

САША М. ЂУКИЋ*
Универзитет у Источном Сарајеву
Педагошки факултету у Бијељини

МОДЕЛ УЧЕЋЕ АКТИВНОСТИ У ВРТИЋКОЈ ГРУПИ ПО УЗОРУ НА МОДЕЛЕ НАСТАВЕ КЊИЖЕВНОСТИ М. НИКОЛИЋА

У настави *Методике развоја јовора 2* изучавају се и практично изводе учеће активности у вртићкој групи. Иако су активности програмски усмјерене тако да се у њиховој основи налази књижевноумјетничко дјело, студентима, као будућим васпитачима, мало се нуди модела по којима би се организовала и испланирала једна таква активност. У раду се нуди образац (модел) говорне активности у вртићу који је конципиран по моделима обраде књижевних дјела М. Николића. Мада је говорна активност у вртићу аналитички мање захтјевна од анализе књижевног дјела на часу, поједини обрасци, или њихове етапе, могу да послуже за планирање и одржавање вртићке активности.

Кључне ријечи: вртићка активност, методика, модел, М. Николић, књижевноумјетничко дјело, басна

Увод

Методички рад у вртићу (модел учећих активности) и методички рад у настави књижевности (модели обраде књижевноумјетничког текста) повезује текст. Поставља се питање – да ли се методички модели часа могу „пренијети” на рад у вртићу. Одговор је – не, јер текст нема исту функционалну вриједност у вртићкој активности као у настави језика и књижевности. Али, поједини поступци у „приступу” тексту из методичких модела часа књижевности могу да се „копирају” и успјешно примјене у организацији учеће активности¹.

*sasa.djukic@pfb.ues.rs.ba

¹ Поједини методичари у својим приручницима *Методике развоја јовора* нуде моделе активности по узорима и моделима В. Милатовића и то тако што преузимају потпуне обрасце. Ипак то није методички исправно и оправдано због „улоге” књижевног текста у настави матерњег језика и учеће активности па сасвим накарадно испадају методички поступци – локализовање текста – у учећој активности.

У настави матерњег језика књижевно дјело је у „фокусу” интересовања (анализирају се његове умјетничке вриједности: структура, мотиви, ликови, начини карактеризације, форме приповједања, изражајна средства и сл.) и могућности нарушавања или „прекрајања” аутентичности текста су ограничене, осим ако није у питању неки модел стваралачке наставе. Односно, књижевноумјетничком дјелу у настави књижевности приступа се употребом доминирајућег или комбиновањем више метода у тумачењу анализираног текста² чиме наставни час постаје уоквирен добро осмишљеним методичким поступцима. Самим тим, све наставне активности су усмјерене ка остварењу тог циља – упознавању умјетничких и књижевнотеоретских особина конкретног дјела.

Основни метод рада са дјецом у предшколском узрасту јесте дјеција игра. Она је „начин живота детета као људског бића, начин комуницирања са стварношћу и људима, начин социјализације његове” (Матић 1980: 103). Сваку животну активност дијете спонтано претвара у игру и она постаје најприроднији облик учења у овом узрасту. „Игра ангажује дијете више него што то чини реалан живот, она подражава савршеније функционисање дјечјих когнитивних, социјалних, емоционалних и физичких структура и играјући се дијете 'само себе вуче у зону наредног развоја'” (ППВиО 2022: 13). „Дјеца се играју из задовољства, али игра за њих није забава као за одрасле, већ активност којом задовољавају своје основне потребе, развијају умне и стваралачке способности, уче, јачају здравље и социјализују се” (Спасојевић и др. 2017: 65). Одлика игре у вртићу јесте да је она плански организована и усмјерена активност у остваривању васпитно-образовних циљева и исхода.

Имајући у виду да је *метода игре*³ најбољи и најважнији начин рада са предшколском дјецом, онда и сам књижевноумјетнички текст постаје играчка која ће покренути неку *говорну игру*⁴ и(ли) исплести асоцијативну мрежу питања-одговора. Односно, текст у вртићкој активности

² М. Николић наводи да се само *методолошким плурализмом* (употребом различитих метода, као што су: структуралистичка, феноменолошка, филолошка, биографски, социолошки, лингвостилистички, позитивистички и сл.) може доћи до свестраног проучавања књижевноумјетничког дјела у школи. (Николић 2006: 193–200).

³ *Метода игре* се састоји у коришћењу одређених поступака и одговарајућих игровних ситуација и средстава за рад на било којем елементу говора (глас, ријеч, реченица), за рад на компонентама говора; на особинама доброг говора (као што су јасност, осмишљеност, разумљивост, сврсисходност, тачност и сл.) и за рад на свему ономе што је везано за развој говора. (Матић, 1980: 103).

⁴ *Говорне игре* су разни облици говорних активности у којима се издвајају језичке јединице (гласови, ријечи или њихови склопови) из говорног контекста и подвргавају слободном комбиновању и преображавању значења.

служи као „играчка”⁵ и повод за (раз)говор који индиректно и несвјесно развија говорне способности дјетета. У тој „игри” текст се може кратити, прекрајати, дужити и понављати, можете га, попут играчке, растављати на дијелове, састављати их са другим „дијеловима” – једноставно речено, можете се играти са текстом како желите јер није предмет на коме се ради, није у фокусу интересовања, већ је алатка за игру⁶.

Како би методика наставе књижевности могла да помогне у организацији рада васпитача?

Према ријечима М. Николића, у настави књижевности не може постојати неки универзални систем књижевне анализе који би се могао примјенити на свако дјело. „Зато се у науци и настави више не тежи неком таквом затвореном и догматизованом методолошком систему, већ се проналазе погодни *посћуици*, *ледишћии* и *смернице* од којих се увек може створити низ нових и поузданих методских приступа, управо оних који одговарају *појединачним* књижевним делима” (Николић 2006: 199). Управо ови поменути *посћуици*, *ледишћии* и *смјернице* би требало да помогну васпитачу да функционално (игровно) употрејеби књижевни текст у *учећој активностии*⁷. Прије планирања активности, васпитач мора да буде свјестан умјетничких вриједности одређеног текста (*ледишћии*) и то ће му помоћи да на „дискретан” начин, кроз игру, повезује чланове групе (дјецу) са умјетничким особинама текста; да свој рад организује на „граничној” линији између школске обраде текста и игровног приступа тексту. У тој организацији рада ниједан (школски) модел није потпуно адекватан, али поједине методичке радње (*посћуици*) могу олакшати организацију рада васпитача. Нпр. припремни разговор (подстицање радозналости) и најава теме разговора (наставне јединице), емоционална пауза, тумачење непознатих и мање познатих ријечи јесу етапе које су скоро неизоставне у моделу учећих активности. Ту је и разговор о доживљају и утисцима, али не текста, већ свих оних „искустава” које ће мотивисати дијете да пита или одговори, или да нешто каже.

⁵ О функцији текста у вртићкој активности детаљније в. у Ђукић 2023: С. Ђукић, Књижевни текст – играчка за развој говора, *Нова школа*, Педагошки факултет, Бијељина (број је у штампи).

⁶ Овдје се не мисли само на обликовање *јоворних ићара*, већ може да се односи на било који облик (ре)креативне активност у којој учествује један или више играча.

⁷ Под појмом *учеће активностии* најчешће се подразумејева активност коју осмишљава васпитач, водећи рачуна о дјечјим потребама, могућностима и интересовањима. Учећа активност има **уводни**, **главни** и **завршни** дио. Васпитач треба да води рачуна о трајању учеће активности (од 15 минута до пола сата – у зависности од узраста и интересовања дјеце), као и о дидактичким материјалима и средствима које користи (ППВиО 2022: 15).

Тим начином осмишљен модел учеће (вртићке) активности, прилагодљив и варијабилан, оствариће постављене програмске циљеве предшколског васпитања и образовања – да се кроз игру и подстицајно окружење активно учествује у развоју дјетета (говорном, интелектуалном, социјалном и сл.) према његовом узрасту и могућностима.

Кроз примјер учеће активности *Није вјера тврда у јачега* биће приказани методички поступци који су по својој природи најсроднији поступцима из модела часова књижевности.

Модел учеће активности „Није вјера тврда у јачега” – обрада басне

Басне су занимљиве, кратке приче у којој су јунаци животиње са људским особинама. Једноставне је структуре (обично је једноепизодична) са драмским елементима: радња пролази кроз експозицију, заплет и расплет; сукобљавање два начела (сукоб моралног и неморалног из којег произилази поука или наравоученије); и дијалошка форма са мањим елементима дескрипције. Због стилске упрошћености, кратких и једноставних реченица, лаких за читање, памћење и препричавање, врло су популарно и привлачно штиво за млађи (пред)школски узраст.

У школској лектири басне су неизоставне. Осим што постижу васпитно-образовне циљеве, оне су посебно погодне за остваривање мноштва *пракћичних (функционалних)* циљева, а који се односе на: развијање менталних и рецепцијских способности, оспособљавање за примјену више гледишта у анализи књижевних дјела, увјежбавање читања, обучавању у препричавању, причању и драматизовању приче, богаћењу рјечника и коришћењу басни за језичке, правописне и стилске вјежбе (Николић, 2006: 544).

Басне су присутне и у вртићким активностима. Међутим, дјеца нису у стању да схвате алегоријско значење басне; да говоре о паралелном току мисли и да транспонују чињенице из стварности на уметничку раван. „Такође, не могу да уочавају сличности између природне и уметничке стварности, као ни алегоријску и типску функцију књижевних ликова у овој врсти приповедне прозе (Каменов, 2010: 147). Због тога и раног узраста, са недовољним животним искуством, предшколска дјеца басну доживљавају као занимљиву причу кроз чије се ликове лако поистовјеђују и зближавају⁸.

⁸ Дружења дјеце са кућним љубимцима или са другим животињама у руралним срединама додатно приближава ову књижевну форму дјечи, чак до те мјере да им је у басни све природно, нормално и могуће.

Учећа активности „Није вјера тврда у јачећа” – обрада басне

Циљ и задаци активности: Упознавање са басном као књижевном врстом; подстицање говорног стваралаштва проширивањем и богаћењем дјечијег рјечника кроз грађење (мотивисаном номинацијом⁹) нових ријечи; рад на језику – ономотопеја: употреба разних морфолошких облика којима се дочаравају одређени звуци; социјализација – развијање и његовање осјећаја код дјеце за другарство и слогу.

Уводни дио (око 10 минута):

У уводном дијелу могу се разликовати етапе:

Подстицање радозналости (подстицајни разговор): Разговор о другарству и самом значају другарства. Васпитач поставља питања типа: *Шта је то друтарство?; Шта значи дружење? Како се прекознају друтари? Шта раде друтари? Шта би значила слоја? Какве она везе има са друтарством? Ако знамо шта је слоја, да ли знамо шта је неслоја? Како се она испољава? Чему слоја доприноси?*

Најава шеме: О другарству и слози сазнаћемо више кроз басну „Није вјера тврда у јачећа”. Уједно се објашњавају басне као књижевна форма.¹⁰

Текст:

„Није вјера тврда у јачећа”

Била једном три вола, Бијелоња, Гароња и Рогоња. Они су хтјели да оду на ливаду у планини јер су чули да тамо има доста траве и воде. Када су је пронашли, лијепо су се настанили и почели да пасу траву. Али се онда однекуд створи вук који је хтио да их поједе. Волови се стиснуше један уз другог и направише круг тако да вук није могао да им приђе ни са једне стране, а да га један од волова не набије на рогове. Тако сложним вук им није могао ништа да учини. Али, вук је био mudar те се досјетио лукавству. Схватио је да неће моћи да нападне волове док су удружени и сложни, па је одлучио да их растави. Најприје је дошао близу Рогоње, зовнуо га и рече му:

„Ти и Гароња немојте бранити Бијелоњу када га нападем, јер ће вама остати више траве”.

Рогоња пристане, оде до Гароње и договори се са њим да кад вук нападне Бијелоњу да га не бране. Тако је и било. Вук поједе Бијелоњу. Након неког времена опет се врати вук и дође до Рогоње. Опет му тихо рече:

⁹ Врста говорне активности у којој се осмишљају нова имена мотивисана неком особином. Нпр. у басни Гароња – во тамне, црне длаке.

¹⁰ Зависно од старосне групе, васпитач би требало да само основне особине басне приближи дјечи – да је то прича у којој су јунаци животиње са људским особинама, без покушаја детаљнијег дефинисања ове форме.

„Немој да браниш Гароњу, јер ће тако сва трава остати само теби и ни с киме је нећеш морати дијелити”.

Рогоња пристане и не брани Гароњу од вука. Вук поједе и Гароњу. Након неког времена окоми се вук и на Рогоњу. Рогоња, сав шокиран, упита вука зар ће да погази своју вјеру, а вук му одговори: „Није вера тврда у јачега!”

Из српског фолклора, записао В. Ст. Караџић

Интерпретативно казивање текста: Ова етапа би се могла поистовјетити са *изражајним чињањем* у наставном моделу часа. Међутим, било би пожељно да васпитач не чита текст већ да га казује. Овим поступком његова пажња је усмјерена на реакцију групе и нема физичке баријере (текста) између њега и групе. Зашто је то пожељно? Дјеца су у пасивној улози слушаоца и васпитачева пажња ка тексту додатно би пасивизирала васпитну групу, што је методички недопустиво. Осим тога, функција текста није да буде предмет анализе, већ мотив за разговор па се казивање басне у тој функцији може модификовати по жељи васпитача (наравно да се задржи основна порука текста), тј. може се кратити и причати у једноставнијим реченицама да би казивање постало динамичније и интонационо рељефно (висином и бојом гласа, уз адекватну мимику и гестикулацију).

Емотивна пауза: Послије интерпретативног казивања слиједи кратак временски одсјек да би дјеца средила своје утиске, али би то био и поступак¹¹ који би најавио нову етапу – *анализу књижевног текста*, односно басне. Пожељно је да крај интерпретативног казивања буде такав да дјеца „природно” и спонтано уоче завршетак казивања – да казивање не буде нагло прекинуто и да се ствара једна „мукла” ситуација која означава завршетак текста.

Тумачење непознатих ријечи: Прије анализе текста пожељно је да васпитач процијени које су ријечи непознате и да провјери знање мање познатих ријечи. Осим тумачења значења, васпитач кроз „искуство” дјетета треба да приближи употребу ријечи или фразе у говору.

Анализа текста: Васпитач подстиче дјецу питањима да укратко реконструишу дешавање у басни: *Ко су били нераздвојни грујари? Да ли су били сложни и јаки? Које је то засмешало? Зашто је то вуку засме-*

¹¹ Сасвим је оправдано да се стварају одређени поступци који ће својим аутоматизмом најавити одређене радње. Нпр. ако се у васпитној групи редовно последије изражајног казивања прави кратка пауза, дјеца ће на природан начин доживјети крај једне етапе у раду и биће спремни за наредну. Ово се не односи само на уводни дио активности, већ у било којем њеном сегменту. Нпр., када дјецу навикнемо да кажу нешто о својим радовима у активностима и када „представе” своје радове, биће свјесни да се спрема завршница учеће активности.

шало? Чега се вук досјеђио да би појео волове?. Након питања о тексту требало би да надовеже питања која ће мотивисати разговор о њиховом искуству и да свој доживљај дјеца повезују са текстом. Нпр. питања типа: *Да ли сће се ви некада осјећали изневјерено од своја пријатеља? Да ли сће ви некада некога изневјерили? На који начин? Како сће се тада осјећали? Да ли сће пожељели да се оправдасте и поправите своју кривицу?* Након разговора на постављена питања, слиједио би неки уопштени закључак (порука текста), коју васпитач понавља два-три пута хорски са групом (за разлику од наставника који би поруку текста у виду идеје дјела написао на табли). Конкретно, у нашем примјеру, порука би могла да гласи – *Слога је счас онима који у њој живе.*

Активности по центрима (око 15 минута):

Активности дјеце по центрима, прецизније речено – активности малих група у центру за учеће¹², замишљене су да кроз разне активности и уз помоћ дидактичког материјала, васпитач тежи реализацији планираних аспекта дјечијег развоја¹³. И у овој етапи се могу издвојити кључни поступци васпитача. А то су *инструкције*, *интеракција* и *презентација рада*.

Послије распоређивања дјеце у центре за учеће, васпитач сукцесивно даје *инструкције* и радноигровне задатке по центрима. Задатке говори цијелој групи тако да су сви упознати са задатим активностима по центрима. Важно је нагласити да инструкције које васпитач даје треба обавезно јасно, концизно и прецизно рећи. Избјежавати дуге реченице са непознатим или мање познатим ријечима. Једноставније речено, задаци дјечи морају бити потпуно разумљиви.

Интеракција васпитача и групе мора бити присутна и то према појединцу из групе, на начин да васпитач, постављањем стимулативних питања, мотивише разговор дјетета о активности коју обавља. Нпр. ако дијете користи одређену боју, зашто је баш та боја изабрана; ако не боји

¹² Центри за учеће су физички дефинисани простори у радној соби у којима би мале групе имале просторни доживљај који пружа оптималне услове за разноврсне (Програмом уређене) учеће активности у малим групама (до петоро дјеце). О центрима за учеће детаљније в. у ППВиО, 2022: 18–20. Центри за учеће треба да буду усклађени по компликованости и захтјевности, без обзира на који аспект развоја личности се односе.

¹³ „Дидактичка концепција Програма предшколског васпитања и образовања у Републици Српској заснована је на систему учећих и играликих активности које су интегрисане у мрежу исхода учећа распоређених по аспектима дјечјег развоја у оквиру интегрисаног програма, што одговара природи дјетета и његовом цјеловитом гледању на свијет” (ППВиО, 2022: 14). Према овом Програму дефинисани су следећи аспекти развоја дјетета: а) говор, комуникација и писменост; б) физички развој и здравље; в) друштвени и емоционални развој; г) откривање и разумијевање свијета; д) умјетност и стваралаштво.

правилно, зашто се не потруди боље, и сл. Питања не смију да имају критички или укорни призив који би евентуално могао да дестимулише дијете на разговор.

Презентација рада се односи на етапу када васпитач од група тражи да неко од дјеце из сваког центра представи свој рад, да у реченици-двије представник групе каже који је био задатак групе и „протума-чи“ свој рад. Овај дио активности дјеци на непосредан начин развија навику да „јавно“ говоре и да се ослобађају страха од „јавног наступа“.

Активност је организована кроз центре:

Центар: „*Какав вук – сташан вук*“ – ликовни центар у којем дјеца цртају и боје вука на основу свога доживљаја и утиска из обрађене басне.

Центар: „*Бијелоња, Гароња и Ројоња*“ – конструкторски центар у којем дјеца од пластелина моделирају јунаке из басне наглашавајући њихове физичке карактеристике мотивисане именом. Нпр. *Бијелоња* – во бијеле длаке, јак и снажан; има још неку своју специфичност (нпр. дуг реп).

Центар: „*Сасџави басну*“ – меморијски центар у којем дјеца распоређују (групишу) сличице по тематским цјелинама везаним за басну. Сличице приказују разне мотиве из басне који се мозаички групишу у једну већу слику, а ова опет у цијелу фабулу басне.

Центар: „*По шрају знам ко си*“ – моделаторско-креативни центар у којем дјеца праве отиске (од кромпира) разних животиња, затим их боје и на посебном папиру отискују „стазе“ којима се одређене животиње крећу. Васпитач може да користи већ припремљене листове на којима ће бити стаза до станишта одређене животиње. Нпр. исцртана стаза која почиње илустрацијом лисичијег трага води до јаме из које вири глава лисице.

Центар: „*Домаће и дивље животиње*“ – графомоторички центар у којем дјеца распоређују фигурице домаћих и дивљих животиња на основу њиховог станишта. Васпитач им даје два цртежа (мапе) на којима су приказани мотиви из дворишта (штала, тор, кокошињац и сл.) и шуме (шума, шумски пропланак, језеро, стабло и сл.) у које распоређују фигурице животиње у њихово станиште и опонашају њихове звукове. Нпр. фигурицу коке стављају у кокошињац опонашајући кокодакање, апликацију сове на грану дрвета уз хукање, итд.

Васпитач одобрава члановима групе да пређу, по обављеном задатку, из једног центра у други, ако за такву активност има планираног времена.

Завршна активност (око 5 минута):

Након презентације радова, дјеца се смјештају у полукруг и објашњава им се говорна игра „*Идемо да ловимо вука*“¹⁴. Врло је важно

¹⁴ Адаптирана игра из *Водича за васпитаче за програм у години пред улазак у школу*. Види у: Спасојевић и др. 2017: 155.

да васпитач интонационо и гестикулативно казује стихове тражећи да и дјеца са њим понављају бар одређене дијелове.

Ми идемо, ми идемо, ми идемо ловити вука!

Гледам лијево, гледам десно... Шта видим?

Велико језеро!

Не можемо преко њега, не можемо испод њега, не можемо околу, морамо по средини!

И пливамо: плус, плус, плус... И готово!

Ми идемо, ми идемо, ми идемо ловити вука!

Гледам лијево, гледам десно... Шта видим?

Велику мочвару!

Не можемо преко ње, не можемо испод ње, не можемо околу, морамо по средини!

И идемо: сплиш, сплеш, сплиш, сплеш... И готово!

Ми идемо, ми идемо, ми идемо ловити вука!

Гледам лијево, гледам десно... Шта видим?

Велику шуму!

Не можемо преко ње, не можемо испод ње, не можемо околу, морамо по средини!

И идемо: клик – клак, клик – клак, клик – клак... И готово!

Ми идемо, ми идемо, ми идемо ловити вука!

Гледам лијево, гледам десно... Шта видим?

Велику ватру!

Не можемо преко ње, не можемо испод ње, не можемо околу, морамо по средини!

И дувамо: фууууууууууууууу... И готово!

Ми идемо, ми идемо, ми идемо ловити вука!

Гледам лијево, гледам десно... Шта видим?

Велику пећину!

Не можемо преко ње, не можемо испод ње, не можемо околу, морамо по средини!

Уђемо у пећину, упалимо лампу... Свијетлимо, свијетлимо... Вук!!! Брзо назад!!! (ономатејско понављање секвенци) фуууууууу; клик – клак, клик – клак, клик – клак.; сплиш – сплеш, сплиш – сплеш, сплиш – сплеш; плус – плус, плус – плус, плус – плус...

Дошли смо до куће... Откључали врата, отворили их, Ушли смо, затворили врата, закључали их И УОПШТЕ НАС НИЈЕ БИЛО СТРАХ!

Закључак

Као што не постоји универзалан методички модел часа који би био примјенљив за сваку анализу књижевног дјела, тј. примјенљив на сваком часу, тако не постоји ни универзални образац учећих активности који би унификовао рад васпитача. Чиниоци тих немогућности су бројни, а централни међу њима је свакако (умјетничка) природа књижевног текста.

Текст у настави књижевности је у центру интересовања и сва пажња је усмјерена на његова својства, док је у вртићкој активности текст „играчка” која ће покренути (раз)говор. Иако је игра главни методички поступак у вртићкој активности, не треба потцијенити њен васпитни значај који се непосредно остварује. Игра и књижевни текст синергијски дјелују на стицање врлина и позитивних навика, ваљаних моралних начела и културног обрасца.

Кроз моделе које нуде методичари наставе матерњег језика и књижевности може се функционално осмислити модел учеће активности, али се уопштени обрасци, тј. готови модели за извођење наставе књижевности, не могу шаблонски преносити у рад васпитача, јер функција књижевноумјетничког текста није иста у настави књижевности и учећој активности. Поједини методички поступци могу бити врло функционални у припреми и реализацији вртићке активности, као што су, нпр. припремни разговор, најављивање теме, интерпретативно казивање текста, анализа текста и сл., али уз функционалну адаптацију (давање приоритета васпитним, а не образовним циљевима) и поштовање принципа адекватности узраста.

Сазнања о умјетничким вриједностима конкретног текста, основним књижевнотеоретским појмовима и методичким поступцима из наставе књижевности који би се односили на тај текст, несумњиво доприносе квалитетној припремљености и озбиљност у планирању учећих активности, а самим тим и реализацији васпитно-образовних циљева које је друштво поставило пред васпитача.

Општепозната је чињеница да се говор (говорни обрасци) несвјесно, кроз социјализацију и говорно окружење, усваја од самог рођења. Зависно од квалитета говорног окружења, зависиће и говорне способности дјетета кад одрасте. Ако васпитач нема култивисан говор, који ће бити нормативан и узоран по изражајним способностима, тешко да ће и говорне способности дјеце са којима ради бити боље.

И на крају, све активности на планирању, осмишљању и креирању модела вртићких активности доприносе и разграничењу предметности *Методике развоја говора 1* и *Методике развоја говора 2* као научних (под) дисциплина које се изучавају у студијским програмима за школовање васпитача. У појединим студијским програмима ове методике су толико

интегрисане у један курс да би се оправдано могло поставити питање зашто онда постоје као два предмета.

ЛИТЕРАТУРА

- Дотлић/Каменов 1996:** Љ. Дотлић, Е. Каменов, *Књижевности у децјем вршићу*, Нови Сад: Змајеве децје игре, Одсек за педагогију Филозофског факултета у Новом Саду.
- Каменов 2010:** Е. Каменов, *Мудрости чула – IV део: децје јоворно стваралаштво*, Нови Сад: Драгон.
- Келеман Милојевић 2019:** Љ. Келеман Милојевић, *Методика развоја јовора*, Вршац: Висока школа струковних студија за васпитаче „Михаило Павлов”.
- Матић 1980:** Радомир Матић, *Рад на развоју јовора деце предшколској и млађој основношколској узрасћа*, Београд.
- Милатовић 2009:** В. Милатовић, *Методика наставе српској језика и књижевности у разредној настави*, Београд, Учитељски факултет.
- Николић 2006:** Милија Николић, *Методика наставе српској језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, четврто издање.
- ППВиО 2022:** – *Програм предшколској васпитања и образовања*, Бања Лука.
- Спасојевић и др. 2017:** П. Спасојевић, Д. Мојић, Д. Стевић, *Водич за васпитаче за програм у једини пред ђолазак у школу*, Сарајево: Save the Children за сјеверозападни Балкан.

Sasa M. Djukic

MODEL OF LEARNING ACTIVITIES IN A KINDERGARTEN GROUP BASED ON THE MODELS OF LITERATURE TEACHING BY M. NIKOLIĆ

Summary

In the Methodology of Speech Development 2 course, learning activities in a kindergarten group are studied and practically implemented. Although the activities are programmatically focused on literary and artistic works, students, as future educators, are offered few models to organize and plan such activities. This work provides a template (model) of speech activity in a kindergarten, which is designed based on the models of literary works by M. Nikolić. Knowledge of the artistic values of a specific text, basic literary theoretical concepts, and methodological approaches from literature teaching that relate to that text undoubtedly contribute

to the quality preparation and seriousness in planning learning activities, and thus the realization of educational goals set by society for educators.

Key words: kindergarten activity, methodology, model, M. Nikolić, literary and artistic work, fable.