potrudite da zapamte šta su odsvirala, na putu smo da dođemo do prave, kreativne, dečje kompozicije.

Vođena igra od strane vaspitača može podsticati stvaralačko pevanje. U njima dete na osnovu pravila igre treba da osmisli svoju pesmu (tekst i melodiju). Primeri ovakvih igara su: „Prodavnica klavira”, „Muzička pitanja i odgovori”, „Nastavi pesmu”, „Muzičke slike”...

Kako bismo podstakli decu da se fokusiraju na istraživanje, da postavljaju pitanja i pokušaju da nađu odgovore na njih, predstave svoje ideje, da koriste svoje prethodno iskustvo i povezuju doživljaje, kao odgovor na potrebu potencijalno muzički darovite dece da steknu više iskustva istražujući muziku, vaspitač odgovara „provokacijom”. To može biti muzički instrument, određeni materijali za istraživanje zvuka, naše izvođenje melodije na klaviru, pesma ili video materijal (spot, mjuzikl, tematska emisija...). Dobro odabrana „provokacija” pokrenuće dečju maštu, začudnost i zainteresovanost za proces istraživanja i razvijanje projekta.

Kao vid podsticanja muzičke darovitosti mogu se organizovati dodatni programi, kao što su muzičke radionice za decu i roditelje, muzički studiji i kampovi. Organizacija muzičkih događaja u vidu poseta mestima u lokalnoj sredini, gde deca mogu da dobiju odgovore na svoja pitanja koja se tiču muzike je veoma značajna kao i konsultovanje i muziciranje sa poznatim muzičarom, „ekspertom za muziku”, u okviru projekata u kom deca istražuju zvuk i pokret, za proširivanje dečjeg iskustva u okviru njihove zainteresovanosti.



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup



Slika 15. *Muzička radionica za decu i roditelje* Slika 16. *Muzički kamp* Slika 17. *Poseta „eksperta” za muziku*

Kažu da je imati darovito dete kao da imate dvoje dece: darovitost i dete. U težnji da obrazujemo darovitost, ne smemo nikada izgubiti iz vida samo dete. Ono treba da bude deo svoje vršnjačke zajednice u kojoj će graditi odnose poverenja u podsticajnom okruženju, uz podršku vršnjaka i odraslih. Važno je pružiti podršku dobrobiti svakog deteta kroz radost otkrića, stvaranja i izražavanja kroz muziku, tako da obrazujemo svesne i utemeljene ljude koji svoj izraz traže u muzici (više o ovome videti u naučnom radu: Bogunović B., Dubljević J., Jovanović N. [2011]. *Muzički darovito dete*. Fakultet muzičke umetnosti, Univerzitet umetnosti u Beogradu).

Literatura:

Stojanović, G. (1996). *Metodika nastave muzičke kulture*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Klemenović, J., Andre, L. (2008). *Podrška porodici u vođenju muzički darovite dece predškolskog uzrasta*. Novi Sad: Filozofski fakultet.

Napomena:

- Sliku br. 1 uradila je vaspitačica Višnja Pešić, PU „Poletarac”, vrtić „Poletarac”, Odžaci.
- Sliku br. 2 uradila je vaspitačica Olivera Kulešević, PU „Radosno detinjstvo”, Vrtić „Novosađanče”, Novi Sad.
- Sliku br. 3 uradila je vaspitačica Snežana Jocić, PU „Naša radost”, vrtić „Zeka”, Subotica.
- Sliku br. 4 uradila je vaspitačica Tanja Rajačić, PU „Radosno detinjstvo”, vrtić „Kalimero”, Novi Sad.
- Sliku br. 6 uradila je vaspitačica Aleksandra Marcikić, PU „Mladost”, vrtić „Cvrčak”, Bačka Palanka.
- Sliku br.10 uradila je vaspitačica Nela Dujić, PU „Poletarac”, vrtić „Poletarac”, Odžaci.
- Sliku br. 13 uradila je vaspitačica / pedagoški savetnik Olivera Dišić, PU „Bambi”, vrtić „Lane”, Loznica.
- Slike br. 5, 7, 8, 9, 11, 12, 14, 15 i 16 uradila je vaspitačica Biljana Golubović, PU „Dečja radost”, vrtić „Pupoljak”, Pančevo.



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

Indeks ključnih pojmova:

Muzička improvizacija – stvaralačka aktivnost deteta, bez prethodne pripreme, koja je okrenuta pre svega ka procesu, a ne produktu, u kojoj dete zadovoljava svoju potrebu za izražavanjem, istraživanjem i stvaralaštvom.

Sredina za učenje – prostorna celina za zvuk i pokret, prostor koji je strukturiran tako da bude inspirativan i provokativan, da poziva decu na igru, istraživanje, učenje i saradnju, a nastala je kroz igru i planirane situacije učenja, projekte, i kroz zajedničko angažovanje dece, vaspitača i roditelja i za decu ima značenje, svrhu i smisao.

Uloga vaspitača – Postupci vaspitača tokom otvorene, proširene i vođene igre koji podstiču dečju stvaralačku aktivnost, obezbeđuju deci raznovrsna čulna iskustva i stvaraju prilike za učenje i istraživanje.



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

Jovanka Ulić, Dragana Adanski

Dramsko stvaralaštvo kao podsticaj darovitosti

Dramska umetnost je jedan od retkih oblika umetnosti koji u sebi integriše različite umetničke discipline i veštine – likovnu, muzičku i književnu umetnost, a manifestuje se kroz govor, gest, glumu, pokret i likovne elemente (oblik, boja, svetlo...). Ključnu posebnost dramskog stvaralaštva i njegove recepcije očitavamo u mogućnosti da posmatrač (gledalac) prisustvuje stvaralačkom činu, oličenom u javnoj predstavi i time postane neposredni učesnik.

Lav S. Vigotski (Лев Семёнович Выготский) u knjizi „Dečja mašta i stvaralaštvo”, polazeći od tvrdnje da je igra osnovni oblik funkcionisanja dece predškolskog uzrasta, ističe da dramsko stvaralaštvo najbliže, najefikasnije i neposredno povezuje umetničko stvaralaštvo s ličnim doživljajem deteta, te da je scenski izraz čvršće nego bilo koji drugi oblik stvaralaštva vezan za igru.

Britanski dramaturg Ronald Harvud (Ronald Harwood), promišljajući o ulozi dramske igre, ističe da čovek (dete) u dramskoj igri izvodi i zabavlja druge, pravi se važan i zabavlja sebe, a opet – ono je jedan od najmoćnijih instrumenata za istraživanje i pokušaj da shvati samog sebe, svet u kome živi, i svoje mesto u tom svetu (Harvud, prema Ignjatov Popović, 2018). Upravo kroz dramsko stvaralaštvo imaginacija dolazi do punog izražaja. Dečji um u predškolskom uzrastu, zahvaljujući mašti, prevazilazi granice realnog, gde je dete u stanju da vidi slike predmeta koji nisu fizički prisutni, da zamisli njemu strana okruženja, da vidi dno okeana, da poleti u svemir, da „ispriča” svoju priču. Bitna odlika dramskog stvaralaštva je vremenska i prostorna dimenzija, gde zainteresovanost dece određuje trajanje dramske igre i kreira prostorne dimenzije u kojoj se igra odvija.

Međunarodna asocijacija za dramu/pozorište i obrazovanje *IDEA* (<https://www.ideadrama.org/>) svojim delovanjem podržava rad obrazovnih i pozorišnih institucija širom sveta. U poslednje dve decenije u Srbiji se sprovode programi za afirmaciju drame u obrazovanju. Podrškom Evropske Unije i uz učešće domaćih fondova, od 2008. godine realizovana su tri velika projekta:

Drama unapređuje ključne kompetencije Lisabonske strategije obrazovanja – *DICE* (<https://dramanetwork.kavaszinhaz.hu/international/serbian/>)

Dramska edukacija za interkulturalno učenje – *IDEAL* (<https://euusrbiji.europa.rs/podrska-umetnika-interkulturalnom-ucenju/>)

Povezivanje važnih subjekata u oblasti drame i obrazovanja u Srbiji – *OSTRVA* (<https://bazaart.org.rs/projekti/ostrva-islands/>) .



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

Oblici dramskog stvaralaštva – mogućnosti indentifikovanja nadarenosti za dramsko stvaralaštvo u predškolskom uzrastu

Osnov stvaralaštva, a samim tim i dramskog, čine sloboda mišljenja i stvaranja, kako ističe Malaguci (Loris Malaguzzi), uz podsticanje razmene i saradnje, znači, bitna je važnost samog procesa a ne produkt stvaranja. Malaguci u pesmi „Ipak, stotina postoji” opisuje dete kao biće sa stotinu jezika izražavanja, stotinu ruku, stotinu načina razmišljanja, igranja, slušanja... sto načina da otkriva, o sto svetova da razmišlja, sto svetova da sanja... Dete treba da bude kompetentan protagonist sopstvenog učenja i razvoja. Dete je po svojoj prirodi aktivno, kreativno, jedinstveno, neponovljivo, i ako mu pružimo mogućnosti da učestvuje u radu na projektima koji obuhvataju prisustvo „ekspresivnih jezika” (vizuelni, muzički, dramski), ono će samostalno, ili u saradnji sa drugom decom, razvijati sve svoje simboličke izraze koji doprinose njegovom celokupnom razvoju (Colić, Lazić, Ulić, Janković, Galić, 2018).

Međutim, svakako treba istaći da indentifikovanje nadarenosti u okviru dramskog stvaralaštva u predškolskom uzrastu zahteva posvećenog i obrazovanog vaspitača, vaspitača koji će pažljivim posmatranjem registrovati različite aspekte dečje imaginacije. Talenat za dramski izraz, ističe psiholog Bojana Škorc, svoje najpotpunije ispoljavanje dostiže posle adolescentnog doba, zato sa decom i mladima „dramski kreativni rad ne treba usmeriti na individualne talente, nego na grupni kreativni razvoj” (Škorc prema Đorđević, 2014: 5).

Upravo je predškolska ustanova mesto gde se u procesu dramskog stvaralaštva ispoljava kreativnost, koja polazi od igre i razvija se kroz igru. Dramska igra je podsticajna podloga, koja deci pruža neuporedivu mogućnost da budu kreativna i maštovita.

„Dramski izričaji djece zapravo se preklapaju s njihovom dramskom igrom. U njoj djeca mogu činiti ono što u realnom životu ne mogu. Mogu 'hodati u tuđim cipelama', tj. biti uživljeni u neku ulogu, biti netko drugi. U tim igrama, djeca su 'gospodari situacije', tj. mogu činiti ono što u stvarnom životu ne mogu” (Slunjski, 2014: 57). Bitno je naglasiti, da kroz različite oblike dramskog izražavanja dete ne „imitira” odrasle, ili bilo koga drugog, već se uistinu uživljava u ulogu i stvara autentičnu igrovnu situaciju.

Na pitanje kako dramsko stvaralaštvo utiče na dečji razvoj odgovor nalazimo u činjenici da je dramska igra složena, „multifunkcionalna aktivnost” (Ignjatov Popović) koja se manifestuje kroz različite aktivnosti kao što su: izmisliti, seckati, lepiti, crtati, slikati, približiti, udaljiti, osvetliti, podići, spustiti, pomeriti, uporediti, brojati, okružiti, izgovoriti, pevati, slušati, pokazati, pomagati, čekati, podržati... Kroz ove aktivnosti deca aktiviraju svoje mentalne i fizičke funkcije, uz podsticanje razvoja motoričkih, senzornih, afektivnih, socijalnih, kognitivnih i konativnih mogućnosti (Radović, Velišek-Braško, Marinković, Ignjatov Popović, Ulić, 2019).



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup



Slika 1. Pravi mač



Slika 2. Oblepljuje mač



Slika 3. Zamišlja da je vitez



Slika 4. Rekvizite koje su izradili koriste u dramskoj igri

Dramsko stvaralaštvo dece se manifestuje kroz:

- Simboličke igre: zamišljena situacija u kojoj dete ispoljava stvaralačku maštu, smišlja sadržaj igre i određuje njene učesnike (dodeljuje uloge igračkama i drugim predmetima – olovka postaje mikrofona, stolica konjić...).
- Igre uloga: zavise od socijalizacije i komunikacije deteta sa drugom decom, dogovora o sadržaju igre i uvažavanju želja i interesovanja drugih. Za prelazak na igre uloga bitna je činjenica da dete u simboličkoj igri razvija svoju sposobnost uživljanja u različite uloge koje daje predmetima sa kojima se igra.



Slika 5. Izrezuju pera za viteški šlem



Slika 6. Seku karton za viteški šlem



Slika 7. Izrađeni mačevi i šlemovi



Slika 8. Viteške igre

Značaj prostorne celine za simboličku igru

„Lepota se nalazi u harmoniji, ne u haosu, a harmonija podrazumeva sličnosti, koje se uočavaju usavršavanjem čula. Predivne harmonije u prirodi i umetnosti ne uočavaju oni čija su čula neosetljiva. Tada je svet skučen i dosadan” (Montesori, 2016: 165).

Podsticajna atmosfera u prostorima u kojima deca borave je preduslov slobodnog istraživanja, kreativnog izražavanja i komunikacije. Ređo teoretičari i praktičari prostoru pristupaju kao specifičnom jeziku koji u sebi sadrži kulturološke aspekte i ima duboke biološke korene. Opažanje prostora je subjektivno (lično svojstveno) i holističko (taktilno, vizuelno, auditivno i kinestetičko), te iako njegov kod nije uvek eksplicitan, mi ga doživljavamo i tumačimo od ranog detinjstva (Rinaldi, 2006).



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

Prostornu celinu za simboličku igru uređujemo u skladu sa temom/projektom kojim se bavimo i mogu biti uređene kao:



Slika 12. *Dvorska straža*



Slika 13. *Zlatokosa u kuli*



Slika 14. *Dramske igre ispred dvorca*

- prostori u kojima se odvijaju svakodnevne životne situacije (ordinacija, knjižara, vatrogasna stanica i sl.);
- zamišljeni prostori (dvorac, svemir i sl.).

Prostor uređen u skladu sa temom/projektom podstiče decu na komunikaciju, u njemu dele svoja iskustva i znanja, predlažu, isprobavaju i proširuju razumevanje pronalazeći smisao.



Slika 9. *Javljanje na telefon u vatrogasnoj stanici*



Slika 10. *Vatrogasci u vatrogasnom vozilu*



Slika 11. *Vatrogasac spasava mačku*

Uloga vaspitača u podsticanju darovitosti u oblasti dramskog stvaralaštva

„Izvorne dramske aktivnosti djece, odrasli svojim uplitanjem i intervencijama mogu podržati, ali ih mogu i ometati. Nijedno 'uvežbavanje' uloge, koje uključuje poticanje djeteta na zapamćivanje i ponavljanje zadanog teksta (npr. u funkciji pripremanja predstave), nije najbolji način podržavanja njihova *dramskog jezika*” (Slunjski, 2014: 59).

Otvorena igra

Simboličke igre, igre uloga – „kobajagi” gde deca samostalno grade igrovni plan i pravila (ja sam lekar, a ti pacijent...); dodeljuje uloge igračkama i drugim predmetima (olovka postaje mikrofona, stolica konjić...); to su igre koje u sebi sjedinjuju doživljenu, stvarnu,



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

situaciju i maštu; vaspitač je taj koji posmatra, reorganizuje prostor, obezbeđuje potreban materijal...



Slika 15. Otvorena igra dece tokom projekta „Leti, leti irvas”



Slika 16. Otvorena igra dece tokom projekta „Leti, leti irvas”



Slika 17. Otvorena igra dece tokom projekta „Leti, leti irvas”

Proširena igra

Dramatizacija nekog teksta po izboru dece gde vaspitač podržava igru zajedničkim igranjem sa decom, preuzimanjem neke uloge podržava započetu igru/predstavu; izrađuje sa decom rekvizite potrebne za predstavu (lutke, kostim, maske, scenu...); predlaže materijale; uključuje i drugu decu u realizaciju predstave.



Slika 18. Vaspitač u ulozi – proširena igratom projekta „Stara kuća”



Slika 19. Vaspitač podržava igru – proširena igra tokom projekta „Stara kuća”

Vođena igra

Predstave namenjene proslavama, obeležavanjima značajnih datuma predstave za porodicu (rituali, rutine)... Vaspitač predlaže i zajedno sa decom bira i priprema tekst, učestvuje i usmerava podelu uloga pazeći da ne naruši dobrovoljnost, imaginaciju, kreativnost, izazov; podstiče adekvatno korišćenje materijala – pokazuje pokrete – uvežbava kretanje na sceni, uvežbava tekst sa decom, predlaže materijal i izrađuje potrebne rekvizite (u ovo treba da budu uključena sva deca, ali i porodica); vodi refleksivan dijalog sa decom o predstavi.



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup



Slika 20. *Doba vulkana – predstava iz projekta „Šta nam fosil kaže“*



Slika 21. *Doba dinosaurususa – predstava iz projekta „Šta nam fosil kaže“*



Slika 22. *Pećinski ljudi – predstava iz projekta „Šta nam fosil kaže“*

„Poželjno je da u dramskim aktivnostima djece odrasla osoba prati njihovu logiku i koristi njihov jezik, a ne nameće svoj” (Slunjski, 2014: 62). Da bi podstakao dečje angažovanje i uvažio stil učenja svakog deteta i omogućio mu da izrazi svoje potencijale, vaspitač razgovara sa decom o mogućim rešenjima za igranje uloga, kako kod rešavanja različitih problem situacija u svakodnevnom životu, tako i kod tzv. „zamrznutih scena” poznatih priča ili proširivanja drame. Deca predlažu moguće scenarije koje potom grupa isprobava.

Iz igranja uloga nastaju nove, izmišljene priče ili proširene drame. Na vaspitaču je da obezbedi odgovarajuće resurse i opremi prostornu celinu za vizuelne umetnosti i literarnu prostornu celinu materijalima i sredstvima, koji će im pomoći da izrađuju rekvizite potrebne za određene uloge. Na taj način deca mogu da prošire razumevanje i izraze se na različite načine. Na primer, poznatu priču o Kralju Midi, deca proširuju igrajući se gusara koji doživljavaju brodolom i spas pronalaze na ostrvu Kralja Mide. Mida ne želi da ih prihvati, ali kapetan gusara pregovara sa njim. Vaspitač u odgovarajuće prostorne celine unosi: pomorske mape, nacрте broda, knjige o gusarima, materijal za isrtavanje mape ostrva, flaše za poruke, „dnevnik kapetana”, pesak...

Značaj uloge kompetentnog vaspitača se ogleda i u sledećim situacijama:

- kada dođe do konflikta prilikom podele uloga, kada više dece želi istu ulogu;
- ukoliko dete želi da se uključi u dramsku igru, vidimo da je posmatra, a nema razvijene strategije i socijalne veštine da se uključi;
- ako primetimo da deca odustaju od dramske igre, jer se siže stalno ponavlja, određenim podsticajima, kroz proširivanje, vaspitač može pomoći da se radnja obogati i da deca stiču različita iskustva;
- u situaciji kada deci nije jasna uloga, tada pozivaju vaspitača da se uključi i preuzme ulogu (koja nikako ne sme biti glavna) i na taj način podrži dečju igru.

Igranje uloge je preuzimanje identiteta i dete mora da razume šta definiše ulogu, to jest, šta ta uloga radi i koje odnose gradi.



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

Literatura:

- Vigotski, L. (2005). *Dečja mašta i stvaralaštvo*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Đorđević, Ž. (2014). *Drama u obrazovanju – potrebe nastavnika za obrazovanjem i osnaživanjem za primenu drame u obrazovno-vaspitnom radu u našim školama*. Beograd: BAZAART.
- Eljkonjin, D. B. (1978). *Psihologija dečje igre*. Beograd: ZZIUNS.
- Ignjatov Popović, I. (2018). *Dramska umetnost u dečjem učenju i razvoju kao alternativa elektronskim medijima*. Filozofija medija: mediji i alternativa, pos. izd. knj. 22, str. 73–81. Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu
- Montesori, M. (2016). *Otkriće deteta*. Beograd: Srpska Montesori asocijacija.
- Radović, S. Velišek-Braško, O. Marinković, L. Ignjatov Popović, I. Ulić, J. (2019). *Održivi razvoj u predškolskom programu, integralni pristup*. Novi Sad: Visoka škola za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. New York: Routledge.
- Slunjski, E. (2014). *Kako djetetu pomoći da... (p)ostane kreativno i da se izražava jezikom umjetnosti – priručnik za roditelje, odgojitelje i učitelje*. Zagreb: Element d.o.o.
- Colić, V., Lazić, S., Ulić, J., Janković, M., Galić, M. (2018). *Podrška ranom razvoju i učenju kroz bogaćenje dečje igre*. Novi Sad: Visoka škola stukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu.

Napomena:

- Slike br. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 12, 13, 14, 18, 19, 20, 21 i 22 uradile su vaspitačice Dragana Ađanski i Ana Novoselac; vrtić „Bubamara”, Sremska Mitrovica.
- Slike br. 9, 10, 11, 15, 16 i 17 uradile su vaspitačice Zorica Bodlović i Gordana Džambić; vrtić „Maslačak”, Sremska Mitrovica.

Indeks ključnih pojmova:

Dramske igre – kreativne igre kojima su sredstva izražavanja: reč, pokret i zvuk; deci pružaju neuporedivu mogućnost da budu kreativna i maštovita, da izraze svoju zamisao, doživljaj, da ispolje svoju kreativnost.

Imaginacija – misaona kreativna sposobnost da se u procesu razmišljanja stvori dovoljno jasna predstava o oblicima, karakteristikama i drugim svojstvima neke stvari, odnosa među stvarima, ili odnosa među ljudima, koji tek treba da nastanu.



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

Tomaž Zupančič

Darovitost za likovno izražavanje na predškolskom uzrastu

Uvod

Umetnost je uslovljena kreativnošću koja je povezana sa darovitošću. Pojam kreativnog talenta definiše se kao „visok potencijal da se proizvede delo koje je originalno i odgovarajuće kontekstu” (Besancon, Lubart, Barbot, 2013). Istovremeno, smatra se da su likovne aktivnosti namenjene svoj deci, jer je kod svakog pojedinca moguće razviti kreativne potencijale.

„Vizuelno umetničko izražavanje, posebno crtanje, neophodno je sredstvo za ljudski kognitivni razvoj. U teorijama dečjeg grafičkog razvoja dečja likovna umetnost se shvata kao kreativno samoizražavanje, značajan oblik formalnog poretka i kulturne produkcije” (Muhovič, 1990; Arnheim, 2009). Istovremeno, zadatak likovnih pedagoga je omogućiti dalji razvoj potencijalno umetnički darovite dece. Otkrivanje likovno darovite dece jedan je od najtežih zadataka likovnog pedagoga. Iako neki autori smatraju da je fenomen darovitosti prilično misteriozan (Matthews & Foster, 2005), likovna pedagogija ipak poznaje dosta konkretnih načina rada sa darovitom decom.

Iz definicije proizilazi da je darovitost potencijal za postizanje natprosečnih dostignuća u određenoj oblasti (George, 2004). Uspešan rad prosvetnog radnika sa umetnički darovitim pojedincima zavisi od mnogo faktora. Prvo, to je tip vaspitača koji može biti manje ili više osetljiv na individualne razlike među decom. Zadatak dobrog likovnog pedagoga je da sagleda različite aspekte „lične kreativnosti” dece (Runco, 2006). Na osnovu njih može razviti individualizovane pristupe. Dalje, važno je da vaspitač poseduje sposobnost za empatiju. Mora da ima najviši mogući nivo stečenog znanja o pronalaženju, prepoznavanju i radu sa darovitom decom. Na rad sa darovitimima moglo bi da utiče i radno iskustvo i entuzijazam na poslu.

Likovna darovitost na predškolskom uzrastu

U slovenačkim osnovnim školama već nekoliko godina traje sistematska registracija i identifikacija darovitih učenika (Duh, Kljajič, Bratina, 2018). Nažalost, to nije slučaj na predškolskom uzrastu dece, iako se stručnjaci slažu da je veoma važno što ranije otkriti darovitu decu i, u skladu sa tim, posvetiti im dodatnu pažnju (Jedlovčnik, 2013). Mnogo se govori o darovitosti u vezi sa decom predškolskog uzrasta (Glogovec, Žagar, 1990), ali se ni danas ne može govoriti o sistematskom radu, detekciji, razvijanju i podsticanju rada sa njima (Stritih, 2012). Jedan od razloga vidimo u činjenici da pojam umetničke darovitosti u predškolskom periodu ima svoje osobenosti. Zbog toga je principe koji važe za istraživanje darovitosti u kasnijim godinama (osnovna, srednja škola) nemoguće preneti i primeniti na predškolskom uzrastu. Na predškolskom uzrastu to još nije specifično umetničko stvaralaštvo. Specifična umetnička aktivnost, odnosno svesno umetničko izražavanje, javiće se tek posle osme godine. Moramo biti svesni da je likovno izražavanje male dece integralna aktivnost, da je to, pre svega, dečji izraz a tek onda umetnički (Karlavaris, 1986). To znači da je likovno izražavanje u predškolskom periodu uslovljeno razvojnim, kognitivnim parametrima razvoja, ali i da nije želja za umetničkom estetskom akcijom ili povećano interesovanje koje bi proisteklo iz potencijalne darovitosti deteta. Za predškolski period važi formula: umetnički izraz deteta = likovno mišljenje deteta (Goodnow, 1977; Arnheim, 2009; Barnes, 2009).



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

Predškolski likovni izraz nije prost odraz psiholoških parametara razvoja deteta, niti izraz urođene estetske potrebe, već razvojno sredstvo i sazajna neophodnost (Muhovič, 1990). Dakle, o likovnoj darovitosti na predškolskom uzrastu nije moguće razmišljati van razvojnih i sazajnih osobnosti ovog perioda. To zahteva veoma promišljen i dubinski tretman ove teme.

Kako prepoznati darovitost za likovno izražavanje u predškolskom periodu?

Istraživanjem (Zupančič, 2021) utvrdili smo da se vaspitači u vrtićima oslanjaju prvenstveno na svoje potrebe i subjektivne osećaje u otkrivanju umetnički darovite dece. Kriterijumi koje koriste su očigledni i lako merljivi, ali ne nužno tačni. Talenat vaspitača poistovećuje se sa povećanim interesovanjem za likovni rad, istrajnošću i preciznošću. Jedan od pouzdanijih kriterijuma za otkrivanje i promovisanje darovitosti je percepcija pozitivnih odstupanja u umetničkom razvoju.

Kriterijumi likovnog rada deteta merljivi su u nekoliko segmenata:

- U oblasti crtanja ovo je raznovrsna upotreba linija (dužina, pravac, širina, karakter, uloga...), bogatstvo oblika, šara i likovnih ritmova, intuitivna upotreba svetlo-tamnog, percepcija detalja na motivima, bogatstvo detalja i sl.
- U oblasti slikarstva to je povećana upotreba različitih boja, intuitivno mešanje istih, osetljivost na percepciju fenomena boja i harmonije boja.
- U oblasti osnova štampe ovo je veština u korišćenju grafičkih postupaka i metoda rada, izražena radost i interesovanje za eksperimentisanje sa likovnim sredstvima i radnim postupcima, razumevanje principa štampe, preslikavanja i odnosa vizuelnog i taktilnog.
- U oblasti vajarstva to su taktilna osetljivost i sposobnost sagledavanja suštine materijala, sposobnost stvaranja jednostavnih i sve složenijih prostornih formacija, osetljivost na stabilnost skulpturalne konstrukcije, inovativnost u upotrebi skulpturalnih materijala.
- U oblasti projektovanja prostora, darovitost na predškolskom uzrastu može se manifestovati u intuitivnom sagledavanju dimenzija i specifičnosti prostora (otvoreni, zatvoreni, poluzatvoreni, skućeni, prozračni prostor...).

Inovativni pristupi i uloga vaspitača

Inovativni pristupi vaspitača i njegova uloga u promovisanju darovitosti u oblasti umetnosti ogleda se u sledećem:

- Vaspitač poznaje karakteristike razvoja likovnog izražavanja na predškolskom uzrastu i detektuje odstupanja od njih.
- Rad vaspitača sa potencijalno darovitim decom usmeren je na razvijanje kreativnih potencijala, a ne na ućenje crtanja, slikanja itd.
- Rad vaspitača sa darovitim detetom zasniva se na principima kreativnosti i prvenstveno individualnosti. Darovitost za likovno izražavanje kod dece se manifestuje na različite načine, pa je nemoguće definisati precizna uputstva o tome kako pravilno pedagoški i didaktički postupati.
- Na kraju, ali ne i najmanje važno, rad vaspitača sa darovitim detetom je u potpunosti usmeren na proces rada, a ne na umetnički proizvod. Krajnji cilj rada sa potencijalno darovitim detetom je da se razvija darovitost, a ne da se prave prelepe slike, crteži ili skulpture.



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

Literatura:

- Arnheim, R. (1954/1974/2009). *Art and Visual Perception: A Psychology of the Creative Eye*. Berkeley: University of California Press.
- Barnes, R. (2009). *Teaching Art to Children 4–9*. London: School of Education, University of East England.
- Besancon, M., Lubart, T., Barbot, B. (2013). Creative giftedness and educational opportunities. *Educational & Child Psychology*, 30(2), 79–88.
- Duh, M., Kljajič, A., Bratina, T. (2018). Monitoring the effectiveness of registration and identification of art gifted pupils in primary schools. In: J. Herzog (Ed.). *Challenges of working with gifted pupils in European school systems*, (pp. 61–82). Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- George, D. (2004). *The challenge of the gifted child*. David Fulton Publishers.
- Glogovec, Z., Žagar, D. (1990). *Nadarjeni otroci v vrtcu*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Goodnow, J. (1977). *Children's Drawing*. London: Fontana, Open Books.
- Jedlovčnik, M. (2013). Analiza pristopov vzgoje nadarjenih otrok v predšolski dobi. *Revija za univerzalno odličnost*, 2 (2), pp. 38-48. https://www.fos-unm.si/media/pdf/RUO_2013_08_Jedlovcnik_Mojca.pdf
- Karlavaris, B. (1986). *Metodika likovnog vaspitanja predškolske dece*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Matthews, D. J., & Foster, J. F. (2005). Mystery to mastery: Shifting paradigms in gifted education. *Roepers Review*, 28 (2), 64-69. <https://doi.org/10.1080/02783190609554340>
- Muhovič, J. (1990). Odnos med otroškim likovnim izražanjem in likovno ustvarjalnostjo odraslih” [The Relation Between Children’s and Adults’ Artistic Creativity], in: *Athropos*, 22 (3–4), 9–20.
- Runco, M. A. (2006). Creative Giftedness. In: R. J. Sternberg, J. E. Davidson, (Eds.). *Conceptions of Giftedness*, pp 295–311. Cambridge University Press.
- Stritih, B. (2012). Nadarjeni predšolski otroci, kaj se dogaja z njimi v javnih vrtcih? In: M. Juričević, B. Stritih (Eds.). *Vloga psihologa v vzgoji in izobraževanju nadarjenih* (pp. 97–106). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Zupančič, T. (2001). *Likovno-ustvarjalni razvoj otrok v predšolskem obdobju*. Ljubljana: Debora.
- Zupančič, T. (2021). *Identifying Artistically Talented Children in Slovenian Kindergartens* (in print).



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

Indeks ključnih pojmova

Neophodnost za saznavanjem (kognitivna nužnost) – pojam koji je uveo slovenački teoretičar umetnosti i filozof, profesor na Akademiji likovnih umetnosti u Ljubljani, a predstavlja prirodnu potrebu (neophodnost) deteta za umetničkim izrazom, jer samo na taj način može da objasni vizuelne pojave i zakonitosti koje vladaju u trodimenzionalnom svetu u kojem živimo.

Vizuelno mišljenje – deo ljudskog mišljenja koji se bavi vidljivim, oblicima, bojom, prostornim odnosima. To je proces koji omogućava upoznavanje vizuelnog sveta i nezaobilazno je sredstvo u pronicanju u suštinu vizuelnih pojava prostornih odnosa.



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

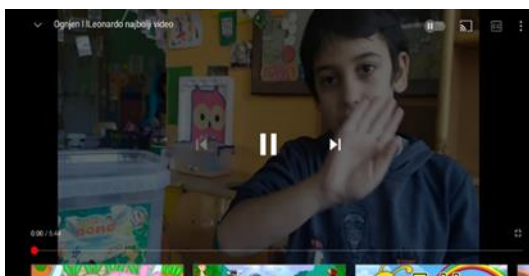
Nela Dujić

Podrška darovitosti kroz korišćenje IKT

Živimo u doba gde se naučno-tehnička znanja i njihove primene ubrzano razvijaju i nije sigurno da možemo zamisliti kako će svet izgledati za deset, dvadeset, trideset godina, koja znanja, umenja i veštine će biti potrebne. Sigurno je da će današnja predškolska deca porasti i sigurno je da mi kao odrasli sada imamo odgovornost da vodimo računa o deci i o kontekstu u kojem odrastaju, da zajedno sa njima uočavamo, istražujemo, koristimo mogućnosti informaciono-komunikacionih tehnologija, stičemo i širimo navike bezbednog korišćenja. Prema Osnovama programa, predškolskim vaspitanjem i obrazovanjem se kod dece postavljaju osnove za razvoj ključnih kompetencija celoživotnog učenja. U tom smislu digitalna tehnologija, informaciono-komunikacione tehnologije (kreiranje, otkrivanje i konstruisanje) su sredstva, alatke za razvoj kompetencija celoživotnog učenja i potrebno ih je razvijati same po sebi kao jednu od ključnih.

Uloga vaspitača je da podstiče razvijanje kreativnosti, da omogući svakom detetu da se izrazi na, za njega, odgovarajuće načine bez ograničavanja na jedan medij ili jedan način. Svršishodna primena i integracija IKT u vaspitno-obrazovni rad podrazumeva da ona nikada ne može da zameni značaj i vrednost dečje igre sa realnim objektima, drugom decom i ljudima. Treba težiti informaciono-komunikativnoj tehnologiji kao alatkama za konstruisanje, a ne „prenošenje” znanja (dete je aktivni učesnik u procesu saznanja), razvijati i otkrivati mogućnosti digitalne tehnologije, upoznati aspekte digitalne kulture, razvijati digitalnu pismenost deteta, vaspitača i roditelja (više o ovome videti u: *Obuka „Otkrivanje digitalnog, kreativna i odgovorna primena tehnologije u vrtiću”* 679, ZUOV).

Činjenica je da se svet ubrzano menja, a današnji obrazovni sistemi i svi njihovi kreatori ne idu dovoljno u korak sa kontekstom u kojem odrastaju deca; potrebno je da vaspitači razvijaju svoje digitalne kompetencije kako bi iskoristili postojeće mogućnosti IKT i otklonili rizike njene neadekvatne upotrebe. Potrebno je da prihvatimo digitalnu stvarnost, da se prvo edukujemo, pa tek onda opremimo vrtiće tehnologijom, da shvatimo da je digitalna tehnologija sadržaj koji treba učiti, prilika za saznavanje, informisanje, stvaranje, saradnja, rešavanje problema; razvijati informatička znanja.



Slika 1 i 2. Deca snimaju razna uputstva



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

Sve je više potrebno razvijati razumevanje načina na koji digitalna tehnologija funkcioniše, kritički odnos prema informacijama koje putem nje primamo, svest o njenim mogućnostima i rizicima. Stalno se polemise o tome koliko vremena je preporuka stručnjaka da dete provede ispred ekrana; vrednosti su različite, ali ako bismo fokus okrenuli ka kvalitetu vremena provedenog u korišćenju informaciono-komunikativnih tehnologija, to bi bilo smislenije i funkcionalnije.



Slike 3, 4 i 5. *Deca aktivno učestvuju u dokumentovanju*

Aktivnosti na ekranu ili uz pomoć informaciono-komunikacione tehnologije ni na koji način ne mogu, niti smeju da zauzmu mesto igri imaginacije sa vršnjacima u prostoru kao osnovnom pokretaču dečije mašte i veština kreativnog rešavanja problema. Mi kao praktičari ne smemo ignorisati digitalnu kulturu kojom su deca okružena, niti dopustiti da nas zavedu mogućnosti digitalne tehnologije za stvaranje, znajući da se svakim danom sve više razvijaju.



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup



Slike 6, 7, 8, 9 i 10. Igra „Reportaža”(korišćenje sredstava: IKT-projektor, mikrofon, zvučnik, smart-tabla)

Profesionalna odgovornost praktičara je da iskoristi potencijal informaciono-komunikacionih tehnologija na bezbednom nivou. Ako praktičar u svom radu teži da uvede decu aktivnim korišćenjem tehnologije u svojim projektima, čineći postojeće digitalne alate dostupnim deci, zajedno mogu kritički procenjivati da li im je potrebna za ostvarivanje igre, ideje, zamisli, predloga, istraživanja, načina upotrebe. Informaciono-komunikacione tehnologije mogu biti izazov, poziv za zajedničko istraživanje, druženje, igru gde su deca otvorena za konsultovanje o mogućim načinima primene uz podršku, uvažavanje i verovanje u potencijale deteta.



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup



Slika 11. Igra „Kakvo će vreme biti sutra”



Slika 12. Istražujemo, otkrivamo

Deca mogu da koriste jednostavnije programe za programiranje (poput *Scratch Junior*, *Tux Paint*... i sl.) na nivou stvaranja.



Slike 13, 14 , 15, 16 i 17. Korišćenje alata *Tux paint*



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

Kada deca rešavaju kompleksne probleme uz pomoć robota, kao i one otvorene, koji imaju više različitih ideja, kada uče da kodiraju, razmišljaju kao programeri i stvaraju uz pomoć digitalne tehnologije, ona zapravo otkrivaju čitav jedan novi svet mogućnosti koji kao da čeka da ga iznova i iznova otkrivaju. Korišćenjem informaciono-komunikacionih tehnologija razvijaju i simboličko izražavanje u raznim životno-praktičnim situacijama

Digitalna kompetencija, jedna od ključnih za celoživotno učenje, stavlja akcenat na smisleno korišćenje digitalnih tehnologija kao oruđa kojima se deci omogućava: dolaženje do informacija; izražavanje i predstavljenje u funkciji igre istraživanja; dokumentovanje različitih aktivnosti (*Godine uzleta: osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*, 2019). Veoma je značajan adekvatan odnos i kultura upotrebe digitalnih tehnologija.

Uloga odraslih je da pažljivo posmatraju, ohrabruju i podupiru decu da idu iznad datog nivoa znanja i veština dajući im „instrukcije kao korisna uputstva pri korišćenju informaciono-komunikacionih tehnologija” (*Godine uzleta: osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*, 2019: 40).

Literatura:

Godine uzleta: osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja (2019). Beograd: Prosvetni pregled: Ministarstvo nauke, prosvete i tehnološkog razvoja. [Izvor na ćirilici.]

Krnjaja, Ž. (2014). *Digitalne tehnologije u istraživanjima praktičara* (rad sa projekta). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

Pavlović Breneselović, D. (2014) *Kompetencije vaspitača za korišćenje ikt u predškolskom programu: više od veštine* (rad sa projekta). Beograd: Filozofski fakultet: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

Pavlović Breneselović, D. (2014). From Mastering Knowledge And Skills To Competence: Two Approaches To Preschool Teachers' Competences (str.31–36), In *Competences Of Preschool Teachers In Knowledge Society – Proceedings book*, The Second International Interdisciplinary Scientific Conference in Kikinda.

Napomena:

– Slike od broja 1 do 17 uradile su vaspitačice Nela Dujić i Višnja Pešić, PU „Poletarac”, Odžaci.



Prepoznavanje i podsticanje darovitosti kroz integrisani pristup

Indeks ključnih pojmova:

Digitalne kompetencije – skup znanja, veština, stavova, vrednosti neophodnih prilikom korišćenja digitalne tehnologije u različitim kontekstima za obavljanje različitih poslova, rešavanje problema, komunikaciju, upravljanje informacijama, kreiranje ideja ili sadržaja u digitalnom formatu, konstruisanju znanja, samostalno, kritički, kreativno, efikasno, fleksibilno uz poštovanje etičkih principa.

Digitalni alati – didaktički obrazovni programi koji omogućavaju aktivno učenje, eksperimentisanje sa uređajima, programima i medijima, učenje na daljinu, saradnju i komunikaciju u virtuelnom okruženju.

IKT (informaciono-komunikacione tehnologije) – digitalni alati poput stonog i prenosivog računara, kao i uređaja za povezivanje na internet koji su namenjeni za obradu informacija i komunikaciju, nastavnih i drugih sadržaja u virtualnom obliku.



5 Koraci ka kvalitetnoj praksi prepoznavanja i rada sa darovitom decom

Lada Marinković, Danica Veselinov, Maja Hmelak

Koraci ka kvalitetnoj praksi prepoznavanja i rada sa darovitom decom

GIFTED instrument

Prepoznavanje potencijalne darovitosti a zatim i proces identifikacije darovite dece, predstavlja osnov za pružanje adekvatne razvojne podrške i obrazovnog konteksta koji podržava darovitost i kreativnost. Kreiranje instrumenata za prepoznavanje potencijala svakog deteta otvara mogućnost za kreiranje obrazovne prakse koja je usmerena na dete i na proces obrazovanja u realnom kontekstu, a ne na ostvarivanje unapred planiranih obrazovnih ciljeva.

Ovde ćemo opisati rezultat projekta *GIFTED*, koji se odnosi na kreiranje inovativnog instrumenta za prepoznavanje potencijalne darovitosti kod dece uzrasta od 3 do 6 godina. Osnova za kreiranje ovog instrumenta su bazične vrednosti „Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja: Godine uzleta” (2019) (u daljem tekstu: Osnove programa) u Republici Srbiji, koje definišu kontekst i razumevanje dečje igre, učenja i odnosa koji obezbeđuju i omogućavaju dobrobit deteta.

U Osnovama programa, dete se sagledava kao bogato potencijalima, kao agens, kompetentni učesnik u sopstvenom učenju i življenju. Takođe, poseban značaj daje se aktivnoj participaciji deteta a značajnom se ističe saradnja u razvijanju zajednice prakse dece i odraslih, u kojoj se kroz interakcije uzajamno transformišu svi učesnici. Osnovne polazne vrednosti programa su humanističke i odnose se na altruizam, toleranciju, moralnost i odgovornost, stvaralaštvo i kreativnost, inicijativnost i inovativnost, kooperativnost, pravednost, pozitivan lični, kulturni, nacionalni, socijalni i širi društveni identitet.

U uzrastu od treće do šeste godine detetovi razvojni potencijali su najpodložniji sredinskim faktorima i ovaj uzrast smatra se ključnim za uobličavanje onih kompetencija koje su istovremeno važne i za oblikovanje darovitosti u kasnijim uzrastima. Osnove programa pružaju kontekst za sagledavanje različitih potencijala deteta i mogućnost da se prepozna potencijalna darovitost, te da se planira i odgovarajuća podrška njenom razvoju. Dodatni elementi metodološko-teorijskog okvira za kreiranje instrumenta predstavljaju savremene teorijske koncepcije i modeli darovitosti – Renzulijeva koncepcija tri prstena, Minhenski procesni model – i rezultati eksplorativnog istraživanja, kao početnog impulsa za dalje korake u okviru projekta *GIFTED*, o znanjima vaspitača o fenomenu darovitosti, metodama prepoznavanja i podrške u okviru projekta *GIFTED* (više o navedenom istraživanju videti u okviru 6. celine/poglavlja priručnika).

U kreiranju instrumenta učestvovali su eksperti iz oblasti rada sa decom predškolskog uzrasta iz tri zemlje (Srbija, Hrvatska, Slovenija) – praktičari i profesori visokoškolskih institucija. Polazišna pretpostavka je da se potencijali za darovitost mogu uočiti kroz specifične elemente ponašanja, vidljive u načinu na koji dete učestvuje i organizuje svoju igru, gradi odnose sa vršnjacima i okolinom, i kako uči.



Koraci ka kvalitetnoj praksi prepoznavanja i rada sa darovitom decom

Struktura instrumenta *GIFTED*

Jedan od ciljeva projekta *GIFTED* je da vaspitači dobiju na raspolaganje instrument koji će ih senzibilisati i osnažiti da kroz svakodnevno posmatranje, praćenje i rad sa decom uoče i onu koja pokazuju potencijalnu darovitost. Instrument je konstruisan i usmeren na prepoznavanje karakteristika potencijalno darovitog deteta kroz tri glavna domena: **igru, učenje i odnose**. Ove komponente zajedno grade konstrukt dobrobiti.

Rukovodeći se osnovnim vrednostima, teorijskim postulatima i ciljevima programa, formulisana su okvirna pitanja za prikupljanje podataka o detetu, u formi polustrukturiranog intervjua (videti u nastavku teksta i u prilogu na kraju priručnika).

Za svaku komponentu definisana su pitanja za prikupljanje podataka o detetu kroz intervju ili opis detetovog ponašanja, bar dva vaspitača koji poznaju dete bar tri meseca, bar jednog od roditelja/staratelja i po mogućstvu intervjuisanjem detetovih vršnjaka iz grupe.

- Za oblast „Igra” definisano je 10 pitanja za vaspitače, 6 pitanja za roditelje i 6 pitanja za vršnjake.
- Za oblast „Učenje” definisano je 8 pitanja za vaspitače, 7 pitanja za roditelje i 6 pitanja za vršnjake.
- Za oblast „Odnosi” definisano je 7 pitanja za vaspitače, 10 pitanja za roditelje i 7 pitanja za vršnjake.

Pretpostavka je da će upravo kroz odgovore na ova pitanja vaspitači i roditelji moći da prepoznaju specifična ponašanja deteta koja mogu ukazivati na potencijalnu darovitost. Na osnovu prikupljenih podataka iz više izvora (dva vaspitača, bar jedan roditelj i po mogućstvu nekoliko detetovih vršnjaka iz grupe), sa većom sigurnošću može se doći do podataka o načinu na koje dete uči, koja interesovanja iskazuje kroz igru i o načinima na koje izgrađuje svoje odnose sa drugima itd.

Finalni rezultat prikupljenih podataka sažima se u *tabeli rezimea*, u kojoj vaspitač identifikuje stepen potencijalne darovitosti, oblast/oblasti u kojim je ona prepoznata i vodi beleške o planiranim metodama, postupcima, sredstvima podrške, potrebom za dodatnim kontaktima u i van vrtića i toku i rezultatima ostvarene podrške, kao i o planiranju dalje saradnje sa roditeljima.

Instrument je planirano da bude testiran od strane vaspitača u sve tri zemlje učesnice projekta, a rezultati će proveriti potrebu za modifikacijom pitanja u odnosu na uzrasne podgrupe (od 3 do 4 godine i od 5 do 6 godina).

Oblast igra: pitanja za vaspitače

1. Kako se dete dogovara i usklađuje sa drugima tokom igre?
2. Na koji način dete odlučuje i pravi izbore u igri?
3. Kako se tokom igre primećuje ispitivanje i prevazilaženje stereotipa u igri?
4. Kako dete isprobava različite uloge, preispituje i prihvata pravila igre?
5. Kako dete prerađuje događaje i koristi predmete u igri?
6. Kako dete razvija nove strategije igre kroz koje na sebi svojstven način rešava problem?
7. Kako simboliše sopstveno iskustvo u igri na različite načine (prerušavanje, pretvaranje, crtanje, izrađuje modele, koristi kreativan pokret i govor)?
8. Kako simbolima povezuje realne radnje, predmete i postupke?



Koraci ka kvalitetnoj praksi prepoznavanja i rada sa darovitom decom

9. Kako tokom igre otkriva sopstvene potencijale?
10. Koliko je istrajno u procesu rešavanja različitih problem situacija?

Oblast igra: pitanja za roditelje

1. Kako dete organizuje svoju igru kada je samo ili sa drugom decom?
2. Kako dete isprobava različite uloge i prihvata pravila igre?
3. Kako dete rešava problem u igri?
4. Kako dete koristi predmete u igri?
5. Koliko je dete istrajno u procesu rešavanja različitih problem-situacija?
6. Šta primećujete, kako se dete razvilo kroz igru?

Oblast igra: pitanja za vršnjake

1. Ko od tvojih drugova i drugarica najlakše i najbrže rešava različite zadatke?
2. Ko daje najviše novih ideja?
3. Ko postavlja najviše pitanja?
4. Ko od drugara ima najzanimljivije ideje za igru?
5. Sa kim se najčešće igraš?
6. Zašto baš sa njim/njom/njima?
7. Kojih igara se igrate najčešće?
8. Zašto baš ta igra/igre?

Oblast odnosi: pitanja za vaspitače

1. Na koji način dete najčešće izražava svoje potrebe i osećanja?
2. Da li je taj način po nečemu specifičan u odnosu na drugu decu i odrasle osobe?
3. Kako misli o sebi?
4. Kako je uvažen od strane vršnjaka?
5. Kako se ponaša u konfliktnim situacijama (kada se radi o njemu samom ili kada se dešava konfliktna situacija drugima)?
6. Kako biste opisali njegovo/njeno uključivanje i učestvovanje u aktivnostima, donošenju odluka, pravljenju izbora...?
7. Kako svojim ponašanjem pokazuje da razume smislenost aktivnosti u kojima učestvuje?

Oblast odnosi: pitanja za roditelje

1. Na koji način najčešće izražava svoje potrebe i osećanja? Da li je taj način po nečemu specifičan u odnosu na drugu decu i odrasle osobe?
2. Kako misli o sebi? (u kojim situacijama primećujete da ima visoko samopouzdanje, ili obrnuto)?
3. Kako ga prihvataju druga deca? U situaciji kada je u odnosu sa drugom decom primećujete da je vaše dete... kakvo?
4. Kako se ponaša u konfliktnim situacijama (kada se radi o njemu samom ili kada se dešava konfliktna situacija drugima)?



Koraci ka kvalitetnoj praksi prepoznavanja i rada sa darovitom decom

5. Kako reaguje na frustraciju, da li primećujete znake empatije, kako reaguje na konflikte među drugima pored sebe?
6. Kako biste opisali njegovo/njeno uključivanje i učestvovanje u aktivnostima, donošenju odluka, pravljenju izbora?
7. Da li primećujete nešto što je specifično, drugačije u odnosu na drugu decu iz porodice?
8. Koliko Vam se čini da pokazuje razumevanje i interesovanje za svakodnevne aktivnosti u porodičnom ili širem okruženju?
9. Kako dete upravlja svojim emocijama i razume emocije drugih? (Opisati jednu ili više situacija.)
10. Ume li Vaše dete da odlaže svoje želje i prihvata želje i očekivanja drugih? (Navedite neku situaciju.)

Oblast odnosi: pitanja za vršnjake

1. Ko najčešće zna da napravi najbolji plan za nešto što treba zajedno da radite?
2. Ko daje najbolje ideje sa kojima se najčešće slažeš?
3. Ko od tvojih drugara najviše razume kako se ti osećaš i šta ti je potrebno?
4. Ko je najviše spreman i ume da pomogne ako se neko posvađa?
5. Ko od drugova/drugarica te najčešće uteši ako se zbog nečega rastužiš? Kako te uteši?
6. S kim bi se najčešće složio kada treba nešto da se odluči?
7. Ako bismo otišli na neki izlet (u šumu, na planinu...), ko bi mogao da napravi najbolji plan kako da provedete dan?

Oblast učenje: pitanja za vaspitače

1. Da li i za koje oblasti dete ispoljava posebnu zainteresovanost?
2. Koje su jake strane deteta u datoj oblasti (specifični indikatori)?
3. Na koje načine dete najlakše uči? Navedite pet ključnih reči ili sintagmi kojima biste opisali učenje deteta.
4. Izdvojite najviše tri od ponuđenih specifičnosti/posebnosti koje prepoznajete kao najupečatljivije kod deteta i ukratko opišete zašto ste se za njih odlučili: a) nezavisnost i samopouzdanje; b) nonkonformizam; c) radoznalost ; d) nestrpljivost; e) borbenost; f) preferencije prema imaginativnom ponašanju (sklonost ka intuitivnom spram čulnog); g) oluja ideja; h) sklonost ka drugačijem pristupu u rešavanju problema, dolaženju do rešenja.
5. Da li prepoznajete kod deteta neku od manifestacija divergentne produkcije? Koju? (ukratko opišite svoje utiske): a) *originalnost* (neobični, udaljeni, duhoviti odgovori, ideje, rešenja); b) *fleksibilnost* (gipkost, savitljivost u rešavanju problema, organizaciji; odgovori različitih klasa, viševrnsni odgovori, kombinovanje više aspekata i različitih strategija u rešavanju problema); c) *fluentnost* – posebno kod verbalnog ispoljavanja (produktivnost u većem broju ideja, reči, odgovora, posledica) ; d) *elaboracija* (dopunjavanje ideja detaljima, sposobnost detaljnije razrade plana).
6. Kako dete pokazuje svoje motoričke sposobnosti i veštine?
7. Na koji način dete izražava svoju radoznalost, otvorenost i odgovornost?
8. Koliko je dete uspešno u učenju (da li lako usvaja nova znanja, dobro pamti, prepričava, zaključuje...)?



Koraci ka kvalitetnoj praksi prepoznavanja i rada sa darovitom decom

Oblast učenje: pitanja za roditelje

1. Da li vaše dete ima neka posebna interesovanja i/ili pokazuje neke posebne veštine i umeća. Koja?
2. Šta Vaše dete radi posebno lako, brzo, bez nekog vidnog truda, za kratko vreme?
3. Sa kim Vaše dete deli specifična interesovanja?
4. Navedite pet ključnih reči kojima biste opisali učenje svoga deteta?
5. Koje su aktivnosti deteta van vrtića?
6. U kojim situacijama dete ispoljava svoja interesovanja, bira i preuzima inicijativu?
7. Na koje načine su članovi porodice uključeni u podršku i učenje vašeg deteta?

Oblast učenje: pitanja za vršnjake

1. Od kog drugara/drugarice možeš da naučiš nešto novo?
2. Kako te on/ona uči o nečemu novom?
3. Kako bi ti opisao njega/nju nekome ko ga/je ne poznaje?
4. Kog druga ili drugaricu najviše voliš da slušaš dok prepričava svoje događaje ili smišlja šta biste novo mogli da radite?
5. Zbog kog druga/drugarice iz vrtića se najčešće osećaš srećno i zašto?
6. Da li postoji nešto čemu bi ti mogao/la da naučiš svoje vršnjake? Šta bi to bilo?

Oblast učenje: dodatak – priče za učenje

Priče za učenje su zabeleške o procesu učenja koje zajedno prave dete i vaspitač. One daju holističku sliku o učenju deteta tokom određenog perioda i pomažu u podršci učenju (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2017). Kroz priču za učenje prati se razvoj dispozicija za učenje. Dispozicije za učenje su: radoznalost, saradnja, istrajnost i odgovornost. Za svaku su unapred definisani pokazatelji:

Radoznalost:

- ✓ Razvija posebna umeća ili specifična znanja;
- ✓ Istražuje različite identitete („biti neko drugi”);
- ✓ Koristi različite načine za izražavanje svojih ideja;
- ✓ Ponovo predstavlja istu ideju i iskustvo koristeći druge načine izražavanja (crtež, slika, pokret itd.);
- ✓ Istražuje nove situacije;
- ✓ Inicira ideje kojima se proširuje istraživanje;
- ✓ Istražuje različite vrste pismenosti.

Saradnja:

- ✓ Razvija bliska prijateljstva;
- ✓ Prihvata i uvažava različitosti;
- ✓ Radi zajedno sa vršnjacima na zadatku;
- ✓ Dogovara se i pregovara sa drugima u aktivnostima i igri;
- ✓ Konstruktivno razrešava konflikt;
- ✓ Raduje se i svom doprinosu i doprinosu drugih;
- ✓ prihvata pomoć drugih, sledi instrukcije.



Koraci ka kvalitetnoj praksi prepoznavanja i rada sa darovitom decom

Istrajnost:

- ✓ Preuzima rizik isprobavajući nove stvari;
- ✓ Pokazuje istrajnost u rešavanju problema (ne odustaje lako);
- ✓ Konstruktivno se odnosi prema greškama;
- ✓ Pokazuje posvećenost u određenim aktivnostima;
- ✓ Prilagođava se i uživa u promeni, u iznenađenju ili neizvesnosti;
- ✓ Traži alternativne načine prilikom rešavanja problema.

Odgovornost:

- ✓ Ume da brine o sebi;
- ✓ Preuzima ličnu odgovornost u grupi (preuzima inicijativu, daje instrukcije, traži angažovanje drugih);
- ✓ Pokazuje brigu za druge;
- ✓ Uvažava pravila;
- ✓ Predlaže akcije u kojima se brine o okruženju;
- ✓ Prepoznaje pravednost u određenim situacijama i spremno je da se odupre nepravdi.

Priče za učenje su alat za praćenje i beleženje detetovog razvoja koje vaspitači inače koriste u svom radu. Sadržaj strukture priče za učenje čine: 1. a) fotografija, mapa, crtež, slika i sl. koje su napravili dete ili vaspitač, ili b) beleška vaspitača kao kratak opis situacije; 2. zabeleženi komentar deteta o situaciji, aktivnosti ili produktu (šta to predstavlja i zašto mu je to važno); 3. procena vaspitača šta zabeležena situacija pokazuje u odnosu na razvoj dispozicija za učenje, i 4. predlog za dalju podršku i integrisanje u program (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2017).

Završna tabela rezimea *GIFTED instrumenta* (sadržaj):

1. Jake strane/karakteristike/sposobnosti deteta:
2. Potreba za podrškom (oblasti):
3. Planirana sredstva, materijali, metode:
4. Potrebna saradnja sa:
5. Način praćenja/evaluacije (vremenski okvir, ko i šta se prati):
6. Načini saradnje sa roditeljima:
7. Dodatne zabeleške vaspitača:

Predložena pitanja treba da posluže kao okvir za razmenu informacija između vaspitača, dobijanja informacija od roditelja i povećaju participaciju vršnjaka u prepoznavanju potencijala kod deteta o kojem se podaci prikupljaju.

Vaspitačima se preporučuje da koriste *GIFTED instrument* kao praksi prilagođen okvir za građenje klime i odnosa u predškolskoj ustanovi koja podržava i promovise potencijale sve dece, a posebno je usmerena na onu decu koja poseduju (ne nužno i jasno pokazuju) visoke sposobnosti u nekoj oblasti, imaju specifična interesovanja, izraženu motivaciju i pokazuju specifičnost u kreativnom izrazu.



Koraci ka kvalitetnoj praksi prepoznavanja i rada sa darovitom decom

Preliminarni rezultati pilot istraživanja u primeni *GIFTED instrumenta* pokazuju:

- ✓ Da su pitanja razumljiva vaspitačima i roditeljima;
- ✓ Da postoje nedoumice i poteškoće kada je u pitanju prikupljanje podataka od detetovih vršnjaka;
- ✓ Da je instrument pogodan za senzibilizaciju odraslih koji su u kontaktu sa detetom da prepoznaju i podstiču detetovu potencijalnu darovitost;
- ✓ Primenljiv u razgovoru sa roditeljima;
- ✓ Zahtevan po vremenu koje zahteva od vaspitača;
- ✓ Primena instrumenta može poboljšati saradnju sa roditeljima;
- ✓ Podstiče razmišljanje vaspitača o podsticanju i kreiranju inovativnih metoda i programa za potencijalno darovitu decu.

Literatura:

- Godine uzleta: osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja* (2019). Beograd: Prosvetni pregled: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. [Izvor na ćirilici.]
- Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2017). *Kaleidoskop: Projektni pristup učenju*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.



6 Prioriteti u podsticanju darovitosti iz ugla vaspitača – početni impulsi

Tomaž Bratina, Danica Veselinov, Josipa Mamužić

Prioriteti u podsticanju darovitosti iz ugla vaspitača – početni impulsi

Rezultati inicijalnog istraživanja

U ovom, poslednjem, poglavlju osvrnućemo se na kratak prikaz rezultata sprovedenog eksplorativnog istraživanja, nastalog na početku projekta *GIFTED*, čiji je cilj bio da se utvrdi početno stanje o prioritetima u podsticanju darovitosti i kreativnosti kod dece od tri do šest godina – iz ugla vaspitača. Efektivnost rezultata ovog istraživanja našli smo u početnim impulsima za dalje korake rada na projektu. Putokazi, nastali na osnovu rezultata istraživanja, vodili su nas ka sledećem:

- kreiranju instrumenta za prepoznavanje potencijalne darovitosti dece;
- koncipiranju priručnika za pružanje podrške darovitosti i kreativnosti, namenjenog praktičarima i roditeljima;
- kreiranju didaktičkih igara za podsticanje darovitosti i kreativnih potencijala, pogodnih za svakodnevni rad sa decom u institucionalnom i porodičnom kontekstu;
- osmišljavanju obuka za stručno usavršavanje vaspitača u sticanju novih znanja i ovladavanju veština za rad u vrtiću sa darovitom decom.

U vezi sa ciljem, istraživački zadaci bili su:

- procena važnosti kompetencija iz ugla vaspitača za rad sa potencijalno darovitom decom;
- procena sopstvenih kompetencija vaspitača (samoprocena) potrebnih za rad sa potencijalno darovitom decom;
- u kojoj meri vrtić u kojem su vaspitači zaposleni pruža mogućnosti za prepoznavanje i pružanje podrške u radu sa potencijalno darovitom decom;
- koja bi područja rada bilo značajno unaprediti u cilju kvalitetnije prakse i podrške potencijalno darovitoj deci.

Uzorak je činilo 830 vaspitača (ispitanika) iz Srbije, Slovenije i Hrvatske, zaposlenih u predškolskim ustanovama. Ispitanici su popunjavali upitnik, koji je koncipiran tako da se utvrdi inicijalno stanje o odnosu vaspitača prema važnosti kompetencija i proceni sopstvenih kompetencija potrebnih za rad sa potencijalno darovitom decom. Izdvojene kompetencije u upitniku usklađene su sa standardima kompetencija za rad vaspitača, koje su nastale na osnovu savremenih naučnih dostignuća i smatraju se ključnim sposobnostima u pitanjima ostvarenja pojedinca u ličnom i socijalnom životu u 21. veku. Neke od njih su: znanja o holističkoj prirodi razvoja deteta: uzajamnoj zavisnosti i uslovljenosti socijalnog, emocionalnog, kognitivnog, motornog razvoja i razvoja govora; znanja o različitim strategijama učenja dece; znanja o komunikaciji i participaciji dece; kompetencije za razvijanje saradnje i zajednice učenja; kompetencije za razvijanje profesionalne prakse (znanja za rad u kontekstu različitosti) itd. (*Pravilnik o Standardima kompetencija za profesiju vaspitača i njegovog profesionalnog razvoja*, 2018).



Prioriteti u podsticanju darovitosti iz ugla vaspitača – početni impulsi

Upitnik je sadržao 15 raznovrsnih pitanja; raznovrsnost u pitanjima ogledala se u formulaciji, kao i u tipu pitanja – zatvoren ili otvoren tip pitanja; zaokruživanje ponuđenih odgovora, rangiranje, procenjivanje. Svrha svakog pitanja bila je da pruži informacije iz vizure vaspitača o sagledavanju specifičnosti potreba i mogućnosti za prepoznavanje potencijalne darovitosti kod dece i inovativnih pristupa u radu u vrtićima.

Imajući u vidu obim i opširnost istraživanja i interpretacije, u daljem tekstu iznosimo ključna zapažanja koja su nam bila smernice u daljem toku projekta. S obzirom na to da su se rezultati istraživanja za sve tri zemlje u značajnoj meri podudarali i da nije bilo većih odstupanja (statističke značajnosti) koja bi trebalo dodatno tumačiti, izdvajamo sledeće:

- rezultati su pokazali slabu zastupljenost predmeta koje su ispitanici pohađali u okviru studija (školovanja), čija se tematika odnosila na rad sa darovitim decom, kao i na identifikaciju, podsticanje i razvijanje darovitosti i kreativnosti;
- polovina od ukupnog broja ispitanika nikada nije pohađala obuke i/ili seminare, čija je tematika bila usmerena na oblast darovitosti i rad sa darovitim decom;
- najveći broj ispitanika (81%) u svom dosadašnjem iskustvu imao je priliku da radi sa brojem potencijalno darovite dece koji se kretao u opsegu od jednog do petoro darovite dece;
- ispitanici su, sa aspekta samoprocene, izdvojili da najbolje vladaju kompetencijom koja se odnosi na komunikaciju sa darovitim decom (najjača strana); kompetencija za rad sa darovitim decom (strategije, metode, tehnike), sa aspekta samoprocene, prepoznata je kao najslabija;
- kada su u pitanju opšte kompetencije i njihovo rangiranje po važnosti u radu sa darovitim decom, ispitanici su kompetenciju koja se odnosi na znanja o raznovrsnim didaktičkim strategijama procenili kao značajniju u odnosu na druge kompetencije, dok je kompetencija koja podrazumeva znanja o holističkoj prirodi deteta procenjena nešto manje značajnom u odnosu na druge (iako se prosečne ocene nisu drastično razlikovale);
- ispitanici su procenili da su od didaktičkih strategija u radu sa darovitim decom, u odnosu na druge, najznačajnije one koje se odnose na heurističke postupke i upotrebu heuristika, dok su najmanje značajnim procenili kompetenciju/strategiju uključivanja dece u kreiranje plana i zajedničko postavljanje ciljeva u projektnom pristupu učenju;
- opremljenost vrtića didaktičkim sredstvima i materijalima za podsticanje darovitosti i kreativnosti ocenjena je najvećom prosečnom ocenom u oblasti matematike i umetnosti, dok su se ispitanici opredelili da je najslabija mogućnost u podsticanju darovitosti i kreativnosti iz oblasti razvoja govora i fizičkog vaspitanja;
- u pogledu kompetencija iz širokog društveno-humanističkog spektra rada sa decom, ispitanici su kompetenciju koja podrazumeva znanja o emocionalnom i socijalnom razvoju, međuljudskim odnosima i komunikacijskim veštinama procenili najznačajnijom za rad sa darovitim decom;
- što se tiče tema/oblasti za unapređivanje rada sa darovitim decom, ispitanici su najveću važnost dodelili temi koja se odnosi na unapređivanje u oblasti didaktičkih sredstava i materijala, a korak uz ovu i oblasti čiji je fokus na didaktičkim postupcima i metodama rada; najmanje značajnom oblašću za unapređivanje (ili posmatrano da u ovoj oblasti smatraju da poseduju najveća znanja), ispitanici su percipirali oblast/temu koja se odnosi na prepoznavanje i identifikaciju darovitosti;
- najjača veza i pozitivan smer korelacije pokazao se između procene sopstvenih kompetencija za podsticanje darovitosti i kreativnosti, i usmeravanja i vođenja darovite dece, dok negativan smer korelacije, između ukupne procene sopstvenih kompetencija i oblasti za unapređivanje koje se odnosi na kreiranje posebnih programa, ukazuje da ispitanici koji svoje kompetencije ocenjuju višom ocenom, smatraju manje značajnim područje za unapređivanje rada sa



Prioriteti u podsticanju darovitosti iz ugla vaspitača – početni impulsi

darovitom decom kada je u pitanju kreiranje posebnih programa; pozitivan smer korelacija pokazao se kod procene sopstvenih kompetencija i oblasti za unapređivanje rada koje se odnosi na didaktičke postupke i metode rada i didaktička sredstva i materijale. Ovi ispitanici, dakle, posebno važnim smatraju unapređivanje ovih oblasti za podsticanje i razvijanje darovitosti i kreativnosti.

Na samom kraju, iznosimo zaključak da je neophodno posvetiti veliku pažnju u oblastima znanja i praktičnih implikacija iz oblasti prepoznavanja, podsticanja i razvijanja darovitosti kod vaspitača – praktičara i značajno uticati na višespektno umrežavanje svih učesnika koji imaju udela u radu sa potencijalno darovitom decom. Ovo istraživanje će, zasigurno, otvoriti mnoga druga pitanja i poslati impulse za dalja promišljanja u cilju oplemenjivanja i unapređivanja vaspitno-obrazovne prakse i afirmacije kompleksnog područja rada sa darovitom decom.

Literatura:

Pravilnik o Standardima kompetencija za profesiju vaspitača i njegovog profesionalnog razvoja (2018). „Službeni glasnik RS”, br. 88/17 i 27/18 – dr. zakon



7 Zaključna razmatranja – putokazi

Načas ćemo se vratiti na strukturu priručnika. Tekstualni zapisi i praktični primeri u poglavljima ukazuju da se proces vaspitanja i obrazovanja dece predškolskog uzrasta odvija u konkretnom kontekstu svakog vrtića, kroz realni program. Ovakav program čine struktura i kultura vrtića, šira zajednica (društveno-kulturni kontekst) i uža zajednica (neposredna, lokalna), učesnici prakse vrtića (praktičari i porodice dece) i vršnjaci. Savremena dostignuća iz relevantnih nauka i naučnih oblasti ističu značaj integrisanog pristupa učenju i razvoju dece, sadržanog u jedinstvu doživljaja (misli, osećanja) i praktičnog isprobavanja u konkretnim situacijama. Prepoznavanje potencijalne darovitosti i pružanje podrške ostvaruje se obezbeđivanjem neposredne sredine, kao inspirativnog i provokativnog okruženja deci za istraživanje i igru, i obezbeđivanjem učešća dece u zajedničkim situacijama sa vršnjacima i odraslima. Ovim pristupom, koji je uvek reflektivno obojen i podrazumeva preispitivanje prakse, otvara se put kontinuiranom građenju kvaliteta rada u prepoznavanju i pružanju podrške potencijalnoj darovitosti dece.

Tokom izrade priručnika, prikupljanja i interpretiranja obimnog materijala, prikazanog kroz sva poglavlja, izdvojilo se nekoliko zaključnih tačaka koje, ujedno, mogu da budu poruke svim učesnicima u pružanju podrške potencijalnoj darovitosti dece predškolskog uzrasta.

Neke od njih odnose se na sledeće:

- Značajno bi bilo obogatiti studijske programe na visokoškolskim institucijama za obrazovanje vaspitača, kreiranjem više kurseva / nastavnih predmeta, u čijem fokusu bi bilo izučavanje fenomena darovitosti. U okviru programskih sadržaja budući vaspitači bi imali priliku da se na studijama upoznaju sa specifičnim odlikama potencijalno darovite dece na ranom uzrastu i da teorijska znanja smisleno povezuju sa praktičnim;
- Rezultati sprovedenog istraživanja (prikazani u 6. poglavlju) pokazali su da bi važno bilo kreirati obuke i seminare za stručno usavršavanje praktičara, čija bi se tematika odnosila na unapređivanje kompetencija u kreiranju strategija za prepoznavanje i pružanje podrške potencijalno darovitoj deci;
- Intenziviranje saradnje i umrežavanja praktičara međusobno, kao i praktičara i porodica dece, radi razmene iskustava i razumevanja perspektiva različitih učesnika u predškolskoj praksi;
- Dalje unapređivanje i traganje za instrumentima koji bi omogućili rano i pouzdano prepoznavanje potencijalne darovitosti i kreativnosti kod dece predškolskog uzrasta.

Kroz avanturu ovog projekta, međusobnu saradnju mnogih odraslih koji doprinose prepoznavanju i podršci potencijalno darovitoj deci, pokušali smo da damo praktičan doprinos ovom, kod nas i dalje nedovoljno istraženom polju obrazovne i vaspitne podrške najmlađima. Nadamo se da će sadržaj ovog priručnika (vodiča) biti inspirativan za sve one koji žele da kreiraju ambijent za ostvarenje različitih darovitosti.

Autori



8 Indeks ključnih pojmova

Aktivna participacija – aktivno učešće i saradnja. Dete aktivno učestvuje u donošenju odluka i odabiru različitih faktora koji su povezani sa njegovim razvojem.

Celoživotno učenje i stručno usavršavanje – podrazumevaju sticanje novih i usavršavanje postojećih kompetencija važnih za unapređivanje vaspitno-obrazovnog rada.

Dečja igra – najviša forma istraživanja koju karakterišu fleksibilnost, spekulacija, igrovni obrazac, samovoljnost, i time je čine više od aktivnosti. U odnosu na ulogu odraslog, najčešće se bazira na otvorenoj, proširenoj i vođenoj igri, u okviru kojih su prepoznatljive igre konstruktora, didaktičke igre (i igre sa gotovim pravilima), simboličke igre (mašte i uloga), pokretne igre i slično. U igri deca istražuju, ona se prepliće sa učenjem i zato kažemo da je igra najviša forma istraživanja.

Didaktika darovitih (didaktika omogućavanja) – savremena polazišta u okviru postmoderne filozofije i didaktike, temeljena na pluralizmu ideja, uvažavanju različitih stanovišta i modela u kreiranju kurikuluma za podršku i osnaživanje darovite dece.

Didaktičke igračke – igračke koje imaju funkciju učenja i razvoja.

Didaktički robot – didaktičko sredstvo čije se kretanje usmerava pomoću sitnih koraka, odnosno naredbi u obliku koda. Taj postupak preciznije zovemo kodiranje i kasnije ga možemo nadgraditi u programiranje. Samo usmeravanje može se na početku vršiti i pomoću aplikacije kojom se dete služi na mobilnom uređaju.

Digitalne kompetencije – skup znanja, veština, stavova, vrednosti neophodnih prilikom korišćenja digitalne tehnologije u različitim kontekstima za obavljanje različitih poslova, rešavanje problema, komunikaciju, upravljanje informacijama, kreiranje ideja ili sadržaja u digitalnom formatu, konstruisanju znanja, samostalno, kritički, kreativno, efikasno, fleksibilno uz poštovanje etičkih principa.

Digitalni alati – didaktički obrazovni programi koji omogućavaju aktivno učenje, eksperimentisanje sa uređajima, programima i medijima, učenje na daljinu, saradnju i komunikaciju u virtuelnom okruženju.

Dramske igre – kreativne igre kojima su sredstva izražavanja: reč, pokret i zvuk; deci pružaju neuporedivu mogućnost da budu kreativna i maštovita, da izraze svoju zamisao, doživljaj, da ispolje svoju kreativnost.

Elaboracija – dovršenost i razrađenost ideje dodavanjem različitih elemenata koji zaokružuju celinu.

Emocije – odnos osobe prema nekom objektu ili događaju koje uključuje i mentalno stanje te emocionalno izražavanje.



Fizičko okruženje – materijali i sredstva za senzorna iskustva deteta.

Fleksibilnost – sposobnost za promenu direkcije u mišljenju čiji je ishod neko novo rešenje.

Fluentnost – brojnost ideja koje dete produkuje.

Formativno praćenje – definiše se kao pedagoški dijalog za zajedničko praćenje vaspitača i deteta, kontrolu i usmeravanje u cilju primerenijeg i kvalitetnijeg razvoja pojedinca. To je proces za poboljšanje učenja.

Gamification – učenje i rešavanje problema kroz igru. Priprema nastavnih sadržaja koje deca upoznaju i apsolviraju igrom ili kroz igru povezanim aktivnostima.

Heurističke strategije i postupci – postupci srodni odraslima i deci u istraživanju različitih fenomena na drugačiji i personalizovan način. Postupci koji ne garantuju rešenje unapred, već pružaju mogućnost za avanturom i iznalaženjem rešenja na drugačiji i nesvakidašnji način. U svakom heurističkom postupku važni su: plan, monitoring i evaluacija urađenog u odnosu na plan, radi unapređivanja prakse.

IKT – Informaciono-komunikaciona tehnologija – digitalni alati u obliku mobilnih ili stacionarnih uređaja za prenošenje nastavnih i drugih sadržaja u vizuelnom obliku.

Imaginacija – misaona kreativna sposobnost da se u procesu razmišljanja stvori dovoljno jasna predstava o oblicima, karakteristikama i drugim svojstvima neke stvari, odnosa među stvarima ili odnosa među ljudima, koji tek treba da nastanu.

Integrirani pristup učenju i razvoju dece predškolskog uzrasta – integrirano učenje predstavlja proces povezan smislom koji dete nalazi u učenju (holistički pristup), nasuprot učenju kroz izdvojene, pojedinačne sadržaje. Omogućiti deci da uče integrirano znači omogućavanje i sticanje bogatih i raznolikih iskustava i učenje kroz odnose sa vršnjacima i odraslima. To se ostvaruje kroz obezbeđivanje sredine za učenje u vrtiću, kao inspirativnog i provokativnog okruženja deci za istraživanje, i kroz obezbeđivanje učešća dece u zajedničkim aktivnostima sa vršnjacima i odraslima u vrtiću i u lokalnoj zajednici.

Kontekst za podsticanje darovitosti – mreža koju čine okruženje (inspirativna/stimulativna sredina), strategije i postupci vaspitača, roditelja i drugih odraslih, organizacija, klima i pedagoški takt za pružanje podrške darovitima.

Kreativnost – proces, produkt, osoba, sredina; sposobnost stvaranja novih i originalnih ideja.

Lični plan profesionalnog razvoja – plan aktivnosti koje kreira vaspitač za sebe i prema svojim profesionalnim interesovanjima, a u cilju poboljšanja svoje profesionalne prakse.



Motorička igra – igra koja povezuje oblasti motoričkih veština sa kognitivnim (percepcija, rešavanje problema, pamćenje, pažnja) i konativnim (ponašanje, emocije, motivacija); procesi funkcionisanja organizma i sa socijalnom dimenzijom čoveka.

Muzička improvizacija – stvaralačka aktivnost deteta bez prethodne pripreme koja je okrenuta, pre svega, ka procesu, a ne produktu, u kojoj dete zadovoljava svoju potrebu za izražavanjem, istraživanjem i stvaralaštvom.

Neophodnost za saznavanjem (kognitivna nužnost) – pojam koji je uveo slovenački teoretičar umetnosti i filozof, profesor na Akademiji likovnih umetnosti u Ljubljani, a predstavlja prirodnu potrebu (neophodnost) deteta za umetničkim izrazom, jer samo na taj način može da objasni vizuelne pojave i zakonitosti koje vladaju u trodimenzionalnom svetu u kojem živimo.

Originalnost – odnosi se na nešto novo u odnosu na dete i/ili okolinu, kao i na retkost u pojavljivanju.

Paradigmatske jezičke igre – vrsta jezičkih igara u kojima su prisutne invencija, pesnička imaginacija i kombinatorika (što sve ima ekvivalente ili se začinje još u dečjoj simboličkoj igri), a izražavaju se kroz skraćivanje (krnjenje) i produžavanje reči, nepravilne gramatičke konstrukcije (nepravilne množine, neodgovarajući rodovi i padeži imenica, izostavljanje funkcijskih reči – predloga, veznika, pomoćnih glagola); paradigmatske jezičke igre su prisutne u savremenoj poeziji i prozi za decu.

Potencijalna darovitost – sposobnosti i osobine deteta koje su značajno naprednije u odnosu na vršnjake, koje ukazuju na mogućnost za produkciju visokih postignuća u jednoj ili više oblasti delanja.

Potencijalna kreativnost – razvojni potencijal deteta da produkuje i praktikuje nove veštine i umenja na originalne načine.

Prepobuđenost/intenzivnost – pretjerana pobuđenost u emocionalnom, kognitivnom, osjetilnom, imaginacijskom i psihomotoričkom području u smislu pretjeranog reagiranja na podražaje, ima pozitivnu konotaciju.

Produktivna (manifestna, ostvarena) darovitost – intelektualni potencijal, motivacija i kreativnost koji se opažaju u produktima osobe.

Projektno učenje – metoda učenja u kojoj se djeci omogućuje aktivno uključivanje u proces učenja kroz rad na životnim i osobnim temama.

Prostor „treći vaspitač” – fleksibilno okruženje koje inspiriše i motiviše decu i vaspitača na zajedničko istraživanje i učenje.



Razgovorne igre – jezičke igre pomoću kojih se deca podstiču na razgovor u formi igre s nekim predmetom, bićem ili pojavom; igre koje su usklađene sa sposobnostima i potrebama darovite dece, podstiču svest o važnosti govora kao osnovne i, najčešće, ljudske delatnosti uspostavljanja i ostvarivanja komunikacije.

Različite vrste rane pismenosti – simboličko izražavanje dece na različite načine (korišćenjem slova, brojeva, raznih simbola za kreiranje crteža, mapa, šema, skica itd.) u smislenim situacijama.

Refleksivni praktičar – Termin je upotrebio Schon (1983) da opiše rad nastavnika koji razmišljaju o svom ponašanju, analiziraju ga, deluju promišljeno i ne donose ishitrene odluke. Vaspitač, kao refleksivni praktičar, povezuje svoj praktični rad sa teorijskim saznanjima, promišlja teorijska znanja u praksi, analizira svoj rad sa stanovišta teorije i sa stanovišta sopstvenog iskustva i konstruiše sopstveni model profesionalnog delanja.

Socioemocionalni razvoj – razvojni proces usmjeren na socijalne interakcije s drugima te na prepoznavanje, izražavanje i regulaciju vlastitih emocija, te nošenje s tuđim emocijama.

Sredina za učenje – prostorna celina za zvuk i pokret, prostor koji je strukturiran tako da bude inspirativan i provokativan, da poziva decu na igru, istraživanje, učenje i saradnju, a nastala je kroz igru i planirane situacije učenja, projekte, i kroz zajedničko angažovanje dece, vaspitača i roditelja, i za decu ima značenje, svrhu i smisao.

Standardi kompetencija – opisi suštinskih znanja, umenja i stavova koje vaspitači treba da poseduju i pokazuju tokom obavljanja svoje profesionalne delatnosti. Odnose se na: a) Poučavanje i učenje; b) Podršku razvoju ličnosti deteta i učenika; i c) Komunikaciju i saradnju.

TCAM – Kreativno razmišljanje u akciji i kretanju (Torrance, 1981).

Uloga vaspitača – Postupci vaspitača tokom otvorene, proširene i vođene igre koji podstiču dečju stvaralačku aktivnost, obezbeđuju deci raznovrsna čulna iskustva i stvaraju prilike za učenje i istraživanje.

Verbalne sintaksičke igre – dramske igre, odnosno jezičke igre sa određenim pravilima koje koriste strategiju drame sa ciljem sticanja mnoštva sposobnosti i veština (veštine komunikacije, poverenja, imaginacije, koncentracije, govorne i slušalačke veštine, kognitivne kapacitete, timski rad...); ne zahtevaju prethodno iskustvo, ali mogu doprineti prepoznavanju i podsticanju darovitosti.

Vizuelno mišljenje – deo ljudskog mišljenja koji se bavi vidljivim, oblicima, bojom, prostornim odnosima. To je proces koji omogućava upoznavanje vizuelnog sveta i nezaobilazno je sredstvo u pronicanju u suštinu vizuelnih pojava prostornih odnosa.



9 Izvodi iz recenzija

Sabrani tekstovi imaju u opštem utisku nekoliko karakteristika koje se nameću u prvom planu kao posebne vrednosti priručnika. Tako se u prvom planu autori trude da ne potonu u praktičizam, dajući primere bez jasnog određenja teorijskih potpora. Čini se to na jednostavan način, lakim i razumljivim stilom kazivanja, uz pomoć pojmovnika uz svaki tekst i spisak referenci za šire informisanje o pitanjima iz teksta, što može znatno da osigura razumevanje istoga, kao i da otvori suštinsko poniranje čitaoca u razumevanje fenomena darovitosti, razlike u teorijskim konceptima, kontekstualne prilike... i da potpunu podlogu razumevanju fenomena darovitosti, koji je u ovom priručniku sabran i sagledan iz većine osnovnih područja (kognicija, afektivna sfera, kreativnost, jezički razvoj, fizički...) za uzrast kojim se bavi.

Akademik Grozdanka Gojkov

Autori donose relevantna teorijska stajališta o prirodi darovitosti, njezine procjene i praćenja, opise ključnih domena darovitosti te mnoštvo opisanih pristupa, alata, tehnika i aktivnosti namijenjenih potencijalno darovitoj i darovitoj djeci. Rukopis predstavlja relevantan izvor informacija za istraživače, praktičare i roditelje ali i za projekt-managere i autore projekata koji će se također baviti ovim područjem.

Ivan Alagić, dipl. psiholog

Od teorijskih polazišta konteksta darovitosti, preko razvojnih karakteristika, povezivanjem sa aktuelnim programima i koncepcijama, do pronalaženja njegovog mesta u igri deteta, priručnik čitaocu pruža kompletnu sliku o važnosti detektovanja potencijalne darovitosti kod dece, kao i konkretne situacije i alate koje mogu primeniti u svom radu, ili kao pomoć roditeljima da bolje razumeju i podrže svoje dete kada primete da je potencijalno darovito. Priručnik predstavlja značajan oslonac praktičarima u sva tri sistema u uvođenju savremenih teorija u predškolsko vaspitanje i obrazovanje, i odličnu podršku u promeni paradigme i načinu podržavanja detetovih kompetencija.

Tanja Rajačić, vaspitačica



Priručnik će biti od velike pomoći odgojiteljima i stručnim suradnicima predškolskih ustanova kao kompendij koji na jednom mjestu daje cjelovit tretman potencijalno darovite djece na stručan, sustavan i kreativan način. Na kraju je potrebno posebno istaknuti inovativni instrument objavljen u ovom priručniku, koji je po prvi put namijenjen odgojno-obrazovnim djelatnicima u predškolskom sustavu. Kako u predškolskom dijelu odgoja i obrazovanja ne postoje standardi koji bi bili specifično konstruirani za odgojitelje kod prepoznavanja potencijalno darovite djece, objavljeni instrument predstavlja veliku pomoć u praktičnom radu, a svojom strukturom pomoći će mnogima za dijagnosticiranje potencijalno darovite djece.

Dobrila Radeka, profesorica

Autori priručnika su stručnjaci iz različitih naučnih oblasti, koji su izneli teorijske osnove o darovitoj deci predškolskog uzrasta, kao i stručnjaci u vrtićima, koji su dodali bogato praktično iskustvo. Kroz sva poglavlja veoma jasno se ističe važna činjenica da rad sa darovitom decom predstavlja veliki izazov za sve koji sa njima rade. Kako nam naslov priručnika kaže, namenjen je prvenstveno roditeljima i vaspitačima i drugim stručnjacima koji rade sa decom predškolskog uzrasta, radi sticanja dodatnih znanja i ideja za unapređivanje ili promenu pedagoške prakse. Priručnik će, takođe, biti dobrodošla literatura za studente pedagoških smerova i za profesore koji predaju budućim vaspitačima na fakultetima. Priručnik će biti zanimljiv i ostalim zainteresovanim za oblast koja se bavi darovitom decom.

Ksenija Breg, dipl. vaspitačica



CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотеке Матице српске, Нови Сад

GRUPA AUTORA –

**INOVATIVNI PRISTUPI U PODSTICANJU DAROVITOSTI KOD DECE OD TRI
DO ŠEST GODINA**

Priručnik za vaspitno-obrazovne stručnjake i roditelje / [zbornik uredili Danica Veselinov, Tomaž Bratina]. – Novi Sad : Udruženje vaspitača Vojvodine, 2022 (Novi Sad : Forum). - 134 str. ; 28 cm. - (Biblioteka Darovitost na predškolskom uzrastu / Priručnici / Udruženje vaspitača Vojvodine, Novi Sad)

ISBN 978-86-901146-2-7

a) Darovitost na predškolskom uzrastu -- Priručnici

COBISS.SR-ID