
PROFESSIONAL COMPETENCES OF EDUCATORS FOR ACQUIRING CHILDREN WITH ENVIRONMENTAL PROTECTION

Ibro Skenderović

International University of Novi Pazar, Serbia, ibro.skenderovic@hotmail.com

Suada Kadrić

International University of Novi Pazar, Serbia, suada.a.kadric@hotmail.com

Jasmina Kurpejović

International University of Novi Pazar, Serbia, jasmina.kurpejovic@os-mpecanin.edu.me

Abstract: We will certainly emphasize that some research, in the world, but also in Serbia, indicate that pedagogical workers need appropriate psychological-pedagogical and didactic-methodical education. We will emphasize that the national strategy, as well as the mission of teacher education, is to build a national system of competent development of teachers at every level of education, and thus very high standards can be achieved. The main goal would be the acquisition of teaching competencies related primarily to the learning method, then cooperation with other local self-governments, using all pedagogical potentials, just understanding the educational system in which the processes of upbringing and education are carried out.

The main goal of the teacher is certainly the education of children, motivation, creativity, and above all, in the work, we will highlight the familiarization of children with the preservation of the environment.

Keywords: teacher competencies, preschool education, kindergarten, children.

STRUČNE KOMPETENCIJE VASPITAČA ZA UPOZNAVANJE DJECE SA OČUVANJEM ŽIVOTNE SREDINE

Ibro Skenderović

Internacionalni Univerzitet u Novom Pazaru, Srbija, ibro.skenderovic@hotmail.com

Suada Kadrić

Internacionalni Univerzitet u Novom Pazaru, Srbija, suada.a.kadric@hotmail.com

Jasmina Kurpejović

Internacionalni Univerzitet u Novom Pazaru, Srbija, jasmina.kurpejovic@os-mpecanin.edu.me

Rezime: Svakako ćemo naglasiti da neka istraživanja, u svijetu, ali i kod nas, ukazuju da je pedagoškim radnicima potrebno odgovarajuće psihološko-pedagoško i didaktičko-metodičko obrazovanje. Naglasićemo da je nacionalna strategija, kao i misija obrazovanja nastavnika, izgradnja nacionalnog sistema kompetentnog razvoja nastavnika na svim nivoima obrazovanja, a time se mogu postići vrlo visoki standardi. Osnovni cilj bi bio sticanje nastavnih kompetencija koje se odnose prvenstveno na metodu učenja, zatim saradnju sa drugim lokalnim samoupravama, koristeći sve pedagoške potencijale, upravo razumijevanje obrazovnog sistema u kojem se odvijaju procesi odgoja i obrazovanja.

Osnovni cilj nastavnika je svakako edukacija djece, motivacija, kreativnost, a prije svega u radu ćemo istaći upoznavanje djece sa očuvanjem životne sredine.

Ključne riječi: kompetencije nastavnika, predškolsko vaspitanje i obrazovanje, vrtić, djeca.

1. UVOD

Kada govorimo o kompetencijama vaspitača, istaći ćemo principe predškolskog vaspitanja i obrazovanja:

- tamo gdje, prije svega, neće biti diskriminacije djece, u pogledu pola, društvene i vjerske pripadnosti, djece sa smetnjama u razvoju i razvoju, materijalnog i socijalnog statusa itd.,
- uvažavanje potreba i prava na uvažavanje mišljenja djece,
- gdje postoji otvorenost za bolju komunikaciju između djece, vaspitača i njihovih porodica,
- njegovanje igre kao posebnog načina izražavanja i učenja djece predškolskog uzrasta, radi očuvanja kulture i životnog nasljeđa, pri čemu mislimo na očuvanje životne sredine,
- tamo gdje postoje različiti programi, sekcije i aktivnosti gdje vaspitači sa djecom posjećuju parkove, šume, planine itd.,
- otvorenost za pedagoške inovacije i kreativnost.

Takođe, postoje standardi kompetencija nastavnika, koji su smjernice onima kojima su namijenjeni:

- a) oni koji donose odluke u oblasti predškolskog vaspitanja i obrazovanja, gdje kreiraju systemske mjere i aktivnosti za razvoj kompetencija vaspitača,
- b) onima koji kreiraju program inicijalne edukacije vaspitača i sistem akreditacije,
- c) takođe, obrazovnim savjetnicima u razvoju sistema podrške praktičarima za razvoj kompetencija,
- d) u predškolskoj ustanovi u kojoj su njihovi rukovodioci i stručna služba usmjereni na stvaranju i unapređenju zaštite životne sredine,
- e) edukatori za ocjenu svojih kompetencija, njihovo stručno usavršavanje u obavljanju stručne prakse.

Standardi za eksterno vrednovanje mogu poslužiti kao smjernice za vrednovanje kompetencija edukatora. Biti kompetentan edukator više je od zbira individualnih kompetencija koje mora posjedovati da bi uspješno obavljao određene zadatke. Kompetencija vaspitača u ovom radu je objašnjena kroz učenje djece o zaštiti životne sredine.

2. TEORIJSKI PRISTUP KOMPETENTNOSTI VASPITAČA U RADU SA DJECOM

Održivi razvoj posljednjih decenija privlači sve veću pažnju laičke i stručne javnosti. Ističe čovjekovu težnju da promijeni svoj dosadašnji način života, stavove, vrijednosti, navike i postupke kako bi eliminisao negativne efekte svojih prošlih postupaka, odnosno kako bi osigurao održivost/ravnotežu, ne samo za sebe nego i za generacije koje dolaze. Ukratko, ekološka dimenzija uključuje zaštitu životne sredine, ekonomski se odnosi na razvoj koji ne iscrpljuje usluge ekosistema, povećava ekonomski potencijal i samoodrživost lokalnih zajednica. Socijalna dimenzija se zasniva na socijalnoj pravdi i jednakosti, odnosno izbjegavanju svake vrste segregacije, dok kulturna dimenzija predstavlja očuvanje kulturne posebnosti zajednice uz prihvatanje različitosti i kreativnosti. Što se tiče kompetencije djece, koja je u korelaciji sa zaštitom životne sredine, važno je istaći:

- Prije svega, istaći ćemo da dobar učitelj zaista može biti dobra zaštita za dijete, gdje stvara osjećaj sigurnosti i psihofizički je zaštićen;
- Na taj način nastavnik gradi odnos kroz poštovanje njegovih osjećanja, doprinosi razvoju samostalnosti i samokontrole kod djece;
- Kroz posmatranje djeteta nastavnik sagledava njegove potrebe, mogućnosti i interesovanja.

Upoznavanje djece predškolskog uzrasta sa pitanjima integralnog održivog razvoja usklađeno je sa novim Osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja („Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine Vaznesenja“, 2018.). Razvijanje svijesti o povezanosti ljudi i prirode i brige o životnoj sredini u cilju pružanja podrške socijalnoj dobrobiti djeteta nastavak je aktivnosti iz prethodnog programa („Opšte osnove predškolskog programa“, 2006). Novost je da se na djetetovu socijalnu dobrobit gleda kao na razvoj proaktivnog odnosa prema životu i okolini, što je svakako preduslov za razvoj ne samo ličnog već i građanskog aktivizma. U skladu s tim je i uočavanje društvenih i građanskih kompetencija, inicijative i preduzetništva, kulturološke svijesti i izražavanja kao ključnih kompetencija koje treba razvijati u predškolskom uzrastu.

Isticanje važnosti razvoja građanskih kompetencija, odnosno građanskog aktivizma, dobija poseban značaj u kontekstu promjena koje su se dogodile u oblasti promijenjene percepcije ključnih aktera u upravljanju održivošću.

Uticaj kompetencije vaspitača na dječiju komunikaciju

Prva ključna kompetencija cjeloživotnog učenja je komunikacija na maternjem jeziku, koja podrazumijeva sposobnost izražavanja u govoru i pisanoj formi (Evropski parlament, 2006), a nemoguće ju je ostvariti bez lingvističke kompetencije, tj. ako se ne poznaju i ne poštuju jezička pravila i norme.

U prilog važnosti posjedovanja lingvističke kompetencije u pozivu nastavnika, činjenica da on direktno učestvuje u govornom razvoju djeteta, dakle, ima odgovornost da ga usmjerava, podstiče i motiviše i na taj način postavlja temelje za sveukupni razvoj ličnosti djeteta.

Navešćemo Schmidov stav da je od svih odnosa koji utiču na razvoj ličnosti najvažnija interakcija uspostavljena između djeteta i vaspitača (Schmidt, 1992), kao i činjenicu da su gotovo svi metodolozi ili stručnjaci koji se bave razvojem govora isticali značaj jezičke kompetencije vaspitača za govorni razvoj djeteta kroz modifikovane stavove sljedećeg tipa:

„Dobar uzor i dobar postupak uslov su pravilnog razvoja govora“ (Vasić, 1981: 33).

„Učitelj kao partner u govornoj komunikaciji sa djecom mora uvijek, bez obzira na uzrast djece sa kojom radi (tj. igra se), služiti kao uzor dobrog govora“ (Matić, 1986: 46).

„Učitelj uvijek treba da bude uzor i uzor govora, dobrog govora na koji se dijete ugleda“ (Maljković 2005: 31; Milenković 2012: 70).

Poznavanje jezika je preduslov za sticanje lingvističke kompetencije. U komunikaciji se ovo znanje jezika naziva kodnim znanjem ili kompetencijom (Šipka 2011: 22). Noam Chomsky je bio prvi koji je napravio razliku između poznavanja jezika i stvarne upotrebe tog jezika. Chomsky je kompetencijom nazvao lingvističko znanje govornika ili slušaoca, a primjenu tog znanja u konkretnim situacijama nazvao je performansom (Chomsky, 1965).

Međutim, nije dovoljno samo znati jezik da bi poruke koje se prenose u procesu komunikacije bile jasne svim njegovim učesnicima. Da bi bile jasne, jezičke poruke moraju biti pravilno formulisane (napisane ili izgovorene), odnosno uspostavljene tako da prate sistem standardizovanih jezičkih pravila. Poznavanje tog sistema normativnih jezičkih pravila čini lingvističku kompetenciju. Obuhvata i znanja iz različitih disciplina, pa u njegove podkomponente spadaju „leksička, gramatička, semantička, fonološka, ortografska i ortoepska kompetencija“ (prema: Bagarić i Mihaljević Đigunović 2007: 90).

Ako se tome doda fonetska, morfološka i sintaksička kompetencija, koje su obuhvaćene zajedničkim nazivom gramatička kompetencija, dobićemo sistem od osam podkompetencija jezičke kompetencije:

1. fonetska,
2. fonološka,
3. morfološka,
4. leksička,
5. semantička,
6. sintaktička,
7. pravopis i
8. ortoepska.

Sve su one važne za sticanje komunikativne kompetencije nastavnika, obuhvataju sve, ali se ne mogu svesti na poznavanje jezičkog sistema ili lingvističke kompetencije (Lyons, 1977). Da je jezička kompetencija samo jedan od elemenata komunikativne kompetencije vidljivo je iz radova Della Hymesa, tvorca pojma komunikativna kompetencija (prema: Bagarić i Mihaljević Đigunović 2007: 85).

Radi se o tome da je pored znanja jezika potrebna i sposobnost operacionalizacije tog znanja u različitim uslovima komunikacije, a Hymes na nivou kompetencije uvodi razliku između sposobnosti za gramatiku i sposobnosti upotrebe, što znači znanje o načinu na koji se jezik koristi (Hymes, 1972).

Naglasit ćemo da razdvajanje lingvističkih i drugih znanja koja su uključena u sastav komunikativne kompetencije ne znači tehnokratski pristup diskursu kompetencija u kojem, prema Pavlović Breneseloviću, postoji podjela teorije i prakse, već funkcija je prepoznavanja znanja za praksu (Pavlović Breneselović, 2014). Samo posjedovanje znanja o komunikaciji ne znači automatski i komunikacijsku kompetenciju vaspitača.

Pored znanja, „potrebna je sposobnost i vještina da se to znanje aktivira u činu komunikacije“ (Bagarić i Mihaljević Đigunović 2007: 91), sistemski pristup komunikacijskoj kompetenciji kao znanju u praksi (Pavlović Breneselović, 2014) koji se gradi kroz kontinuirano stručno usavršavanje koje je, po Kamenarčevom mišljenju, ključni faktor kvalitetnog obrazovanja (Kamenarac, 2011).

Faktori kompetentnosti vaspitača

Budući da se ne panti, rano iskustvo (posebno preverbalno) dugo se smatralo relativno nevažnim jer se vjerovalo da nema uticaja na ponašanje odraslih (McV Hunt, 1966, 42-43). Stoga se ističe da je utvrđivanje činjenica o ogromnom značaju ranog djetinjstva za intelektualni, društveni i emocionalni razvoj čovjeka jedno od najrevolucionarnijih otkrića našeg vremena. Među njima se ističu podaci do kojih je došla savremena razvojna psihologija o tome da je rano djetinjstvo jedan od ključnih perioda u kognitivnom razvoju.

Oni se protive donedavnom uobičajenom potcjenjivanju kognitivnih mogućnosti predškolskog djetinjstva kao perioda u kojem nema „pravog učenja“ i čije se karakteristike opisuju sa aspekta onoga što dijete još nije postiglo. Dijete predškolskog uzrasta više se ne doživljava kao školsko dijete u malom i zabluda na kojima je počivala tradicionalna nastava, pod čijim uticajem je odbačen i rad u vrtićima. Jedna od ovih zabluda je vjerovanje da djeca uče od konkretnih objekata (napredujući od konkretnog do apstraktnog), koje se temelji na psihološkoj teoriji refleksije.

Inglemans to komentariše na sljedeći način: "Ova postavka bi bila ispravna da je intelekt bio u direktnom kontaktu sa objektima." Međutim, intelekt ima vezu sa objektima samo putem pravila. A pravila su nešto apstraktno. Intelekt ne prelazi put od konkretnog do apstraktnog, već od apstraktnog ka apstraktnijem. Dijete uči pravila od rođenja. Ni u jednom trenutku i nikada se ne suočava sa konkretnim objektima izolovanim iz konteksta „apstraktnih pojmova“ (1967, 61). Osoba iz predškolskog djetinjstva iznosi malo znanja, vještina i navika u obliku u kojem ih je tada stekla, što može dovesti do zaključka da su nestala jednostavnim procesom zaboravljanja.

Ovim se zanemaruje fenomen epigeneze intelektualnih funkcija, što implicira da se iskustveno porijeklo određenih shema može pronaći u prethodnim aktivnostima, značajno različite strukture od shema koje se praktikuju ili promatraju u određenim godinama (McV Hunt, 1966, 38). Na primjer, djetetov umjetnički izraz može se više obogatiti pričanjem maštovitih priča nego vježbanjem percepcije, ili čak vježbanjem likovnih tehnika, geometriju vjerovatno bolje usvajaju ona djeca koja su imala više mogućnosti da se slobodno kreću u prostoru, uspješnije opismenjavanje na času više je povezano sa intenzivnim igranjem simboličkih igara nego direktnim vježbanjem malih mišića i sl. Zato je potrebno sa djetetom vježbati ono što je za njega aktuelno u određenom trenutku, imajući u

vidu da će ono što je izazvalo njegovu maksimalnu pažnju, aktivnost i napore biti ugrađeno u opšti razvoj njegove ličnosti, bez obzira na to što svrha određene radnje nije odmah vidljiva i očigledno povezana sa onim što će dijete naučiti i raditi u budućnosti.

Eksperimenti su pokazali da je vaspitač u velikoj mjeri dosljedan, produktivan i sposoban za divergentne pristupe rješavanju problema.

3. KOMPETENCIJE VASPITAČA U KOGNITIVNOM RAZVOJU DJECE KROZ IGRU

Potvrđeno je da su djeca predškolskog uzrasta već sposobna za čitanje i pisanje, usvajanje vokabulara i govora, psihički spremna za logičko rasuđivanje, kao i za upoznavanje početaka egzaktnih i humanističkih nauka (K. D. Wann - referenca Le Shan, 1967, 84-85). I testovi M. Jovičića, koji su ovdje sprovedeni, pokazali su da djeca u tom uzrastu mogu generalizovati principe iz svog iskustva, objasniti prirodne pojave, a da ta objašnjenja nijesu nelogična, predlogična, primitivna, animistička ili magična. Neadekvatna objašnjenja proizišla su iz nedovoljnog iskustva, ali ne zato što je djetetovo razmišljanje bilo sinkretičko i egocentrično (tumačenje Stevanović, 1966, 14).

Ističe se da je uprkos uočljivoj nesposobnosti da se podvrgne strogoj logici i uprkos preprekama na koje nailazi dječije mišljenje između treće i sedme godine, ipak moguće ne samo razvijati začetke logičkog mišljenja koristeći funkcionisanje postojećih kapaciteta, već i ali i više od toga: moguće je konstruisati instrumente za njegovo kasnije funkcionisanje sudržavajući se od nametanja gotovih koncepata djeci i naprotiv, „pomažući im da ih konstruišu“ (Roch, 1967, 10-11).

Vigotski je istakao tezu, potvrđenu testovima, prema kojoj zona daljeg razvoja ima neposredniji značaj za dinamiku intelektualnog razvoja i uspjeha nego sadašnji nivo „njihovog razvoja“. Polazeći od te teze, on takođe ukazuje na fenomen da dijete u saradnji i uz pomoć može više i bolje nego samostalno, svakako, u granicama koje postavlja njegov razvoj i intelektualne sposobnosti. On smatra tu mogućnost, da se intelektualne sposobnosti zahvaljujući saradnji mogu podići na viši nivo, „centralni faktor cjelokupne psihologije učenja“, kao i poluga razvoja važna za obrazovanje i vaspitanje, jer ono što dijete može sada u saradnji, sutra će moći "samostalno" (1977, 254-258).

Implikacije navedenih stavova su veoma važne za obrazovanje jer iz njih proizilazi da su mogućnosti osposobljavanja uslovljene zonom daljeg razvoja djeteta, zbog čega obrazovanje treba da se oslanja na one funkcije koje se tek razvijaju, a ne na one koje su već formirane.

Dakle, "pedagogija mora biti orijentisana na sutra, a ne na jučerašnji razvoj djece" kako bi tokom obuke podsticala one razvojne procese koji su u tom trenutku u zoni daljeg razvoja. "Učenje je dobro samo kada prethodi razvoju", tj. najplodnije je kada se sprovodi u određenom periodu određenom „zonom najbližeg razvoja“, što je u skladu sa teorijom M. Montessori i drugih autora o periodima osjetljivosti za posebne vrste učenja (Vygotsky, 1977, 258-259). Ruski psiholozi smatraju da je Piaget potcijenio kognitivne sposobnosti predškolskog uzrasta, pripisujući prvenstveno negativne karakteristike dječjem razmišljanju, tvrdeći da je ono nelogično i preoperativno i negirajući suštinski smisao treninga u intelektualnom razvoju djeteta. Rezultati L. A. Wengera i N. N. Podđakova pokazuju da djeca tog uzrasta mogu postići mnogo više, ali ne spontano, već zahvaljujući efikasnijim oblicima i metodama predškolskog vaspitanja i obrazovanja. U potrazi za novim metodama tijela, polazi se od opšteg stava ruske psihologije L. S. Vigotskog, A. N. Leontijeva i S. L. Rubinsteina.

Posebnu pažnju posvećuju usmjeravanju na bitnu oznaku naučenog gradiva, što mu znatno olakšava kasnije usvajanje i osmišljavanje znanja. Oslanjaju se i na rezultate ispitivanja zakonitosti cjelokupnog formiranja intelektualnih operacija i pojmova kojima se formiraju nove mentalne radnje kod djece. Nove metode omogućavaju podizanje nivoa opšteg mentalnog razvoja djece predškolskog uzrasta (Zaporožec, 1977, 31-32).

Svakako, u svim pokušajima poboljšanja kognitivnog razvoja treba imati na umu da se dječije mišljenje gradi postepeno i u skladu sa psihološkim zakonima, koji se ne mogu zanemariti. Stoga se ne smije insistirati na razvijenijim oblicima mišljenja ako dijete nije spremno da ih prihvati, odnosno ako nijesu formirane određene pretpostavke koje će to omogućiti. Ne treba ga "naprosto naučiti" kako razmišljati na zrelijim nivoima, već ga samo podstaći da usmjeri svoju aktivnost koja će ga dovesti do tog nivoa.

Dijete će se približiti logičkim oblicima razmišljanja, prije svega, ako ga u praktičnim situacijama podstičemo da logičnije zaključuje, prvo na praktično perceptivnom nivou, a zatim postupno oslobađajući perceptivnu potporu. U savremenoj psihologiji i predškolskoj pedagogiji posebno se cijeni značaj ranog djetinjstva zbog tempa kojim se odvija psihički razvoj, kao i zbog stvaranja osnove na kojoj se mogu izgraditi sve buduće crte ličnosti. Utvrđeno je da mnoge osobine obrazovane, kulturne i društveno afirmisane osobe imaju svoje korijene u djetinjstvu, prije početka formalnog školovanja.

To se odnosi na senzomotoričke sposobnosti, sposobnost snalaženja u društvenom okruženju i sposobnost komunikacije (posebno govorne), kao i niz drugih kvaliteta koji osiguravaju uspjeh u školi.

U svakom slučaju, predškolska dob je doba kada djeca uče proporcionalno više nego u nekim drugim periodima svog života, ali se to učenje po mnogo čemu razlikuje od kasnijih, školskih načina sticanja znanja. Postoje podaci da

se kod djece predškolskog uzrasta tokom spontanog učenja (koje se radi nesistematski, od slučaja do slučaja, kao u porodičnom vaspitanju) formiraju prilično složena znanja i vještine koje podrazumijevaju i usvajanje sadržaja društvenog iskustva.

Međutim, najveći značaj ranog učenja je da, formiranjem stavova, interesovanja, kognitivnih šema itd., utiče na sadržaj i obim kasnijeg učenja. Podđakov misli da će biti rano postavljanje šema za perceptivni, motorički i jezički razvoj značajno i da će uticati na razvoj razvijenijih struktura, na očuvanje sredine, na životnu sredinu i na uspjeh procesa učenja uopšte (smatra da je ovakav način učenja odlučujući), u intelektualnom razvoju predškolskog djeteta, dok je organizovana obuka u vrtiću, samo dopuna onome što spontano učenje pruža. Doduše, važan dodatak, ali ipak samo „dodatak“ (1984, 25).

U predškolskom uzrastu srazmjerno je najviše ovakvih opštih, nespecifičnih, strateških oblika učenja, odnosno učenje u predškolskom djetinjstvu se uglavnom sastoji u formiranju sposobnosti: formiranju sistema reprezentacije, sistema simbolizacije, formiranje strategija za pronalaženje, odabir, korišćenje i obradu informacija, formiranje opštih pravila za rješavanje vrsta zadataka, formiranje opšte reprezentacije (modela) sredine, tj. „životna sredina“ (Ivić, 1969, 27).

Svakako, predškolsko djetinjstvo je značajno u obrazovnom smislu, pod uslovom da su sadržaji i metode učenja prilagođeni njegovim specifičnim karakteristikama i mogućnostima.

Prije svega, u ovom uzrastu mnogo je važniji prenos sposobnosti koje je dijete već steklo od prenošenja sadržaja (Bruner, 1972a, 89), a u procesu sticanja znanja, znanja o konvencijama, trendovima, sljedovima, klasifikacijama i kategorijama, kriterijumima, metodologiji treba dati prioritet, univerzalnost i apstraktnost, za razliku od poznavanja konkretnih detalja, terminologije, konkretnih činjenica i načina na koji se s njima postupa.

a. Cilj rada vaspitača

Cilj predškolskog programa, prema K. Kamiju, nije naučiti djecu određenim vještinama i ponašanjima, već razviti njihovu opštu inteligenciju, tako da budu u stanju razumjeti složene ideje, kreirati hipoteze, „donositi moralne sudove i razmjenjivati mišljenja sa drugima“ (1971h, 416).

Na taj način će se djeca prirodno približiti postizanju opštijih karakteristika razvijenijeg ljudskog mišljenja, ali izbjegavajući nametanje njegove konvencionalne forme i čuvajući autentičnost, originalnost i svježinu karakterističnu za dječju misao.

Na putu svog sazrijevanja, potpomognuto obrazovanjem, djetetovo mišljenje će se, prema Pijažeu, razvijati prema većoj objektivnosti, reciprocitetu i relativnosti, koji su tri kamena temeljca "sociocentričnog mišljenja". Može se vidjeti primjer razvoja objektivnosti, u uvjerenju malog djeteta da fizički objekti posjeduju svijest, i mentalno fizička svojstva. Razvojem djeca počinju razlikovati fizičke i psihičke pojave, otkrivajući postojanje iluzija, odnosno mogućnost da ih čula varaju, je dokaz da oni postaju sve objektivniji, odnosno sposobniji da razlikuju spoljašnji svijet predmeta od ličnog svijeta misli i osjećanja.

Reciprocitet se ogleda u razvoju sposobnosti sagledavanja stvari iz ugla druge osobe, o čemu svjedoči primjer gdje mala djeca, čak i kada kažu da imaju brata ili sestru, negiraju da njihov brat ili sestra imaju odgovarajućeg rođaka. Postepeno, postajući sve više u mogućnosti da se stavljaju na njegovo mjesto, shvataju da "biti brat znači imati brata", što je dokaz uzajamnosti mišljenja, uvid u to kako je neki predmet, na primjer, "u odnosu na površinu može biti iznad, a u odnosu na drugu - ispod". Postepeno, djeca shvaćaju da ovi pojmovi odgovaraju odnosima između stvari, a nijesu svojstva stvari (tumačenje, Elkind, 1979, 169).

b. Razvoj dječje mašte

Postoji nekoliko karakteristika djetetovog mišljenja koje ga deformišu, kao što su sinkretičnost, globalna percepcija (bez uočavanja veze između uočenih detalja), subjektivnost i vezanost za izgled, ono što daje percepciji (koja se izražava u djetetovoj težnji da bazira njegove ideje o svijetu o karakteristikama koje se mogu direktno posmatrati).

Stoga se oslanja na bolje, visinu ili širinu objekta, a izbjegava šire zaključke, indirektno informacije i neosjetna svojstva stvari. Takođe, nije u mogućnosti da istovremeno uzme u obzir nekoliko aspekata situacije, već se fokusira samo na jedan od njih (Bruner i Kenney, 1971b, 208).

Tek oko pete godine dijete postepeno stiče sposobnost da pravi jasnije razlike između svog unutrašnjeg, subjektivnog svijeta i stvarnosti koja ga objektivno okružuje, između vlastitih želja, osjećaja i težnji i zakona koji vladaju nezavisno o njima, svijet. Dječja sposobnost za logičke operacije nije dovoljno razvijena i, uprkos tome što mogu da uočavaju odnose između stvari i pojava i da prosuđuju, djeci nedostaje dosljednost jer koriste vrlo subjektivne kriterije i slijede vanjske i nevažne etikete stvari.

Dakle, vanjskim izgledom predmeta u očima djeteta mijenjaju se i njihova druga svojstva, na primjer, količina, broj itd., što znači svojevrsno odsustvo „očuvanja“ navedenih svojstava.

Da bi se postigla konzervacija, potrebno je prevazići ono što se trenutno percipira kao uslov održavanja invarijantnosti, pod kojim Dž. Bruner podrazumijeva prepoznavanje srodstva i kontinuiteta osobina koje su transformisane, bilo u položaju ili izgledu, ili u odgovoru koji izazivaju. Na osnovu nepromjenjivosti, dijete počinje

shvaćati da stvari imaju trajni identitet osim identiteta koji su stekli nekim djelovanjem na njima. Vremenom, kroz akciju (akciona reprezentacija), dijete prelazi sa jedne reprezentacije svijeta na reprezentaciju zasnovanu uglavnom na izgledu stvari (ikoničko predstavljanje). Nakon toga počinje shvatati postojanost stvari bez obzira na promjene u izgledu, što znači da je izgradio stabilniji model svijeta, koji mu omogućava da svoju površinsku složenost svede na granice svoje sposobnosti prikupljanja informacija, i da je počelo da shvata koherentnost sve širih i širih segmenata iskustva, što je karakteristično za simboličko predstavljanje (1972a, 13-4).

4. KOMPETENCIJE VASPITAČA ZA VASPITNO – OBRAZOVNI RAD U OBLASTI EKOLOGIJE

Mnoge aktivnosti koje se sprovode u našim predškolskim ustanovama odnose se na ekološko obrazovanje. Tako ih srećemo i u pojedinačnim predmetima u okviru prirodno-naučnih predmeta, škole u prirodi, kampovima i u projektnom radu. Razmišljanje i praksa vaspitača po pitanju ekološkog vaspitanja i obrazovanja polazi od saznanja koje bi vaspitnu stvarnost učinio više smislenom, koje bi podstaklo profesionalnu obuku vaspitača o razvijanju ekološke svijesti kod djece mlađeg uzrasta. U oblasti obrazovanja o životnoj sredini tokom poslednje decenije javlja se sve veća zabrinutost u pogledu načina razmišljanja vaspitača o različitim konceptualnim, teorijskim i metodološkim pitanjima (Muennig et.al., 2011). Ekološko obrazovanje je uključeno u program kao interdisciplinarna oblast. Vaspitači njegov sadržaj obuhvataju pri nastavi raznih predmeta ili u aktivnostima planiranim za dane aktivnosti i drugih oblika rada u predškolskim ustanovama. U pojedinim aktivnostima ekološko vaspitanje nema nove sadržaje, već uglavnom uvodi interdisciplinarni pristup i aktivne metode rada, što predstavlja realizaciju uglavnom dva cilja koja su bitna za sve predmete (Minić, 2011).

Ako bismo razvoj u cjelini (čiji su segment djece predškolskog uzrasta) i obrazovanje usmjerili na unapređenje i upoznavanje djece sa okolinom, iz ovako shvaćene ekološke paradigme, ekološke metode bi se mogle odrediti kao dječji postupci učenja (što opet ima smisla samo ako doprinose razvoju u cjelini), za pomoć, podsticanje i usavršavanje kvaliteta djetetove ličnosti – volje i karaktera, odnosno postupaka koji izgrađuju etičke i estetske vrijednosne sisteme, stavove prema životu, sebi, svoje društveno i prirodno okruženje, razvijaju sposobnosti i oplemenjuju emocije. Obrazovne metode, ili još uže – nastavne metode, bile bi uže usmjerene na sticanje, obradu i oblikovanje dječjeg iskustva, kao i na razvoj kognitivnih sposobnosti. Uopšteno govoreći, postoje dva načina na koje se društveno-istorijsko iskustvo prenosi na mlade generacije: u obliku obrazaca određenih aktivnosti (posredstvom sredstava i načina rada) i verbalno (Podđakov, 1984, (0))-operativno (mijenjanje objekata ili situacija radi uočavanja njihovih posljedica) i figurativno (kada se predstave stiču bez djelovanja na stvarnost, njezinim kopiranjem ili promatranjem, kao i zahvaljujući komunikaciji). U prvom slučaju naglasak bi bio na fizičkoj spoznaji (najčešće u društvenom kontekstu), u drugom na socijalnoj spoznaji, a obje bi ove spoznaje predstavljale osnovu za razvoj i prožimale bi logičku spoznaju. Postupak kojim odrasli organizuju sticanje navedenih vrsta znanja u okviru posebno pripremljenih situacija, usklađenih sa opštim metodama vaspitno-obrazovnog rada (koji imaju za cilj da obuhvate razvoj i učenje djeteta u cjelini), bio bi podučavanje djece. Djecu je moguće podučavati na različite posredne i neposredne načine: otkrivajući i problemski (u kojima nastavnik organizuje uslove za kognitivnu aktivnost i usmjerava djecu u aktivnosti) i verbalno i ukazivanjem (u kojima nastavnik prenosi činjenice do djece, djeca tako što komuniciraju, upućuju, tumače ili ilustriraju). Najšira svrha nastave bila bi sticanje informacija kroz djelovanje djece u fizičkoj stvarnosti koja ih okružuje, u kontaktu s ljudima i kroz vlastitu mentalnu obradu iskustva stečenog na prethodna dva načina. Prema podjeli M. N. Meeker, moguće je razlikovati četiri vrste informacija: figuralne, simboličke, semantičke i bihevioralne. Figuralno bi značilo informaciju u konkretnom obliku (opaženu ili prisjećanu, eventualno u obliku slika), na primjer vizuelne prostorne informacije. Međutim, jasno je da ovdje ne može biti, niti bi trebalo postojati striktno razgraničenje; stečena iskustva će se odraziti, na primjer, u formiranju ličnosti, kao što će doći do većeg ili manjeg transfera između kognitivnih i svih drugih sposobnosti koje se razvijaju kod djece. Uz sva ograničenja za organizovanje razgovora s djecom predškolskog uzrasta, zbog kojih nijesu spremna motivisati vlastito stajalište i imati razumijevanja za druge (što se ponekad pretvara u koliziju neutemeljenih tvrdnji), ova vrsta komunikacije igra ključnu ulogu, ulogu u ostvarivanju niza vaspitno-obrazovnih ciljeva i centralni značaj pri primjeni verbalnih metoda, čiji se nedostaci manifestuju upravo zbog njegovog zanemarivanja.

Predškolska ustanova u prirodi kao faktor socijalizacije djece

Nema stvari koja bi bila vredna proučavanja kao priroda.

Nikola Tesla

Obrazovanje, bez sumnje, ostaje najistaknutije razvojno prioritetno područje u svijetu danas. Osnovna svrha obrazovanja, nesumnjivo, je ljudski razvoj. Od obrazovane osoba koja je dobro pozicionirana u društvu očekuje se mnogo. Ova jednostavna činjenica objašnjava zašto istraživači i naučnici širom svijeta nastavljaju da istražuju načine poboljšanja ljudskog znanje i razvoja. Druga polovina XX vijeka obilježena je brojnim problemima i opasnostima kojima je izložen čovek u pogledu svog daljeg razvoja. Prirodna ravnoteža se sve više narušava te je

ugrožena i prirodna čovjekova okolina i njegov opstanak. Posmatrajući ljudsku civilizaciju kroz istoriju zapažamo da je od samog početka svoga postojanja čovjek bio svjestan značaja i uloge sredine koja ga okružuje i koja mu pruža osnovne uslove za opstanak. Kao i druga živa bića na Zemlji, „čovjek je vezan tijesnim uzajamnim vezama za cjelokupnu neživu i živu prirodu, koja čini sastavni dio prirodnog okvira njegovog života“ (Rajčević, 2011:215). Zbog toga je on nastojao da je što bolje upozna i prouči. „Dosta dugo cilj proučavanja prirode bio je što efikasnije njeno podvrgavanje brojnim čovekovim, opravdanim i neopravdanim, potrebama.

Proces socijalizacije traje cijelog života i za pojedince nema konačan ishod koji bi označavao da je socijalizacija završena. Ona obuhvata proces izgradnje, proces mijenjanja i održavanja ličnosti.

Predškolska ustanova u prirodi je nova socijalna situacija koja okuplja na desetine vaspitnih grupa. Predškolska ustanova u prirodi je nova situacija u kojoj se djeca, ponašaju prirodnije nego u predškolskoj ustanovi koja nameće određene okvire. Bolje međusobno upoznavanje omogućava povezivanje djece u grupi na nov, kvalitetniji način, što doprinosi većoj povezanosti kolektiva. U grupnom kolektivu dijete gradi osjećaj svog socijalnog identiteta.

Boravak djece u novim uslovima će svojom organizacijom prostora, sadržajem aktivnosti, načinom organizacije ovih aktivnosti uticati na promjenu društvenih odnosa u grupi. Druženje, zajednički boravak u sobi, zajedničke aktivnosti, izleti u prirodi i slično doprinijeće stvaranju novih prijateljstava, čvršćoj i ravnomjernijoj međusobnoj povezanosti.

Aktivnosti koje se „nude“ djeci često zadovoljavaju dječiju radoznalost bez prisile i obaveze, pri čemu su veće šanse za pozitivnu motivaciju za njihovo uključivanje u brojne aktivnosti predškolske ustanove.

Predškolska ustanova u prirodi i njeno radno vaspitanje

U programu vaspitno-obrazovnog rada predškolskih ustanova navodi se niz zadataka čija bi realizacija trebala doprinijeti društveno korisnom i produktivnom radu djece, od kojih navodimo najvažnije:

- organizovano razvijanje tehničke i radne kulture i kreativnog odnosa prema radu;
- praktično angažovanje na održavanju, uljepšavanju i stvaranju povoljnijih uslova za život i rad u predškolskoj sredini;
- direktno uključivanje u održavanju zgrada, zelenih površina i praktično učešće u akcijama zaštite i unapređenja životne sredine;
- razvijanje spretnosti, izdržljivosti i odgovornosti u aktivnostima čije izvođenje zahtijeva određene fizičke napore.

Imajući u vidu ove zadatke, koji, iako su prilično opšti, predstavljaju određenu osnovu iz koje se može vršiti dalja konkretizacija. Predškolska ustanova u prirodi predstavlja povoljne uslove za njihovu realizaciju. Svaki konkretan program radnog vaspitanja, u predškolskoj ustanovi u prirodi, ispunjen je inventivnim, ali realnim zamislima vaspitača i djece, konkretnim uslovima i potrebama koje se javljaju u predškolskoj ustanovi u prirodi. Pri svemu tome posebno se vodi računa da sve ove praktične aktivnosti ne prelaze moći i sposobnosti djece određenog uzrasta.

Uzgajanje biljaka u dvorištu predškolske ustanove, briga o životinjama i druge praktične aktivnosti znače mnogo u smislu radnog obrazovanja djeteta. Kroz taj rad stvara se osjećaj zadovoljstva za obavljeni koristan posao, razvija se intelektualna i praktična radoznalost, razvija se razumijevanje veza i odnosa između mentalnog i fizičkog rada, između radnika na selu, radnika u gradu itd.

Značaj pojedinih elemenata strukture i organizacije u realizaciji sadržaja radnog vaspitanja nije isti, ali je u cjelini svakako neodvojiv, međusobno povezan u realizaciji zadataka i ciljeva radnog vaspitanja.

Aktivnost djece

Takve primjere nalazimo u radu odgajivača koji još nijesu došli do paradoksalnog, ali metodički jasno definisanog značenja zahtjeva prema kojem je uloga očiglednih sredstava da se djeca što prije oslobode očiglednog kako ne bi , vezujući se za vidljiva svojstva, zanemarili konceptualna svojstva predmeta i pojava zarad odnosa uvida, zakona i procesa koji se nalaze ispod njihove pojave. Senzualistička postavka kako se prema predmetima treba odnositi, ili im se daju samo uslovi koje predmet koji prave treba da ispunjava.

Slika br.1. Aktivnost djece u parku



Slika br.2. Preskakanje gume



Kako bi trebalo nesto da izgleda određuje se u početku uz pomoć nastavnika, a kasnije samostalno, počevši od postavljenih slova. Na kraju se dobijeni rezultat analizira i upoređuje sa postavljenim, te se vrše korekcije, što doprinosi razvoju samokontrole djece, koja je važan element učenja. Prilikom podučavanja djece ovakvim praktičnim metodama razrađuje se čitav sistem zadataka čija se složenost postepeno povećava. Zahvaljujući njemu, djeca razvijaju opšte radnje na nivou izvođenja, a pored sticanja znanja i vještina, razvija se i njihovo mišljenje usložnjavanjem i usavršavanjem različitih sredstava i postupaka saznanje aktivnosti (Podđakov, 1984, 206-211).

Da bi sposobnost zapažanja postala sastavni dio šire kognitivne sposobnosti, nije dovoljno baviti se svojstvima pojedinačnih predmeta i pojava, već bi trebalo uključiti niz operacija, poput poređenja među njima, uočavanja sličnosti i razlike, klasifikovanje i uopštavanje što dovodi do formiranja pojmova. Ove će operacije biti uspješnije ako se pojmovi uvode paralelno sa suprotnim pojmovima (suprotnostima) i ako za svaki od njih postoji više primjera, što raznovrsnijih u smislu nebitnih oznaka, koje djeca apstrahuju u potrazi za zajedničkim svojstvima.

S tim u vezi, još važnije od sadržaja čulnih utisaka (na osnovu kojih se formiraju pojmovi i predstave koji ulaze u djetetovu svijest) su relacijske veze među njima, odnosno implikacije. Takođe, da bi se koncepti stabilizirali, samo jedno iskustvo, ma koliko uspješno bilo, nije dovoljno. Dijete treba imati više pristupa iz različitih uglova prije nego što se pojam donekle učvrsti, uklopi u sistem njegovog cjelokupnog iskustva, utičući na dalju obradu i usavršavanje prethodno usvojenih pojmova.

Kvalitet percepcije zavisi od razvoja reprezentativnog mišljenja, karakterističnog za predškolski uzrast, koje se uglavnom odvija u dva pravca:

a) u pravcu poboljšanja i usložnjavanja strukture pojedinačnih predstava koje daju opšti odraz predmeta i pojava;

b) formiranje sistema konkretnih ideja o "određenom subjektu".

Međutim, iako neke od ovih predstava imaju konkretan karakter, zahvaljujući sistemu uvedenom u posmatranje, one omogućavaju djetetu da raspozna predmete i pojave oko sebe uopšteno. Da bi se to postiglo, potrebno je da djeca prate procese, razvoj pojava u prirodi i društvu kroz konkretne prikaze pojedinih faza razvoja, koje treba da predstavljaju sistem.

Pojedinačne reprezentacije u tom sistemu nemaju opšti karakter i ne prelaze granice neposredne percepcije. Sistem u cjelini omogućava odraz i povezivanje pojedinačnih stanja jednog objekta koja su razdvojena značajnim vremenskim intervalom i značajno se razlikuju po vanjskim karakteristikama. Reprezentativne mogućnosti ovakvog sistema su velike i omogućavaju prelazak granica „direktno percipiranog“.

Podđakov daje primjere upotrebe reprezentacija koje odražavaju opštu povezanost pojava u jezgro koje će objediniti pojedinačna konkretna znanja u sistemu. U procesu sistematizacije znanja o živoj prirodi, u njegovim istraživanjima, postojala je zavisnost strukture tijela životinje od uslova u kojima živi, oblika i namjene itd.

Djeca koja su na opisani način pratila promjene u biljkama i životinjama čak i kada ih nijesu mogla posmatrati (npr. pretvaranje punoglavca u žabu), što je dokaz da su imala elementarno opšte razumijevanje procesa razvoja. Osim toga, formirane su takve kvalitete mišljenja kao što su elastičnost, dinamičnost itd. (Podđakov, 1984, 214-215, 201, 196-197).

Način na koji će vaspitač koristiti metodom pokazivanja najviše zavisi od stepena razvijenosti sposobnosti opažanja kod djece predškolskog uzrasta. Razvoj ove sposobnosti podrazumijeva sticanje čulnog iskustva, na šta u velikoj mjeri utiče kultura u kojoj dijete odrasta, usvajanje najpogodnijih načina ispitivanja i upoređivanja predmeta prema njihovim svojstvima, kao i upotreba predmeta, što zahtijeva poznavanje ovih svojstava. Percepcija mlađe djece ima aktivan karakter, odnosno opažanje svojstava predmeta vrši se u kontekstu neke praktične radnje. Ova percepcija se postepeno transformiše u samostalan kognitivni proces tokom kojeg se razvija sposobnost posmatranja. Mlađe dijete nije sposobno da posmatra planski i sistematski, u skladu sa unaprijed određenim ciljem, već ga privlače elementi koji su najupečatljiviji, iako možda nijesu bitni za predmet ili pojavu koja se posmatra.

Karakter senzorne aktivnosti djeteta takođe se mijenja s godinama. Manipulacija predmetima, pri čemu se njihova svojstva saznanju samo usputno i nesistematski, postepeno prelazi na njihovo sistematsko ispitivanje, pri čemu oko i ruka rade sinhronizovano, izdvajajući ono što je bitno u njima. Zahvaljujući tome, dijete formira smislene i tačne ideje o predmetima i pojavama s kojima dolazi u kontakt. Govor igra posebno važnu ulogu u razvoju sposobnosti zapažanja. Sam čin imenovanja određenih svojstava objekta zahtijeva njihovu diferencijaciju, apstrakciju i generalizaciju. Opisivanje objekata, posebno kada ih poredi, dovodi do uočavanja sličnosti i razlika među njima. Dakle, obogaćivanje dječijeg rječnika nazivima svojstava predmeta, izgleda, stanja, međusobnog položaja i uopšte odnosa među njima, važan je faktor u razvoju sposobnosti svrsishodnog i sistematskog posmatranja.

5. ZAKLJUČAK

Možemo zaključiti da se kompetencija definiše kao sistem u kojem postoje međusobno povezane vještine, vrijednosti i znanja, dok je kompetencija vaspitača vezana za ustanovu kao i za cjelokupni obrazovni sistem. I u

praksi, u svakodnevnom životu vrtića, možemo uočiti da postoje različiti stavovi vaspitača prema profesiji, kao i odnos njihovih pretpostavljenih prema vaspitačima. Od naše djece često možemo vidjeti da li su zadovoljna kreativnošću svojih vaspitača, da li voljno idu u vrtić i koliko kompetencija vaspitača može uticati na cjelokupni odnos prema djetetu.

Da bi se postigla konzervacija, potrebno je prevazići ono što se trenutno percipira kao uslov održavanja invarijantnosti, pod kojim Dž. Bruner podrazumijeva prepoznavanje srodstva i kontinuiteta osobina koje su transformisane, bilo u položaju ili izgledu, ili u odgovoru koji izazivaju. Na osnovu nepromjenjivosti, dijete počinje shvaćati da stvari imaju trajni identitet osim identiteta koji su stekli nekim djelovanjem na njima. Vremenom, kroz akciju (akciona reprezentacija), dijete prelazi sa jedne reprezentacije svijeta na reprezentaciju zasnovanu uglavnom na izgledu stvari (ikoničko predstavljanje). Svakako da je naša moralna obaveza da budemo odgovorni prema djeci, jer učenje u predškolskoj ustanovi sutra odražava njihov odlazak u školu, od ponašanja do znanja.

LITERATURA

- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- European Parliament (2006). *Recommendations of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning*, Official Journal of the European Union, 2006/962/EC. Retrived Januara 20, 2019, <
<https://eurlex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=CS> >.
- Gojkov, D., & Stojanović, A. (2015). *Didaktičke kompetencije i evropski kvalifikacioni okvir*. Beograd: Srpska akademija obrazovanja.
- Hartas, D. (2012). Children's social behaviour, language and literacy in early years, *Oxford Review of Education*, Vol. 38, No. 3, pp: 357- 376.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In: J. B. Pride & J. Holmes (Eds.),
- Jasmina K., Mustafa F., Suada K., & Ibro S. (2022). Uloga savremene porodice u ekonomiji, Sixth International Scientific Conference on Economics and Management- EMAN, CONFERENCE PROCEEDINGS, Ljubljana, Slovenija, ISBN 978-86-80194-57-8, ISSN 2683-4510, 259-267
- Jasmina, K., Admir, M., & Ibro, S. (2023). Uloga i osobine učitelja u nastavi, *KNOWLEDGE – International Journal* Vol. 56 No. 2 Knowledge- Capitol of the Future, Skopje, ISSN 2545-4439, ISSN 1857-923X, 175 -179
- Kamenarac, O. (2011). Profesionalni razvoj – lični konstrukt nastavnika, *Andragoške studije*, br. 2, 101–115.
- Maljković, M. (2005). *Metodički priručnik za razvoj govora dece predškolskog uzrasta*. Kikinda: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Mitrović, M. (2010). Konceptija pismenosti u bukvarima i početnicima, *Pedagogija* LXV, 2, str: 183- 193.
- Minić, V. (2011). Dečji vrtić i vaspitač kao ključni faktori uspešnosti vaspitno- obrazovnog rada, *Zbornik Učiteljskog fakulteta u Prizrenu-Leposaviću*, 5, 71-82.
- Muennig, P., Robertson, D., Johnson, G., Campbell, F., Pungello, E. P., & Neidell, M. (2011). The Effect of an Early
- Muratović A., Muratović A., Mekić E. (2021). Uticaj stavova roditelja o saradnji na promociju porodičnog učešća u predškolskoj ustanovi, *Univerzitetaska misao - časopis za nauku, kulturu i umjetnost*, Vol. 20, str. 13- 25
- Education Program on Adult Health : The Carolina Abecedarian Project Randomized Controlled Trial. *American Journal of Public Health*, 101(3), 512–516
- Pavlović Breneselović, D. (2014). Kompetencije ili kompetentnost: različiti diskursi profesionalizma vaspitača, *Vaspitanje i obrazovanje*, 39(2), 57–69.
- Rajčević, P. (2011). Didaktičko-metodički značaj botaničke bašte. *Zbornik radova*, Leposavić: Učiteljski fakultet u Prizrenu – Leposavić
- Stanković, G.(2012). Dete u prirodi, *Biblioteka u Novom Pazaru*.
- Stakić, M., & Čutović, M. (2018). Roditelji kao partneri u blagovremenom prepoznavanju govornih poremećaja kod dece predškolskog uzrasta,
- Stojanović, B., & Mišić, D. (2018). Nastavni predmeti u programima pedagoških (učiteljskih) fakulteta u Srbiji u funkciji razvijanja komunikativnih jezičkih kompetencija budućih učitelja – pregled i analiza, *Inovacije u nastavi*, XXXI(3), 108–123.
- Šipka, M. (2011). *Kultura govora*. Novi Sad: Prometej.
- Zlatić, L., & Bjekić, D. (2015). *Komunikaciona kompetentnost nastavnika*. Užice: Učiteljski fakultet.