

МА Снежана Пртљага

Висока школа струковних студија за васпитаче „Михаило Палов“, Вршац

prtljaga.snezana@gmail.com

УДК: 37.022

ИСБН 978-86-7372-191-0, 19 (2014), п.388-396

МА Даница Веселинов

Висока школа струковних студија за васпитаче „Михаило Палов“, Вршац

danica.veselinov30@gmail.com

Стручни рад

ЗНАЧАЈ ПРЕДШКОЛСКОГ КУРИКУЛУМА У ПОДСТИЦАЊУ ДАРОВИТОСТИ

Rezime: Mali je broj darovitih pojedinaca koji mogu da se izbore sa svojim specifičnostima i razlikama, posebno ako ih okružuju nerazumevanje i neprihvatanje. Isto tako, uočeno je da za darovitu decu veoma značajan period predstavlja detinjstvo, posebno predškolsko doba. Budući da to vreme većina dece boravi u predškolskim ustanovama, gde su izložena osmišljenim vaspitnim uticajima, veoma je važno da su vaspitači obučeni za rad sa darovitom decom, kao i da postoji predškolski kurikulum koji će pomoći u realizaciji vaspitno-obrazovnog rada, kako bi na adekvatan način podsticali njihov razvoj. S tim u vezi, u ovom radu akcenat je stavljen na predškolski kurikulum, preciznije, na integrisani kurikulum, koji ima ulogu važnog činioca u podsticanju razvoja potencijalno darovite dece.

Ključne reči: predškolski kurikulum, integrisani kurikulum, darovita deca.

Uvod

Poznato je da sve što je različito većina teško prihvata. U dosadašnjem razvoju društva isticana je usklađenost kao vrlina, a sličnost je obezbeđivala sigurnost i svako odstupanje je garantovalo nesigurnost i odbacivanje. Ovakav stav se može primeniti i u svetu darovitih, budući da se daroviti kategorizuju kao deca sa posebnim potrebama. Mali je broj darovitih pojedinaca koji mogu da se izbore sa svojim specifičnostima i razlikama, posebno ako ih okružuju nerazumevanje i neprihvatanje. Isto tako, uočeno je da za darovitu decu veoma značajan period predstavlja detinjstvo, posebno predškolsko doba. Budući da to vreme većina dece boravi u predškolskim ustanovama, gde su izložena osmišljenim vaspitnim uticajima, veoma je važno da su vaspitači obučeni za rad sa darovitom decom, kako bi na adekvatan način podsticali njihov razvoj.

Takođe je prevaziđeno mišljenje da daroviti pojedinci, bez obzira na spoljašnje uticaje iz svoje okoline, uvek uspeju da se izdignu i realizuju svoje potencijale. Rezultati istraživanja govore suprotno tome, odnosno da se darovitost mora negovati i podsticati i na taj način doći do optimalnog nivoa razvoja darovitih pojedinaca. Zbog toga stručnjaci koji se bave ovim fenomenom upozoravaju da je veoma važno podsticati razvoj svih dečijih potencijala u toku predškolskog uzrasta jer se neka mogu intenzivnije razviti i iskazati kao darovitost.

Pitanje koje se nameće glasi: Čiji je zadatak i ko sve ima uticaja na podsticanje i razvoj darovitosti?

U literaturi su se izdvojila tri glavna faktora, a to su: porodica, škola i naravno društvo. Međutim, savremena naučna saznanja govore o važnosti ranog otkrivanja i adekvatnog podsticanja razvojnih mogućnosti dece koja pokazuju natprosečne sposobnosti, tako da pored ova tri faktora jednako mesto zauzima i predškolska ustanova. Istraživanja pokazuju da se mnoga potencijalno darovita deca predškolskog uzrasta ne identifikuju na vreme, pa samim tim i ne dobiju odgovarajući podsticaj za dalji razvoj njihovog potencijala. Isto tako je od izuzetnog značaja voditi računa o adekvatnim kurikulumima koji će na najbolji način negovati i podsticati darovitu decu.

S tim u vezi, u ovom radu akcenat je stavljen na predškolski kurikulum koji je bitan činilac, pre svega, u podsticanju razvoja potencijalno darovite dece.

Šta je to darovitost?

Kako bi se razumela složenost fenomena darovitosti i uspešno organizovale razne aktivnosti sa darovitom decom potrebno je razmotriti različita shvatanja i teorije koje ih objašnjavaju. Veliki je broj definicija i teorija koje određuju pojam darovitost. Osim toga, postoji mnogo različitih načina „očitavanja“ darovitosti. Ipak, većina bi se složila da kada govorimo o darovitosti mislimo, u suštini, na veoma razvijene potencijale, odnosno na izuzetne sposobnosti. Maksićeva tvrdi da su jednako vredne teorije i definicije koje se odnose na darovite osobe, darovito ponašanje i darovito postignuće. „Dok razvojne teorije prate razvoj darovitosti kroz život pojedinca od predispozicije do darovitog postignuća, kognitivistički orijentisane teorije pokušavaju da objasne kognitivne mehanizme i procese koji stoje u osnovi darovitog ponašanja.“ (Maksić, 1998:17). Tokom ranog XX veka u javnom diskursu darovitost se povezivala sa visokom inteligencijom. Veza između darovitosti i visoke inteligencije prisutna je i danas. Dugi niz godina merilo darovitosti bio je visok koeficijent inteligencije, koji je kod različitih autora različit. Po Termanu darovita su deca ona čiji je koeficijent inteligencije 140 i više, Galger iznad 150, Bejker i Holingvort 130 i više, Danijelson 125, Noris i Bertlij 110 i više. Ipak, najveći broj psihologa je prihvatio koeficijent inteligencije 140 i iznad toga (Đorđević, 1995). Međutim, nakon mnogih istraživanja koja su kasnije usledila došlo se do zaključka da je visok koeficijent inteligencije uslov darovitosti ali ne i ukupna darovitost. Prema B. Đorđević u sadašnje vreme prave se razlike prema oblastima darovitosti: u opštim intelektualnim sposobnostima, u kreativnim sposobnostima, u akademskim sposobnostima (za egzaktne nauke, prirodne nauke, jezik), u socijalnim sposobnostima (sposobnost vođstva), u psihomotornim sposobnostima i dr. (Đorđević, 1995).

Što se tiče dece predškolskog uzrasta veoma je teško prepoznati osobine koje ukazuju na darovitost. Naime, svako dete predškolskog uzrasta je jedinstveno, specifično. Ipak, kad kažemo *darovito dete* vaspitači znaju o kojoj deci je reč. Oni ih izdvajaju po brzini i uspešnosti rešavanja zadataka, različitog pristupa u rešavanju pojedinih zadataka i dr. Dakle, darovitu decu najlakše uočavaju u poređenju s vršnjacima.

Nakon razmatranja svih navedenih teorija nameće se zaključak da je darovitost jedan kompleksan fenomen i zahteva veoma veliku pažnju i ozbiljan pristup kako u definisanju, identifikovanju tako i na daljem podsticanju.

U daljem tekstu u fokus ćemo staviti predškolski kurikulum kao važan faktor podsticanja darovitosti kod dece predškolskog uzrasta. Upravo predškolski kurikulum može da nam da odgovor na dva veoma važna pitanja: *Kako* organizovati aktivno učenje i *kako* podsticati kreativno mišljenje.

Različita određenja pojma kurikulum

Termin *kurikulum* ima koren u latinskoj reči *currere* koja znači trčati, trčati trku; trka, trkalište (u obliku ovalne staze na kojoj su se odvijale trke rimskih bornih kola). Ključni parametri koji su odredili značenje kasnije izvedene reči *curriculum* su vreme, putanja, pravila, norme i kriterijumi (trčanja). Otuda je u svom prvobitnom obliku reč *kurikulum* imala značenje toka i redosleda učenja, serije *prepreka* i *prepona* (predmeta) u učenju koje se moraju savladati za određeno vreme. Studenti zbog toga često (i sasvim opravdano) doživljavaju studiranje i ispite kao vlastito učešće u velikoj trci.

U literaturi nailazimo na široku lepezu određenja pojma *kurikulum*, kao i na različita tumačenja njegovih funkcija. Za neke autore *kurikulum* predstavlja sadržaj poučavanja, dok drugi smatraju da on obuhvata sve obrazovne aktivnosti. U pedagoškom rečniku (Mijatović i sar., 1999:648) *kurikulum* se tretira kao pojam koji „... obuhvaća preciznu i sustavnu ukupnost planiranog odgoja i obrazovanja (cilj, zadaće, organizacija, metode, mediji, strategije i evaluacija učenja)... a temeljna mu je karakteristika učeniku orijentirano učenje“.

Neki autori izjednačavaju *kurikulum* sa nastavnim planom i programom tumačeći ih kao sinonime. Međutim, na taj način dolazi do zanemarivanja svega ostalog što se dešava u ustanovi, a što ima podjednaku važnost za razvoj deteta. Zato, dobru polaznu osnovu daje Vokerovo široko određenje *kurikuluma*. Prema ovom autoru, *kurikulum* obuhvata sve aktivnosti nastavnika i učenika, sadržaje koji su ušli u program nastave i učenja, a koji zatim predstavljaju bazu za procenu uspeha i škole i učenika; načine na koje se ovi sadržaji organizuju i uspostavljaju veze u odnosu jedni prema drugima i u odnosu prema ostalim elementima u trenutnoj obrazovnoj situaciji, u određenom vremenu i mestu (Milutinović, 2008).

Promišljajući predškolski *kurikulum* autor Weikart ga vidi kao „...način pomaganja vaspitačima u tome kako razmišljaju o detetu i kako organizuju iskustva deteta u okruženju podsticajnom za učenje“ (Weikart, 1989:27 prema Slunjski, 2001).

Kurikulum se označavao kao jedna vrsta tehničkog plana za dostizanje unapred određenih i merljivih ciljeva čije su ključne komponente: teorijske osnove na kojima se bazira plan i program uz izbor i redosled sadržaja, ponuda određene literature i različitih materijala, kao potrebni uslovi za planiranje, izvođenje i vrednovanje rezultata (Klemenović, 2009, prema Miljak, 1996).

Međutim, autor Combleth koji definiše *kurikulum* kao “kontekstualizirani socijalni proces” koji služi osvetljavanju vrlo kompleksne prirode procesa učenja

deteta u obrazovnoj instituciji, dovodi do napuštanju dosadašnjeg tumačenja kurikuluma kao tehničkog plana koje je kod nas dugo bilo na snazi (Slunjski, 2001).

Budući da svako dete ima posebne sposobnosti i potencijale, a naročito darovita deca, moramo se zalagati za individualizovan, konstruktivistički i sukonstruktivistički kurikulum, tj. pristup učenju deteta, koji podržava sve oblike autonomnog učenja te podsticati dete da sve više preuzima odgovornost za proces sopstvenog učenja. Ovakav oblik učenja trebalo bi podsticati već od predškolskog uzrasta. Isto tako, vezano za darovitu decu, ne treba zanemariti afektivni kurikulum, koji je dizajniran za podučavanje darovite dece u oblasti emocija, samopoštovanja i socijalnih veština sa ciljem da budu što bolje prihvaćeni od strane vršnjaka.

Integrirani kurikulum - rad na projektu kao jedan od oblika podsticanja darovitosti

Poznata je činjenica da se učenje i razvoj deteta predškolskog uzrasta ne odvija u usko određenim predmetnim oblastima već objedinjeno, jer svaka aktivnost koja podstiče jedan aspekt razvoja utiče i na druge aspekte. Nameće se zaključak da je neprimereno odvajati područja učenja i razvoja, odnosno organizovati aktivnosti koje bi forsirale odvojene aspekte, kao što je to slučaj u tradicionalnom vaspitno-obrazovnom radu. Odnosno, analitički pristup u organizaciji vaspitno-obrazovnog rada, kao jedan karakterističan oblik stare paradigme, trebalo bi zameniti holističkim pristupom, koji obezbeđuje celovit proces nege, vaspitanja i učenja dece predškolskog uzrasta. "Učenje je holističko ako nudi mogućnost angažiranja svih sedam sposobnosti koje pojedinac donosi u iskustvo u svrhu stjecanja znanja. To su mišljenje, mašta, osjećaji, pamćenje, intuicija, osjeti i volja" (Gregory, 2003:145 prema Slunjski, 2011:28). Holističkim pristupom izbegavamo parcelizovan vaspitno-obrazovni rad koji ne podržava prirodan proces učenja i koji umanjuje šansu za razumevanjem i formiranjem kritičkog mišljenja, naročito kod potencijalno darovite dece predškolskog uzrasta.

Integrirani kurikulum objedinjuje različita područja znanja koja su povezana zajedničkom temom i tako uvažavaju interesovanja deteta. Na taj način dete uči svrsishodno, što vodi boljem razumevanju i trajnosti stečenog znanja, a samim tim i njegove praktične primene (Slunjski, 2001).

U novijoj literaturi nailazimo na postojanje različitih modela integrisanog kurikuluma koji su i različito imenovani, kao npr. *rad na projektu*, *integrisano učenje*, *koncept tematskog kurikuluma* i dr. U ovom radu akcenat ćemo staviti na jedan od modela integrisanog kurikuluma – rad na projektu, jer smatramo da je to model rada koji je najefikasniji za podsticanje razvoja potencijalno darovite dece. Zašto? Razloga ima dosta, ali pre svega zato što je kod darovitog deteta želja za saznavanjem mnogo veća nego kod njihovih vršnjaka. Takođe, radoznalost je neiscrpnna, pitanja koja postavljaju su smisljena, povećana je aktivnost usmerena na zadovoljenje neiscrpnne radoznalosti. Sve te osobine dece podstakle su razradu jednog drugačijeg didaktičkog modela rada, a to je rad na projektu.

Šta je to projekat?

Reč je o novijem didaktičkom modelu rada u vaspitno-obrazovnoj praksi kod dece predškolskog uzrasta. Sama sintagma *rad na projektu* označava skup aktivnosti u kojima jedno ili više dece detaljnije proučava neku temu. Može trajati nekoliko dana ili nedelja, u zavisnosti od teme izučavanja i od uzrasta dece. Vaspitač ima ulogu tzv. medijatora koji povezuje decu sa ljudima i objektima, odnosno sa okruženjem, vodeći računa da to bude smisljeno za decu. Možemo reći da je ovo vid učenja koji naglašava aktivnu participaciju dece i podstiče razvoj ne samo znanja i veština, već i emocionalnu, moralnu i estetsku senzibilnost dece. Dakle, cilj ove koncepcije je da pomogne detetu razumevanje sopstvenog iskustva i okruženja u kome živi (Slunjski, 2001).

Ovaj oblik rada prvo je počeo da se koristi u Italiji, u tzv. „Reggio pedagogiji“, da bi se u današnje vreme proširio po gotovo čitavoj Evropi, a naročito je zastupljen u Velikoj Britaniji i Francuskoj. U Sloveniji je 1990. godine sproveden projekat „Miška“ (u kome je učestvovalo 90 vaspitača i 1937 dece uzrasta od 2 do 7 godina), sa ciljem da se razradi način rada pogodan za darovitu decu, koji bi omogućio uspešniji razvoj njihovih posebnih sposobnosti, kao i celokupni razvoj njihove ličnosti (Cvetković Lay, Sekulić Majurec, 2008).

Autori koji se bave darovitim predškolskom decom rad na projektu smatraju jednom od najefikasnijih načina rada. Razlog tome je što deca radeći na projektu posmatraju, istražuju i preduzimaju određene aktivnosti, zatim razmišljaju i zaključuju, šire svoja znanja i aktiviraju sve svoje potencijale. Jednom rečju, uz pomoć projekta angažuju se misaoni procesi i zadovoljavaju potrebe darovitog deteta, a pritom ono nije izdvojeno iz grupe vršnjaka. Prema nekim autorima (Cvetković Lay, Sekulić Majurec, 2008) ako želimo da pospešimo razvoj darovitosti, a da pri tom i ostala deca dobiju veće mogućnosti za sopstveni razvoj, trebalo bi sprovesti rad na projektu.

Prema autorkama Cvetković Lay i Sekulić Majurec (2008) osnovni ciljevi rada na projektu su :

- da deca steknu određena znanja i iskustva;
- da deca razviju određene potencijale, sposobnosti i veštine;
- da se podstakne uspešniji socioemocionalni razvoj dece.

Kako bi se postigli ovi ciljevi neophodno je da vaspitač ima svest o tome da sve što smatra da je važno da dete savlada, deci to predstavi kroz aktivnosti koje oni doživljavaju kao važne. Odnosno, deca će najlakše naučiti one stvari za koje smatraju da su važne i one koje ih interesuju. To znači da bi deca uspešno učila, moraju da budu zainteresovana za ono što uče. Zagovornici rada na projektu smatraju da će ovaj model aktivnosti dovesti do očekivanih rezultata samo ako su deca zainteresovana za temu projekta, što je i prvi zahtev rada na projektu, tj. tema projekta mora biti važna detetu (Cvetković Lay, Sekulić Majurec, 2008).

Za razliku od uobičajenih modela planiranja u kojima vaspitač unapred određuje sadržaje svake aktivnosti, u radu na projektu vaspitač u dogovoru sa decom odabira problem kojim će se više baviti, odnosno koji će postati tema projekta. Tako počinju istraživanja proistekla iz prirodne radoznalosti dece, a ne kao sadržaj određen od strane odraslih (Slunjski, 2001).

Rad na projektu ima svoju određenu strukturu i etape rada.

Etape rada na projektu (prema Cvetković Lay i Sekulić Majurec, 2008):

1. Odredjivanje teme projekta;
2. Oderedjivanje cilja i zadataka projekta;
3. Izrada plana projekta;
4. Sprovođenje projekta;
5. Vrednovanje postignuća.

Možemo reći da se struktura rada na projektu prilično razlikuje od tradicionalne paradigme organizacije vaspitno-obrazovnog rada, ali to ne znači da rad na projektu nema svoja didaktička pravila. Osnovne specifičnosti rada na projektu u predškolskoj ustanovi iznele su i autorke Cvetković Lay i Sekulić Majurec u svojoj studiji *Darovito je, što ću s njim?* (prema Glogovac, Žagar, 1990) koje kažu da:

1. u izradu svakog projekta treba krenuti ispočetka, uvažavajući trenutne razvojne potrebe deteta;
2. svaki projekat omogućava i zahteva fleksibilnost i raznolikost rada kao i odnos među učesnicima;
3. projekat je složen i inovativan zadatak kako za decu, tako i za vaspitača;
4. rad na projektu planiraju zajedno deca i vaspitač;
5. poželjno je da se u rad uključe i ljudi izvan vrtića: stručnjaci iz određene oblasti i roditelji;
6. Na kraju rada deca i vaspitači zajedno analiziraju ceo projekat.

Ono što je važno istaći je to da prilikom rada na projektu dolazi do povezanosti i preplitanja niza praktičnih i intelektualnih aktivnosti koje podstiču skoro sve aspekte detetovog razvoja. Dakle, osnovne funkcije u projektnom učenju su: interesi koji pospešuju motivaciju dece; samostalna organizovanost i lična odgovornost; etapno ciljano planiranje; socijalno učenje; interdisciplinarnost; promenjena uloga vaspitača – vaspitač kao medijator.

Značajem projektnog učenja bavili su se i brojni autori. Oni su se usredsredili na različite ishode kao što su postignuće, razumevanje višeg red, brzina rešavanja, pamćenje, motivacija, socijalni i kognitivni razvoj, moralno rasuđivanje i dr. (Munjiza i dr., 2007).

Takođe, ono što je još značajno podvući je to da je osnovni preduslov implementacije projekta zanimanje dece za određeni problem. Ovaj metod rada isključuje pasivnost dece, tako što deca aktivno učestvuju u planiranju, organizovanju, sprovođenju aktivnosti i u vrednovanju postignutog. Dakle, deca ne rade na onome što je vaspitač planirao i osmislio ne obazirujući se na njihova interesovanja.

Zato, ako imamo za cilj da razvijemo što veću samostalnost dece u učenju, rad na projektu predstavlja idealno rešenje. To je idealan oblik rada i za podsticanje potencijalne darovitosti jer omogućava razvijanje interesa, donošenje samostalnih odluka, pronalaženje izvora informacija i odlučivanje o načinu izlaganja sopstvenog rada.

Zaključak

Darovitost kao složena pojava iziskuje permanentno negovanje i podsticanje, koje se najbolje može postići stvaranjem povoljnih uslova i aktivnosti u predškolskoj ustanovi. Isto tako, potrebno je konstruisati takav kurikulum koji će omogućiti dinamičnu koncepciju koja se u praksi kontinuirano proverava, razvija i menja u potrazi za novim načinima razumevanja dece radi pronalazjenja što efikasnije podrške kvalitetnog vaspitanja i učenja.

Polazeći od humanističke orijentacije u konstruisanju kurikuluma obezbeđujemo vaspitno-obrazovni pristup koji promovise autonomiju deteta u sopstvenom vaspitanju i učenju i podstiče razvoj njegovih sposobnosti za rukovođenje tim procesom, kao i postepeno preuzimanje odgovornosti za isti, što je posebno značajno za darovitu decu.

Jedan od pristupa koji posebno odgovara prirodi učenja deteta je *integrisani predškolski kurikulum*. To je model u kom je dete uključeno u planiranje, razvoj i evaluaciju svog učenja. Vaspitač više ne sledi plan, već potrebe i interesovanja dece. Ovakav princip rada iziskuje od vaspitača senzibilnost za stalno prilagođavanje, kako bi se mogao snalaziti u nepredviđenim situacijama i odgovarati na svakodnevne promene potreba i interesa dece.

Darovitost nije samo lična potreba, već i potreba jednog društva. Zanimarivanje rada sa darovitom decom čini neprocenjivu štetu za društvo, s obzirom da društvo koje želi da napreduje mora da obezbedi stvaralački kadar, odnosno buduću intelektualnu elitu.

Prema tome, zalažemo se za individualizovan, konstruktivistički i su-konstruktivistički kurikulum, kako bi se podržali svi oblici autonomnosti učenja naročito kod potencijalno darovitog deteta, smatra se da je potreban takav kontekst učenja koji je umesto na sadržaje usmeren na sam proces učenja.

Budući da je predškolska ustanova mesto koje pruža velike mogućnosti za razvoj ključnih kompetencija za celoživotno učenje, pred nama je važan zadatak da konstruišemo takav kurikulum koji će biti podsticajan za potencijalno darovitu decu, a da pri tom ne zapostavimo ostale.

Literatura:

- Cvetković Lay, J., Sekulić Majurec, A., (2008): *Darovito je, što ću s njim*, Alinea, Zagreb.
- Čudina-Obradović, M., Brajković, S., (2009): *Integrirano poučavanje*, Pučko otvoreno učilište korak po korak, Zagreb.
- Djordjević, B., (2005): *Darovitost i kreativnost dece i mladih*, Viša škola za obrazovanje vaspitača, Vršac.
- Grupa autora, (2002): *Rana identifikacija darovitih*, Viša škola za obrazovanje vaspitača, Vršac.
- Grupa autora, (2003): *Daroviti i šta sa njima*, Viša škola za obrazovanje vaspitača, Vršac.

- Jukić, S., (2001): *Nastava u kojoj učenik misli*, Viša škola za obrazovanje vaspitača, Vršac.
- Jukić, S., (1997): *Učenje učenja u nastavi*, Savez pedagoških društava Vojvodine, Novi Sad.
- Klemenović, J., (2009): *Savremeni predškolski programi*, Savez pedagoških društava Vojvodine, Novi Sad, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“, Vršac.
- Maksić, S., (1998): *Darovito dete u školi*, Institut za pedagoška ispitivanja, Beograd.
- Miljak, A., (2009): *Integracijski pristup u ranom odgoju i obrazovanju na konceptualnoj i/ili djelatnoj razini*, у Зборнику међународне научне конференције: *Integracijski pristup kao načelo u radu s djecom predškolske dobi*, Učiteljski fakultet sveučilišta u Rijeci, Hrvatska, Pedagoški fakultet sveučilišta u Mariboru, Slovenija, стр. 11 – 20.
- Munjiza, E., Peko, A., Sablić, M., (2007): *Projektno učenje*, Sveučilište J. J. Strossmayera, Učiteljski fakultet u Osijeku, Filozofski fakultet u Osijeku, Osijek.
- Prtljaga, S., (2009): *Škola u funkciji darovitosti*, Zbornik sa: First International scientific Conference „Gifted and talented creators of the progress“, (154-162), Faculty of Education – Bitola.
- Prtljaga, S. (2010): *Konstruktivistički pristup (učenju) u nastavi prirode i društva, Pedagoška stvarnost*, Novi Sad, br 9-10.
- Slunjski, E., (2011): *Kurikulum ranog odgoja*, Školska knjiga, Zagreb.
- Slunjski, E., (2001): *Integrirani predškolski kurikulum: rad djece na projektu*, Mali profesor, Zagreb.
- Šefer, J., (2005): *Kreativne aktivnosti u tematskoj nastavi*, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd.
- Špijunović, K., (2004): *Uloga nastavnika u identifikaciji i radu sa potencijalno darovitim učenicima*, Zbornik 10, „Strategije podsticanja darovitosti“, Viša škola za obrazovanje vaspitača, Vršac.
- Vlahović, M. B., (2001): *Putevi inovacija u obrazovanju*, Stručna knjiga, Beograd.

Snežana Prtljaga, MA

prtljaga.snezana@gmail.com

Preschool Teacher Training College “Mihailo Palov”, Vrsac

Danica Veselinov, MA

danica.veselinov30@gmail.com

Preschool Teacher Training College “Mihailo Palov”, Vrsac

IMPORTANCE OF PRESCHOOL EDUCATION CURRICULUM FOR GIFTEDNESS ENCOURAGEMENT

Abstract: There are few gifted individuals who can deal with their own specific features and differences, especially if there are surrounded by lack of understanding and acceptance. It has also been noticed that childhood, especially preschool period, seems to be crucial period for gifted children development. Having in mind that majority of children attend preschool institution, where they are exposed to structured upbringing and educational influences, it is very important for preschool teachers to be trained for work with gifted children; furthermore, it is essential to have a preschool curriculum which will help in realization of upbringing-educational work, in order to encourage their development in an adequate way. Consequently, the paper puts emphasis on preschool curriculum, or, more precisely,

integrated curriculum, which plays a role of a significant factor in encouragement of potentially gifted children development.

Key words: preschool curriculum, integrated curriculum, gifted children.

