VISOKA ŠKOLA SOCIJALNOG RADA

Студијски програм – Логопедија

Рано препознавање поремећаја говора и социоемоционалног развоја деце у предшколском добу

МАСТЕР РАД

Ментор:
проф. др Татјана Миливојевић

Студент:
Јована Тајисић
број индекса 3005/2022

Мај, 2023.

С А Д Р Ж А Ј:

АПСТРАКТ 3
1. УВОД 5
1.1. РАЗВОЈ ГОВОРА 6
1.2. СОЦИОЕМОЦИОНАЛНИ РАЗВОЈ 9
1.3. ИГРА КАО ПОДСТИЦАЈ РАЗВОЈА ГОВОРА И СОЦИОЕМОТИВНОГ РАЗВОЈА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА 12
1.3.1. ЛУТКА КАО МОТИВАЦИОНО СРЕДСТВО У РАДУ СА ДЕЦОМ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА 15
1.4. ПРЕПОЗНАВАЊЕ ПОРЕМЕЋАЈА РАЗВОЈА ГОВОРА И СОЦИОЕМОТИВНОГ РАЗВОЈА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА 19
1.4.1. УЛОГА ПОРОДИЦЕ У ИДЕНТИФИКАЦИЈИ ПОРЕМЕЋАЈА 19
1.4.2. ЗНАЧАЈ САРАДЊЕ ПОРОДИЦЕ И ПРЕДШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ 21
1.4.3. НАЈЧЕШЋИ РАЗВОЈНИ ЈЕЗИЧКИ ПОРЕМЕЋАЈИ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА 24
1.5. КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА У СЛУЖБИ УНАПРЕЂИВАЊА ДЕЧИЈЕ КОМУНИКАЦИЈЕ И СОЦИОЕМОТИВНОГ РАЗВОЈА 29
2. МЕТОДОЛОШКО – ХИПОТЕТИЧКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА 33
2.1. ЦИЉ ИСТРАЖИВАЊА И ХИПОТЕЗЕ 33
2.2. МЕТОДОЛОГИЈА 34
2.3. РЕЗУЛТАТИ 34
2.4. ДИСКУСИЈА 49
3. ЗАКЉУЧАК 53
ЛИТЕРАТУРА 55
ПРИЛОГ 59
УПИТНИК 59
БИОГРАФИЈА КАНДИДАТА 64

АПСТРАКТ

Значај језичког комуницирања за дечји развој је одавно неоспоран. Говор је важан фактор за развој личности и социјализацију. Развојни језички поремећаји су сврстани у поремећаје експресивног говора. Као најчешћи језички поремећаји на предшколском узрасту јављају се мумљање и муцање. У низу фактора који утичу на развој детета и формирање личности човека породица је један од најважнијих. Рана идентификација издваја се као круцијални аспект када су у питању поменути поремећаји јер може бити први корак ка започињању адекватног логопедског третмана. Од великог значаја је и улога игре, која на овом узрасту може помоћи у социоемотивном и развоју говора. Главни циљ рада је указивање на значај идентификације социјалних и емоционалних тешкоћа и поремећаја развоја говора у предшколској популацији. За потребе истраживања биће испитан одређен број васпитача предшколске припремне групе. Резултати истраживања су показали да су дислалија и муцање најчешћи поремећаји развоја говора на овом узрасту. Више од половине испитаника (61 %) даје потврдан одговор о редовној провери дечијег говора, а 85% испитаника у потпуности се слаже са тврдњом да заједничка игра подстиче социоемоционални развој и има позитиван утицај на развој говора деце.

Кључне речи: *предшколски период, социоемоционални развој, развој говора, поремећаји, рана идентификација*

ABSTRACT

The importance of language communication for children's development has long been indisputable. Speech is an important factor for personality development and socialization. Developmental language disorders are classified as expressive speech disorders. Mumbling and stuttering are the most common language disorders at preschool age. In a series of factors that influence the development of a child and the formation of a person's personality, the family is one of the most important. Early identification stands out as a crucial aspect when it comes to the mentioned disorders because it can be the first step towards starting adequate speech therapy treatment. The role of play is also of great importance, which at this age can help in socio-emotional and speech development. The main goal of the paper is to point out the importance of identifying social and emotional difficulties and disorders of speech development in the preschool population. For the purposes of the research, a certain number of teachers of the preschool preparatory group will be examined. The research results showed that dyslalia and stuttering are the most common disorders of speech development at this age. More than half of respondents (61 %) give an affirmative answer about regularly checking children's speech, and 85% respondents fully agree with the statement that joint play encourages socio-emotional development and has a positive impact on children's speech development.

Key words: *preschool period, socioemotional development, speech development, disorders, early identification*

1. УВОД

Значај језичког комуницирања за дечји развој је одавно неоспоран. Готово нико не пориче значај предшколске установе као специфичног места живљења и одрастања савременог детета.

Предшколска установа својом структуром и организацијом условљава и одрасле и децу да се понашају и комуницирају на одређен начин. Говором дете развија интелектуалне вештине – када нешто каже, оно покушава речима изразити мисли, које тако постају јасније. „Говор је повезан са целокупним развојем детета, а посебно развојем мишљења. То је компликован психо–физиолошки процес који се развија на основу биолошких и психолошких фактора и околине. Говор је важан фактор за развој личности и социјализацију" (Бабић, 1989).

За правилан развој говора морају бити испуњени одређени услови. „Основа за тај развој је здрав нервни систем са интактним говорним центрима и нервним везама између њих, а чији је задатак надзор и усклађивање деловања говорног апарата. Осим тога, морају бити правилно и добро развијене и психичке функције као што су: пажња, запажање, мишљење и памћење са слушним памћењем" (Павловић, Клеменовић, 2019). Чула морају бити развијена, а говорни апарат здрав. И на крају, врло је битан и правилан и узоран говор дечје околине. Међутим, некада долази до поремећаја говора. Два најчешћа облика говорних сметњи су мумљање и муцање. „Развојни језички поремећаји су сврстани у поремећаје експресивног говора (разумевање говора у границама нормале, кратка вербална експресија, незреле реченичке структуре, погрешна употреба граматичких облика, употреба невербалних порука) и поремећаје рецептивног говора(разумевање је испод очекиваног за узраст детета,не одазива се на име, немогућност да извршава налоге, слаба пажња, осетљивост, анксиозност)" (Доброта, Давидовић, 2006).

У низу фактора који утичу на развој детета и формирање личности човека породица је један од најважнијих. Ако расте у породици у којој постоји међусобно поверење и љубав, другарски однос између родитеља, родитеља и деце, највероватније ће се у таквим породицама дете развити у личност позитивних особина, независно и сигурно у себе.Већина мале деце са социјалним, емоционалним потешкоћама и тешкоћама у понашању не добија стручну помоћ. Дакле, године раног детињства

представљају кључни период за идентификацију деце у ризику од сталних потешкоћа, за које је вероватно да ће имати користи од ране, одговарајуће и правовремене подршке.

1.1. РАЗВОЈ ГОВОРА

„Говор је звучна, људска комуникација обликована ритмом реченица, речи и слогова; језичка манифестација којом располаже само човек, али и начин постојања личности у комункикацији са другима" (Hajdeger, према Бојанин, 1985). Говор представља важно средство у споразумевању међу људима, помоћу кога се осећања, мисли и хтења изражавају звучним симболима који имају одређено значење. „Говор је важна област дечјег развоја на коју могу утицати вишеструки фактори" (Миланков и Миков, 2009). Говор се постепено развија усвајањем језика из говорне средине детета омогућавајући успостављање контакта са животном средином, мењајући однос детета према социјалној средини, убрзавајући његов когнитивни развој и регулишући понашање детета.

Интересовање за феномен дечјег говора није новијег датума, бављење овим аспектом развоја у фокусу је стручњака из различитих области, који препознају значај адекватног говорно–језичког развоја у целокупном функционисању појединца. Са 4–5 година деца су све боља у разговорима. Умеју да користе дуже реченице и да наизменично говоре. Предшколци могу да кажу шта мисле, причају приче и описују осећања. Одрасли могу разумети већину онога што предшколци говоре.

Развијање говора и приповедања код деце прати следеће фазе: до пете године, дете ће разумети и користити речи које објашњавају када се ствари дешавају, као што су *пре, после и следеће недеље*. Можда и даље имају проблема да разумеју компликоване идеје попут у *исто време*. Можда почну да постављају питања ако не разумеју упутство. Дете ће почети да разуме говорне фигуре као што су *Вучеш ме за ногу.* И дете ће пратити упутства са више од два корака, чак и ако је ситуација нова. На пример, *Дај своју карту оном човеку тамо, и он ће је поцепати. Онда можемо да идемо у биоскоп*. Али дете може да уради оно што прво чује и да игнорише речи које му говоре редоследом којим би требало да раде ствари. На пример, могло би да игнорише реч *пре* у реченици *Пре него што уђемо у биоскоп, дајте своју карту човеку.*

Као део језичког развоја у овом узрасту, дете ће говорити све сложенијим реченицама спајањем малих реченица користећи речи попут *и* или *зато.* До пете године дете ће почети да користи много различитих типова реченица. На пример, могли би рећи и *Пас је јурио мачку* и *Мачку је јурио пас* да значе исту ствар. И дете ће моћи да користи дугачке реченице до девет речи. Такође до пет година дете ће знати све различите завршетке речи. Али дете може и даље да прави неке граматичке грешке.

Такође, моћи ће да говори о стварима које су се десиле у прошлости или ће се десити у будућности, а не само о стварима које се дешавају сада. Биће бољи у употреби прошлог времена, као и неправилне множине и заменице као што су *они, његов и она.*

Дете ће бити све боље у приповедању, иако понекад може дати превише или недовољно информација. Они такође могу имати проблема да кажу ствари по реду и да јасно ставе до знања о коме говоре. Њихови завршеци можда немају смисла или могу изгледати изненадни. Али дете ће такође бити боље у сагледавању ствари из угла других људи, тако да би могло да дода корисне позадинске информације у разговору. На пример, *Ишао сам код Страхиње и имали смо торту, а Павле је из моје предшколске установе.* Дете ће све боље да се смењује у разговорима са групом људи. И они ће почети да говоре одговарајућом јачином звука за ситуацију. Могли би да упућују захтеве љубазније, користећи речи као што су *могу, би и могао бих.* Њихови захтеви такође могу бити мање директни и очигледни. На пример, дете може рећи: *То мирише добро*! када жели нешто да једе. Деца уче нове вештине током времена и у различитим узрастима. Већина деце развија вештине истим редоследом, а свака нова вештина коју науче надограђује се на последњу. Мале разлике у томе када деца развијају вештине обично нису разлог за бригу.

Одрастање у двојезичној или вишејезичној породици не утиче на то колико рано или брзо деца науче да користе језик. Понекад вишејезична или двојезична деца неко време мешају своје језике, али то престаје када схвате да користе више од једног језика.

Последњих година постало је јасно колико је језичка комуникација кључна за развој деце. Такође, готово нико не оспорава значај предшколске установе као посебног окружења за живот и развој савременог детета. Предшколска установа својом структуром и организацијом условљава и одрасле и децу да се понашају и комуницирају на одређени начин јер је то тако јединствено окружење.

Индикатори говорног модела детета код одраслих, природа интеракције одраслог и детета и како одрасли вреднују дете у установи могу се наћи у говорним функцијама

одраслих у предшколском окружењу. Ауторка Нада Бабић је издвојила три основне функције говора васпитача у различитим комуникативним ситуацијама, и то:

функција регулисања понашања	„*То су сви облици говора (говорног обраћања) усмерени на регулацију непосредног понашања (активности) детета (деце)*. Зависно од степена слободе у вођењу и регулисању дечије активности, ауторка разликује: затворене облике регулисања понашања, у које је сврстала: наредбе (заповести), забране, опомене (упозорења), претње, одобравање и неодобравање, отворене облике регулисања понашања, где спадају: позив, најава – обавештење, сугестија, подстицање, упутство, питање – сугестија, питање – тражење информације, похвала, објашњење”(Бабић, 1989:93).
функција поучавања	„*Говор одраслог је у функцији поучавања када га користи намерно (планирано) као средство учења, као и начина – стратегија упознавања свијета у коме живи*. Према начину и сврси поучавања, ауторка издваја појединачне облике, и то: давање готових информација, када се деци преносе готова знања у облику информација, при чему су тачно одређене улоге поучаватеља и поучаваног, вођење до замишљеног циља (решења) – где су, такође, тачно одређене улоге васпитача и деце, јер, док деца имају привидну слободу, она у ствари *тапкају* за васпитачевим намерама, мисаоно *изазивање*, где васпитач мисаоно провоцира дете и тиме му омогућава да, у складу са својим могућностима и личним ангажовањем, стиче знања (препознатљив по говорним формулацијама као *Покушај*, *Провери*!, *Шта мислиш зашто?,Како сито сазнао?*)”(Бабић, 1989:93).
социјално – емоционална функција	„Т*о је говор којим одрасли успоставља, одржава и обогаћује индивидуалне социо –емоционалне односе с дететом*” (Бабић, 1989:97).

Отприлике четири пута чешће је да васпитачи у вртићима користе затворене облике комуникације него отворене за управљање и контролу понашања и активности деце. Када користите говор у сврху поучавања, што је нешто што раде прилично ретко, обично нуде деци готове информације. Ретко када речи васпитача имају социо–емоционалну сврху, уместо тога, обично се користи за одржавање контакта, што подразумева мање емоционалног ангажовања. Мора постојати право окружење да би се говор правилно развијао. Здрав неуролошки систем са интегрисаним говорним центрима и нервним везама између њих, чији је задатак да надгледају и координирају рад говорног апарата, служи као основа за овај раст. Поред тога, важно је имати

правилно и потпуно развијене психолошке процесе укључујући пажњу, посматрање, размишљање и памћење са слушним памћењем. Говорни апарат мора бити доброг здравља, а чула развијена. Најзад, **кључно је да језик око деце буде прикладан и узоран.**

1.2. СОЦИОЕМОЦИОНАЛНИ РАЗВОЈ

Социјално и емоционално здравље деце утиче на њихов укупан развој и учење. Истраживања показују да деца која су ментално здрава имају тенденцију да буду срећнија, показују већу мотивацију за учење, имају позитивнији став према школи, жељније учествују у разредним активностима и показују већи академски успех од мање ментално здравих вршњака (Hyson, 2004).

Деца која испољавају социјалне и емоционалне тешкоће имају тенденцију да имају проблема да прате упутства и учествују у активностима учења. У поређењу са здравијим вршњацима, постоји већа вероватноћа да ће трпети одбацивање од стране другова из разреда, да имају ниско самопоуздање, лоше иду у школи и да буду суспендовани (Kostelnik et al. 2015).

Дакле, **социјално и емоционално здравље деце је једнако важно као и њихово физичко здравље и утиче на њихову способност да се развијају и потенцијал да воде испуњен живот.**

Мала деца се развијају и уче у контексту односа. Поверљив и брижан однос васпитач – дете је од суштинског значаја за оптималан развој деце (Raikes & Edvards 2009). Деца која имају односе поверења са својим васпитачима су у просеку спремнија да постављају питања, решавају проблеме, испробавају нове задатке и изражавају своја размишљања од својих вршњака без таквих односа**.**

Деца развијају позитивно социјално и емоционално здравље као резултат блиских односа са својим васпитачима. На пример, деца уче да користе речи да изразе своја осећања: када једно дете потапште друго и каже*: Јеси ли ти Добро? Хоћеш ли да држиш плишаног меду?*

Добро је познато да родитељство суштински утиче на социоемоционални развој деце и прилагођавање понашања. Родитељство се увек остварује кроз друштвену интеракцију, која се никада не дешава изоловано. Дечје понашање и темпераментне карактеристике могу тако обликовати или изазвати родитељство, а родитељство може обликовати понашање деце.

Бројна литература је документовала негативне везе између нестабилности породице и развоја детета, при чему су највеће асоцијације у социоемоционалном (*бихејвиорском*) домену. За децу рођену од родитеља који живе заједно или нерезидентних родитеља (*родитељи који не живе на истом боравишном месту као и дете*), аутори налазе мало доказа да су накнадна искуства породичне структуре повезана са социоемоционалним развојем. Код деце која су рођена у браку, резултати показују повезаност између нестабилности породице и слабијег социоемоционалног развоја. Међутим, ово у великој мери одражава утицај распада родитеља, па се долази до мало доказа да се социоемоционалне путање разликују за децу са различитим искуствима породичне структуре након развода њихових родитеља (Bzostek, Berger, 2017).

Предшколске године су испуњене интензивним (или бурним) емоцијама за децу. Током овог времена, емоције детета су импулсивне и променљиве. Емоционални развој детета у великој мери зависи од његовог животног окружења, посебно од културе његове породице. Деца ће показати више љубави и радости ако је њихово окружење позитивно и пријатно, обрнуто, ако је њихово окружење негативно, они постају више узнемирени, уплашени и мање радосни. Љутња, страх, љубав, љубомора, радост и повремено туга су најзаступљеније емоције у то време.

Још увек не постоји развој јединственог скупа емоција. Осећања су и даље лабилна у раном детињству, али постају независна од перцепције и трајнија. Међутим, емоције детета школског узраста су најјаче међу свим догађајима. Афекције су честе током овог времена, а преовладава разиграно расположење, ретко раздражљиво, а најчешће жалосно. Емоционалност и лабилност достижу врхунац при крају предшколске фазе, а емоције почињу да се прикривају у каснијој фази.

Емоције одраслих и дечје емоције се веома разликују једне од других, углавном зато што су дечје емоције директне, необуздане, спонтане и одмах се изражавају на прави начин. Сходно томе, промене се доносе одрастањем деце. Док дете учи да контролише своје емоције и временом губи њихов недиференцирани карактер, он развија свој јединствени стил изражавања. Дечја осећања трају само кратко време пре него што неочекивано нестану, док емоције одраслих трају дуже и теже се заборављају.

Природа дечјих емоција такође се мења као резултат родитељске одговорности и васпитних иницијатива. Ова осећања се развијају у дуготрајна расположења. На пример, потиснути бес се манифестује као мрзовоља, радост као добро расположење, а

страх као дрхтање од сваке изненадне промене или буке. Ова осећања се најчешће јављају док су деца у предшколском узрасту или од око 4 године иу друштву родитеља или васпитача. Емоције деце се разликују од емоција њихових другова из разреда чак и док су у друштву.

Примарне емоције (страх, бес, туга, интересовање и радост) појављују се у првој години. Секундарне емоције (стид, кривица и стид) обично се изражавају до краја друге године живота. Чак и са 3 или 4 године, дете је у великој мери самостална особа. Имају различите симпатије и несвиђања, а њихова личност се сваким даном све више развија. Они постају све бољи у употреби речи да изразе како се осећају, што значи мање испада. Њихово расположење се и даље може драстично променити из једног тренутка у други, али је већа вероватноћа да ће причати о томе да су љути или тужни. Иако трогодишње дете почиње да разуме емоције које осећа, још увек има врло мало контроле над њима. *Ако им је нешто смешно, необуздано ће се смејати. Ако их нешто чини тужним или љутим, бризнуће у плач.*

У овом узрасту, предшколац још увек није развио много контроле импулса. Ако нешто осете, вероватно ће поступити по томе. То може значити отимање играчке од другог детета ако жели да се игра са њом или узнемиравање када жели ужину након што им је речено да морају да сачекају до вечере. Одложено задовољење им ништа не значи – они то желе, и желе то сада. Деца од три и четири године могу да користе ударање, уједање или гурање као начин решавања сукоба. Они једноставно још увек не разумеју разлику између одговарајућих и неприкладних интеракција. Задатак родитеља и васпитача је да науче дете да постоје исправни и погрешни начини за изражавање емоција и решавање проблема са другима. Како дете буде старије, почеће да увиђа везу између емоционалних излива и негативних последица. Избацивање беса детета може довести до *одузимања омиљене играчке*. Ове последице помажу четворогодишњаку да схвати да бес није прихватљив начин да покаже емоције. Почињу да развијају смисао за хумор, воле засмејавају људе. Емпатија такође почиње да се јавља око 4 године. Четворогодишњаци почињу да схватају да и други имају осећања, и могу да разумеју када је пријатељ тужан или повређен.

„Стручњаци за развојну психологију истичу да постоје у ствари две компоненте емпатије: емоционална реакција према другима која се нормално развија током првих шест година живота и спознајна реакција која одређује степен до којег су старија деца способна схвате да тачке гледишта или перспективу некога другога. Између прве и друге године деца улазе у прву фазу емпатије, у којој јасно уочавају да патња некога

другога није њихова. Већина мале деце интуитивно настоји да ублажи нечију патњу. Међутим, због незрелог сазнајног развоја нису сигурна шта тачно треба да раде, што их доводи до стања емпатијски збуњености" (Големан, 2006).Емпатија је *осећање бриге за друге, саосећање и осећање нежности према другом доживљено у ситуацији суочавања са патњом и тешкоћама друге особе* (Rifkin 2009) или *афективна реакција која потиче од емоционалног стања друге особе, која је у складу са емоционалним стањем те особе, али која није идентична са емоционалним стањем те особе* (Eisenberg 1987).

„Учење емоција, као основни процес у изградњи емоционалне компетенције, односно способности препознавања, интерпретације и конструктивног одговора на сопствене и емоције других особа, може се одвијати под утицајем телевизијских садржаја. Свако дете има своје тумачењеслике и онојеза њега тачно"(Зиндовић – Вукадиновић, 1994: 77).

1.3. ИГРА КАО ПОДСТИЦАЈ РАЗВОЈА ГОВОРА И СОЦИОЕМОТИВНОГ РАЗВОЈА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Игра потпомаже и усмерава дечји развој, индиректно васпитава и образује, а развојни потенцијали отварају просторе за нове игре. Улога одраслог (родитеља, васпитача, учитеља) у игри детета подразумева усмеравање његових индивидуалних способности. Одрасли интервенишу само када деца то желе, или када процес игре то захтева. Често и сами родитељи могу бити равноправни партнери деци у игри. Подршка детету изазива интелектуално узбуђење у игри, бољу концентрацију, усмереност на циљ и развија способност за самостално решавање проблема (Копас – Вукашиновић 2006:177), што је веома важна чињеница коју треба искористити у процесу наставе и учења, посебно у периоду обраде слова и усвајања технике читања и писања.

Игра, нарочито колективна, има пресудан значај за развој говора деце. Разумети туђи говор и другима саопштити своје мисли, без застајкивања, лако и течно, могуће је у игри. Дете упознаје законе грађења речи боље од вас зато што нико тако често не измишља нове речи као деца– истиче Толстој. Говорне игре су истовремено и игре мишљења, јер су да би на неко питање одговорили, да би од понуђених одговора изабрали један прави, да би допунили, изговорили, домаштали, изразили свој доживљај нечега, описали изглед слова, деца морала пре тога да смисле, формулишу и снажно

емотивно доживе, обоје оно што су рекла. Говорна комуникација која се одвија између васпитача и деце у вртићу, а касније између учитеља и ученика у школи, на свим нивоима и у свим ситуацијама, треба да буде примерена узрасту, са правом мером употребе вербалних и невербалних средстава, подстицајна и продуктивна.

Пример игре: *Пронађи глас (запиши слово)*

„Васпитач (учитељ) изговара низ речи, уз претходни договор са децом о гласу (слову) које ће тражити. Сваки пут када дете чује задани глас, требало би да пљесне рукама, дигне руку или на неки други начин покаже да је препознало глас – или запише задано слово. Које прво слово чујеш када кажем... Васпитач (учитељ) изговара речи: ауто, мачка, васпитачица, гост, деда, учитељица и слично и захтева од деце да уоче почетни глас. Игра каладонт: Деца могу да праве ланчић од речи тако што се изговара једна по једна реч у којима свака следећа реч почиње гласом којим завршава претходна, што веома погодује развијању гласовне анализе, на пример: сир – риба – ашов – воз – зима...” (Маљковић, 2011:765).

На овај начин може се развијати и осећај за реченицу, ако је ми започнемо, а онда тражимо да је сваки следећи ученик настави својом речи која ће се уклапати у претходно дати контекст. Оваквим аналитичко – синтетичким вежбањима деца се припремају за успешно читање, односно писање касније, вежбају изговор, локализују глас, као и остале гласове који се јављају у речи, усвајају појам речи и реченице.

„Веома су важне игре у којима се подстиче говорна комуникација ученика, а самим тим и изговор гласова. Ове вежбе можемо реализовати такође кроз игровне активности: Слушање пара је игра у којој учествује најмање двоје деце. Једно дете пита, друго одговара. Рецимо, „Шта волиш да радиш?“ и слично. Друго дете треба пажљиво да слуша без прекидања, а после саопштава учитељу и осталој деци шта је чуло, одговара на постављена питања” (Маљковић 2011:764).

Ово су веома корисне вежбе у слушању, вештини која умногоме данас недостаје најмлађим генерацијама. Веома подстицајне игре су и *Кад би проговорили...* (цвет, дрво, пчела, зец) у којој дете узима улогу бића или предмета из свог окружења и даје му особине људи: говор, осећања, потребе, жеље... и на тај начин прича своју причу из угла предмета, биљке или животиње, стварање приче или причање по низу слика, као и игра римовања: трава – крава – плава, дан – сан, мајка – бајка, рече – тече...

Применом система драмских игара можемо постићи: увођење у културу драмског стваралаштва, увођење у основе драмског изражавања, развој стваралачких способности; потпуније естетско образовање, развијање маште, сазнајно и емотивно богаћење, стварање флексибилне и опсервативне личности, стварање критичне и самокритичне личности, подстицање интересовања за истраживање, развој опажања, размишљања и слободног изражавања, развијање способности за концентрацију и јавни наступ, развијање ентузијазма и самосталности у раду, развој способности за самоконтролу, досетљивост, замишљање, за имагинативност и развијање могућности да се претходно стечена знања употребе на нов и оригиналан начин. Недостатак примена игара у васпитно–образовне сврхе је у томе што је понекад компликовано организовати и контролисати ток игара.

Са растућом свеприсутношћу дигиталних технологија, све већи број деце, младих и одраслих користи дигиталне уређаје да комуницирају једни са другима и учествују у играма. Узмимо за пример, 2016. до 2020. године у Сингапуру, индивидуална употреба паметних телефона порасла је са 48% на 78% за децу млађу од 15 година. Дигитална игра је кључна за омогућавање деци и младима да развију вештине и социјално–емоционално благостање које су им потребне у свакодневном животу. Социјално–емоционалне вештине имају јаку корелацију са емоционалном интелигенцијом и фундаментална су компонента емоционалне интелигенције. Поред тога, видео игре могу да обуче играче да регулишу негативне емоције када искусе бес, страх, анксиозност, тугу и фрустрацију у свету игара, и да науче како да препознају и управљају овим тешким емоцијама у безбедном окружењу видео игара (Гранић и др., 2014) кроз размишљање и размишљање наглас. Студије су показале да се видео игре могу ефикасно користити за развој социјално-емоционалног благостања, али не постоји јединствен теоријски модел који је синтетизовао концепте социјално-емоционалног учења из постојећих студија и искуства играча за дизајнирање видео игара које побољшавају вештине социјално-емоционалног учења.

Деца између три и пет година показују склоност да тумаче или памте емоционалне реакције телевизијских ликова, али су боља у идентификацији људских емоција од оних које изражавају анимирани или луткарски ликови, и не концентришу се увек на емоције ликова, приликом поновног извођења радње програма. Када напуне осам година, деца, посебно жене, почињу да помињу емоционална стања ликова када понављају причу са телевизије и почињу да разумеју компликованије емоције ликова, као што су љубомора или завист. „И новија истраживања потврђују могућност учења

емоција кроз гледање телевизијских садржаја, али само када су у питању старија деца. Серијом студија којима је испитиван већи број просоцијалних едукативних програма за децу, утврђено је да, на узрасту од седам до дванаест година, деца могу да запамте и јасно изразе поуке телевизијских емисија" (Calvert & Kotler, 2003).

Иако је јасно да деца учествују у искуствима медијских ликова, само је неколико истраживача проучавало феномен емоционалног одговора деце на телевизијске садржаје. „У једној раној студији утврђено је да деца могу да препознају осећања медијских ликова, али да се могућност емпатије са испољеним емоцијама разликује код млађе и старије деце, што директно потврђује став да је емпатија вештина која се развија" (Wilson & Cantor, 1985).

Изнети налази јасно указују да телевизија може бити важан агенс социјализације у смислу учења или оснаживања алтруистицног понашања, али се поставља питање у којој мери су деца у прилици да гледају просоцијалне садржаје у телевизијским програмима. Утицај телевизије на социјалне интеракције деце најчешће је разматран у негативном контексту у смислу ометања успешних интеракција на релацији родитељи - деца. Тако је у једној опсервационој студији утврђено да гледање телевизије има ефекта на породичне интеракције, те да деца узраста од три до пет година и њихови родитељи проводе мање времена разговарајући међусобно и гледајући једни друге онда када је телевизор укључен него када је искључен.

1.3.1. ЛУТКА КАО МОТИВАЦИОНО СРЕДСТВО У РАДУ СА ДЕЦОМ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Социјализација и социоемотивни развој деце у предшколској установи је потпомогнут је играчкама. Кроз идентификацију имитације, ширење друштвеног искуства детета и формирање фундаменталних информација о појединцима и друштвеним интеракцијама, они олакшавају развој друштвених квалитета, да имају потенцијал да буду такмичарске игре са правилима која негују социјалну интелигенцију, друштвено понашање и здраве емоције. По речима Марије Монтесори, то је *блажено доба игре – доба истинског стварања. Захваљујући стеченим искуствима, развијају се,граде и усавршавају дечије скривене способности. Зато је ово и периодконструктивног усавршавања.* Хенрик Јурковски је – *primus inter pares* – први међу једнакима у пољској, европској и светској науци о уметности луткарског театра.

Теорија луткарског театра Јурковског представља енциклопедијску суму знања и мишљења о тоталној уметности луткарског театра, о његовој историји, теорији и естетици (Лазић, 2007). Јурковски је посебно изучавао улогу лутке у култури, као њену мултидисциплинарну функцију, схватајући њену улогу у вишеструким значењима.

Ефикасност и мотивација дечјег учења се повећава када се лутке користе као наставно средство и инструмент. Луткарство има образовни значај јер подстиче раст детета у уметничком, когнитивном, друштвеном и емоционалном домену. Лутке се сада користе за више од стварања луткарских представа. Импровизације са луткама, које могу бити спонтане или планиране, основне су врсте луткарских игара. Васпитач мора да следи свој стваралачки инстинкт како би луткарска представа у предшколској установи била квалитетна. Луткарске импровизације карактерише *спонтаност, недостатак опсежне припреме и креирање текста или радње, анимације и звука док је луткарска представа у току*.

Увек носимо са собом најједноставније лутке, а то су делови нашег тела. Употреба лутака у вртићу може се побољшати додавањем анимације уобичајених објеката луткарској игри. Такве лутке су једноставне за прављење, једноставне за употребу у образовним окружењима, не одузимају пуно времена за израду, а што је можда најважније, деца могу да их направе сама уз мало маште. **Дететов најбољи пријатељ је лутка, помоћу које процењује и спољашњи свет и сопствени ум.** Има дубок утицај на дете, и често реч лутке има већи утицај од речи учитеља или друге одрасле особе.

Драматизација побољшава емоционалну климу и негује близак однос између васпитача и деце, нуди одговарајући говорни модел за артикулацију и уопштено помаже у развоју говора. Могућности драматизације су ограничене, па се у ту сврху могу користити лутке рукавице (гињол лутке), дечије играчке са животињским и људским карактеристикама. Лутка са децом обавља све радње васпитача: креће се, баца и допире до играчке, говори и пева, додирује децу, а деца је додирују.

Да се деца не би уплашила, покрети лутке морају бити лагани и праћени одговарајућом мелодијом на фразе *ла-ла, ни-на и на-на*. Васпитач користи лаку изражајну комуникацију са различитим тоновима док разговара са децом како би им помогла да пређу са једног сценарија на други. Кључно је да су покрети тела, боја гласа и покрети прилагођени лику који се тумачи. Да не би уплашиле малу децу, лутке за

драматизацију пажљиво су биране да буду пријатељске боје и радосног изгледа без претераног наглашавања одређених делова тела.

После сваке дечије представе треба покренути разговор о ономе што је виђено, уз предлоге за измене којима ће се наредно извођење побољшати. Нарочита пажња се поново посвећује питању мотива који одређују понашање појединих ликова. То помаже деци да налазе све боља решења за њихово изражавање. Истовремено се код *глумаца* и *публике* одржава и повећава интерес за извођење које следи.

Гињол лутке

Дечје позориште лутака је изванредно средство за осмишљену говорну активност коју дете може изводити само или у групи, причајући преко лутке неки свој доживљај, разговарајући са другом или замишљеном особом. У оваквим играма се деца слободније и спонтаније изражавају у различитим улогама које сама бирају. Запажено је да повучена и ћутљива деца почињу радо да говоре кријући се иза лутке.

Драматизација је кључна за ову старосну групу деце јер им помаже да се вербално изразе, негује позитивно емоционално окружење и проширује њихово разумевање различитих ствари као што су емоције, животиње, ситуације и предмети. Кључно је одабрати материјал за драматизацију који ће бити прикладан за децу различитог узраста и активно их укључити – нека ситуација из свакодневног живота може послужити. Лутка коју васпитач држи претвара се у девојчицу која маше, плеше и

пљеска рукама позивајући децу да се играју са њом. У драматизацији, васпитач има пресудну улогу. Гинол лутке најбоље раде за ове драматизације јер су најједноставније за руковање. Лутка се може користити у свим околностима током дана, укључујући позивање деце на ручак и успављивање. Она користи експресиван глас када разговара са децом, мењајући га у складу са околностима, улогом коју преузима и емотивним луком разговора. Кључно је да се говор тела, покрети и тоналитет говора мењају у зависности од околности. Играње са сценском лутком од стране васпитача утиче на разумевање деце о животињама, људима и њиховим пословима, осим што ствара пријатно окружење. Поред тога, на културу говора детета утиче када је говор лутке прописан.

Васпитач драматизује уобичајене догађаје и догађаје из дечјег живота уз помоћ гињол лутке која је налик људима или животињама. Песме, рецитације и кратке приче могу се драматизовати. Глас васпитача треба да индивидуализује личност коју лутка приказује у том тренутку и да одговара њеном тренутном емотивном стању. Поред боје гласа, која варира у зависности од лика који се тумачи и расположења тог лика, кључно је да се положај тела, покрети, гестови, пантомима подударају са тим ликом (нпр. *медвед треба да се креће споро и тромо и имају дубок глас, док птица треба да се креће брзо и да има висок глас*). Током анимације, васпитач мора да успостави контакт очима са децп, и да их натера да учествују у малој драмској представи. Било која ситуација током дана може се драматизовати, а гињол лутке је најбоље користити. Након кратке презентације, требало би да подстакне децу да наставе да сами глуме неке од драматизација (*имитирајући гласове, говор, покрете, изразе лица и гестове ликова*). Креирање и анимирање лутке има своју примену у свим васпитно – образовним подручјима рада с децом предшколског узраста, као што су: ликовно, литерано, музичко, физичко, математичко, упознавање околине. Она је снажно средство за социјализацију детета, али има и велику терапеутску вредност.

„Постоје разне могућности организовања драматизације текста, кроз слободне драмске импровизације, пантомимске вежбе, глуме на задати лик или тему. Тешко би било све их описати. Једно је сигурно: *различитим облицима драмског рада деца ослобађају своје личности, обогаћују способност изразавања, јачају жељу за активношћу, а према неким мишљењима, таквим радом помоћи ће се несигурној деци и оној са психолошким или социјалним проблемима да их преброде*. Није случајно што се све чешће драмске игре користе у психотерапијске сврхе” (Дотлић, Каменов, 1996).

Конкретно, када је у питању примена драмског пројекта у вртићу можемо навести и његове позитивне и негативне стране. Од позитивних можемо издвојити то што долази до испољавања емоција, ослобађања деце како од јавног наступа тако и кроз изражавање емоција она уче нове емоције, долази до развијања естетског и радног образовања, ширења вокабулара, развијања маште, стицања поверења једних у друге – и развијања тимског рада... Од негативних страна можемо навести непосредност деце и непланиране ситуације које се дешавају. Као пример можемо навести следеће: у тренутку представе деца не желе да говоре а пре тога су били фантастични на *проби,* да се току представе – кроз игру љуте једни на друге, да неко одједном сад баш не жели ту улогу зато што му се допао костим друга... У решавању оваквих ситуација, главну улогу наравно да има васпитач, у смислу подупирања и охрабривања деце...

1.4. ПРЕПОЗНАВАЊЕ ПОРЕМЕЋАЈА РАЗВОЈА ГОВОРА И СОЦИОЕМОТИВНОГ РАЗВОЈА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

1.4.1. УЛОГА ПОРОДИЦЕ У ИДЕНТИФИКАЦИЈИ ПОРЕМЕЋАЈА

Родитељи комуницирају са својом децом на начине који им помажу да развију језик. У ствари, деца стичу или уче језик од родитеља и чланова породице око себе кроз сталну изложеност и интеракцију (Јунг, 2000). Родитељи несвесно поучавају и поткрепљују дететове исказе. Однос између доприноса родитеља и развоја језика детета је имао сложену историју. Постало је јасно да је индиректна обука родитеља за родитеље деце са успореним језичким развојем важна карактеристика интервенција које нуде логопеди у англофонским земљама. Ипак, мање знамо о томе како се овакав приступ реализује у другим земљама. Упркос веома различитим традицијама у пракси интервенције у различитим земљама, јасно је широко распрострањено признање важности индиректних приступа интервенцији и посебно оних који се фокусирају на родитеље. Постоји потреба за бољим разумевањем шта тачно практичари раде када укључују родитеље у интервенцију или спроводе интервенције на релацији родитељ–дете и колико добро ове интервенције функционишу у рутинској пракси.

Породице играју главну улогу у подршци когнитивном, социјалном и језичком развоју деце и имају дуготрајан утицај на њихов живот (Borkowski, Ramey, Bristol, 2002). Говорна и језичка терапија, проучавање људске комуникације и поремећаја,

једна је од здравствених дисциплина у којој је укљученост породице услов у превенцији, током терапије или у фазама одржавања стечених способности. Пошто деца проводе већину свог времена са својим породицама, родитељи или старатељи су суштински део комуникацијског окружења њиховог детета и имају више могућности да комуницирају са својим дететом у свакодневним ситуацијама него било који логопед и језички терапеут.

Дакле, улога родитеља у раном откривању говорно–језичких поремећаја је веома важна за рану интервенцију која ће имати огроман утицај на језичке способности детета, когнитивни и социјални развој. Штавише, након што се открије посебна потреба и дете започне терапију, понашања научена на терапијским сесијама могу се генерализовати у кућно и друго друштвено окружење преко родитеља. Недавна истраживања такође подржавају идеју да деца чији родитељи похађају терапијске сесије и укључују код куће имају већи напредак у поређењу са децом чији родитељи не укључују (Roberts, Kaiser, 2011). Са све већим бројем деце са дијагностикованим поремећајима говора и језика, повећава се и број родитеља који траже информације о дијагнози и интервенцији за своју децу. Искуства родитеља деце са говорно–језичким поремећајима показују да они најчешће нису свесни природе говорно–језичких проблема деце или важности да буду активни учесници у терапијском процесу своје деце (Rannard, Lyons, Glenn, 2004).

Родитељи би требало да препознају следеће знаке, који могу указивати на поремећај развоја говора код детета које има пет година: уколико не користи кратке реченице за комуникацију, има проблема са разговором – на пример, не разуме како да прича, слуша и одговара, не може да разуме упутства из два дела попут *Спусти воз и дођи овамо,* уколико јепрестало да користи језичку вештину коју је некада имало.

Један од првих корака побољшања породичне свести и ангажовања у говорним и језичким терапијама је унапређење њиховог знања о овим поремећајима и овој професији. Ово ће помоћи да се развију програми породичног образовања дизајнирани посебно за ове породице и да се побољша успех терапије.

Као основни и суштински градивни елементи друштва, породице имају кључну улогу у друштвеном развоју. Они сносе примарну одговорност за образовање и социјализацију деце, као и усађивање вредности грађанства и припадности друштву. Породични односи обликују социјално и емоционално понашање и разумевање деце. Када су родитељи топли, осетљиви и контролишу равнотежу са аутономијом детета,

деца уче да верују другима и да регулишу своје негативне емоције. И нескладне и подржавајуће породичне интеракције доприносе развоју социјалних вештина и социјалне спознаје. Понављани свакодневни стресори код куће повећавају физиолошку и емоционалну реактивност и промовишу неприлагођено суочавање.

Култура, социоекономски статус и други аспекти ширег друштвеног контекста породице утичу на ове критичне димензије породичног живота. Није увек проблем ако деца не испуне прекретнице *на време* – постоји огроман распон у оквиру нормалног развоја. Међутим, ако су забринути да дете заостаје тамо где би требало да буде, прављење листе када је постигло сваку прекретницу ће родитељима помоћи да виде да ли постоји образац.

Важно је да родитељи правовремено реагују ако сумњају на језички проблем, јер одложени развој језика може изазвати фрустрацију за родитеља и дете, као и потешкоће у учењу и склапању пријатељстава, као и проблеме у понашању. С друге стране, рана интервенција може бити изузетно корисна и ублажити све ефекте одлагања или поремећаја. Ако су забринути за развој језика детета, први корак је да разговарају са лекаром опште праксе. Лекар опште праксе ће дете упутити логопеду, ако је потребно. Логопед и језички терапеут може одлучити шта се може учинити да се помогне и који је потенцијал за промену (*њихови логопедски циљеви*). Родитељима могу дати вежбе са дететом или имати индивидуалне сесије са њима.

1.4.2. ЗНАЧАЈ САРАДЊЕ ПОРОДИЦЕ И ПРЕДШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ

Истраживачи истичу круцијални значај сарадње родитеља и образовних институција. Murphy (1980) и Duch (2005) примећују да је укљученост родитеља посебно значајна за малу децу, децу која су мање навикла да уђу у предшколске установе или основну школу, и децу која прелазе са једног нивоа на други. Текстови *Изградња партнерства родитеља и наставника* и *Школске везе* карактеришу сарадњу са родитељима као један од кључних фактора ефикасног образовања. Школска постигнућа нису у корелацији само са подршком родитеља и социо-економским статусом породице, већ и са учешћем школе и родитеља. Да је сарадња са родитељима витални задатак предшколских установа и школа, потврђују и бројна друга истраживања (Mrvar, 2008),која такође примећују да је ефикасност предшколске установе, васпитача, школе, васпитача и развоја а успех деце зависи од сарадње и односа са родитељима. Важно је, у сарадњи са родитељима, бити свестан да је систем

вредности родитеља у образовању деце често другачији од система вредности предшколских установа.

Важно је истаћи да, иако иницијатори дијалога могу бити родитељи, васпитачи су ти који сносе примарну одговорност за успостављање и одржавање односа који омогућавају сарадњу и заједничко креирање живота и рада у предшколским установама (Берчник, 2014). Основни *медиј* који помаже да се успостави прави однос између детета и васпитача у предшколском периоду је не само емотивна топлина већ и јасно постављена и изражена очекивања према детету, која су, бар суштински, усклађена са очекивањима детета. родитељи. Етика партиципације се фокусирала на чињеницу да објективног посматрача (родитеља) замењује сарадња у којој нико нема коначну реч, јер је консензус оно што чини следећи корак. Важно је да стручњак (васпитач) *одступи* са позиције моћи и замени је комбинованим трагањем и коинтерпретацијом (Kroflič, 2001). Пребачени у контекст предшколских установа, **васпитачи, као стручњаци, одговорни су за успостављање дијалога и сарадње са родитељима.**

Родитељи и васпитачи нуде својој деци љубав, прихватање, уважавање, охрабрење и смернице. Оне пружају најинтимнији контекст за неговање и заштиту деце док развијају своје личности и идентитет, као и док сазревају физички, когнитивно, емоционално и социјално. Стварање и одржавање партнерстава са породицама је критична компонента развојно прикладне праксе и са добрим разлогом: породице имају стручност о својој деци и играју кључну улогу у расту и учењу свог детета. Породица је *полигон* за истраживање осећања и дружење. Породице обезбеђују приступ и свест о друштвеним емоционалним вештинама и уче децу како да се сналазе у искуствима у различитим окружењима, укључујући програме ван предшколске установе. Деца воле охрабрујуће речи и похвале, а овај фактор одлично утиче на њихов емоционални развој. Ако су стално критикована и ако се стално истичу само њихове мане од стране родитеља и васпитача, осећаће се лоше и изгубити самопоуздање.

Породица, заједница и култура утичу на друштвене норме и норме односа, вредности, очекивања и језик, као и на уверења и ставове у вези са васпитањем деце. Деца се осећају безбедно и вољено када имају јаке и позитивне породичне односе. Позитивни породични односи помажу породицама да реше конфликте, раде као тим и уживају у друштву једни других. Позитивни породични односи се граде на квалитетном времену, комуникацији, тимском раду и уважавању једни других. Родитељи имају много улога у социјализацији. Они доприносе планирању, бризи и интеракцији са сопственим дететом, посматрају како други одрасли брину и

комуницирају са сопственом децом и посматрају интеракцију њиховог детета са вршњацима.

Чврсти односи између васпитача и породице могу ојачати емоционално здравље деце. Показују деци да могу да верују одраслима у свом животу јер ти одрасли верују једни другима.

Породица и предшколска установа су два битна актера у омогућавању здравог развоја и образовног успеха деце. Због тога је веома важна сарадња између два актера која добро функционише. Међутим, ово је прилично *нова брига*, пошто су породице и васпитно – образовне инстируције имале различите улоге: школа је била задужена за формално образовање деце, док је породица била одговорна за образовање у ваннаставном подручју. Данас у области друштвених и образовних наука постоји широк консензус да предшколска установа, и касније школа и породица треба да деле те задатке, јер и једно и друго представљају централна места социјализације и учења деце.

У међународној научној литератури се нашироко расправља о сарадњи васпитно – образовних институција и породице. Показани су ефекти *добре* сарадње на академски учинак, мотивацију и добробит ученика. Различити аспекти односа се разматрају како би се дефинисало шта би могла или би требало да буде добра сарадња. Комуникација је кључни елемент.

Поверење између родитеља и васпитно – образовних актера је такође од суштинског значаја, ово последње подразумева међусобно признавање стручности једних других (*стручност родитеља и стручњака*), као и идентификацију потреба породице (Hertel, 2016).Коначно, оквир који је створила васпитно – образовна институција за олакшавање интеракције између васпитача и породице је од велике важности, укључујући смернице и препоруке о томе како сарађивати са породицама, као и обезбеђивање ресурса у смислу времена, простора и финансијских ресурса за сусрет и комуницирају са породицама.

Васпитачи настоје да успоставе партнерство са родитељима како би подржали васпитно – образовни процес деце, а касније учење. Јака комуникација је фундаментална за ово партнерство и за изградњу осећаја заједнице између куће и предшколске установе. У овим променљивим временима, васпитачи морају наставити да развијају и проширују своје вештине како би максимално повећали ефективну комуникацију са родитељима.Васпитач је уверен је да породице имају значајну улогу у

програму и спреман је да са њима гради партнерске односе и на томе гради умећа свакодневног опхођења и учења кроз партнерство са децом, родитељима и колегама. Упознат је са значајем учешћа породице у креирању програма неге и васпитања.

„Родитељ и цела породица представљају мост између знања које ученици стичу у предшколским установама и учења код куће, док *право на предузимање иницијативе, организовање и планирање сарадње васпитача и родитеља углавном остаје на установи*. У многим случајевима, и родитељи и васпитачи су кривили једни друге за проблеме и потешкоће са којима се предшколско васпитање суочава, иако се решења могу наћи само тимским радом. Да би мотивисали родитеље да сарађују, и институција и васпитачи треба да испоље свој утицај. На родитељским састанцима треба да учини да се родитељи осећају пријатно у вези са својим дететом и њиховим родитељским способностима. Тада родитељи и васпитачи као стручњаци радећи заједно могу пронаћи лако решење за дете" (Miller, 2003: 225).

Заједничко залагање, подршка, размена информација и података, што чешћи контакти између свих, потом стварање прилика за међусобна дружења и разноврсне активности деце и ученика, па и родитеља, разматрање начина рада и могућности заједничког коришћења објеката и средстава којима се располаже као и увођење приправника-васпитача у наставни процес у школи, али и обрнуто, значајни су чиниоци који утичу на квалитет кооперације и у директној су вези за развојем деце.

Квалитетни односи између васпитача и родитеља у дечјем вртићу истински доприносе развоју детета и његовој психичкој стабилности. Познајући ову чињеницу, они морају уложити напоре да учине своју комуникацију пријатном и сврсисходном како би се она у најбољем светлу одразила на дете.

1.4.3. НАЈЧЕШЋИ РАЗВОЈНИ ЈЕЗИЧКИ ПОРЕМЕЋАЈИ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Да би произвели високо структуиран и ограничен проток акустичне енергије, преко 50 мишића мора брзо да промени облик и положај говорних органа у гласном тракту (Krishnan и сарадници, 2013). Девијација или поремећена функција ових органа може довести до оштећења говора. Поремећаји артикулације су потешкоће са начином на који се звуци формирају и спајају, обично се карактеришу заменом једног звука другим, изостављањем звука или изобличењем звука (Cuffaro, 2011:145–146).

Говор је првенствено неразумљив и тешко разумљив. Различити узроци као што су оштећење слуха, ортодонтске аномалије, поремећаји слушне перцепције и имитације, моторна диспраксија и лењи језик могу довести до касног или поремећеног развоја нормалне артикулације. Доктори и научници нису потпуно сигурни зашто је некој деци теже говорити. Али већина верује да се потешкоће у говору дешавају зато што постоји проблем са начином на који поруке мозга ступају у интеракцију са мишићима и деловима тела потребним за говор.

„Говорно–језички поремећаји код деце настају када усвајање говора делимично или потпуно заостаје, могу се јавити у било којој фази говорно – језичког развоја, манифестују се као неправилност у изговарању и могу да захвате све модалитете говора и гласа, структуру језика, артикулацију, али и читање и писање" (Владисављевић, 1987). Исти аутор истиче да говорно-језички поремећаји могу да настану под утицајем средине и/или патолошких промена у говорном систему.

Према *Правилнику о категоризацији и евиденцији деце ометене у психофизичком развоју* (Стошљевић и Ивановић, 1990) наводи се дефиниција поремећаја говора у којој се истиче да су „деца са поремећајима у говору и гласу она деца код које је процес споразумевања говором отежан због сметњи или оштећења било ког дела говорног апарата." Говорно–језички поремећаји могу бити различитог типа и степена и сваки од њих отежава вербалну комуникацију, последице су притом многоструке, нарочито по социјално–емоционални развој деце и њихов школски успех.

„Један од најчешћих и данас све више присутних говорно-језичких поремећаја код деце је **поремећај у артикулацији гласова**, који нарушава разумљивост говора, отежава комуникацију и може довести до проблема у социјалном и емоционалном развоју детета" (Доброта, 2003). Најчешћи говорно-језички поремећаји код деце су:

- поремећаји гласа (афонија и дисфонија)
- поремећаји артикулације гласова (дислалија)
- поремећаји ритма и темпа говора (муцање, убрзан говор, успорен говор)
- поремећаји језика (афазија, дисфазија и алалија) и
- поремећаји читања и писања: дислексија, дисграфија и дискалкулија.

(Матић, 1967).

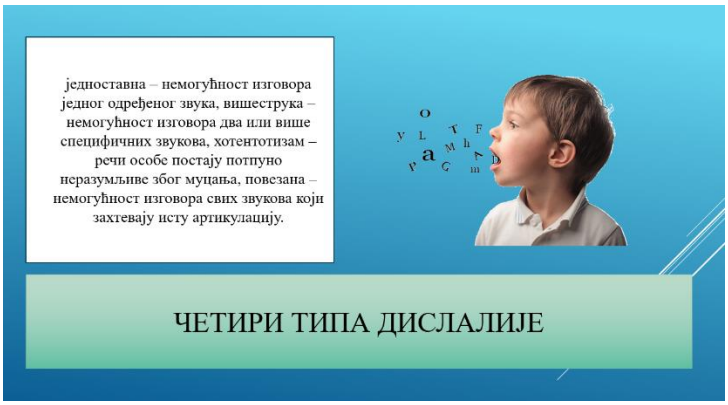
Док је већина деце спремна за вербалну комуникацију у предшколском узрасту, нека немају говорне и језичке способности једнаке њиховим вршњацима (McLeod, McKinnon 2007). Такве способности могу ограничити укључивање деце у социјално и

образовно окружење (Daniel, McLeod, 2017). Због тога говорне и језичке способности играју важну улогу у људском друштву и кључне су за успостављање вербалне комуникације. Говор се формира и развија као потреба за остваривањем језичког система, док се језик формира и развија као резултат говора (Keramitčievski, 1990:153).

Основни елементи говора су глас, реч и реченица. Звук заузима примарну позицију јер се први јавља у говорном развоју детета и представља примарно средство изражавања. Децу треба охрабривати и оспособљавати за правилну артикулацију звукова, чиме се поставља темељ говора. Продукција говора је сложена моторичка вештина где су покрети органа укључених у артикулацију прецизно координисани у времену и простору (Lancia, Fuchs, Tiede 2014). У овом делу приказаћемо развојне језичке поремећај деце предшколског узраста.

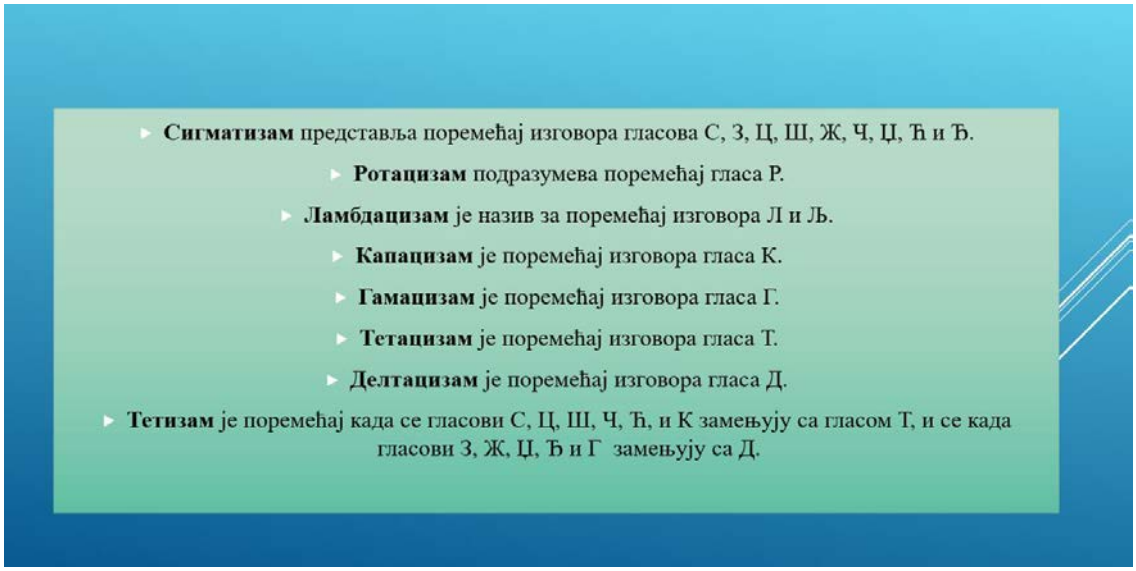
Дисфонија представља различита одступања од основног гласа и то у висини, јачини и боји гласа (Матић, 1967).Неурогена дисфонија је поремећај гласа који настаје услед било ког броја болести које утичу на нервни систем. Ово узрокује слабљење нерава у ларинксу (гласовној кутији), што утиче на функцију гласних жица.Дакле, када одређене болести нападну нервни систем, могу бити погођени и нерви у ларинксу. Ово, заузврат, може спречити да гласне жице правилно функционишу.

Дислалија је поремећај комуникације који карактерише тешкоћа у артикулацији или изговору једног или више фонема (звукова), без икаквих анатомских малформација. У овом поремећају појављују се различите врсте грешака. Када дође до поремећаја у изговору многих гласова, разумевање језика детета постаје веома компликовано.



Дислалије се крећу од оштећења фонема, које ће се лакше рехабилитовати, до онога што називамо вишеструким дислалијама које утичу на већину звукова, тако да ће се лечење заснивати на *стављању* сваке фонеме тамо где јој је место, тј. подучавању и

помоћи детету да одвоји и разликује сваки од њих. Постоје различити узроци за појаву овог процеса. Дислалије могу бити еволутивне природе и нестати током времена или могу бити због: *потешкоће у контроли покрета језика, нетачна тачка артикулације, слаба способност имитације, постојаност дечје артикулације, слаба језичка стимулација.* Најчешћи типови дисторзија су различите врсте сигматизма (шушкање) међу којима је најчешћи интерденталнi (међузубни) сигматизам. У зависности од тога са којим гласом или групом гласова дете има потешкоћа, могу се разликовати следеће врсте поремећаја артикулације:



Велики број гласова је сличан у различитим језицима, неки чак и идентични, али речи нису, па се језици разликују по речима (између осталог) и могу се научити. Ипак, термини за поремећаје артикулације појединих гласова или групе звукова су универзални, односно интернационализовани. Међутим, то не значи нужно да ће се оштећење одређеног звука у једном језику сматрати оштећењем у другом. То је тако јер сваки језик има своју фонологију. На пример, ротацизам, односно изговор француског /Р/ није пожељан у македонском језику, али је норма у француском језику. Нека истраживања показују да најчешћи типови поремећаја артикулације укључују сигматизам, ламбдацизам и ротакизам, било сами или у комбинацији, односно најчешћи звуци грешке су [С] [Л] и [Р] (Cuffaro, 2011). Рана дијагноза и логопедско преваспитање усмерено на потешкоћу су кључ за постизање задовољавајућих резултата и обезбеђивање детету адекватног и функционалног језика који ће му омогућити да комуницира без потешкоћа.

Муцање је поремећај говора који се карактерише понављањем звукова, слогова или речи, продужење звукова и прекиди у говору. Особа која муца тачно зна шта би

желела да каже, али има проблема да произведе нормалан ток говора. Ови поремећаји говора могу бити праћени борбеним понашањем, као што су брзо трептање или дрхтање усана. Муцање може отежати комуникацију са другим људима, што често утиче на квалитет живота особе и међуљудске односе. Муцање такође може негативно утицати на радни учинак и могућности, а лечење може имати високе финансијске трошкове.

Симптоми муцања могу се значајно разликовати током дана. Уопштено говорећи, говор пред групом људи или телефонски разговор може учинити муцање још озбиљнијим, док певање, читање или унисоно говорење могу привремено смањити муцање. Муцање се ширим термином назива дисфлуентним говором. Многи верују да је муцање можда генетско. То значи да се карактеристика,у овом случају, дисфлуентност преноси у генима. Деца која муцају имају три пута већу вероватноћу да ће имати неког блиског члана породице који такође муца.

Отприлике 3 милиона Американаца муца. Муцање погађа људе свих узраста. Најчешће се јавља код деце између 2 и 6 година док развијају своје језичке вештине. Отприлике 5 до 10% све деце ће муцати у неком периоду свог живота, који траје од неколико недеља до неколико година. Дечаци имају 2 до 3 пута већу вероватноћу да ће муцати него девојчице, а како старе ова родна разлика се повећава, број дечака који и даље муцају је три до четири пута већи од броја девојчица. Већина деце прераста муцање. Отприлике 75% деце се опорави од муцања. За преосталих 25% који и даље муцају, муцање може опстати као доживотни комуникацијски поремећај.

За веома малу децу, рано лечење може спречити да развојно муцање постане доживотни проблем. Одређене стратегије могу помоћи деци да науче да побољшају течност говора док развијају позитивне ставове према комуникацији. Здравствени радници генерално препоручују да се *дете процењује ако је муцало 3 до 6 месеци, показује борбено понашање повезано са муцањем или има породичну историју муцања или сродних комуникацијских поремећаја.* Неки истраживачи препоручују да се дете процењује свака 3 месеца како би се утврдило да ли се муцање повећава или смањује. Третман често укључује подучавање родитеља о начинима да подрже дететово стварање течног говора.

Родитељи се могу охрабрити да обезбеде опуштено кућно окружење које детету омогућава много прилика да говори. Ово укључује одвајање времена за разговор једни с другима, посебно када је дете узбуђено и има много тога да каже. Они би требало да

слушају пажљиво када дете говори и да се усредсреде се на садржај поруке, уместо да одговарају на то како је речено или да прекидају дете. Такође, тон којим се родитељи обраћају требало би да буде опуштен и успорен што може помоћи у смањењу временских притисака које дете може да доживи. Потребно је пажљиво слушати када дете говори и сачекати да изговори намеравану реч. Не покушавати да доврше дететове реченице. Такође, пружити помоћ детету да научи да особа може успешно да комуницира чак и када муца. Потребно је отворено и искрено да разговарају са дететом о муцању ако оно покрене ту тему. Дати детету до знања да је у реду да дође до неких сметњи.

Алалија је поремећај говора који настаје услед органског оштећења мозга код деце са нормалним слухом и интелигенцијом током прве три године живота. Симптоми алалије су кашњење у говору као стање у којем дете има потешкоћа да користи плућа, гласне жице, уста, језик или зубе за производњу звукова или говора. Ово стање узрокује да дете споро *хвата* речи и такође нема способност да обликује уста и језик како би произвео нормалан говор. Системска неразвијеност говора у алалији карактерише *кршење* фонетске, фонемске, лексичке и граматичке структуре.

Дакле, кашњење у говору, познато професионалцима као алалија, односи се на појаву када дете не покушава нормално да вербално комуницира. Може постојати низ фактора који доводе до тога, и зато је кључно да се укључи патолог говорног језика.

Приближавање детету са кашњењем у говору као што је алалија, почиње разликовањем између две главне категорије: говор и језик. Говор има много везе са органима говора – језиком, устима и гласним жицама – као и мишићима и нервима који их повезују са мозгом. Поремећаји попут апраксије говора и дизартрије су два примера који утичу на нервне везе и органе говора. Други примери у овој категорији могу укључивати расцеп или чак губитак слуха.

1.5. КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА У СЛУЖБИ УНАПРЕЂИВАЊА ДЕЧИЈЕ КОМУНИКАЦИЈЕ И СОЦИОЕМОТИВНОГ РАЗВОЈА

Вртић је време и место за постављање темеља за ефикасну комуникацију. Неопходно је да деца буду свесна да комуникација укључује пошиљаоца и примаоца. Експлицитно моделирање и рано подучавање деце вештинама активног слушања и асертивне комуникације ће им од велике користи док буду напредовали. Прва ствар коју деца треба да схвате када уче ефективну комуникацију је да комуникација укључује и говорника и слушаоца и да свако од њих има важан *задатак.* Задатак

говорника је да буде што јаснији са својом поруком, а прималац мора дати све од себе да слуша и разуме шта говорник говори. Потребно је радити на стратегијама активног слушања – то није само ћутање док неко други говори већ се слушају речи и разуме оно што се говори.

Деца која су социјално и емоционално здрава имају тенденцију да покажу и настављају да развијају неколико важних понашања и вештина. Они су обично *позитивно расположени, слушају и прате упутства, имају блиске односе са вршњацима и са васпитачима, брину о пријатељима и показују интересовање за друге, препознају, етикетирају и управљају сопственим емоцијама, разумеју туђе емоције и показују емпатију, јасно изражавају жеље и преференције, стичу приступ текућим играма и групним активностима, способни су да се играју, преговарају и праве компромисе са другима.*

Васпитачи могу промовисати социјално и емоционално здравље деце на много начина, на пример, организовањем окружења богатог материјалом како би се стимулисале друштвене интеракције међу децом. Две од најважнијих пракси јесу изградња односа поверења и спровођење намерне *наставе.* Деца имају друштвену, емоционалну и академску корист када васпитачи намерно стварају блиске односе од поверења (Palermo et al. 2007). Али задобити поверење сваког детета није тако једноставно као бити фин и ангажован. *Поставља се питање ако васпитачи могу успоставити односе поверења са свом децом?* Неопходно је доследно пружати топлину, наклоност, поштовање и бригу.

Топлина и приврженост – чак и у лошим данима и када се деца лоше понашају – су од кључне важности за добробит деце у установама раног образовања (Ostroski & Jung 2005). Они доприносе развоју сигурних односа између деце и одраслих, пружају моделе нежног понашања и повезани су са способношћу деце да позитивно комуницирају са вршњацима (Tvardosz 2005). Предшколци су у једном истраживању користили нежне додире и лепе речи и углавном су позитивно комуницирали са вршњацима. Њихово социјално и емоционално благостање је потхрањивано топлином и наклоношћу њихових васпитача што је приказано у следећим примерима:

Васпитач број 1. има пријатан израз лица током дана. Она се осмехује када поздравља децу ујутру, опрашта се поподне и признаје одговарајуће понашање деце. Васпитач број 2. користи одговарајући тон гласа у сваком тренутку. Његов говор је нормалне висине и јачине, његов тон је опуштен. Чак и када мора да преусмери

понашање детета, он остаје миран и топао да би рекао да је његова брига за понашање, а не за дете. Васпитач број 3. даје одговарајуће додире када је потребно, као што је тапшање по леђима, руковање, загрљај и кратко голицање. Васпитач број 4. се физички креће близу деце и савија се или чучи да би била у висини очију деце док разговара са њима. Васпитач број 5. често користи љубазне коментаре да покаже да му је стало: *Тако сам срећан што те видим јутрос!*, *Недостајао си ми јуче, Волим да видим твој осмех!*И пази да такве коментаре даје свој деци у својој радној соби.

Показивање поштовања је кључни начин повезивања са децом и јачања позитивних односа. Помаже деци да се осећају сигурније и компетентније да истражују и уче (Dombro, Jablon, Stetson 2011). Васпитач би требало да успоставља и одржава блиске личне везе са сваким дететом у радној соби тако што се доследно понаша на начин поштовања и бриге. Конкретно, васпитач треба да слуша са пуном пажњом и понавља оно што деца говоре (често такође искоришћавајући прилику да изложи децу новом речнику).

Марко, четворогодишњак, каже: *Види, направио сам камион са пуно Лего коцкица*! Васпитачица одговара: *Ох, разумем, Марко. Направили сте камион са десетинама Лего коцкица*. Марко додаје: *Користим овај камион за доставу јабука и банана у продавницу.* Васпитачица одговара: *Коришћење камиона за доставу хранљивог воћа у продавницу је од помоћи.* Пажљиво и промишљено слушање деце повећава њихову самопоштовање и самопоуздање. Када васпитачи активно слушају децу, они поручују да им је стало до тога шта деца имају да кажу, и већа је вероватноћа да ће деца поделити своје мисли, идеје, осећања и приче.

Васпитач би требало да прихвата и одражава дечја осећања. Намрштен, Марко каже васпитачу: *Лука има све велике блокове!* Васпитач одговара: *Марко, изгледа да си узнемирен што тренутно нема више великих блокова за изградњу. Тешко је чекати!* Марија са ентузијазмом каже: *Изаћи ћемо напоље*! Васпитачицао дговара: *Искрице у вашим очима говоре ми да једва чекате да изађете напоље. Ви сте узбуђени*. Када прихватају и одражавају дечја осећања, васпитачи показују осећајност и бригу на начин на који деца разумеју. Признања васпитача чине да се деца осећају саслушана и прихваћена (Duffi 2008). Као резултат тога, деца се осећају безбедно да изразе своје емоције и добију подршку у идентификацији, етикетирању и бољем разумевању својих емоција.

Васпитач би требало да проводи приватно, квалитетно време са појединачном децом кроз активности један на један, као што су читање прича и играње игрица. *Милена је тужна када њена мама одлази.* Васпитачица јој чита књигу у удобном углу са меким јастуцима и плишаним животињама. Након тога, Милена је спремна да истражује и игра се у учионици. Јелена се жали да нико не жели да се игра са њом за тактилним столом. Васпитачица седи за столом и игра се са њом, док се још једно дете не придружи игри. Поред тога, васпитачица проводи квалитетно време са појединачном децом тако што оставља по страни други посао, прелази на ниво детета и отворено разговара са дететом. Васпитачица води рачуна о томе да редовно разговара са сваким дететом, што продубљује њихов однос и гради поверење (Gartrell 2007). Она налази времена за ове разговоре током дана, посебно током поздрава, слободне игре, ужине, ручка и времена поласка.

Још један начин на који васпитачи могу да уграде емоционалну интелигенцију у рутину радне собе у вртићу је да деле приче о сопственим осећањима. Слушање о емоционалним искуствима других помаже деци да разумеју корисне начине изражавања и регулисања емоција. **Помоћ деци да развију социјалне и емоционалне вештине је срце и душа сваког доброг програма за малу децу** (Gordon & Brovne 2014). Васпитачи (и сви старатељи) играју кључну улогу у помагању деци да развију социјалну и емоционалну компетенцију. Васпитачи могу намерно да подрже социјално и емоционално здравље деце коришћењем дечијих књига, планирањем активности, подучавањем на лицу места, давањем ефективних похвала, моделирањем одговарајућег понашања и пружањем сигнала.

Топлина и приврженост, чак и у лошим данима и када се деца лоше понашају, кључни су за добробит деце у раном образовању. Читање и дискусија о дечијим књигама је одличан начин да се деца позову да идентификују емоције ликова и повежу искуства ликова са њиховим сопственим (Roberts & Cravford 2008). Да би представили нову друштвену или емоционалну вештину, васпитачи би требало пажљиво да бирају књиге високог квалитета за читање наглас у време круга. Понекад бирају књиге које се односе на недавна друштвена и емоционална понашања деце у радној соби. Примери: када види да нека деца имају проблема са дељењем играчака, она наглас чита *Дугину рибу* Маркуса Фистера. Када пронађе дете које плаче јер ју је другарица ударила, она чита наглас *Руке нису за ударање*, Елизабет Вердик.

2. МЕТОДОЛОШКО – ХИПОТЕТИЧКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

2.1. ЦИЉ ИСТРАЖИВАЊА И ХИПОТЕЗЕ

Занемаривање и неадекватан приступ у раду са децом чини непроцењиву штету за једно друштво.

Рано препознавање социјалних и емоционалних проблема код деце предшколског узраста неопходно је за оптималне развојне исходе. Друштвене и емоционалне тешкоће остају стабилне током времена и веома су отпорне на промене.

Главни циљ је указивање на значај идентификације социјалних и емоционалних тешкоћа и поремећаја развоја говора у предшколској популацији.

Конкретније, циљ *мастер рада представља теоријски приказ научно–релевантних чињеница које се тичу р*аног препознавања поремећаја говора и социоемоционалног развоја деце у предшколском добу. Дакле, потребно је да се емпиријским истраживањем, које ће се спровело, дође до података који ће барем делимично показати ставове и мишљења васпитача о начинима и значају раног препознавања поремећаја говора и социоемоционалног развоја предшколске деце. Главни задатак је указивање на значај ране идентификације поремећаја говора и социоемоционалног развоја, дакле утврђивање главне методе којима се васпитачи али и родитељи служе како би поремећаје открили а потом и смањили на минимум или их у неким случајевима и излечили.

На основу циља у раду ће се поћи од следећих хипотеза:

Х1. *Васпитачи сматрају да је од круцијалног значаја рана идентификација поремећаја говора и социоемоционалног развоја деце у предшколском добу.*

Х2. *Улога окружења детета (посебно породице) је значајан фактор за емоционални и језички развој јер убрзава дететово учење, а тиме и укупи развој личности.*

Х3.*Васпитачи сматрају да заједничка игра подстиче социоемоционални развој и има позитиван утицај на развој говора деце.*

Х4. Васпитачи сматрају да су најчешћи поремећаји говора и језика код деце у вртићу дислалија и муцање.

2.2. МЕТОДОЛОГИЈА

У раду је коришћена дескриптивна метода која је примењена у теоријском приступању проблему самог истраживања. Од техника је коришћена техника заснована на вербалној (писменој) комуникацији путем упитника. За потребе реализације истраживања користила се петостепена скала Ликертовог типа.

Скала ставова састоји се одниза ставки, о којима су се испитаници изјашњавали, означавајући једну од пет опција, од потпуног слагања са појединачном тврдњом до потпуног неслагања са њом (*1– слажем се у потпуности, 2– делимично се слажем, 3– не могу да проценим, 4– делимично се не слажем, 5– не слажем се уопште*). Инструмент садржи и питања затвореног типа. За потребе истраживања испитан је одређен број васпитача (50) предшколске припремне групе. Упитник је испитаницима био достављен у ковертама. На њега су могли да одговарају анонимно без временског ограничења. На почетку им је био саопштен циљ анкетирања. Испитаници су попуњени упитник предали након што су га попунили.

2.3. РЕЗУЛТАТИ

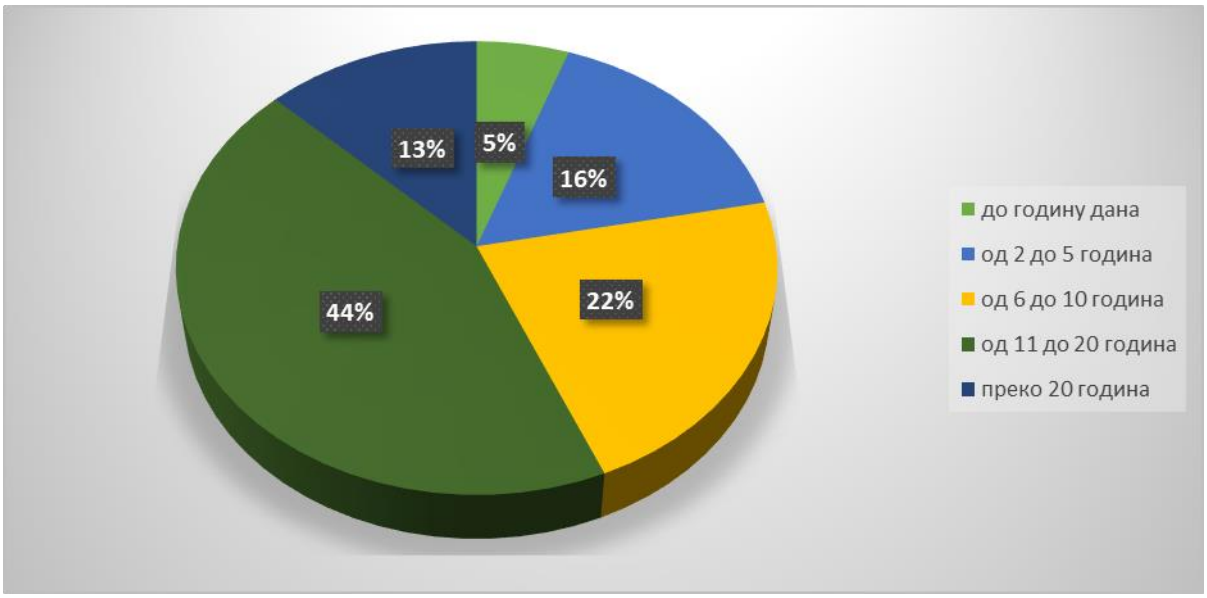
На Графикону 1 приказана је полна структура испитаника.

Графикон 1. *Полни статус испитаника*

На основу Графикона 1 може се видети да је од укупног броја испитаника

24 % особа мушког пола и 76 % женског пола.

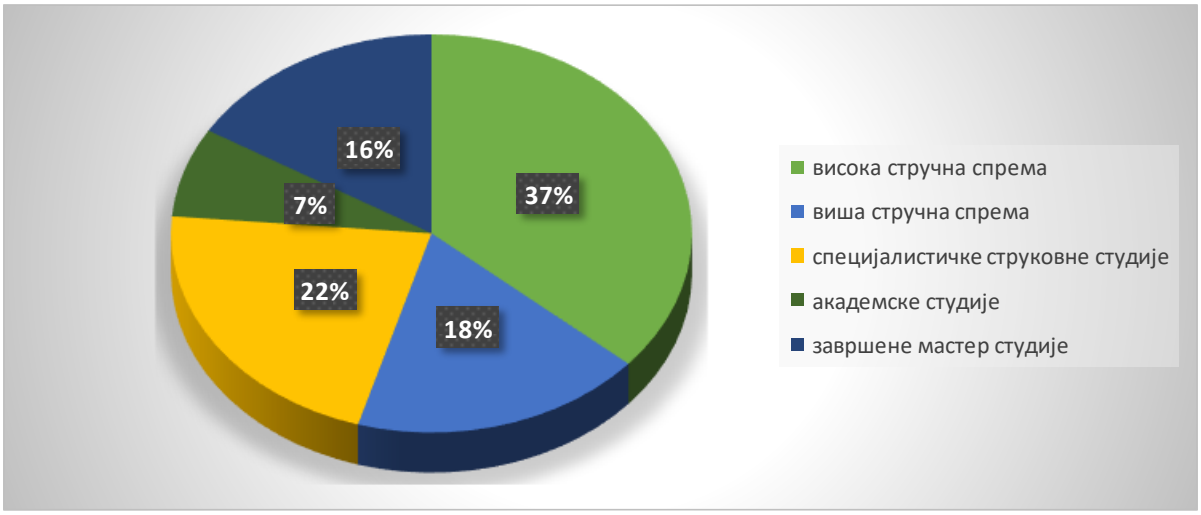
На Графикону 2 су приказане године радног стажа испитаника.



Графикон 2. *Године радног стажа испитаника*

У нашем истраживању најбројнију групу испитаника чинили испитаници са радним стажом од 11 до 20 година (44%), доксунадругомместубилииспитанициод 6 до 10 година радног стажа (22%), затим следе испитаници са радним стажом од 2 до 5 година (16%), са преко 20 година радног стажа је (13%) испитаника, док је најмање оних који имају радни стаж до годину дана (5%).

На Графикону 3 приказана је стручна спрема испитаника.

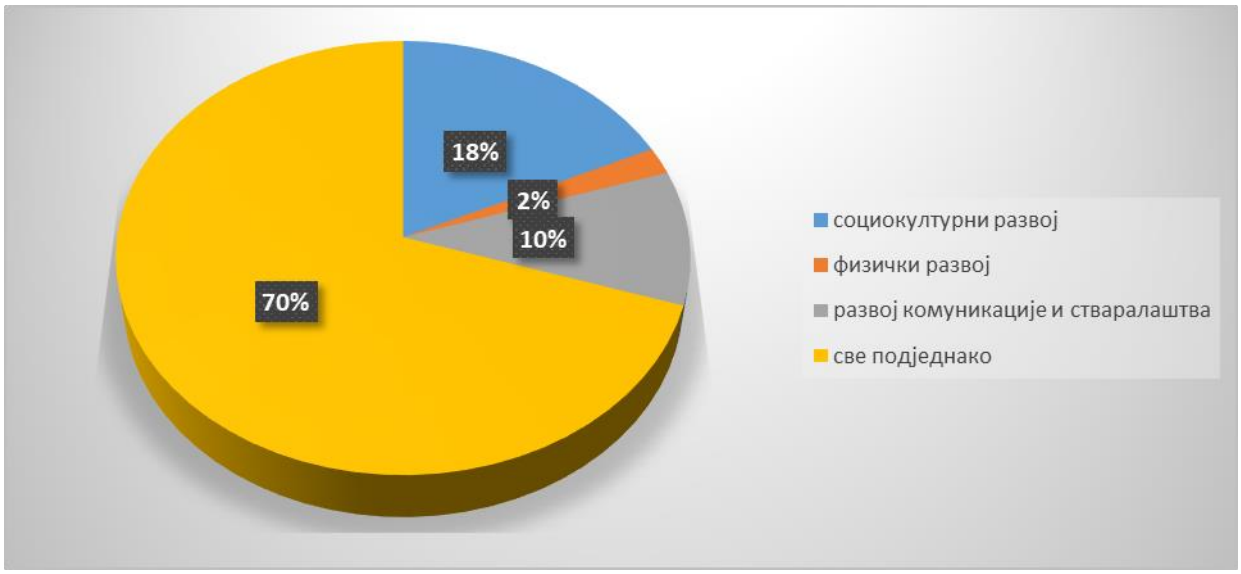


Графикон 3. *Стручна спрема испитаника*

На основу Графикона 3 може се видети да од укупног броја испитаника (37%) су испитаници са високом стручном спремом, док су на другом месту испитаници са специјалистичким струковним студијама (22%), затим на трећем месту следе испитаници са вишом стручном спремом (18%), са завршеним мастер студијама је (16%), док је најмањи проценат са академским студијама (7%).

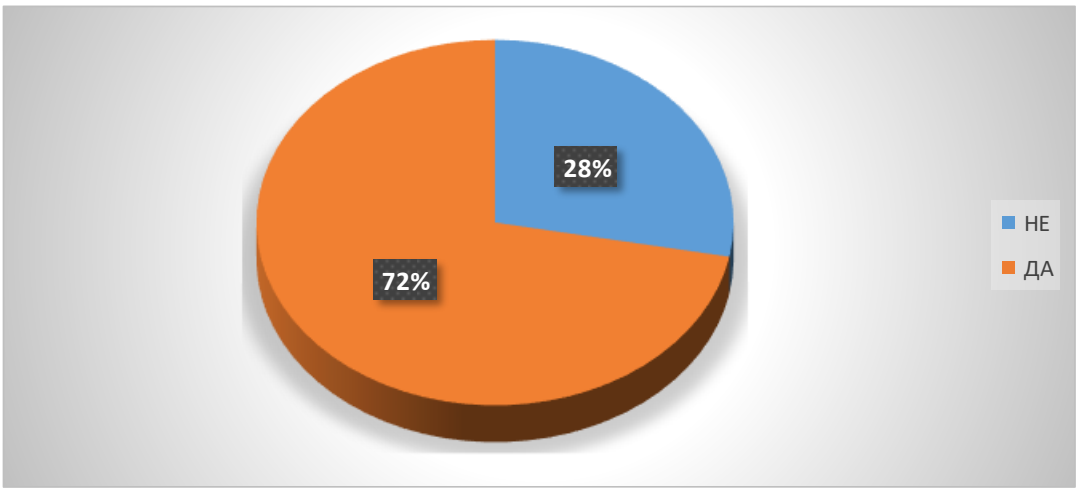
На питање које гласи *Који од понуђених аспеката развоја је по Вама најважније подстицати свакодневним активностима*, резултати изгледају овако:

Графикон 4. *Став о најважнијем аспекту развоја*



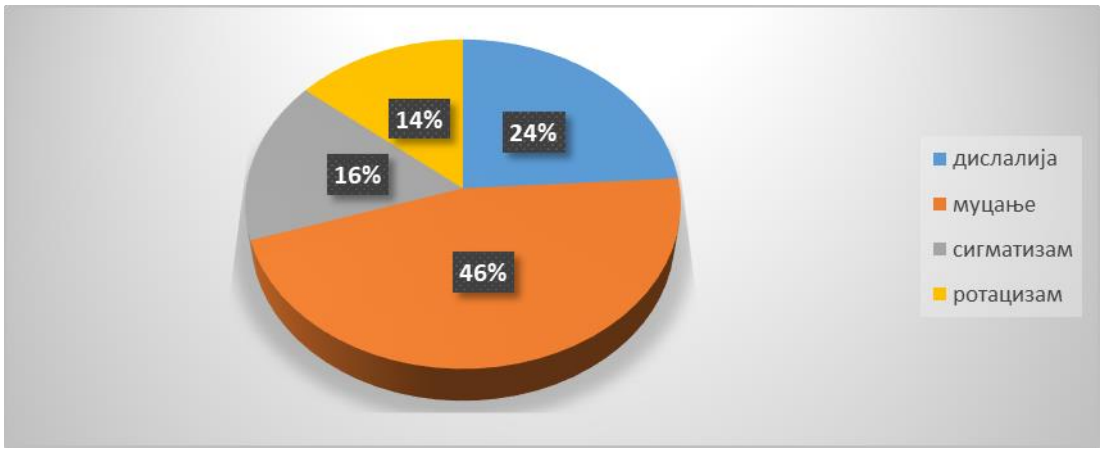
Највећи број испитаника одговорио је да је подједнако важно подстицати све аспекте развоја, што се и слаже са поставком да је основни циљ дечјег вртића целовит развој детета и његових потенцијала, као и напредовање у сваком од његових аспеката.

Графикон 5. *Став о детету са поремећајем говора у групи*

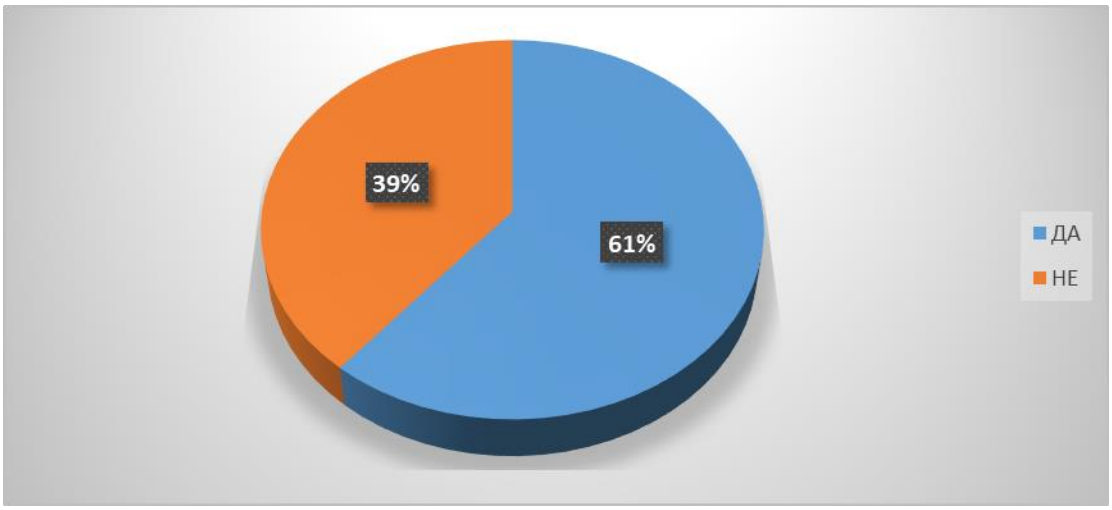


На питање који су најчешћи поремећаји говора деце предшколског узраста, добијени су следећи резултати:

Графикон 6. *Најчешћи поремећаји говора деце предшколског узраста*

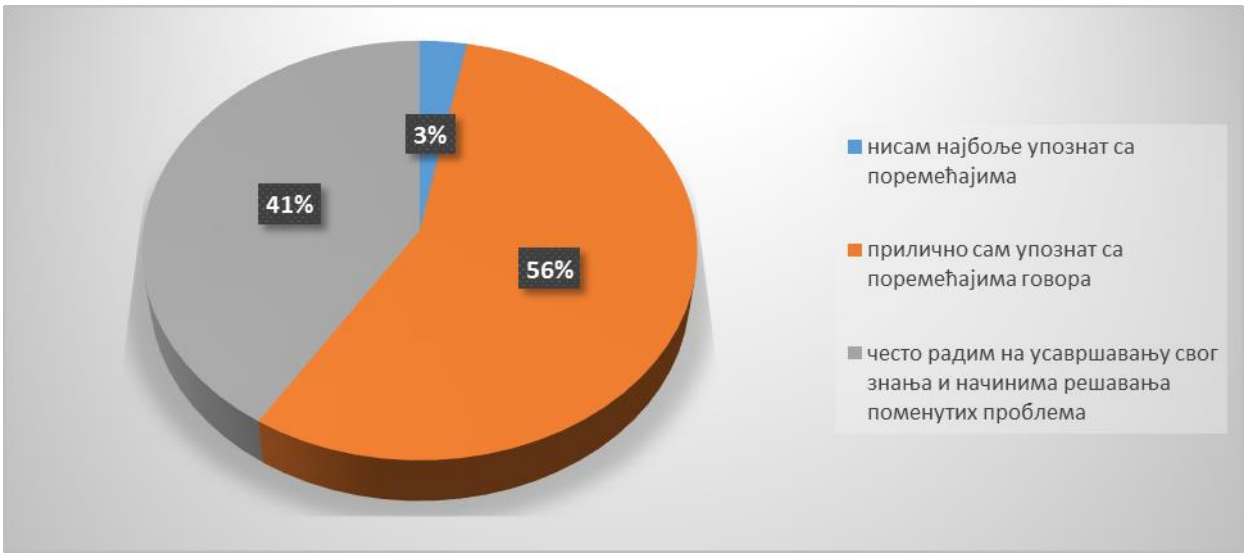


Графикон 7. *Став о редовној провери дечијег говора*

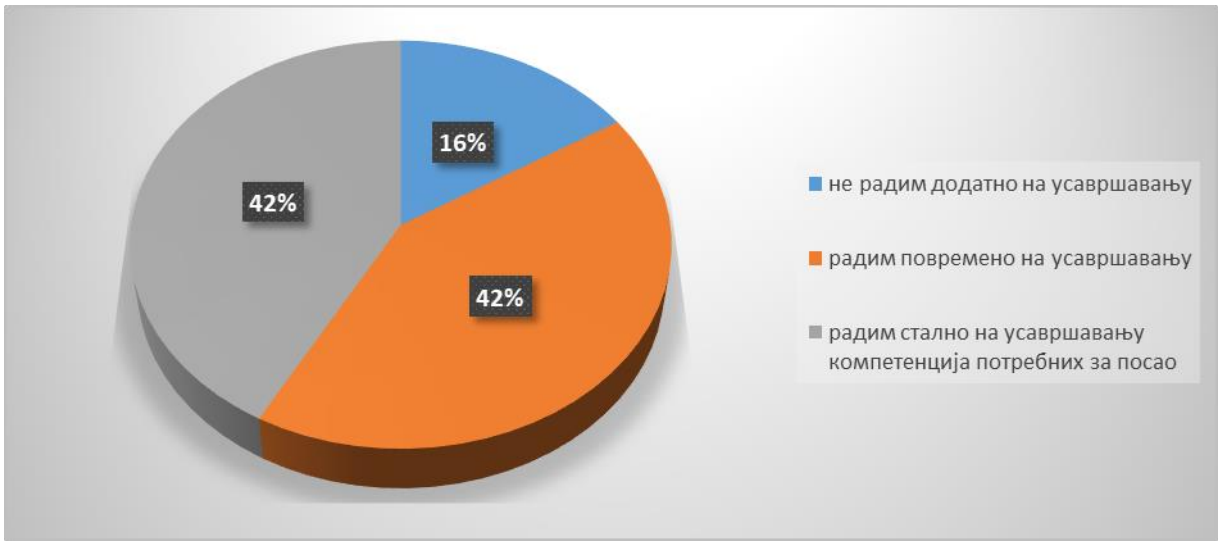


Васпитачи су изнели став да идентификацију правилног развоја говора врше на основу критеријума који су познати за одређене поремећаје, нпр. *не изговарање одређених слова како треба.* Такође, наводе да је идентификација деце са говорним и комуникацијским проблемина јако битна и да је потребно следити знакове који показују потешкоће са говором, језиком, комуникацијским потребама (слаба пажња и вештине слушања).

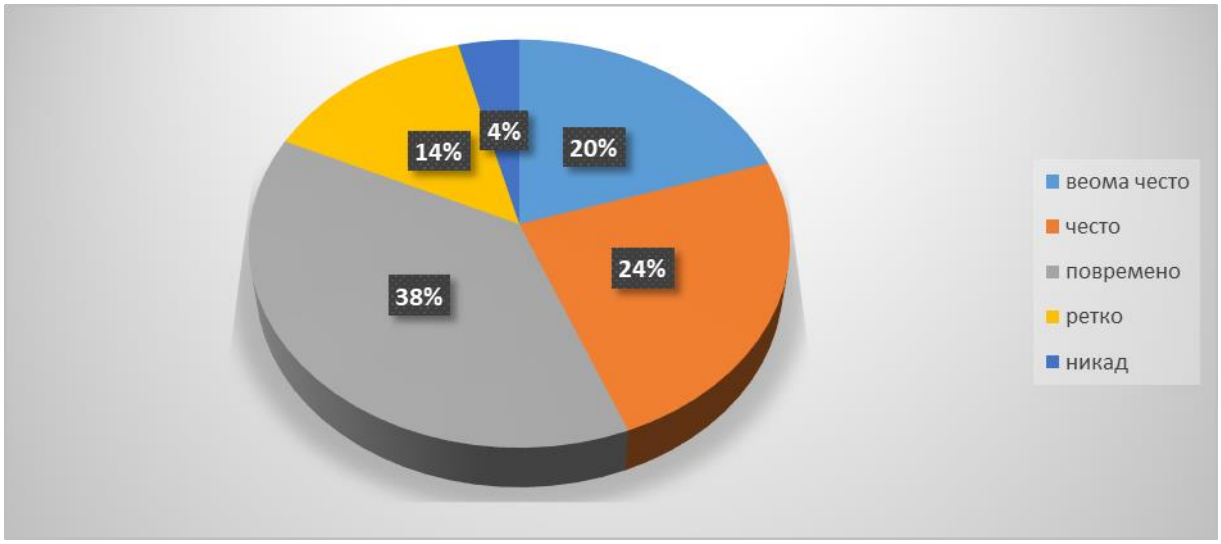
Графикон 8. *Став о упознатости са поремећајима говорног апарата*



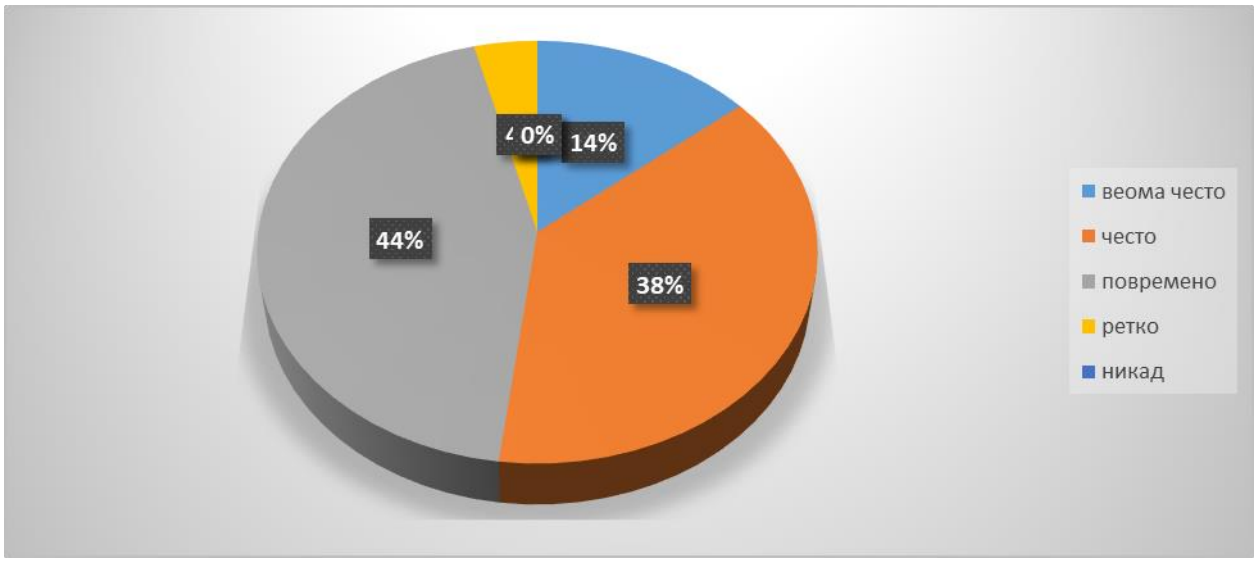
Графикон 9. *Став о сопственом усавршавању у циљу бољег развоја дечијег говора и социоемотивног развоја*



Графикон број 10. *Став о учесталости сарадње са логопедом*

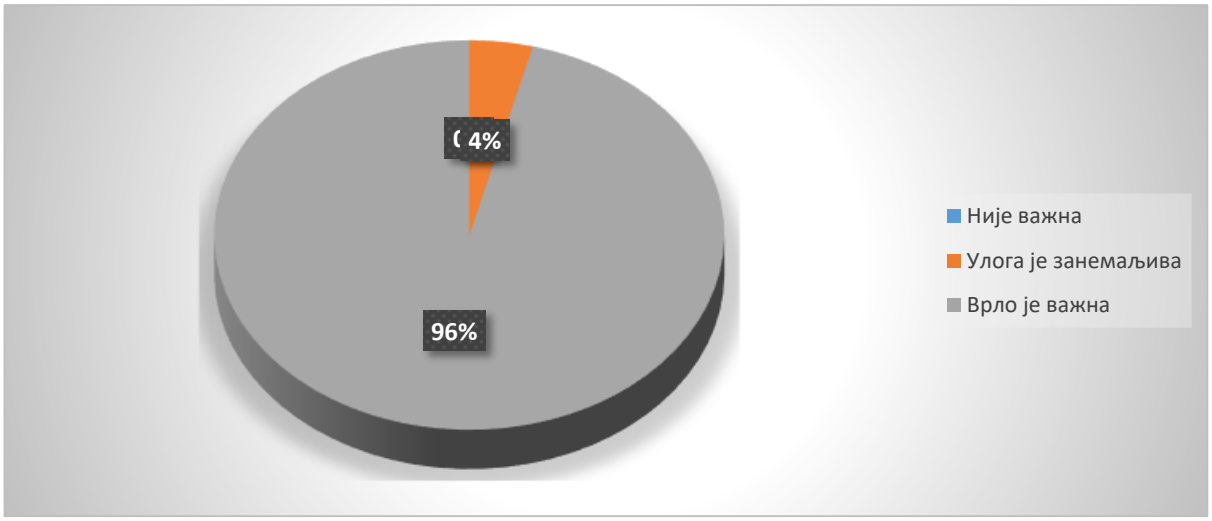


Графикон 11. *Став о заинтересованости родитеља за заједничку сарадњу са васпитачима*

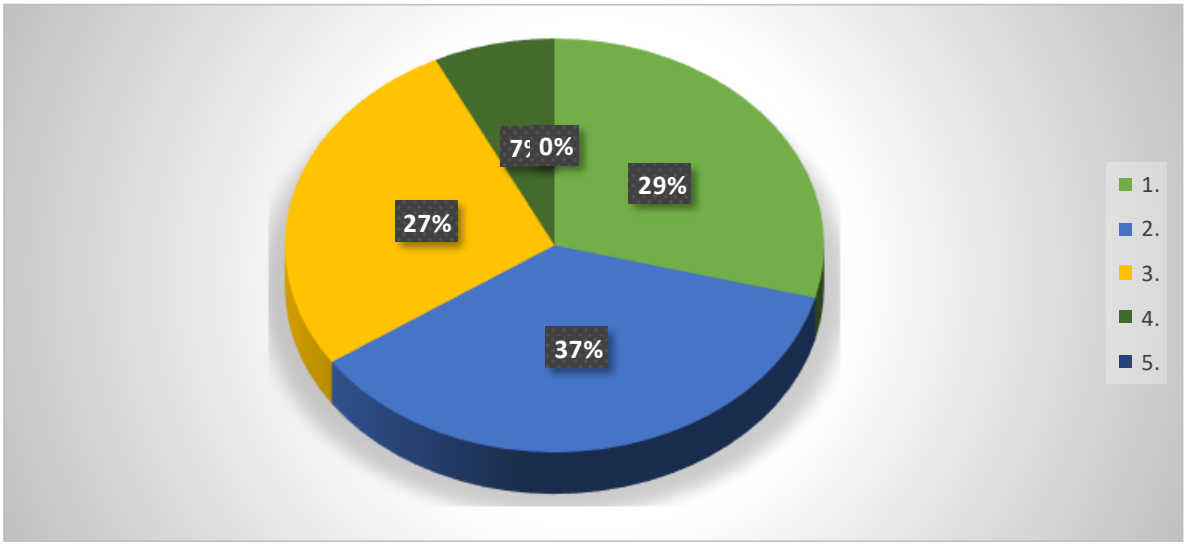


Када су у питању начини сарадње са породицом детета која имају потешкоћа у развоју говора и социоемотивном развоју, испитаници су изнели ставове да се сарадња одвија у циљу идентификације проблема и потенцијалним решењима истих, како на нивоу групе тако и код куће. Конкретније, васпитачи дају савете родитељима како могу са децом вежбати кроз игролике активности да би дошло до побољшања поменутих потешкоћа. Конкретно, родитељи и васпитачи су усмерени на комуникацију деце са другом децом и члановима породице – охрабрују их да имитирају звуке и гестове. Такође, саветује се читање од стране родитеља како би деца развила и вештину слушања која има велику важност у решавњу ових проблема. Потребно је усмеравање на свакодневне животне ситуације у којима се дете налази или се потенцијално може наћи, на тај начин се кроз говорне ситуације најбоље вежба процес комуникације, процес самог говора, развој емпатије према другој особи или испољавање емоција. Дете предшколског узраста може брзо да заостане ако учење говора и језика касни. Рана идентификација повећава шансе за побољшање комуникацијских вештина.

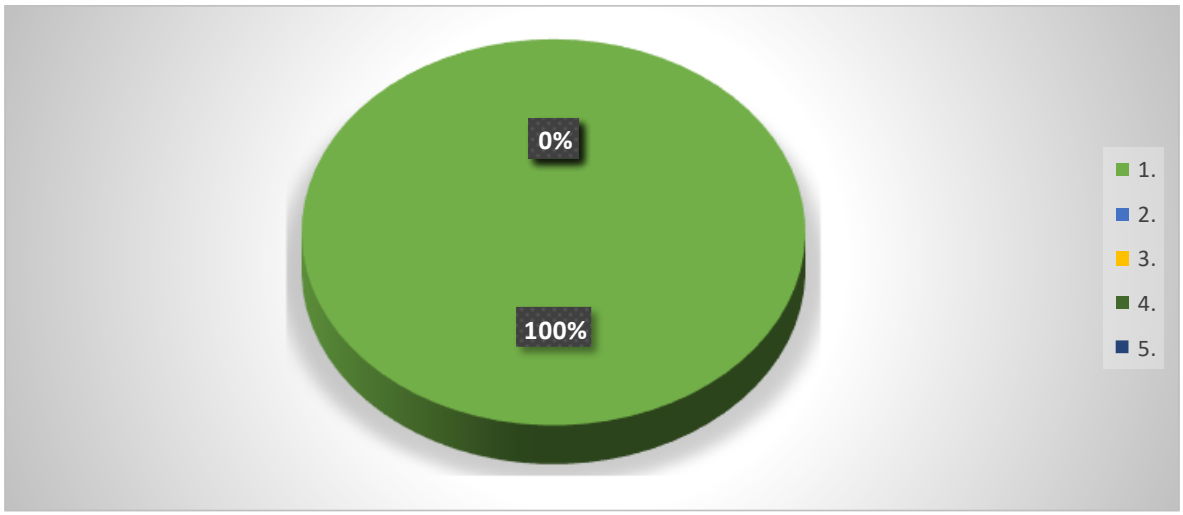
Графикон 12. *Став о битности улоге окружења детета (посебно породице) као значајног фактора за емоционални и језички развој*



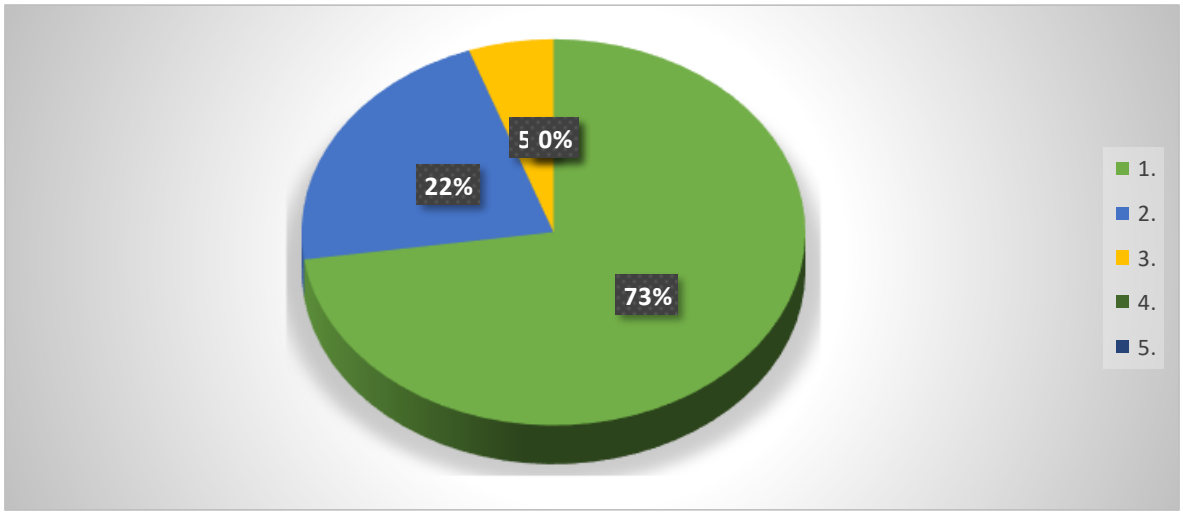
Графикон 13. *Сматрам да компетентност васпитачког кадра за сналажење са овим проблемом није на завидном нивоу.*



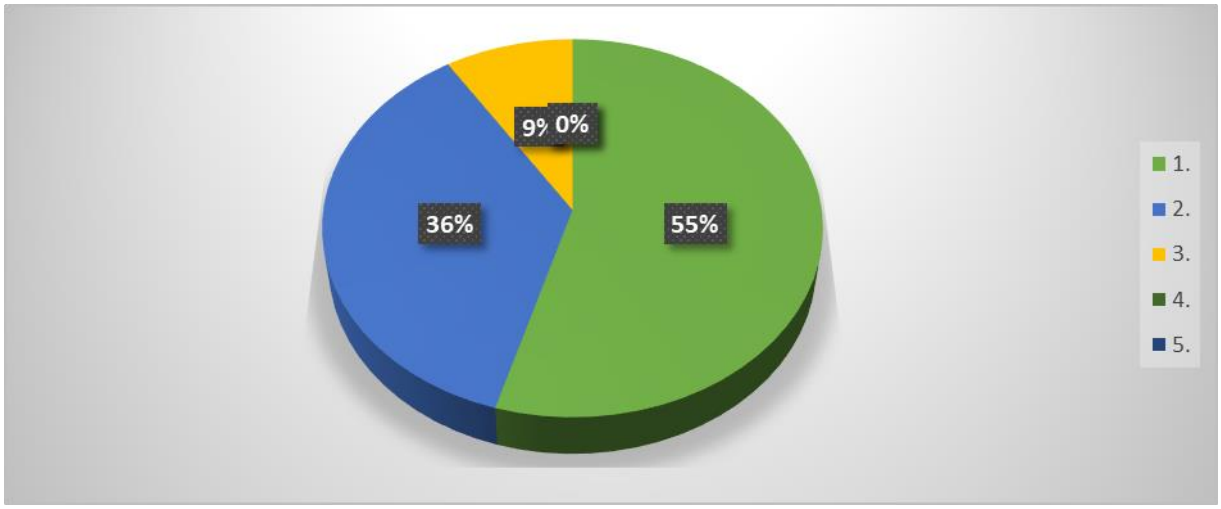
Графикон број 14. *Сматрам да је од круцијалног значаја рана идентификација поремећаја говора и социоемоционалног развоја деце у предшколском добу.*



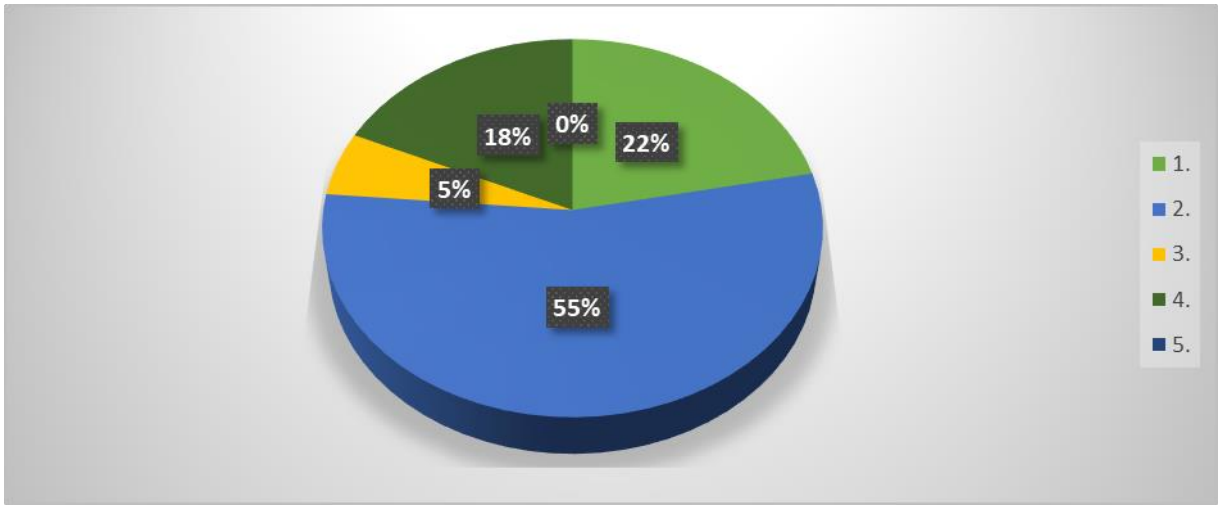
Графикон број 15. *Сматрам да се свакодневним праћењем детета од стране васпитача (и родитеља кући) може утврдити рани поремећаји говора и социоемотивног развоја.*



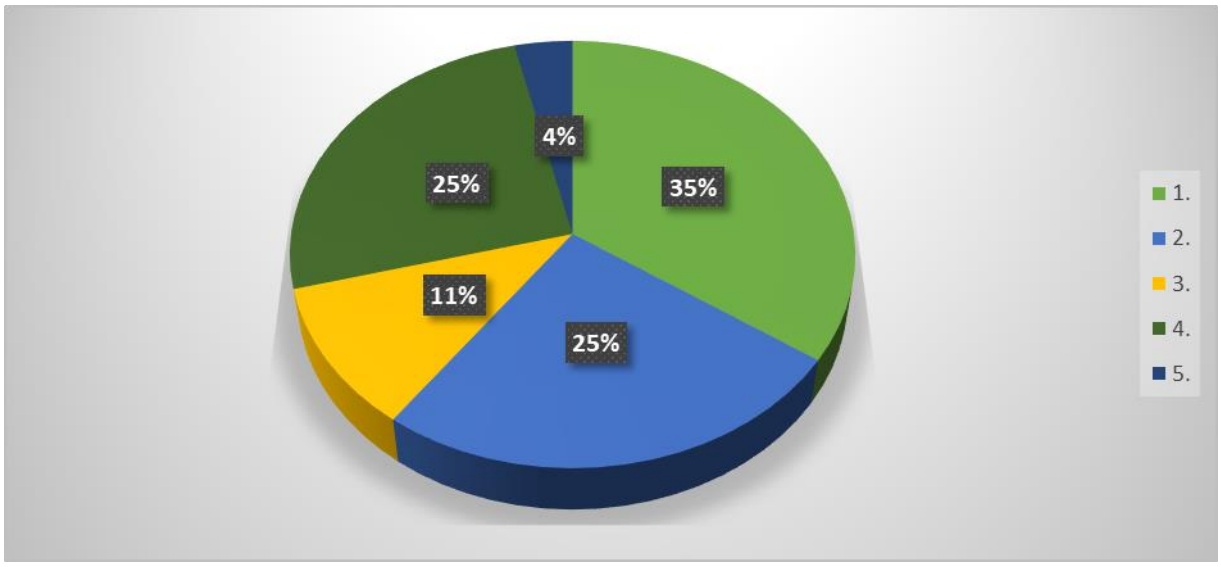
Графикон број 16. *Примећујем отуђење код деце са проблемима у развоју говора.*



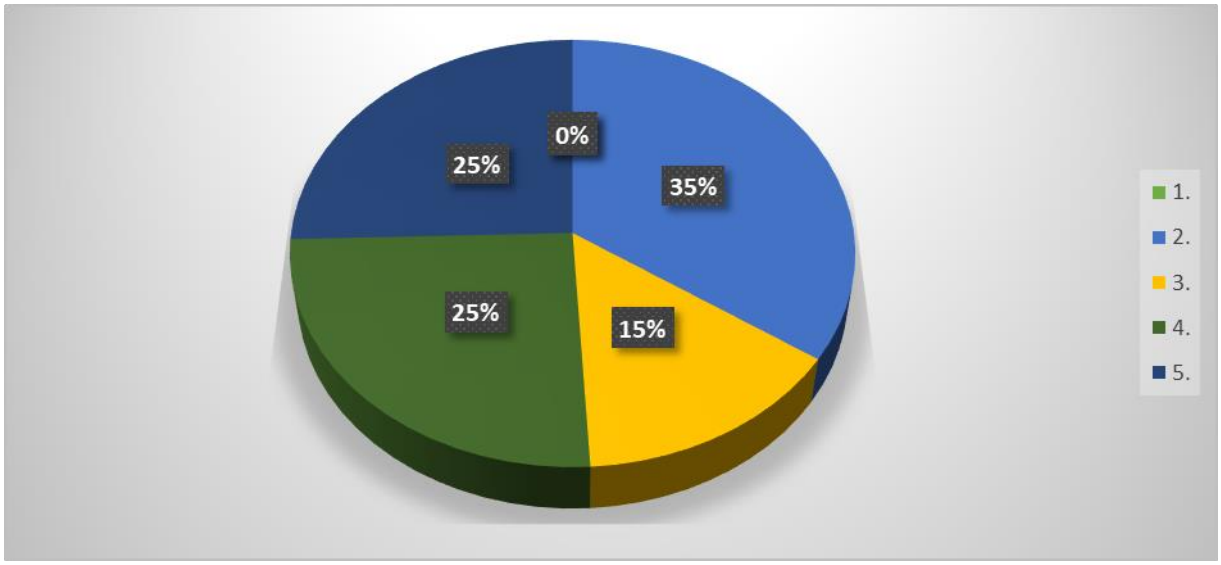
Графикон 17. *Примећујем отуђење код деце са проблемима социоемоционалног развоја.*



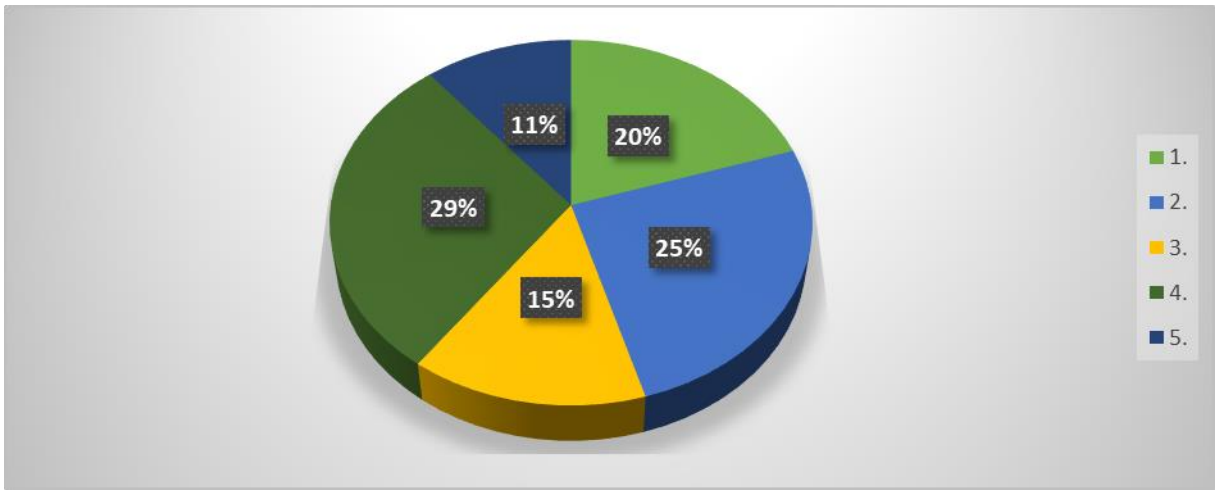
Графикон 18. *Код деце често примећујем гримасе на лицу по којима закључујем о њиховим тренутним емоцијама.*



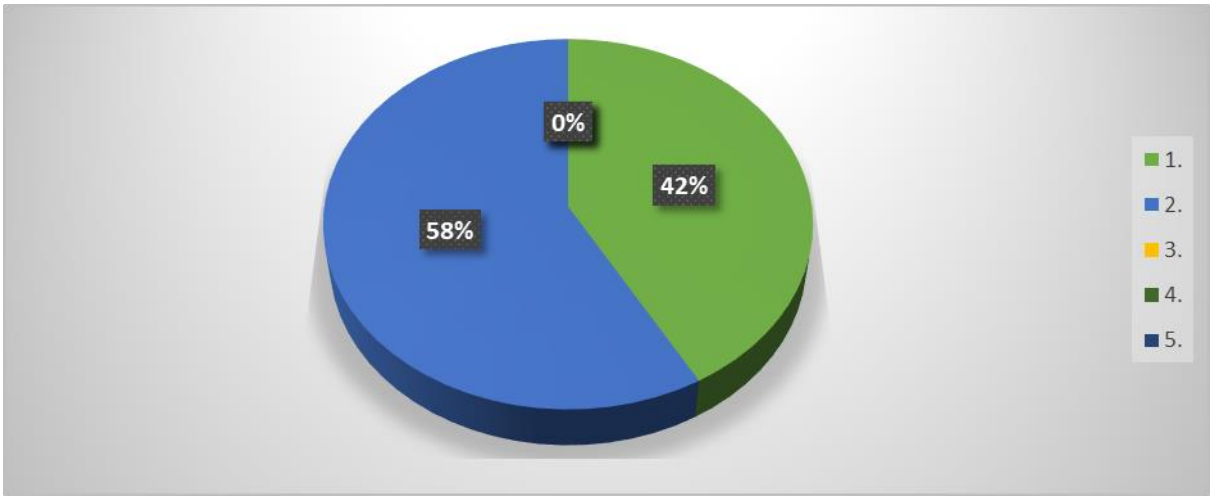
Графикон 19. *У својој групи примећујем велики број емоционално незреле деце.*



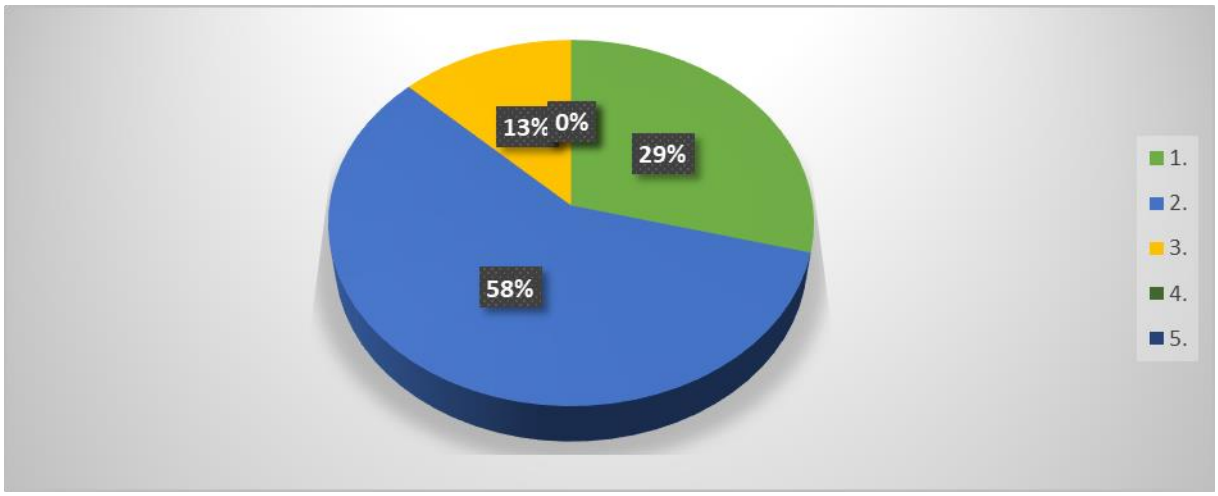
Графикон 20. *Велики број деце гледа саговорника у очи тиме показујући заинтересованост*



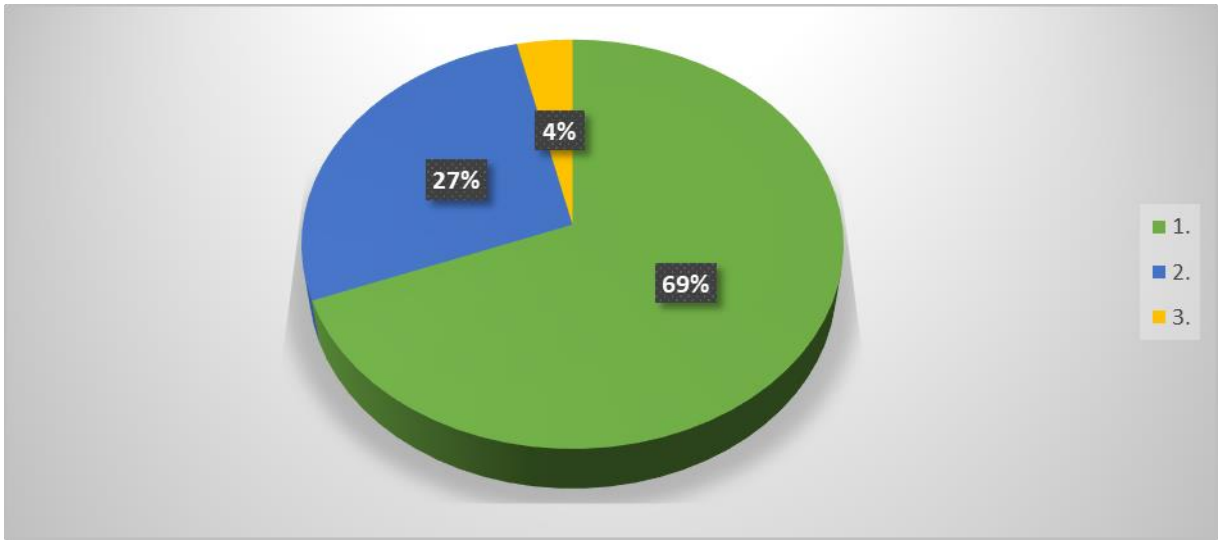
Графикон 21. *У раду користим аудио реквизите, слике, помагала*



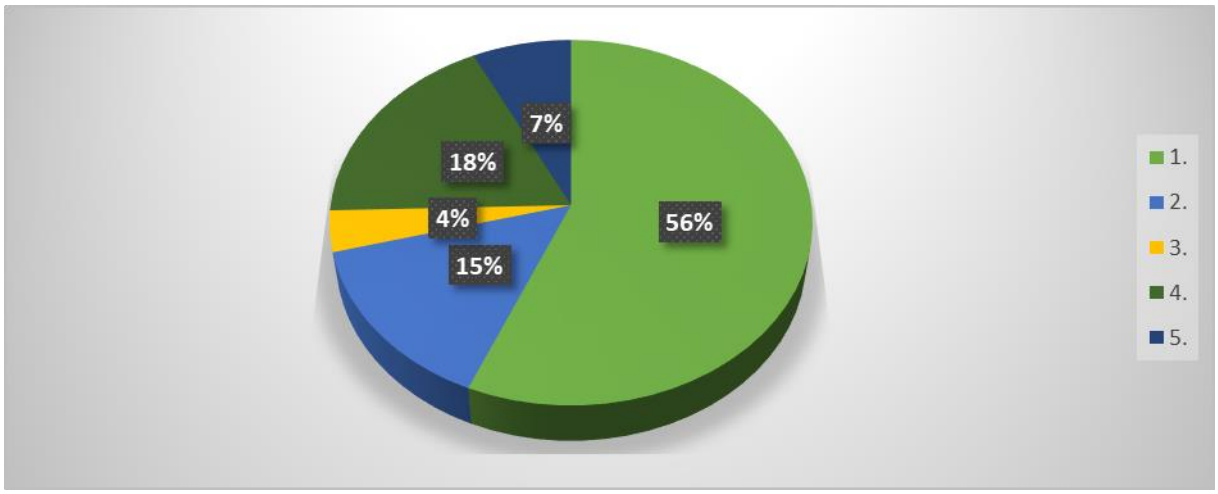
Графикон 22. *Код деце примећујем разлику онога што говоре и што невербално показују.*



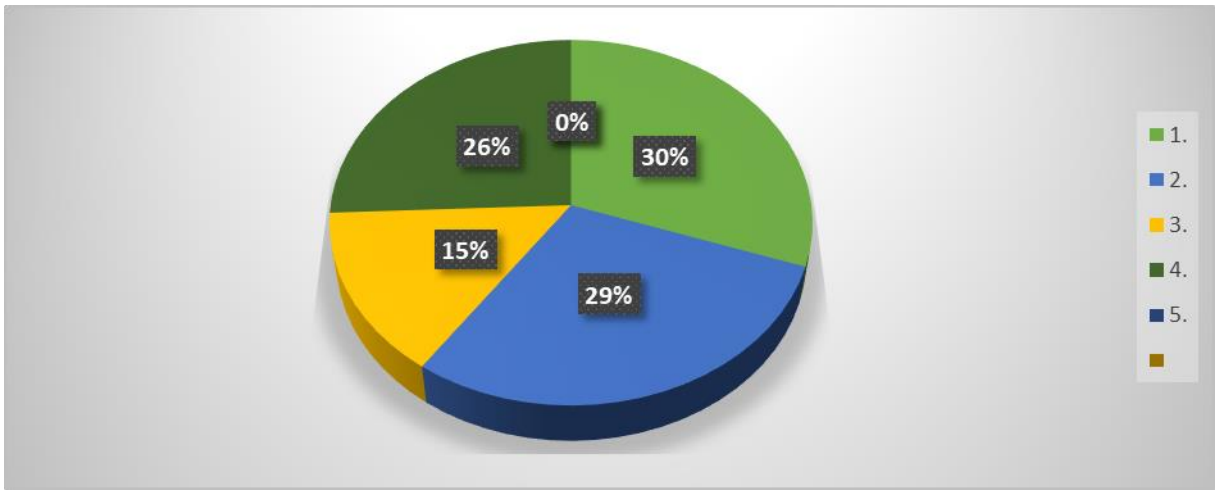
Графикон 23. *Деца често невербалном комуникацијом понављају вербално изречено*



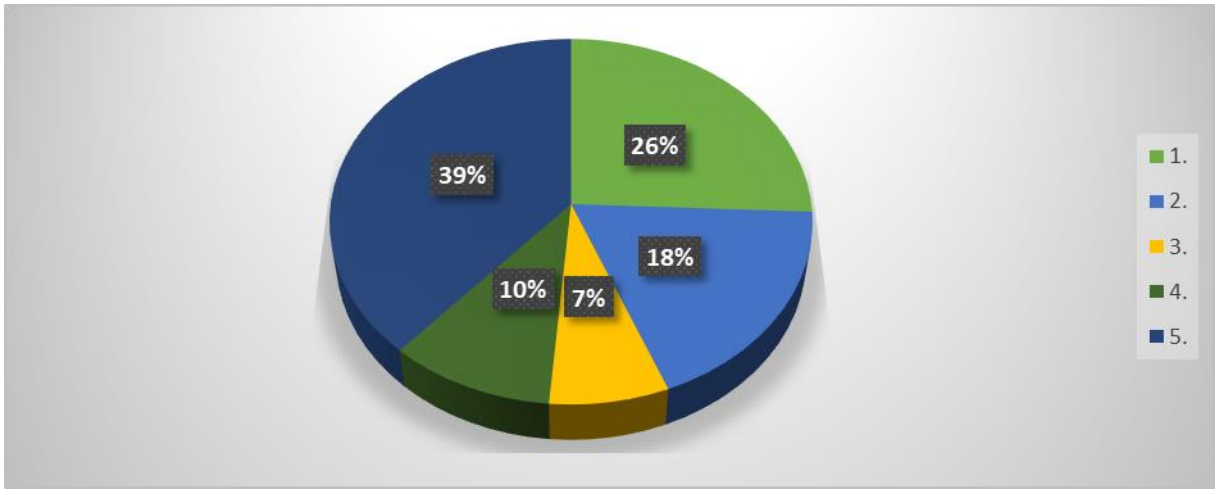
Графикон 24. *Велики број деце се користи рукама објашњавајући додатно своја излагања.*



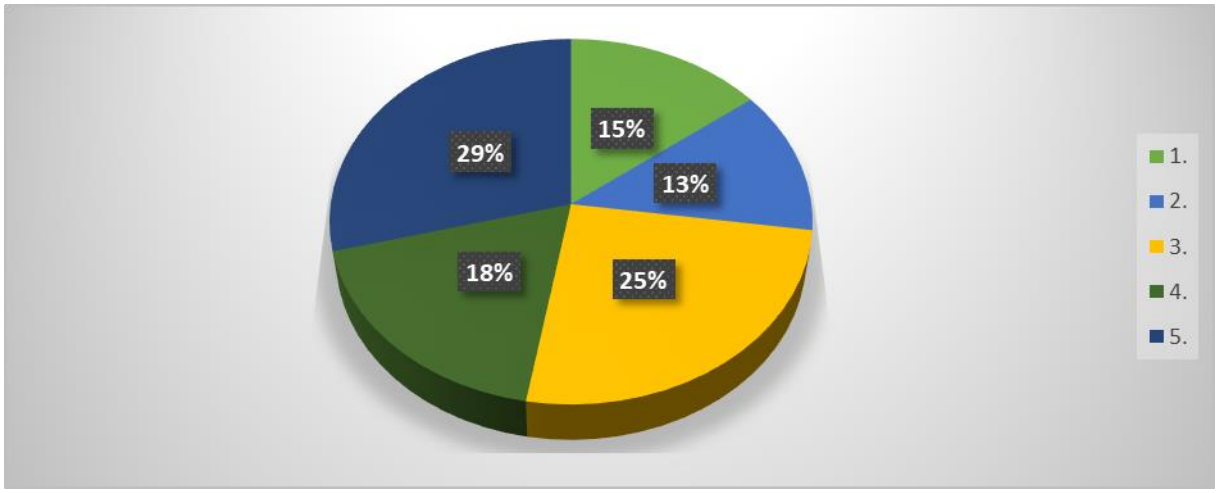
Графикон 25. *Поједина деца превише емотивно реагују када су у питању неправедни поступци.*



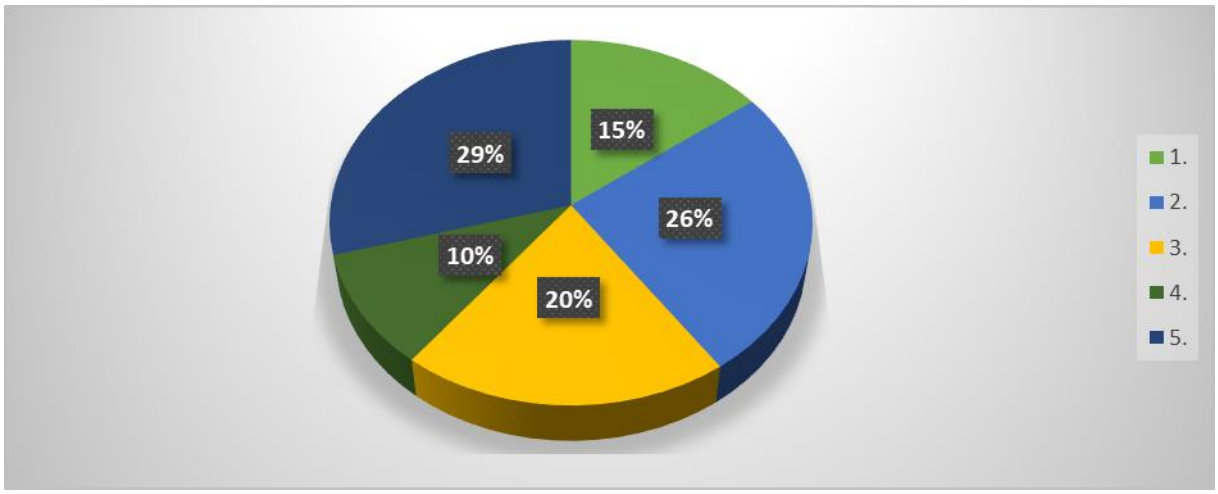
Графикон 26. *Поједина деца превише емотивно реагују на проблеме друге деце.*



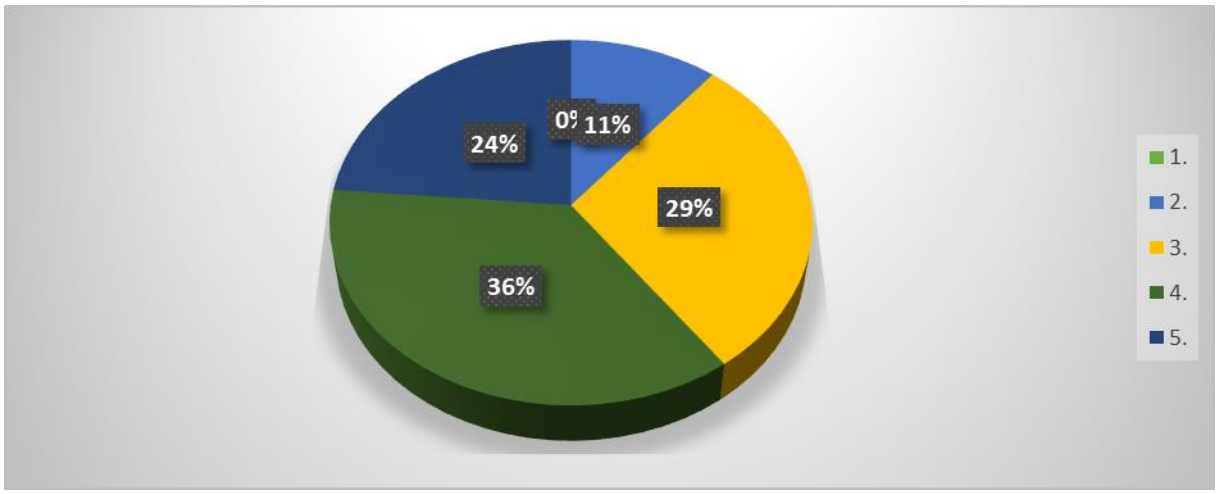
Графикон 27. *Код поједине деце примећујем да се превише уживе у ликове појединих дела.*



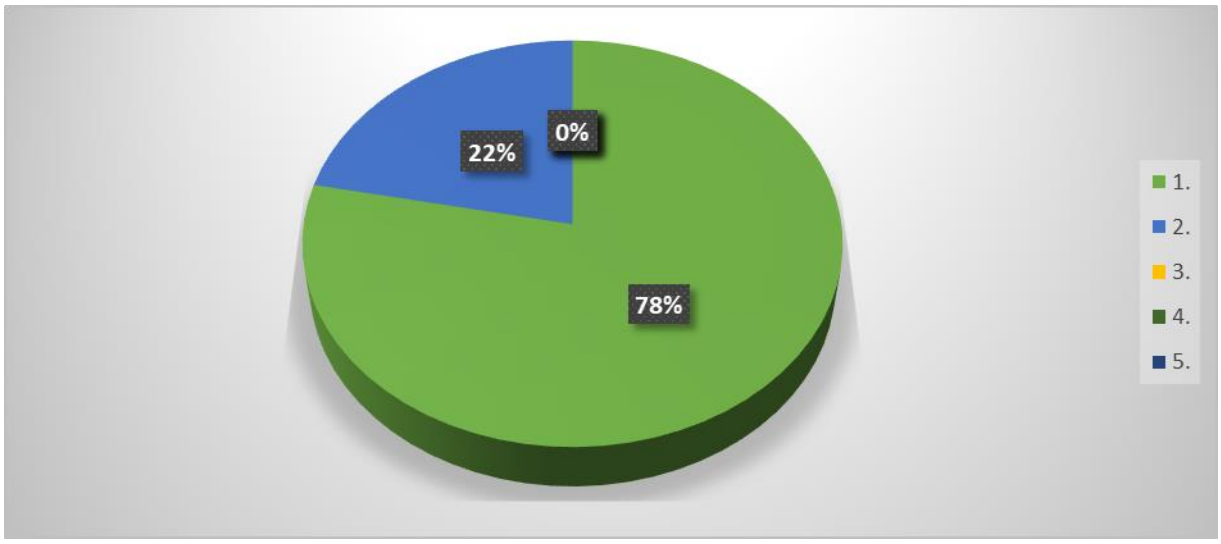
Графикон 28. *Код деце са повећаном емпатијом примећујем повећану дозу радозналости.*



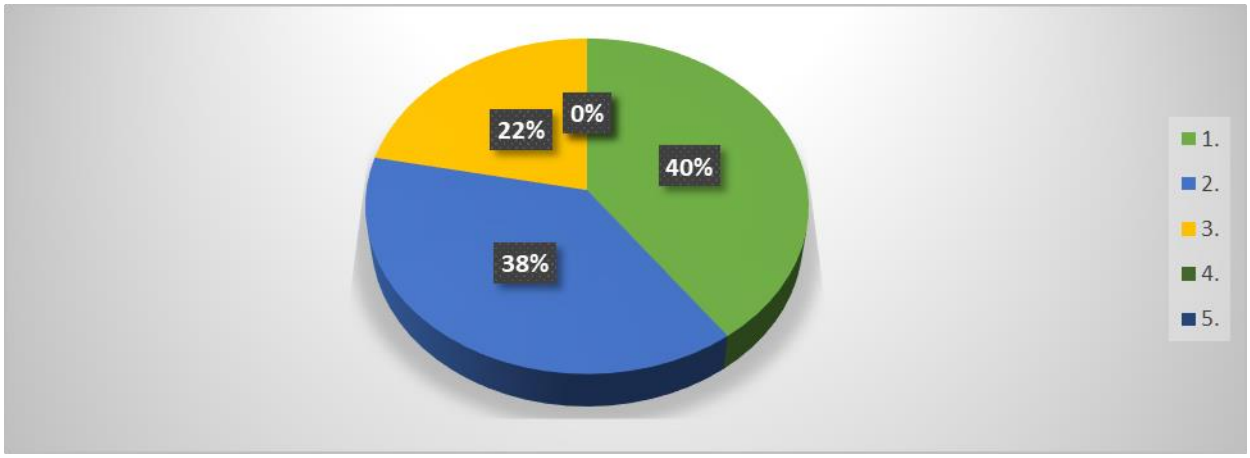
Графикон 29. *Немали број деце тешко комуницира са другом децом и склапа пријатељства*



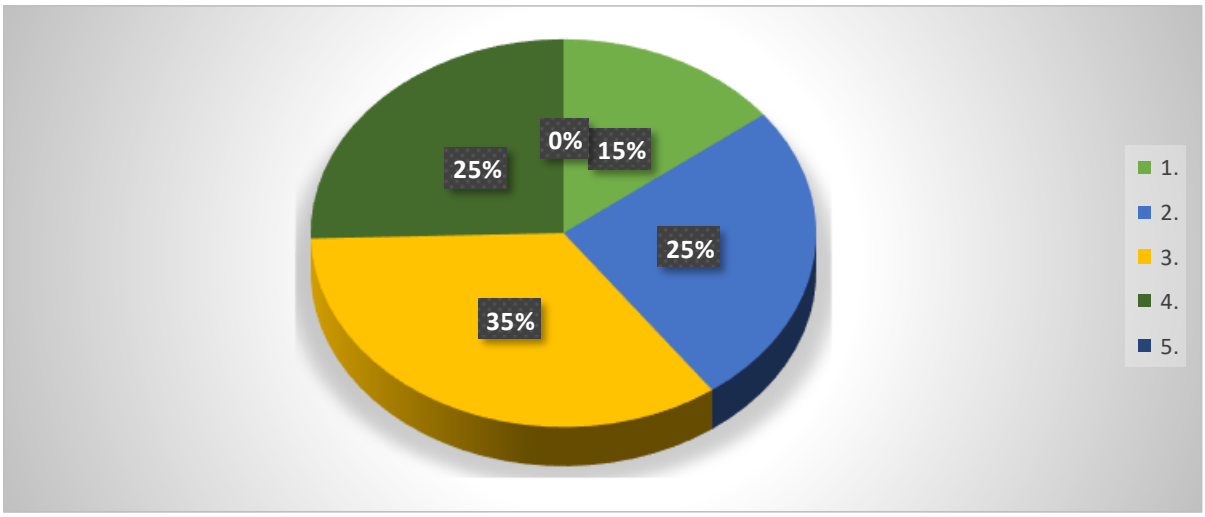
Графикон 30. *Код поједине деце примећујем повећани ниво отворености према другој деци*



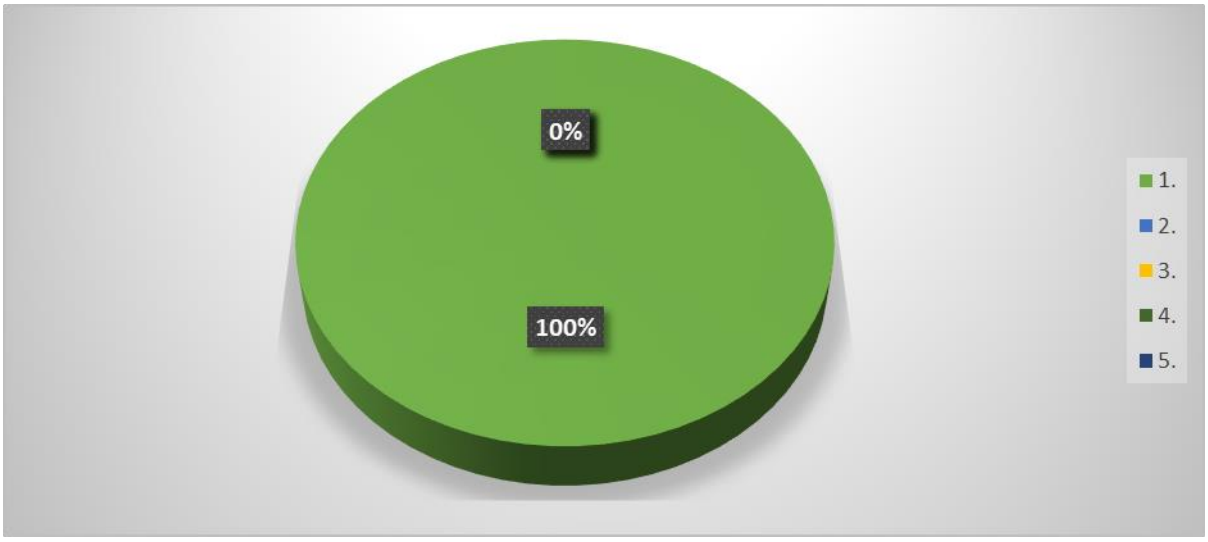
Графикон 31. *Код поједине деце примећујем повећани ниво слушања друге деце.*



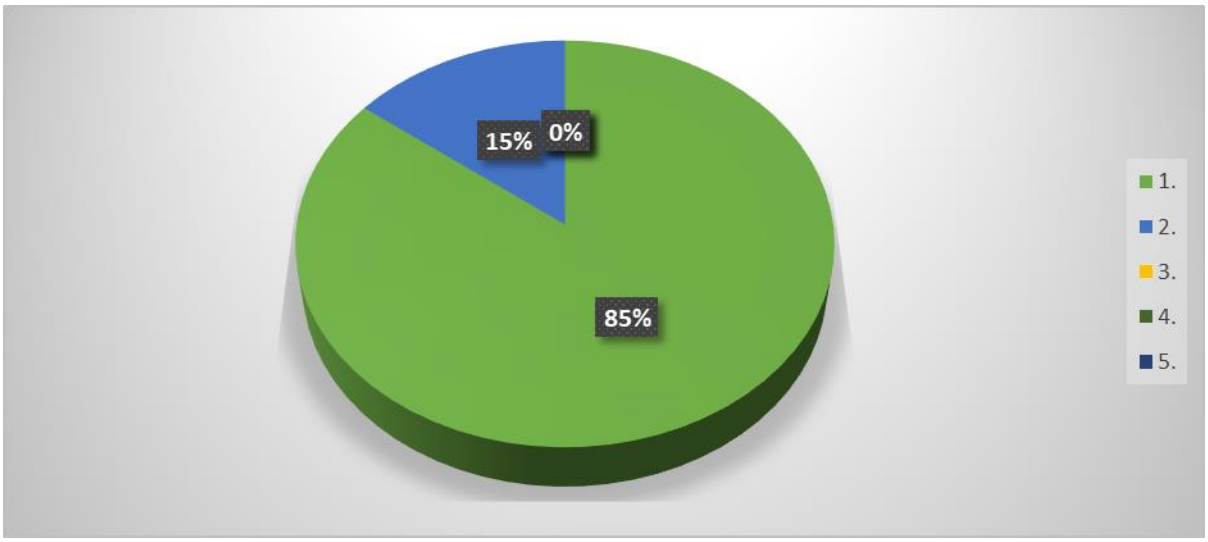
Графикон 32. *Немали број деце не обраћа пажњу на друге и неувиђајан/а је*



Графикон 33. *Сматрам да свако дете треба да борави у групи деце која га подржавају и где се учи позитивном социјалном понашању*



Графикон 34. *Заједничка игра подстиче социоемоционални развој и има позитиван утицај на развој говора деце.*



2.4. ДИСКУСИЈА

Према резултатима релативно нових истраживања код нас и у свету број говорних оштећења у популацији предшколске и школске деце креће се између 3,5 до 5%, па и до 10%. Поремећаји артикулације и изговора обухватају 90% поремећаја, језички поремећаји око 10% оштећења, 4 – 5% обухватају муцања и поремећаје читања и писања, 2 – 4% обухватају оштећења слуха и 1% поремећаји гласа (Вила и Осеница, 2015). Према другим ауторима, најчешће сметње деце у говору су алалија, развојна дисфазија, дислалија, дислекција и дисграфија (Ковачевић и Арсић, 2017).

Истраживањем које су спровели аутори Нешић, Минић и Јакшић (2011) је утврђено да испитани наставници препознају 12 облика говорно-језичких поремећаја код својих ученика. Утврђено је да су поједини облици говорно-језичких поремећаја знатно заступљенији од осталих. Резултати се делимично слажу са нашим истраживањем, имајући у виду да је у поменутом истраживању дислексија на првом месту.

У једној општини је најзаступљенији говорно-језички поремећај муцање (19,95%), што се слаже са резултатима нашег истраживања, имајући у виду да се муцање се налази на првом месту са 46%. Једна од три хипотезе у истраживању које су спровели Вила и Опсеница (2015) била је: *Најчешћи говорни поремећај је дислалија.* Резултати истраживања показују да од говорно-језичких сметњи у највећој мери су заступљене

дислалије (80%), потом дисфазије у 15% случајева. Муцање је као изолована сметња регистрована у 3% случајева, док се у комбинацији са дислалијом јавља у 2%. У нашем истраживању дислалија се налази на другом месту са 24%. Имајући у виду изнете резултате можемо рећи да је постављена хипотеза број 4. која је гласила: *Васпитачи сматрају да су најчешћи поремећаји говора и језика код деце у вртићу дислалија и муцање* **потврђена.**

Према Лазаревићу (2006) рана дијагноза, диференцијална дијагноза, правовремено започињање и адекватно трајање логопедског третмана, као и неопходно праћење тока језичког развоја након завршеног стручног третмана деце, могу спречити прогресију сметњи у учењу и понашању, самим тим рана идентификација повећава шансе за побољшање комуникацијских вештина. Васпитачи у нашем истраживању су изнели став да идентификацију правилног развоја говора врше на основу критеријума који су познати за одређене поремећаје. Више од половине испитаника – 61 % даје потврдан одговор о редовној провери дечијег говора. Васпитачи истичу да је идентификација деце са говорно – комуникацијским проблемима јако битна и да је потребно следити знакове који показују потешкоће са говором, језиком, комуникацијским потребама (слаба пажња и вештине слушања), а све у циљу ране идентификације и правовременог реаговања. Имајући то у виду, можемо рећи да је друга хипотеза која је гласила: *Васпитачи сматрају да је од круцијалног значаја рана идентификација поремећаја говора и социоемоционалног развоја деце у предшколском добу* такође **потврђена.**

Утицај средине на говорно-језички развој је веома значајан. Недовољна размена са средином омета усвајање говора и осиромашује га, али она у веома малом броју случајева може бити узрок развојним поремећајима говора и језика (Rapin et al.,1992). Говорно –језички поремећаји несумњиво утичу не само на целокупни развој детета него и на адекватну адаптацију овакве деце у ужу и ширу социјалну средину. „Аргументи који се односе на истицање важности језика за дечији развој своде се на следеће: сусрет са језиком претпоставља активно суделовање и укључивање у свет хуманих значења и културу којој дете припада, те је од битне важности за социјализацију и енкултурацију детета. Он утиче на емоционални развој, јер језички искази трансформишу емоционално искуство. Он утиче на сазнајни развој, јер језик не само да следи већ такође и претиче и води сазнајну активност” (Шмит, 1992).

„Родитељи представљају партнере стручњацима у процесу пружања ране помоћи деци у отклањању говорних поремећаја. Од изузетне је важности да буду едуковани да благовремено открију било какав поремећај у говору свог детета и да у циљу његовог отклањања сарађују са васпитачима и другим стручњацима" (Стакић, Чутовић, 2017). Уколико не придају потребан значај проблему који дете има у језичкој комуникацији, родитељи не могу реално сагледати могуће последице које из тога могу да произађу не само за језички, већ и за целокупан психофизички развој детета. Трећа хипотеза која је гласила: *Улога окружења детета (посебно породице) је значајан фактор за емоционални и језички развој јер убрзава дететово учење, а тиме и укупи развој личности* је **потврђена.**

Игра представља најважнију активност детета на предшколском узрасту јер дете у њој проводи највише времена. Дете кроз игру учи, истражује, гради односе са вршњацима и одраслима. Игра има велики утицај на све аспекте развоја детета, а да би се остварио тај утицај, потребно обезбедити све услове потербне за квалитетну игру. Самим тим, њен значај се не доводи у питање. „Да би дете могло да стекне способност схватања и увиђања односа и међусобних веза, а тиме и способност размишљања и схватања значења ствари и појава које опажа, нужно је непрекидно овладавање језиком (говором). Правилно обликовање појмова је немогуће без познавања језика... Богаћење речника доприноси квалитетнијем сазнајном садржају и његовом бржем прелажењу у знање" (Миловановић, 2014: 275).

Резултати истраживања које је спровео Миловановић (2019) истиче следеће: тврдња *Драмски метод утиче позитивно на социјализацију деце*, наишла је на 92% слагања (*сасвим се слажем*). Такође, тврдња која је гласила: *Учешћем у драмским активностима деца развијају комуникационе вештине* наишла је на 94% потпуног слагања испитаника. 91% испитаника у истом истраживању сасвим се слаже са тврдњом да *кроз драмски метод деца могу вежбати све функције говора*. У центру сваког драмског метода је комуникација. Њиме се развија и охрабрује вербално изражавање идеја и осећања, побољшава се пројекција гласа, артикулација речи и течнији и уверљив говор.

Дакле, можемо рећи да је драмски метод као својеврсна врста игре од велике помоћи у развоју говора и социоемоциоалног развоја деце. 85% испитаника у нашем истраживању у потпуности се слаже са тврдњом да заједничка игра подстиче социоемоционални развој и има позитиван утицај на развој говора деце. Према

изнетом, можемо закључити да је и последња хипотеза, која је гласила: *Васпитачи сматрају да заједничка игра подстиче социоемоционални развој и има позитиван утицај на развој говора деце* **потврђена.**

3. ЗАКЉУЧАК

Говор, језик и комуникација су критичне области развоја деце. Они играју виталну улогу током целог нашег живота, помажући нам да разумемо шта се дешава око нас, да комуницирамо, резумемо основне потребе као и наша осећања, да водимо разговоре, размишљамо и учимо, развијамо односе, решавамо проблеме и још много тога. Такође подржавају многе друге аспекте развоја, укључујући когнитивни, друштвени развој и развој писмености. Истраживања су, међутим, открила да у неким областима више од 50% деце која долазе у предшколске установе има ниво језика испод онога што се очекује за њихов узраст. Од почетка пандемије COVID – 19, ова статистика се вероватно погоршала јер је развој језика за многу децу назадовао, остављајући их иза својих вршњака. Родитељи и васпитачи у раним годинама могли би да играју значајну улогу у помагању да се побољша развој језика и исходи код деце. Превасходно се мисли на превенцију у идентификацију поремећаја развоја говора.

Као и код свих аспекта дечијег развоја, ствари могу *кренути наопако* када деца уче да комуницирају. Бројни су разлози за то, а неки од њих указују да могу бити због потешкоћа са учењем, когницијом, слухом или видом, лошег окружења за учење са мало интеракције са одраслима.

У садашњем периоду, говорно–језички поремећаји деце нису неуобичајена, али се о њима не говори довољно. Чак и родитељи који су свесни да њихова деца имају говорно – језичко оштећење радије не би о томе разговарали. Постоји и друга ситуација у којој се проблем нити признаје нити негира. Конкретно, многи родитељи признају да се штите од потенцијалне истине чак и када дете не проговори у одговарајућем тренутку. Стога тврде да *нека деца касније проговоре* и одбијају да посете логопеда. Међутим, могуће је да би се са таквим начином размишљања изгубило драгоцено време за лечење болести детета. Познавање различитих типова језичких проблема помоћи ће родитељима, ако је потребно, да саопшти проблем професионалцу, и даће им идеју како у међувремену могу помоћи деци. С тим у вези, нужна је заинтересованост родитеља за целокупни развој деце и честа едукација о потенцијалним поремећајима, конкретније о знацима ране идентификације.

Иста је ситуација и када је реч о социоемотивном развоју деце. Социјални и емоционални развој почиње рано у животу. Тада деца почињу да схватају ко су, шта осећају и шта могу да очекују у интеракцији са другима. Тада науче како да формирају и одржавају позитивне односе, доживљавају, управљају, изражавају емоције. Социјални

(друштвени) развој се односи на способност детета да ствара и одржава смислене односе са одраслима и другом децом. Емоционални развој је способност детета да изражава, препознаје и управља својим емоцијама, као и да на одговарајући начин реагује на емоције других. Све већи број научних доказа потврђује да деца која стекну јаку емоционалну основу у раним годинама могу боље управљати свакодневним друштвеним интеракцијама касније у животу. Изнето је кључно за развој укупне *архитектуре* мозга и има огромне последице на њихову способност учења. Имајући у виду негативне последице по дете, које могу наступити услед социоемонивних проблема, нужно је да сви који су у непосредном конракту са децом сваког дана, обрате пажњу на знаке за рану идентификацију поремећаја.

ЛИТЕРАТУРА

1. Assunta Cuffaro M. (2011). *Articulation Disorder*. Encyclopedia of Child Behavior and Development
2. Borkowski JG, Ramey SL, Bristol PM (2002) *Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual, and social-emotional development*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, USA.
3. Bzostek SH, Berger LM. *Family Structure Experiences and Child Socioemotional Development During the First Nine Years of Life: Examining Heterogeneity by Family Structure at Birth.* Demography. 2017 Apr;54(2):513-540. doi: 10.1007/s13524-017-0563-5
4. Calvert, S. L., & Kotler, J. A. (2003). *Lessons from children's television: &e impact of the children's television act on children's learning,* Journal of Applied Developmental Psychology, 24 (3), 275-335.
5. Daniel GR, McLeod S. *Children with Speech Sound Disorders at School:Challenges for Children, Parents and Teachers*. Australian Journal of Teacher Education. 2017;42(2) https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n2.6
6. Dombro, A.L., J. Jablon, & C. Stetson. 2011. *Powerful Interactions: How to Connect with Children to Extend Their Learning.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children (NAEYC)
7. Duch, H. (2005). *Redefining parent involvement in Head Start: A two-generation approach*. Early Child Development and Care, 175(1), 23–35
8. Duffy, R. 2008. *Are Feelings Fixable?,* Exchange 30 (6): 87–90.
9. Fatima Malik; Raman Marwaha (2022). *Developmental Stages of Social Emotional Development In Children,* https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK534819/
10. Gartrell, D. 2007. *A Guidance Approach for the Encouraging Classroom*, 4th ed. Florence, KY: Thomson Delmar Learning.
11. Gordon, A.M., & K.W. Browne. 2014. *Beginnings and Beyond: Foundations in Early Childhood Education,* 9th ed. Belmont, CA: Cengage.
12. Hyson, M. 2004. *The Emotional Development of Young Children: Building an Emotion-Centered Curriculum*, 2nd ed. New York: Teachers College Press
13. Keramitčievski S. (1990). *Opšta logopedija sa istorijom logopedije i bazičnim logopedskim rečnikom.* Naučna knjiga: Beograd
14. Kostelnik, M.J., A.K. Soderman, A.P. Whiren, M.L. Rupiper, & K.M. Gregory. 2015. *Guiding Children's Social Development and Learning: Theory and Skills*, 8th ed. Stamford, CT: Cengage.
15. Krishnan S, Alcock KJ, Mercure E, Leech R, Barker E, Karmiloff-Smith A, Dick F. *Articulating novel words:Children's oromotor skills predict nonword repetition*

*abilities.*Journal of Speech, Language, and Hearing Research. 2013;56(6):1800–12. https://doi.org/10.1044/1092-4388

16. Kroflič, R. (2010). *Ethical and political dimension of project Reggio Emilia.* In T. Devjak et al. (Ed..), Pedagoški koncept Reggio Emilia in Kurikulum za vrtce: podobnosti v različnosti (pp. 11–66).
17. Lancia L, Fuchs S, Tiede M. *Application of concepts from Cross-Recurrence Analysis in speech production:An overview and a comparison to other nonlinear methods.* Journal of Speech, Language and Hearing Research. 2014;57(3):718–733. https://doi.org/10.1044/1092-4388
18. McLeod S, McKinnon DH. *The prevalence of communication disorders compared with other learning needs in 14,500 primary and secondary school students*. International Journal of Language and Communication Disorders. 2007;42(Suppl 1):37–59. https://doi.org/10.1080/13682820601173262 PMid:17454236
19. Miller, B. (2003). *How to establish successful contact with students*. Prishtina: QPEA.
20. Mrvar, P. (2008). *School, kindergarten, counselor and parents – establishing contact and cooperative relationship.* Sodobna pedagogika, 59(2), 120–141.
21. Murphy, T. J. (1980). *School administrators Besieged: A look at Australian and American education*. American Journal of Education, 1(1), 13–29.
22. Ostrosky, M.M., & E.Y. Jung. 2005. *Building Positive Teacher–Child Relationships*, Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning. What Works Briefs. http://csefel.vanderbilt.edu/briefs/wwb12.pdf
23. Palermo, F., L.D. Hanish, C.L. Martin, R.A. Fabes, & M. Reiser. 2007. *Preschoolers' Academic Readiness: What Role Does the Teacher–Child Relationship Play?* Early Childhood Research Quarterly 22 (4): 407–22., www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3856866
24. Raikes, H.H., & C.P. Edwards. 2009. *Extending the Dance in Infant and Toddler Caregiving: Enhancing Attachment and Relationships*. Baltimore, MD: Brookes.
25. Rannard A, Lyons C, Glenn S (2004) *Children with specific language impairment: parental accounts of the early years*. Child Health Care 8: 165-176.
26. Roberts M, Kaiser A (2011) *The Effectiveness of parent-implemented language intervention: a meta-analysis.* American Journal of Speech-Language Pathology 20: 180-199.
27. Roberts, S.K., & P.A. Crawford. 2008. *Real Life Calls for Real Books: Literature to Help Children Cope with Family Stressors.* Young Children 63 (5): 12–17.
28. Thomson KC, Richardson CG, Gadermann AM, Emerson SD, Shoveller J, Guhn M. (2019). *Association of Childhood Social-Emotional Functioning Profiles at School Entry With Early-Onset Mental Health Conditions*. JAMA Netw Open, https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6324314/

29. Twardosz, S. 2005. *Expressing Warmth and Affection to Children*, Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning. What Works Briefs. http://csefel.vanderbilt.edu/briefs/wwb20.pdf
30. Wilson, B. J, & Cantor, J. (1985). *Developmental di%erences in empathy with a television protago nist's fear*. Journal of Experimental Child Psychology, 39 (2), 284-299.
31. Zindović-Vukadinović, G. (1994). *Vizuelni jezik medija*, Institut za predagoška istraživanja, Beograd
32. Бабић, Н. (1989): *Говор одгајатеља и дјечје активности*, Загреб: Школске новине.
33. Бојанин, С. (1985). *Неуропсихологија развојног доба и општи реедукативни метод*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства
34. Виготски, Л. (1977): *Мишљење и говор*, Београд: Нолит.
35. Владисављевић, С. (1977). *Поремећаји говора у школске и предшколске деце*, Савез друштава дефектологија Србије, Београд
36. Владисављевић, С. (1981). *Поремећаји изговора*, Београд
37. Владисављевић, С. (1987). *Афазије и развојне дисфазије*, Логопедија ИИИ, Београд: Научна књига
38. Владисављевић, С. (1991). *Дислексија и дисграфија*, ЗУНС, Београд
39. Големан, Д. (2006) *Емоционална интелигенција*. Загреб: Мозаик књига
40. Голубовић, С. (2000). *Дилексија,* Универзитет штампа, Београд
41. Голубовић, С. и група аутора (2005). *Сметње у развоју код деце млађег школског узраста,* Дефектолошкии факултет, Београд
42. Група аутора (1987): *Говор у предшколској установи*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
43. Доброта, Н. (2003). *Поремећаји артикулације*. Београд: Завод за психофизиолошке поремећаје и говорну патологију „Проф.др Цветко Брајовић"
44. Доброта, Н., Давидовић, Н. (2006). Рани арикулационо-фонолошки поремећаји, мултидисциплинарни приступи у специјалној едукацији и рехабилитацији. *Зборник радова и сажетака*, 81–87.
45. Копас-Вукашиновић, Е. (2006*): Улога игре у развоју деце предшколског и млађег школског узраста*, Зборник института за педагошка истраживања, бр. 1, Београд, стр. 174-189.
46. Маљковић, М. (2011): *Неки нови погледи на припрему предшколске деце за почетно читање и писање*, Педагошка стварност, 7-8, Нови Сад, стр. 760-767.
47. Матић, М. (1967). *Поремећаји говора и њихово отклањање*. Београд: Издавачко предузеће „Знање"
48. Миланков, В., Миков, А. (2009). *Фактори розика за настанак говорних поремећаја код прематуруса.* Медицина данас; 8 (10–12): 330–339

49. Милошевић, Т. (2018). Дечја игра: Прилика за развој социо– емоционалних вештина. *Зборник Одсека за педагогију*, (27), 173–195.
50. Павловић, А., & Клеменовић, Ј. (2019). Социо-емоционални проблеми и проблеми у понашању деце предшколског узраста и могућности превенције. *Зборник Одсека за педагогију,* (*28*), 7–29.
51. Салиховић, Н., & Карић, Е. (2000/2001). *Преваленца говорних поремећаја код основношколске деце.* Дефектологија, 6.
52. Стакић, М. (2016). Игре маште у функцији развоја говора деце предшколског узраста. *Савремено предшколско васпитање и образовање: Изазови и дилеме,* 129.
53. Цолић, В. (2005): *Говор одраслих као средство социјализације деце раног узраста у институционалном контексту,* Београд: докторска теза, Филозофски факултет у Београду

ПРИЛОГ

УПИТНИК

ПОШТОВАНИ ВАСПИТАЧИ,

овим истраживањем желимо да проверимо какви су Ваши ставови и мишљења о *раном препознавању поремећаја говора и социоемоционалног развоја деце у предшколском добу*. Анкета ће бити анонимна, и одговори ће бити употребљени у циљу интерпретације резултата истраживања за потребе мастер рада на *Високој школи социјалног рада* у Београду (смер *Логопедија*).

1. **Ваш пол** (*заокружити један од понуђених одговора*):

a) мушки,

b) женски.

2. **Године Вашег радног искуства** (*заокружити један од понуђених одговора*):

а) до пет година радног стажа

б) од 5 до 10 година радног стажа

в) од 10 до 20година радног стажа

г) преко 20 година радног стажа

3. Ниво стручне спреме *(заокружите један од понуђених одговора)*

а) основне академске студије,

б) основне струковне студије,

в) специјалистичке студије,

д) мастер студије.

4. **Који од понуђених аспеката развоја је по Вашем мишљењу најважније подстицати свакодневним активностима:**

a) социо – културни развој

b) физички развој

c) развој комуникације и стваралаштва

d) све подједнако

5. **Да ли у групи имате дете са говорним поремећајем?**

a) ДА

b) НЕ

6. **Који су најчешћи говорни поремећаји у васпитној групи?***Одаберите само једанодговор или допуните у складу са Вашим искуством:*

_____

_____

7. **Да ли редовно вршите проверу дечјег говора?***Замолићемо Вас да укратко образложите свој одговор (уколико је потврдан) на који начин вршите проверу развоја дечијег говора.*

a) ДА
b) НЕ

_____

_____

8. **Колико сте упознати са поремећајима говорног апарата?***Одаберите само једанодговор или допуните у складу са Вашим искуством:*

a) нисам најбоље упознат са поремећајима

b) прилично сам упознат са поремећајима говора

c) често радим на усавршавању свог знања и начинима решавања поменутих проблема

9. **Да ли и у коликој мери радите на сопственом усавршавању које се тичу компетенције васпитачког позива, а све у циљу бољег развоја дечијег говора и социоемотивног развоја?** *Замолићемо Вас да образложите укратко свој одговор.*

a) не радим
b) радим повремено
c) радим стално на усавршавању компетенција потребних за посао

10. Да ли и колико често сарађујете са логопедом у циљу консултације око деце?

a) веома често
b) често
c) повремено
d) ретко
e) никад

11. У којој мери су родитељи заинтересовани за заједничку сарадњу са васпитачима?

a) веома често
b) често
c) повремено
d) ретко
e) никад

12. Замолићемо Вас да нам дескриптивно образложите који су начини сарадње са породицом детета које има потешкоће у развоју говора и социоемотивном развоју?

_____

_____

13. Замолићемо Вас да нам дескриптивно образложите на који начин вежбате са децом која имају потешкоћа у развоју говора и социоемотивном развоју?

_____

_____

14. Колико је по Вашем мишљењу, битна улога окружења детета (посебно породице) као значајног фактора за емоционални и језички развој?

a) није важна
b) улога је занемарљива
c) врло је важна

Одаберите једну од доле наведених тврдњи са којом стеапсолутно сагласни:

ТВРДЊА	*1– слажем се у потпуности*	*2– делимично се слажем*	*3– не могу да проценим*	*4– делимично се не слажем*	*5– не слажем се уопште*
Сматрам да компетентност васпитачког кадра за сналажење са овим проблемом није на завидном нивоу.					
Сматрам да је од круцијалног значаја рана идентификација поремећаја говора и социоемоционалног развоја деце у предшколском добу.					
Сматрам да се свакодневним праћењем детета од стране васпитача (и родитеља кући) може утврдити рани поремећаји говора и социоемотивног развоја.					
Примећујем отуђење код деце са проблемима у развоју говора.					
Примећујем отуђење код деце са проблемима социоемоционалног развоја.					
Код деце често примећујем гримасе на лицу по којима закључујем о њиховим тренутним емоцијама.					
У својој групи примећујем велики број емоционално незреле деце.					
Велики број деце гледа саговорника у очи тиме показујучи заинтересованост.					
У раду користим аудио реквизите, слике, помагала.					
Код деце примећујем разлику онога што говоре и што невербално показују.					
Деца често невербалном комуникацијом понављају вербално изречено.					
Велики број деце се користи рукама објашњавајући додатно своја излагања.					
Поједина деца превише емотивно реагују када су у питању неправедни поступци.					
Поједина деца превише емотивно реагују					

на проблеме друге деце.					
Код поједине деце примећујем да се превише уживе у ликове појединих дела.					
Код деце са повећаном емпатијом примећујем повећану дозу радозналости.					
Немали број деце тешко комуницира са другом децом и склапа пријатељства.					
Код поједине деце примећујем повећани ниво отворености према другој деци.					
Код поједине деце примећујем повећани ниво слушања друге деце.					
Немали број деце не обраћа пажњу на друге и неувиђајан/а је.					
Сматрам да свако дете треба да борави у групи деце која га подржавају и где се учи позитивном социјалном понашању.					
Заједничка игра подстиче социоемоционални развој и има позитиван утицај на развој говора деце.					

БИОГРАФИЈА КАНДИДАТА

Кандидат Јована Тајисић, рођена је 5. IV 1996. године у Горњем Милановцу, Републици Србији. Основну школу „Краљ Александар I" у Горњем Милановцу завршила је 2011. године. Медицинску школу у Чачку, смер медицинска сестра-васпитач, завршава са одличним успехом. Положила је матурски испит са одличним (5,00) успехом.

У периоду од 2015. до 2019. студира на Учитељском факултету, Универзитета у Београду, смер образовање Васпитач у предшколским установама. Основне академске студије завршила је дана 20.06.2019. године са просечном оценом 7,70. Исте године уписује мастер студије на матичном факултету, на смеру мастер васпитач. Завршава мастер рад на тему „Статус кичменог стуба код деце средњег предшколског узраста" под менторством проф. др Даница Џиновић – Којић.

Од септембра 2019. године, почиње са радом у ПУ „Чика Јова Змај" на Вождовцу. Мастер студије уписује 2022. године на Високој школи социјалног рада, у Београду, на смеру логопедија.