

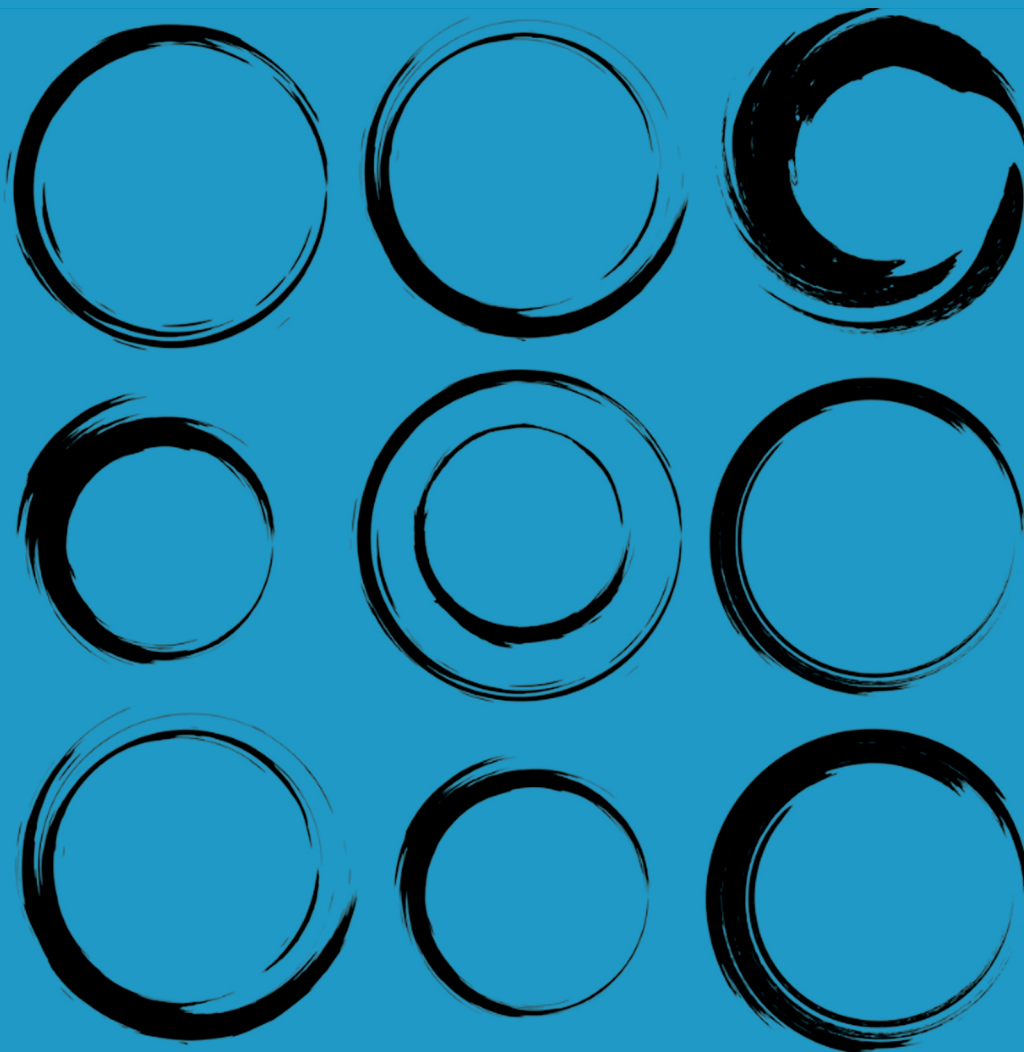
KRUGOVI DETINJSTVA

ČASOPIS ZA MULTIDISCIPLINARNA ISTRAŽIVANJA DETINJSTVA

ISSN: 2334-7732 / ISSN online: 2334-7929

GODINA 6, BROJ 1-2

2018.



KRUGOVI DETINJSTVA

časopis za multidisciplinarna istraživanja detinjstva

Broj 1-2, 2018.

**Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača
Novi Sad**

Izdavač: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu
Adresa: Petra Drapšina 8, 21000 Novi Sad, Srbija
Za izdavača: Jovanka Ulić, direktorka
Urednica: Mirjana Matović
Sekretarka: Iboja Gera

Članovi redakcije:

Jovan Ljuštanović, Vesna Colić, Svetlana Lazić, Otilia Velišek Braško, Milena Zorić, Branka Janković, Aniko Utaši, Svetlana Radović, Anđelka Bulatović, Tamara Milošević, Lada Marinković

Spoljni saradnici:

Jasmina Klemenović (Srbija), Fedi Eva (Srbija), Saša Milić (Crna Gora), Kai Felkendorf (Švajcarska), Suzana Kirandžiska (Makedonija), Milena Petrović (Srbija), Olivera Kamenarac (Novi Zeland), Marica Kanižai (Mađarska), Branislava Bošnjak-Ertl (Nemačka)

Savet časopisa:

Žarko Trebješanin, Lajoš Genc, Nevenka Rončević, Isidor Graorac, Milan Mišković

Dizajn, prelom i priprema za štampu:

Stojan Mančić i Lada Marinković

Lektura:

Milena Zorić (srpski), Aniko Utaši (mađarski), Mirjana Galić (engleski)

Prevod:

Aniko Utaši (mađarski)

Časopis se objavljuje u elektronskoj formi na adresi www.vaspitacns.edu.rs

Štampa: IP Jovan d.o.o. Beograd

Tiraž

300

CIP- Katalogizacija u publikaciji
Biblioteka Matice srpske, Novi Sad
316.7:37

KRUGOVI detinjstva :časopis za multidisciplinarna istraživanja detinjstva / glavni urednik dr Mirjana Matović.-2016,1.-.- Novi Sad: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, 2013.-.-22 cm

Dva puta godišnje. – Tekst na srpskom,engleskom i mađarskom jeziku.

ISSN: 2334-7732

ISSN online: 2334-7929

316.7:37

COBISS.SR-ID 278211847

SADRŽAJ

5 Reč urednice

BROJ 1 | 2018

Naučni i stručni članci

9 Corrigendum / Ispravak teksta i apstrakta iz prethodnog broja

Milan M. Mišković

27 DE TE I POLITIČKI AUTORITET

Jovanka Denkova

40 THE SYMBOL OF BIRD IN THREE NOVELS FOR CHILDREN AND YOUTH
BY VIDOJE PODGOREC

Ivana Muškinja

51 NA PUTU KA ODGOVORNOSTI. RAZVOJ RELACIONIH KOMPETENCIJA
U PEDAGOŠKIM ODNOSIMA

Uglješa Colić

63 LIKOVNI PRIKAZ DECE I ODRASLIH – KRATAK PREGLED KROZ
ISTORIJU UMETNOSTI

Prikazi

Jovana Marojević

76 KA „BOLJEM OD VASPITANJA“

Lada Marinković

83 DVA U JEDAN

BROJ 2 | 2018

Naučni i stručni članci

Anna Galikowska-Gajewska

89 EURHYTHMICS METHOD FOR CHILDREN -
TEACHING, ENTERTAINMENT AND TREATMENT

Huszár-Samu Nóra–Hegyi Orsolya

102 MESEHALLGATÁSSAL KAPCSOLATOS ATTITŰDÖK KISGYERMEKEKNÉL
ÉS SZÜLEIKNÉL

Isidor Graorac

114 OD PRAPOVERENJA DO DOŽIVLJAJA NIŠTAVILA I BESMRTNOSTI

Slobodanka Grčić

127 FINANSIJSKA PISMENOST DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA

Mirjana Matović i Svetlana Lazić

PRIMENA MUZIKE U PRAKTIČNOM RADU STUDENATA

138 BUDUĆIH VASPITAČA

Marija Svilar

ULOGA DEFEKTOLOGA U TIMSKOM RADU U RANOJ INTERVENCIJI

148 KOD DECE SA SMETNJAMA U RAZVOJU ILI INVALIDITETOM

Prikazi

Otilia Velišek-Braško

163 RIBA NA DRVETU

Otilia Velišek-Braško i Tamara Milošević

166 PRIKAZ MEĐUNARODNE NAUČNE-STRUČNE KONFERENCIJE U SARAJEVU

168 UPUTSTVO AUTORIMA

REČ UREDNICE

Krugovi detinjstva - časopis za multidisciplinarna istraživanja detinjstva i ove godine nastoji da promoviše dostignuća teorijskih i praktičnih iskustava stručnjaka iz različitih oblasti rada sa decom, mladima i adolescentima. U osnovi multidisciplinarn, časopis ukazuje na neophodnu interakciju sveta dece i odraslih prateći aktuelnu dinamiku komunikacije naučnih disciplina i novih saznanja kroz savremenu istraživačku perspektivu.

Tema šestog broja *Krugova detinjstva* za 2018. godinu je *Dete i važni odrasli – multidisciplinarni pristup* nastoji da predstavi svakodnevicu najmlađih kao jasnu i razumljivu kroz komunikaciju sa važnim odraslima neophodnim u njihovom odrastanju. Nova paradigma obrazovanja u kojoj je dete konačno otkriveno u svojoj višedimenzionalnosti zahteva od odraslih kao važnih činilaca dečjeg odrastanja da sarađuju i zajedno osluškuju, prate, konstruišu i dekonstruišu stvarnost zajedničkog i nepodeljenog odrastanja dece i odraslih. Imperativ ove paradigme je da se odvija u aktivnoj i fleksibilnoj interakciji, reflektivnoj interdisciplinarnosti.

Kao savremeno uređena publikacija *Krugovi detinjstva* imaju značajno mesto u naučnoj i istraživačkoj svakodnevici, ali nas istovremeno i usmeravaju ka vrednosnom okviru društveno-kulturnih promena koji blede, nestaje jer je u njemu sve dozvoljeno. Ovakva lična i profesionalna perspektiva je razlog što misiju *Krugova detinjstva* vidimo kroz širi kontekst - kao okvir suštinski ojačan neposrednom povezanošću deteta, porodice i zajednice u vaspitno-obrazovnom procesu našeg savremenog društva.

Dr Mirjana Matović

BROJ 1 | 2018
Naučni i stručni članci

Corrigendum / Ispravak teksta i apstrakta iz prethodnog broja

U prethodnom broju časopisa *Krugovi detinjstva* nisu objavljene finalne verzije lekture na engleski jezik tri apstrakta i jednog rada iz drugog, novembarskog broja. U ovom broju na prvim stranicama objavljujemo njihov ispravak. (Milošević, Stolić, Beljić-Durković/Miočinović, Denkova).

PRESCHOOL AND SCHOOL TEACHERS IN PEDAGOGICAL
COMMUNICATION

Summary: *The professions of a preschool and school teacher are among those that require a high level of competence in the field of communication and interpersonal relations in general. When we look at our legislation, different documents established by the Constitution, we realize that different goals, expectations and outcomes require constant communication between the actors of a particular process. It is especially important in a situation when a child goes from one environment to another, in our case from kindergarten to school. Even though that turbulent period of transition depends on a lot of factors, during our research of the relevant literature, we came across different interpretations dealing with relationships and communication between various factors in the process of preparing children for school. The attention was usually directed to parents, preschool and school teachers, mainly with the focus on the parent-preschool teacher or the parent-school teacher relations. For that reason, this paper deals with the theoretical concept of pedagogical communication, with a particular focus on the necessity of quality pedagogical communication, collaboration forms, as well as the importance of establishing partnership between preschool and school teachers, so that children and the people around them are better prepared for the transition to the new environment.*

Key words: *preschool teachers, school teachers, communication, transition, partnership*

Danica V. Stolić

THE ROLE OF SOUND TECHNIQUES AS STYLISTIC DEVICES IN SPEECH DEVELOPMENT

***Summary:** Poetry is a distinctive literary genre where the poet's message is conveyed through verses. A poem usually contains a number of stylistic devices (figures of speech). Children like to listen to poetry in kindergarten. It is interesting because of the abundance of stylistic devices, which are primarily sound techniques contributing to the melody of speech. They are also a good exercise of sounds difficult to pronounce and clusters of sounds.*

***Key words:** Children, stylistic devices, sound techniques, speech*

Biljana Beljić-Durković
Jovan Miočinović

CHILDREN'S CLAMOUR - WANTED OR UNWANTED SOUND?

***Summary:** Nowadays noise is a big problem which is present everywhere. Causes of noise in everyday life can be traffic in the street, sound of air conditioners, music from nearby cafes. However, noise in the workplace as well as the place of residence is a bigger problem. Noise sources can endanger health, affect attention, but first of all they damage hearing. Children playing with toys, the circumstances of their play and their daily activities in kindergartens also determine the noise. In that sense, it is very important to have in mind the level of tolerance relating to noise in work with children, how much it affects the quality of teachers' work and to what level it can cause negative auditory or non-auditory effects.*

***Key words:** noise, children, workplace, kindergarten teachers*

Jovanka Denkova

Associate professor

Faculty of Philology, Goce Delcev University-Stip, Macedonia

E-mail: jovanka.denkova@ugd.edu.mk

UDC: 821.163.3-93.09

IMPACT OF DEATH ON ADOLESCENTS AND ITS REPRESENTATION AS FEATURED IN MACEDONIAN ADOLESCENT LITERATURE

***Summary:** The subject of this paper arises from the very nature of literature for young people, which is an integral part of general literature. Such literature is close to young people, because it offers them a different world, a world in which the young can freely develop their imagination, dreams and aspirations, and where they can solve their problems. In addition, the fact is that through this type of literature, young people can see life and its rules. The young are faced with death in their family, whether it is death of close relatives, death of a pet, etc. Hence, it is inevitable that literature aimed at children and young people reflects events in the society and the family. Therefore, death, as an integral part of our existence, is also an essential part of literature for children and youth. For these reasons, the subject of this paper will be dealing with the subject of death in literature for children and young people, through examples from selected works.*

***Keywords:** death, adolescent literature, Macedonian YAL.*

As one of the most prominent contemporary literary movements, realism strives to show life as it is, without diminishing the true excitement and the dynamics of life through exaggeration or fantasy. Young readers like realism and its basic principles, as one aspect of children's literature, however, at the same time, many adults are concerned about facing children with, often, difficult topics present in most of the "real world" scenarios.

Death, or “the last taboo” as it is sometimes called, is a sensitive and difficult issue for almost everyone. Children today are protected from it and prepared for it in a way that would have been impossible a century ago, but they cannot be completely isolated from it: pets die, grandparents die, and sometimes even parents, siblings or friends die. Children are especially vulnerable to psychological problems after death of a parent or sibling. They can be made even more vulnerable by the survivors who, because of their own grief, may not be able to provide sufficient comfort and support (Osterweis M, Solomon F, Green M, editors., 1984).

Reading, which has long been used as a tool to help people cope with conflicts, can be a viable way for children to cope with a critical illness. Through reading, children realize that others experience similar fears, frustrations and worries. Recognizing similarities between themselves and the characters, children can start dealing with their problems. General avoidance of an honest treatment of the subject of death and its consequences on the family reflects the wish of our society to deny this issue. This may be a result of an attempt to protect young people from the painful reality (Moss, 1972: 530-532), or, according to some theorists, when it comes to death, parents and educators are more willing to warn children about possible risk factors related to their safety, thereby reducing the risks to their life, rather than having a willingness to discuss the subject of death. Conversation, and thus giving the basic, acceptable information about death, is often postponed until the child is older (Konstantinović, 2006: 92).

The fact is that, no matter how much parents, writers or teachers avoid or relativize the theme of death, it exists and children encounter it every day. Regardless of whether it is death of a pet, grandparents, a brother or a sister, a parent, closer or distant relatives - death, and birth are integral parts of life. In fact, it is proven that at the age of three children begin to ask questions about death. Accordingly, it is considered that avoidance of parents or teachers to talk to children about this subject can be considered dishonest and can lead to disruption of their emotional and intellectual development. Also, in this context, it is suggested that it is better for children to be told openly about family crises than to be left to imagine the worst (Moss, 1972, 530-531). At the end of the day, pretending that death does not exist (it is not out there) will not make it disappear. No human being can escape from it, people cannot avoid “the brutal fact of their mortality” (Swenson, 1972: 401-404). In their book, Cohen, Mannarino and Deblinger (2006) discuss treating trauma and traumatic grief in children and adolescents and what constitutes a childhood trauma, but they emphasize that not all children suffer trauma symptoms. That depends on children’s age, their environment, their development level, etc.

The question is whether books can help students to understand and accept

death without being morbid or undermining the faith of students and parents. Lately, globally and in Europe, as well as in our region, including Macedonian literature for children and young people, there is an increase in the number of books that talk about this topic. Moreover, it is interesting to know what kind of loss the characters of these books face, or what examples of loss and grief are presented in them. Adults may not know whether these examples realistically represent the experiences related to death that children can have. However, this kind of literature gives an opportunity to approach this topic in an unusual way. Of course, this literature can also help adults to identify with certain aspects of grief that are fundamental to all mankind (Corr, 2002-2004: 337-363). According to Walker and Jones, an increasing number of books available deal realistically with acceptance of death and emotional adjustments following the death of a loved one. Reading is a way to enhance feelings of belonging. Identification with characters and situations helps readers to feel less isolated (Walker, Jones, 1986:16). Also, according to Joanne Bernstein, children, through reading, realize that others share their troubles and that their feelings are within the scope of normality. Also, it is a relief to know that others suffer as well as you. When children feel less isolated, they lose some of the embarrassment about their situation (Bernstein, 1983:28). In his writing, Wolfelt examines the unique aspects of mourning in adolescents. Many people assume that a teenager is a “grown-up” and they have unreasonable expectations, expecting the teenager to give support to parents or younger siblings, often to the detriment of his or her own grief. People think that teens will find the support they need from other teens, which may or may not be the case, unless, of course, the peer from whom they seek support has also experienced a major loss. The normal development tasks of adolescence certainly influence grief after death of a parent. Since it is expected that teens should push their parents away, as part of their normal development, there may be a sense of guilt and unfinished matters when a parent dies. Teens may need to spend a considerable amount of time talking about their relationship with the parent while still alive in order to reconcile some of their turmoil (Wolfelt, 1990b). Yes, mourning certainly does affect the growth and development of teenagers. However, when teenagers have support through this crisis period of grief, growth and development may occur. In the context of such guiding, there are ways to encourage teens to do their “grief work”, to face sorrow, and even experience a positive outcome (Perschy, 2005:9)

The aim of this paper is to study the concept of death through selected works of contemporary Macedonian literature for children and young people. The works will be selected from the earlier and the more recent period of the development of this kind of literature. There are several aspects which should be considered: the approach of the authors to the subject, determining whether it is a traditional/conventional or a more modern approach, understanding how the writers themselves are willing to speak openly about these painful issues, etc. Through six selected works

by four writers, the goal is to determine how children and adolescents cope with loss in their life, how they mourn, what feelings and changes in their development and identity accompany that loss, and how they find a way out through those dark and difficult moments.

The renowned Macedonian critic and theorist of children's literature, Miodrag Drugovac, establishes several development phases of this kind of literature: the first phase is pioneering and foundational, with writers born between 1912 and 1927. The second phase includes writers born between 1927 and 1939, who are traditionalists and modern innovators of the new poetic and prose expression. The third phase, after 1959/60, represents those born after 1939, who are representatives of the so-called "poetics of play". The fourth phase began in 1979/80. Writers whose works are discussed in this scientific paper are: Gligor Popovski (born in 1928), Kata Misirkova-Rumenova (born in 1930), Vidoe Podgorec (born in 1934) and Tome Bogdanovski (born in 1938) (Drugovac, 1996: 81). As can be seen from the above periodization of Macedonian children's literature, all of the authors belong to the second generation of Macedonian writers, beginning their work at the end of the Second World War. The reason for selecting these authors is that, although they belong to the second, older generation of Macedonian children's writers, in their work they demonstrate a different approach to childhood and adolescence. More specifically, while in older works they have a more conventional approach to children and childhood/adolescence by treating common topics, in newer works, they faithfully follow contemporary developments in children's literature, which means that their interest and tendency is to be and remain close to life of children and young people. In these works, they talk about AIDS, divorce of parents, deviant behavior among the young, immoral behavior, escape of adolescents from home, severe and incurable diseases, drugs etc.

As it was said previously, the following six books whose subject is related to death were selected: *Bubreže* (Бубреже), *Vojan* (Војан), *The Forgotten Track* (Заборавениот колосек), *Flight of the White Dove* (Летот на белата гулабца), *Green Horoscope* (Зелениот хороскоп) and *Wild Paradise* (Дивуот рај).

The novel "Bubreže" (Misirkova-Rumenova, 2001) is dedicated to all those young people, who survive the most beautiful and also the most turbulent period of their life. The main character is Elena Vrtova, or as Voјdan calls her - Bubreže, a student of the third grade of secondary school in Skopje. Coming from a large family whose members are scattered throughout Macedonia, she is near the epicentre of all events in that tumultuous family. Her attempt to calm the unrest in her soul and the family relations with an excursion to Ohrid, where she goes with her boyfriend Voјdan, will prove to be the beginning of the end, because after returning she receives terrible news. In the meantime, an accident happened in a discotheque in Skopje: ... the lights went out. Who turned them off? More than

five hundred young people began to run towards the exit, and there was only one exit, narrow, with a door like a trunk (Misirkova-Rumenova, 2001: 110-111). In the accident, standing at the door and waiting for Vojdan to appear in the stampede, Varvara got killed: "She was looking for Vojdan, the bastard, as she called him. And where was he? With me. In Ohrid. He always fulfilled my wishes. And Varvara? (Misirkova-Rumenova, 2001: 111). Knowing this deepens the gap between Elena and Vojdan to mythical dimensions (Denkova, 2009: 116-119). Peers/Friends play a central role in the development of a teenager's identity and self-esteem, and therefore losing a friend can be devastating. Unlike the death of grandparents or other family members, deaths in adolescents are much more likely to be sudden and unexpected (Ringler, Hayden: 2000). In this novel, the girl Elena, faces a direct loss of a friend who is in love with Elena's boyfriend. Her death in the disco, is as a result of a stampede. After the first news of her friend's death, Elena is shocked and immediately blames her boyfriend and herself, because Varvara (the girl that dies) waited for them while they were out of town. Of course, Elena deeply blames herself and her wishes, which Vojdan fulfills without a question. She feels even more guilty because she was aware of Varvara's feelings for Vojdan and believes that she was insensitive to her friend, whose only fault was that she wanted what Elena had, Vojdan. This situation will make her look at Vojdan more closely and see his weaknesses, especially his vice - drugs. Dealing with the subject of drugs in contemporary adolescent literature provides an opportunity to speak out about the taboos that are still treated with a lot of caution, and on the other hand, the correct approach to them can help the young and point to the negative consequences of this vice of today.

The next novel that will be the subject of our analysis is the novel "Bojan" (Popovski, 2004), in which the author describes death authentically and naturally, including the death of people and animals ... The author does not try to protect children from the awareness of irreconcilability of death in nature, such as the death of the faithful dog, Karaman: "He felt a slight dizziness from the sight that first appeared before his eyes. Now, across the stream, around the root of the thick beech, the snow was trampled and bloody. There, where he buried the dead sheep yesterday, there were traces of the uneven struggle between the dogs and the wolves. Blood traces through the snow were everywhere. And nothing else. There was nothing left from the dead sheep and the dog, except the bloody stains in the snow." (Popovski, 2004: 92). Then, Bojan kills the wolf: "There was a strike of thunder. The night is stirring. A black shadow appeared on the white snow, with a terrible roar, then quickly, moving from left to right, it began to retreat" (Popovski, 2004, p. 111); "In the whiteness of the snow, up to those apple trees, stretched a clear red trail. It wound as the wounded wolf twisted around in the snow last night. The bloody thread disappeared somewhere in the grove... This one paid for Karaman! He did not go far and probably his brothers helped him end his life. They tore him apart somewhere in the grove" (Popovski,

2004: 113). In everyday life children frequently experience losing a pet, so it is very important to approach this problem carefully. Sharon M. McMahon (2010) agrees that, without debate, death of a beloved pet causes grief and great sadness. In the same novel, the death of two shepherds caused by lightning is described through the words of the forester: "Let's take them to the village. I cannot do it alone, my hands are shaking. And the sheep ... They sheltered from the storm and the thunder struck right here. I was passing by and I saw the sheep killed... And then I found them. Dead" (Popovski, 2004: 224); death of the old man, Ivan: "After two days they called and said that the old man had died ... In the evening it was raining. The mountain was covered in black. - It is weeping for grandfather Ivan - whispered Bojan - afflicted by pain because of the unexpected disappearance of the good old man" (Popovski, 2004: 232). Death of a grandparent is often the first loss children experience. For some, this can be a very traumatic experience (Carey, 2010: 51-52). Dr. Kosta will say especially deep, thoughtful words on that occasion, reacting to engineer Aleksandar's thinking that children should move away from the mountain and from those nasty events: "- It is human to mourn, my son - Doctor Costa laid his heavy, fatherly hand on his shoulder. - When I was a partisan, I do not know how many times I had to say goodbye to my closest friends and comrades. But life is a path and everyone should keep walking as long as they can. Grandpa Ivan has walked his path..."

- The things that happened are not pleasant for our children - murmured engineer Aleksandar. - But they are inevitable, my friend. Don't be fainthearted. Children should face all aspects of life. So it's better to overcome the difficulties... (Popovski, 2004: 232-233).

Gligor Popovski understood that if he wants to be close to children in terms of reasoning, he has to free his work from taboos. Thus, the novel "The Forgotten Track" (Popovski, 2001), does not treat death as a taboo, and it is, as a motive, represented realistically through the death of Gazda Todor's ailing wife. Here's how Janko sees it: "At the front door, the coffin lid was leant against the wall. The black cover with a gold cross and on it read in white letters: Mitra Petrevska, 1909-1982. Under the window, there was a wreath with a red ribbon..." (Popovski, 2001:101). Generally, it is typical of children not to see death as too tragic, unaware of its finality, and neither does Janko, until then: "I never take dying seriously, it always seems as it belongs to someone else, and not to my family, my loved ones. We would realize that it has come to our building, or to our neighbourhood, because of the obituaries posted on the doors... When someone dies, it seems that people, the family as well as their relatives and friends rush as soon as possible to move the dead out of the building and send it to the cemetery. They talk about the deceased for a while, and after a few days, if the deceased was an elderly man, both for close and distant neighbours, it is as if he has never existed" (Popovski, 2001: 100). Seeing how adults behave after the funeral of older peo-

ple, in their effort to continue the daily routine as if nothing has happened, children easily accept the situation, since it does not involve a close person. The following narrative excerpt, shows children's light-heartedness and desire to enjoy life. Therefore, typical of child psychology, Janko reacts as any child: "The one who has died, has died, God have mercy on his soul. The one who is alive, is alive and should live his life" (Popovski, 2001: 102). The words of the adolescent, Janko, reflect very well the psychology of the child/adolescent when it comes to the transience of life, including grief for a deceased loved one. Accepting death, characterized by self-redefinition in adults, is further complicated by the fact that, at the beginning, adolescents usually do not start the mourning process with a strong sense of self. (3, 5). Not surprisingly, the more trouble adolescents have with self-definition and coping prior to the loss, the more vulnerable they are to complicating the mourning process (Robin and Omar, 2014:100).

In the novel "Flight of the White Dove", by Vidoe Podgorec, the author shows us a prematurely interrupted life path of the boy Solomon Levy, Jewish by origin. His family emigrated from Barcelona before the outbreak of the threat of Nazism. The family agreed to unite (Germany and Spain), via Marseille, in Skopje, from where they want to leave to Tel Aviv in their homeland. But the threatening claws of Nazism arrive too quickly in this region and the family of Solomon, called Moni, stays in Skopje. From Barcelona, he takes in his soul the story of the white dove, told by a poor fisherman. The white dove helps the poor fishermen with his catch, but envy of the rich kills her.

In Skopje, Moni will find a kindred spirit in the girl Lenče, who is for him the personification of the white dove, because she helps his family in difficult times. Because of an unpleasant event with his history teacher, who denies the existence of Macedonia, as opposed to what Moni claims, Moni is in his bad books, but at the same time, this event will mobilize young people to organize a joint resistance to fascism.

Their actions contribute to the formation of a military unit, and Moni (whose parents are taken to a concentration camp) will also become its member. Nevertheless, despite these optimistic visions and enthusiasm with which the boy starts his partisan life, the author seals his fate the first time he leaves the town, when in treacherous organized actions, the unit encounters an ambush in which Moni is killed. A dream that he has just before his death seems to announce it. The characters of the old man who told him the story of the white dove and his parents appear in the dream: "We did not say goodbye because we will meet again – another time and another place. This is not parting. It is only temporary separating from each other, against our will and yours" (Podgorec, 1982: 152). This points to the consensus in psychoanalytic literature that children do not go through mourning as defined by Freud, which involves a gradual and painful emotional separation

from the person who died. There is also a general agreement that a particular set of reactions tend to occur in children who experience death of one of their parents. The reactions include unconscious denial of the reality of the parent's death; rigid projection beyond all affective reactions related to the parent's death; significant increase in identification with and idealization of the dead parent; decrease in self-esteem; feelings of guilt; and fantasies of permanent bonding or reunion with the dead parent (Miller, 1971:697-919). Children and adolescents exposed to war are particularly prone to posttraumatic stress. Its severity typically depends on the extent to which sudden death has been witnessed, although the cumulative exposure, intensity, and duration of the exposure have been suggested to have more impact than the specific events witnessed (Shaw, 2003:237). Moni's tragedy is that, throughout the entire period the development of plot in the novel, he is under pressure from the overwhelming danger of fascism, and when freedom is almost within his reach, he loses his parents in the war without being able to say goodbye to them. In those moments, he does not have much time to mourn, because organized resistance is beginning and he is preparing to leave and join the partisans. The only moments where he grieves over his parents are his dreams, where he can still see their images.

There are not many books in Macedonian literature for children and young people that treat the issue of severe illness in the family, especially among adolescents. The novel "Green Horoscope" is a rare novel in youth literature, because the author speaks about some of the topics that are still considered to be a taboo in our literature for young people. Adolescent literature is mostly optimistic or at least hopeful (England and Mertz, 1983: 123). However, many adolescent novels talk about the unpleasant, brutal and sad reality of life. As a result, the characters in this kind of literature face such difficulties. From these experiences, they can mature and establish new values and deeper understanding of themselves through the difficult circumstances they face (Owen, 2003: 13). These exceptional novels from bookshelves for young people have nothing to do with any magical worlds or changing people's forms. These novels deal with anger and pain of adolescence. Reading this type of novels, teens learn how to overcome the problems of adolescence (Miles, 2011).

Namely, it is about the subject of severe or incurable disease, in this case AIDS, when people infected by it are isolated and abandoned, and the fact that this topic raises the issue of sexual abuse/pedophilia. However, the central problem is to show the strength of young people which they find in themselves and in their desire for life. "Green Horoscope" (Bogdanovski, 2010) is a modern realistic novel, that belongs to so called "teen sick-lit". Novels defined as "sick-lit" talk about complex issues associated with death and disease, such as cancer, eating disorders, depression and many other issues important for modern society. Taking those less dark sides of adult literature, books for adolescents do not embel-

lish situations and try to show the strong, authentic moments of growing, and teenagers are fully aware of violence, conflicts, rejection, and sadness. All this indicates the target audience - young readers - the age limit is twenty-five, which is the age when human brain reaches its maturity (Cart, 2011). In this novel, Alek's attitude to death, to life, and to the attitude of the environment to those suffering from this disease is striking. When they hear about her illness at school, Aneta drops out, and in time her friends stop contacting her over the phone, as if they fear that they could be infected through a telephone conversation. That way the author refers to the lack of information in our society about the disease: "And life? What is life? Does it burn out? A lot of questions tormented Aneta-Alek, while she automatically changed her activities according to her unwritten timetable. Since that day, when everybody in school finds out that she is HIV positive, Aneta Alek stops attending school. Then comes the isolation from the ugly world. And what is uglier? What surrounds her or what happens in the last days of school? (Bogdanovski, 2010: 8). Aneta writes poetry too, and she reads a poem to Martin. The poem also reflects her inner state, sadness because her life is fading every day, which is particularly evident in the verse "But I am so young" (Bogdanovski, 2010: 20), (Denkova, 2016: 343-348) Aneta-Alek never stops being surprised by people who, she thinks, have forgotten how to enjoy life: "What's the matter with people? Everyone rushes somewhere. Accelerated. Preoccupied. Like in an anthill" (Bogdanovski, 2010: 23). Both Martin and Alek are orphans in a way, for Alek lost her mother from the same severe disease, and Martin lives only with his mother. However, until the last moment, even though she knows that her days are numbered, that her illness has no cure, her optimism does not leave her. That is what bothers her- the inability to fight, the lack of choice and the chance to fight, at least for "even one day of life is life" (Bogdanovski, 2010: 63). Books on this subject, can have a very positive effect on young people. Namely, the way of communication and mutual respect which prevails in the families and between the two sick adolescents, their courage, their desire for life can only positively affect young people and contribute to strengthening interpersonal relations in the family, and also encourage young people to talk freely about their feelings, if they have such a serious illness in their family. Moments of losing hope are often evident in Aneta's words, depression, dark thoughts, which at times sound even suicidal, but in those moments Martin appears as support. Her voice sounds even morbid in the poem she wrote herself, in which she mourns over herself and her evil fate, mourning over the youth she will never have, with the words: "Oh, I'm so young".

In the novel "Wild Paradise" by Vidoe Podgorec, the author tells us a story about the fate of a young man. Andreško is a young boy who very early faces the greatest tragedy - losing the only parent. Death of a parent during adolescence can be especially difficult to cope with. Parents usually represent safe, supportive figures who mark aspects of personality of the adolescent (Sussillo, 2005:499).

In the first chapter of the novel, the author describes a funeral at a village cemetery: “Screeching rattle of the censer with vague murmuring of the priest reached his ears, and he could smell incense and burnt wax. He leaned on the old black wooden cross, alone, away from everyone, away from the fresh grave of his father, as if he was exiled“ (Podgorec, 2003: 5). This introductory narrative sequence immediately brings to our attention isolation as one of the possible aspects of analysing this book by Podgorec. The underlined words indicate dissatisfaction by the priest’s singing and that smell of incense and wax is perceived as unpleasant. When compared with adults who have lost their parents, adolescents show more intense grief reactions and more negative interpersonal perceptions, as well as more sleeping problems, irritability, anger, feelings of emptiness, and difficulties in interacting with others (Servaty-Seib, Hayslip, 2002-2003: 61).

The lexeme “exiled,” indicates some sort of isolation, the character’s alienation from the group. The scene at the cemetery takes place in severe winter, which threatens the people present in every moment, and here is the inevitable fear of evil spirits, as a logical consequence of the belief among the villagers: “Faster, Father “- the sexton rushed him. Just a little bit longer and the sky will collapse on us. Thunders are striking from all sides... In such a weather only the evil spirits wander the land!“ (Podgorec, 2003: 6). In the further course of action, the reader finds out the reason for Andreško’s repulsion towards the villagers: “Andreško thought of the villagers, who did not want to harness the horses at midnight and take the patient to the faraway city. “Be cursed forever, you bastards – he cursed, sobbing silently“ (Podgorec, 2003: 8). The most significant difference between parentally bereaved adolescents and adults is that adolescents seem to suffer more from social and interpersonal problems; they tend to feel isolated and show a strong desire for others to involve them and take interest in them (Meshot, Leitner, 1993:99). Facing the death of his father, becoming an orphan at the age of fourteen, he starts to think about loneliness: “He is alone in this world. A vampire in the old house, whose roof will collapse the first winter. Who will be there to bolster it, to change the broken tiles...? Why? Only pain and despair reign in the world. No light, no sun, or the flame that comforts. Nothing. The grave. Black soil. Death. ... Cold winters in the empty home. Empty life. Who will light the fire in the fireplace to dry his wet socks? Who will cook polenta and grill dry crust of bread in the embers?“ (Podgorec, 2003: 7). Such thoughts of the character, in which he sees around him nothing but coldness, darkness, pain, explicitly refer to his psychological state, and the phenomena in nature indicate a deep desire to escape somewhere far away: “The mountain has almost collapsed. With huge effort, the trees are resisting being pulled out and flying to escape somewhere“ (Podgorec, 2003: 7). Also, the fact that death of a parent usually involves destabilization of the family structure can make the grieving process in adolescents who lose a parent even harder. Often the adolescent must adjust to new guardianship, whether it is the surviving parent or other relatives (Robin and Omar, 2014:8).

Salvation comes from his uncle - a loner who lives on the mountain. Through everyday work and effort to survive, the boy begins to love the lonely life away from people, although the arrival of winter and its cruelty will cause him to think in a different way. Often in winter, when everything around is covered with snow, he will witness the struggle for survival among the forest inhabitants, the struggle in which the strongest survive. A decisive moment for him is the one when the wolf that he saves from the fire as a cub, which he takes care of every day, that same wolf that in a snowstorm saves Andreško's life - that same wolf, unable to resist the animal, murderous instinct in him, kills the doe they gave shelter to. Then, the boy realizes that salvation is among people. The words of his uncle will confirm this truth: "In this damned wilderness a man never knows what awaits him. You are alone and only death can find you among these trees and rocks. Nothing else..." (Podgorec, 2003: 103). That is why the novel ends with the question "Here, in the wild - or down among people?" (Podgorec, 2003: 103). In this novel, it is obvious that the boy wishes to escape from people, whom he considers to be indirectly responsible for his father's death, so he sees the arrival of his uncle on the day of the funeral as salvation from heaven. However, the circumstances show him that although people are selfish, self-centered, egoistic and inhuman, his place is among them.

Concluding remarks

The subject of this paper resulted from the idea of a more comprehensive project to study the topic of death in literature for children and young people in European children's literature, as well as Macedonian children's literature. The idea, on the other hand, arose from the fact that contemporary literature for young people, both in the world and in Macedonia, is beginning to talk openly about some topics that used to be taboos in adolescent literature, such as drugs, violence, sexual desires and deviations, nutritional problems in young people, death, infectious diseases, anxiety that they feel in the process of growing up, etc. Unfortunately, modern life imposes these issues on us, so it is necessary to speak freely about them. Through an open discussion about them in literature, both young people and parents can solve many problems that the young have, and cope with many dilemmas they face. Children exposed to suffering and death do not have the privilege of either real or imagined innocence; indeed, their chances of survival depend on their awareness of the risks. Many children throughout the world are still exposed to death by lack of food, shelter, and health care, or by violence. Whether or not children should be protected from thinking of death, it is clear that some have no choice and consequently become aware of mortality in general and their own vulnerability in particular (Kastenbaum).

In the novel "Bubreže", the girl Elena, manages to save herself amid the whirlwind of events at home and in the society, by finding a way out through sport and

friendship. The death of her friend that she experiences, opens her eyes, and she seems to mature overnight.

Bojan, from the same novel, faces the death of his old grandfather, Ivan, in the mountain, a companion in his loneliness, and he is especially affected by death of the two shepherds by lightning. Despite a lot of tragic events, among which is the one with his faithful dog, Bojan survives.

In the novel "The Fogotten Track", after running away from home, Janko finds a parent figure in Todor, who is a protective character. Janko accepts his death as a part of life, and it leaves no impact on him.

In the novel "Flight of the White Dove" by Vidoe Podgorec, the character of the boy Solomon Levy is impressive - Moni, who until the last moment believes in a better future, symbolized by the story of the white dove.

The novel "Green Horoscope" amazes with its contemporary subject (AIDS). It speaks openly about it, especially about the feelings of the two young people, suffering from this serious and incurable disease.

Finally, in the novel "Wild Paradise" by Vidoe Podgorec, the boy, Andreško, after losing the only parent due to lack of compassion from the peasants, at the same time seems to lose his faith in people. However, his uncle from the mountain, facing the mountain and its dangers on his own, tells him that a man cannot live alone, but among people, despite all their faults.

After reviewing of all these novels we are bound to believe that in all of them, the characters are left without their families - if they have one, they lose it, or leave their family to solve the problems they face on their own. The absence of family suggests the disruption of family structure, whatever it is. Thus, Bojan will be trapped alone in the mountain and will witness several deaths. There, in the absence of an older man, he will be forced to become the head of the family, the one who will take care of the house and the animals.

Let us consider how each of them tries to find a way out, to build a new life, to fight against death, to build their identity ... Moni will have to grow up before the advent of fascism and give his life for others. Andreško, on the other hand, after the loss of both his parents goes away to the mountains with his uncle and isolates himself from people. In their small family, his uncle is the one who takes care of everything. However, death finds him there. It is symbolically represented by the wolf's bloody teeth after killing the little doe. This scene is very symbolic, because in the face of the unprotected doe, Andreško sees himself. After it is killed by the wolf and his uncle's illness, Andreško realizes that the solution and salvation is not in isolation from people, on the contrary. Aneta and Mar-

tin, two seriously ill adolescents, find the strength to cope with death that hangs over them in their conversations and the support they give generously, because they realize that the essence of life is to help others. Finally, there is Elena, the girl with immense power, who because of lack of communication in her family turns to her boyfriend. However, after the tragic event in which her friend dies, her conscience will force her to find herself, and all alone, through sport and an active attitude towards life, fight for her place under the sun.

References

References Latin

- McMahon, (2010). *The Loss and death of a pet. Helping bereaved children*, Third edition: Handbook for Practitioners edited by Nancy Boyd Webb, New York, Guilford Press.
- Bernstein J E. (1983). *Books to help children cope with separation and loss*. New York: R. R. Bowker.
- Carey, L. (2010). *Death of a grandparent or a parent*. In: *Helping bereaved children*, Third edition: Handbook for Practitioners, edited by Nancy Boyd Webb, New York, Guilford Press.
- Cart, M., (2008). *The Value of Young Adult Literature*, *Children's literature Review*, 20.10.2016, <http://www.encyclopedia.com/article-1G2-2859900012/realism-childrens-literature.html>,
- Corr, C. A. (2003-2004). *Bereavement, Grief, and Mourning in Death-Related Literature for Children*, *Omega*, Vol. 48(4).
- Denkova, J. (2016). *Young adult dealing with serious and incurable diseases displayed through novel "Green horoscope" by Tome Bogdanovski*, *Knowledge - International Journal, Scientific and Applicative Papers*.
- England, D. A and Mertz, M. P., (1983). *The Legitimacy of American Adolescent Fiction*, *School Library Journal*, Vol. 30 Issue 2.
- Judith A. Cohen, J.A., Mannarino, P.A., Deblinger, E. (2006). *Treating Trauma and Traumatic Grief in Children and Adolescents*, The Guilford Press, New York.
- Kastenbaum, R. *Children and Adolescents' Understanding of Death*, *Encyclopedia of Death and Dying*, 11.05.2017, <http://www.deathreference.com/Ce-Da/Children-and-Adolescents-Understanding-of-Death.html>
- Mason, M. (2000). *Books for bereaved children* British humanist association,

- International Journal of Children's Spirituality, 20.10.2016
- Meshot CM, Leitner LM. (1993). Adolescents' mourning and parental death. *Omega*;26:287-99.
- Miles, C., (2011). Young adult literature can help teens navigate difficulties of adolescence, 29.10.2016, <http://www.deseretnews.com/article/705389300/Young-adult-literature-can-help-teens-navigate-difficulties-of-adolescence.html?pg=all>,
- Miller, J. B. (1971). Children's reactions to the death of a parent: A review of the psychoanalytic literature, *Journal of the American Psychoanalytic Association*, Vol 19(4), Oct 1971, 697-719.
- Moss, J. P. (1972). Death in children's literature, *Elementary English*, Vol. 49, No. 4.
- Osterweis M, Solomon F, Green M, editors., *Bereavement: Reactions, Consequences, and Care: Bereavement during childhood and adolescence*, Institute of Medicine (US) Committee for the Study of Health Consequences of the Stress of Bereavement, 10.05.2017, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK217849/>
- Owen, M., (2003). *Developing a Love of Reading: Why Young Adult Literature is Important*, Orana, 29.10.2016 https://resources.oncourse.iu.edu/access/content/user/mikuleck/Filemanager_Public_Files/L535/Unit_1_Readings/YA_Overview__Motivation.pdf,
- Perschy, M.K., (2005). *Helping Teens Work Through Grief*, Brunner-Routledge.
- Ringler L, Hayden D. (2000). Adolescent bereavement and social support: peer loss compared to other losses. *J Adolesc. Res.*, 11.05.2017, http://uknowledge.uky.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1120&context=pediatrics_facpub
- Robin, L. Omar, H.A. (2014). *Adolescent Bereavement*, University of Kentucky, Pediatrics Faculty Publications, 10.05.2017, http://uknowledge.uky.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1120&context=pediatrics_facpub
- Servaty-Seib H, Hayslip B. (2002-2003). Post-loss adjustment and funeral perceptions of parentally bereaved adolescents and adults. *Omega*, 46(3):251-61.
- Shaw JA. (2003). Children exposed to was/ten·prism. *Clin Child Fam Psycho Rev*, 6(4):237 -46.
- Sussillo M. (2005). Beyond the grave-adolescent parental loss. *Letting go and holding on. Psychoanalytic Dialogues*;15(4):499-527.
- Swenson, E. J. (1972). *The treatment of Death In Children's Literature*, *Elementary English*, Vol. 49, No. 3, National Council of Teachers of English, 29.10.2016
- Walker, M.E., Jones, J.,(1986). *When Children Die: Death in Current Children's Literature and Its Use in a Library*, *Bulletin of the Medical Library Association*, 74, 16–18, 09.05.2017 <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC227762/pdf/mlab00053-0036.pdf>
- Wolfelt, A.D. (1990b, March/April). Adolescent mourning, a naturally complicated experience, Part II. ,*Bereavement Magazine*, pp. 34–35.

Internet sources

<http://www.ala.org/yalsa/guidelines/whitepapers/yalit>

<https://humanism.org.uk/education/parents/books-for-bereaved-children/>

References Cyrillic

Богдановски, Т., (2010). Зелениот хороскоп, Скопје: Македонска реч.

Денкова, Ј. (2009). Водич низ лавиринтите на животот, Скопје: Литературен збор (4-6).

Друговац, М. (1996). Македонската книжевност за деца и младина од Цинот до Чинго, Детска радост, Скопје.

Константиновиќ, С., (2006). Упознавање деца за појмом смрти на граѓи бајки Браће Грим и Ханса Кристијана Андерсена, Педагошки факултет Сомбор: Норма.

Мисиркова-Руменова, К., (2001). Бубреже, Скопје: Детска радост.

Подгорец, В., (1982). Летот на белата гулабица, Скопје: Детска радост.

Подгорец, В., (2003). Дивиот рај, Скопје Детска радост.

Поповски, Г., (2001). Заборавениот колосек, Скопје Детска радост.

Поповски, Г., (2004). Бојан, Скопје Детска радост.

Jovanka DENKOVA

Filološki fakultet, Univerzitet "Goce Delčev"

Štip, R. Makedonija

***Sažetak:** Tema ovog rada proizlazi iz same prirode književnosti za mlade, koja je sastavni deo opšte književnosti. Takva književnost je bliska mladom čoveku, jer mu se u njoj nudi jedan drugačiji svet, svet u kome se slobodno razvijaju mašta, snovi i težnje, i gde mladi mogu da reše svoje probleme. Ali, isto tako, činjenica je da kroz ovaj tip književnosti, mladi vide život i njegove zakone. Mladi ljudi se suočavaju sa smrću još u porodici, bilo da se radi o smrti bliskih rođaka, smrti kućnog ljubimca, itd. Dakle, neizbežno je da književnost za decu i mlade, odražava događaje u društvu i porodici. Shodno tome, suštinski deo književnosti za mlade, je i smrt kao sastavni deo našeg postojanja. Iz tih razloga, predmet ovog rada biće tretman teme smrti u književnosti za mlade, kroz primere odbačenih radova iz makedonske adolescentske književnosti.*

***Ključne reči:** smrt, književnost za adolescente, makedonska adolescentska književnost.*

Milan M. Mišković

Novi Sad – Šabac

milanmiskovic48@gmail.com

UDC 351.85-053.2

316.334.3-053.2

DETE I POLITIČKI AUTORITET

***Sažetak:** U radu se posle kraćeg uvoda najpre na kategorijalnom planu razmatraju i određuju međusobno povezani i prožimajući pojmovi moći, autoriteta i vlasti. Zatim se na osnovu empirijskih nalaza metodom terijske analize razmatra razvojna faza personalizacije politike, koja prethodi usvajanju apstraktnih političkih pojmova i shvatanju institucionalizovanih političkih procesa. Autor je mišljenja da se, posredstvom predstava o istaknutim političkim autoritetima iz javne sfere političkog života, većina dece socijalizuje za nekritičku podršku i lojalnost političkom sistemu, što predstavlja važnu stepenicu u obezbeđivanju stabilnosti političkog sistema, mada ne i dovoljnu da osigura njegovu relativnu trajnost. Uzimajući u obzir pojavu diskontinuiteta u političkoj socijalizaciji, autor se kritički odnosi prema generalizovanju rezultata empirijskih istraživanja o odnosu dece prema političkim autoritetima, koja su obavljena krajem pedesetih i početkom šezdesetih godina dvadesetog veka u SAD-u. Potom dolazi do rezultata da na personalizaciju politike, kao univerzalni stadijum u razvoju političkog mišljenja kod dece, veliki uticaj ima faktor razvoja njihovih kognitivnih sposobnosti i ističe da personalizacija politike može biti uslovljena političkom kulturom datog društva ili grupe. Autor zaključuje da personalizacija politike naglo isčezava posle jedanaeste godine života, ali u određenim društvenim uslovima može još izvesno vreme da se održi ili ponovo javi, bilo u adolescenciji ili u odraslom dobu.*

***Ključne reči:** dete, politički autoritet, personalizacija politike, politički sistem.*

Uvod

Krajem pedesetih i početkom šezdesetih godina dvadesetog veka jedan broj sistemskih analitičara i istraživača pokazao je prevashodni interes za istraživanje političke socijalizacije kao najvažnijeg stabilizujućeg mehanizma koji omogućava opstanak političkog sistema. U tom kontekstu, sistemski istraživači su svoja istraživanja dečjeg odnosa prema politici usmerili na stvaranje podrške i pozitivnog odnosa prema političkom sistemu. Najveći broj ovih istraživanja, kao što kaže Mirjana Vasović (2007: 157), izvršen je pod rukovodstvom Dejvida Istona (David Easton) i Roberta Hesa (Robert D. Hess) u vangradskom području Čikaga (*Čikaško istraživanje*) i Freda Grinštajna (Fred I. Greenstein) u Njuhevnu i okolini (*Njuhevno istraživanje*), na populaciji američke bele dece osnovnoškolskog uzrasta.

Namera ovog rada jeste da na osnovu rezultata pomenutih istraživanja i njihove reinterpretacije, pre svega, u domaćoj naučnoj literaturi, u kontekstu razvoja dečjeg odnosa prema političkom sistemu, teorijski osvetli vezu između dece i političkih autoriteta koji predstavljaju politički režim. Radi se o jednom od aspekata razvoja dečjeg odnosa prema vlasti koju oličavaju vrhovne političke vođe, to jest *personalizovani politički autoriteti*.¹

Kategorijalni plan: moć, autoritet, vlast

Pojmovi moć, autoritet i vlast spadaju u istraživačko polje političke teorije, političke sociologije i opšte sociologije. Svaki od ova tri pojma može biti predmet posebnog proučavanja i istraživanja. Moguće je, na primer, govoriti o različitim izvorima i oblicima moći, o poreklu autoriteta i mogućnostima njegovog uticaja, o tipovima vlasti, oblicima vladanja i različitim političkim sistemima.

Pojmovnom utemeljivanju i rasčlanjavanju kategorije moći, najviše pažnje posvetio je nemački sociolog Maks Veber (Max Weber). Prema njegovom određenju, “moć predstavlja izgleda da se u okviru jednog društvenog odnosa sprovede sopstvena volja uprkos otporu, bez obzira na čemu se zasnivaju ti izgledi” (Veber, 1976:37). Za razliku od moći “vlašću treba nazivati izgleda da će se određene osobe pokoriti naredbi određenog sadržaja” (Ibid).

U trijadi moć–autoritet–vlast pojam autoriteta može se shvatiti kao relациона kategorija između pojmova moći i vlasti. Pod pojmom autoritet (lat. *auktoritas* =

¹ Članak predstavlja nastavak ranije objavljenog rada čiji sadržaj se odnosi na teorijska razmatranja procesa rane političke socijalizacije, i u čijem su fokusu analize bila deca predškolskog uzrasta (Mišković, 2016).

ugled, uticaj, nadmoćnost) najčešće se podrazumeva određena moralna sadržina, usled čega se može reći da je autoritet društveno moralna, duhovna i pravna kategorija. Od pojma moći autoritet se razlikuje po tome što je „autoritet priznata i prihvaćena moć” (Milić, 2001: 195). Autoritet je kvalitativno svojstvo pojedinačnih ličnosti ili određene grupe ljudi, ali i određene politike ili ideologije. Pojam politike tesno je povezan s pojmom autoriteta, s tim što, kao što kaže Ljubomir Tadić, „autoritet u politici je *dar* koji poseduje malo ljudi” (Tadić, 1988: 94). Autoritet se može odnositi na aktuelnu vlast, ali i na priznate veličine u nekoj struci. To je oblik društvenosti i društvenih odnosa koji se zasnivaju na dobrovoljnom prihvatanju, bez upotrebe sile ili sankcija. „Čim prestane dobrovoljna saglasnost, autoritet je dospao do svoje granice i prestaje da postoji” (Tadić, 1988: 95).

Od vlasti, kao priznate institucionalizovane moći, autoritet se razlikuje po tome što kod autoriteta, bar u principu, ne postoji momenat prinude da se prizna ili da se potčini, što u slučaju vlasti može da bude, i najčešće jeste, slučaj. Kao što Erich From (Erich Fromm) primećuje, između autoriteta i onoga kome se autoritet obraća uvek postoji snažna osećajna spona identifikacije, divljenja i ljubavi (Fromm, 1989: 46). Autoritet se, dakle, ne može poistovetiti s bezličnom, objektiviziranom vlašću, nego uvek ima neko duhovno, psihološko ili moralno svojstvo za koje pojedinci mogu da se emocionalno vežu i sa kojim mogu lično da se identifikuju.

Potčinjavanje autoritetu, kao što je psihoanaliza pokazala, nije uvek samo racionalno nego je i emocionalno, gde često ulogu igraju emocije straha i ljubavi. Emocionalno potčinjavanje autoritetu najčešće se dešava u situacijama masovne psihoze, u procesu pounutrašnjnja autoriteta i poistovećivanja s njim. Moguće je da neki roditelji svojoj deci sugerišu i kod njih namerno proizvode ostatke infantilno-eroticne ljubavi i straha. U tom slučaju nastaje razaranje vlastitog JA. Tada emocionalna veza s autoritetom poprima odlike mazohizma (Fromm, 1989: 76). U kontekstu karakterologije treba razlikovati autoritet čija je osnova dobrovoljna saglasnost od autoritarnog karaktera koji se ispoljava u autoritarnoj submisivnosti i autoritarnoj dominantnosti, a koji je naročito izražen u društvima nametnute dominacije gde vlast zahteva trpeću pokornost i poslušnost potčinjenih. „U tim društvima vlast lako poseže za nasilnim sredstvima da bi pretnjama, strahom i represalijama izazvala poslušnost potčinjenih” (Tadić, 1988: 98).

Razvojna faza personalizacije politike

Zajednička dodirna tačka empirijskih istraživanja procesa političke socijalizacije, koja su nezavisno sprovedena pod rukovodstvom Dejvida Istona i Roberta Hesa

tokom 1958. i 1963. godine i Freda Grinštajna 1958. godine, jeste usredsređenost na jedan aspekt razvoja dečjeg odnosa prema političkom sistemu, a to je odnos prema političkom režimu – oličeni u *personalizovanom političkom autoritetu*. Da bi objasnili postojanost i stabilnost političkih sistema, ključni pojam koji su autori koristili jeste „rasprostranjena podrška” (*diffuse support*). Pojam „rasprostranjene podrške” Dejvid Iston i Džek Denis (Jack Dennis) određuju kao „generalizovano poverenje i verovanje koje članovi nekog političkog društva investiraju u razne objekte sistema, kao ciljeve po sebi, a koje se daje bezuslovno; u ekstremnom obliku ona se javlja kao slepa lojalnost” (Easton i Dennis, 1969: 63. prema: Vasović, 2007: 158).

Nalaz istraživanja pomenutih autora bio je da su dečje predstave o politici konkretne i personalizovane i da razvojna faza personalizacije politike prethodi usvajanju apstraktnih političkih pojmova i shvatanju institucionalizovanih političkih procesa. To znači da su rane predstave o vlasti, političkoj moći i autoritetu vezane za istaknute političke ličnosti iz javnog života i visoko su idealizovane. Da deca imaju izrazito pozitivan stav prema političkoj vlasti, utvrdio je Fred Grinštajn daleke 1960. godine. Istražujući stavove dece o ulozi predsednika, gradonačelnika i drugih političkih lidera, Grinštajn je došao do sledećih stavova: 1) Predsednik kontaktira sa stranim zemljama i čuva SAD (dečak, 8 godina); 2) Predsednik pomaže narodu da živi u sigurnosti (devojčica, 4 godine); 3) Predsednik nam daje slobodu (dečak, 8 godina); 4) Gradonačelnik daje zaposlenima platu kao banka (dečak, 5 godina) (Greenstein, 1960; prema: Podunavac, 1982: 148).

Zaključak koji su autori navedenih istraživanja izveli bio je da se na ovaj način većina dece i adolescenata socijalizuje za nekritičku podršku i lojalnost političkom sistemu (*diffuse system support*), što predstavlja važnu stepenicu u obezbeđivanju stabilnosti političkog sistema, mada ne i dovoljnu da osigura njegovu relativnu trajnost. Budući da deca imaju malo znanja o političkim institucijama (vladi, predsedništvu ili parlamentu), zaključili su da je za stabilnost političkog sistema funkcionalno kod dece razvijati naklonost prema etabliranim institucijama sistema posredstvom njihove predstave o istaknutim autoritetima iz javne sfere političkog života.

Dejvid Iston i Robert Hes daju primer političkog učenja kojim dete postepeno razvija pozitivnu, složenu i relativno stabilnu mentalnu strukturu koja obuhvata više različitih emocija i stavova iz politike u širem smislu, a koji su bitni za uspostavljanje kasnijeg odnosa prema političkom sistemu. To su bezazlena pitanja koje dete upućuje roditelju: „Ko daje platu policajcu?”, ili „Zašto ne smeš da parkiraš kola na ovom mestu?”. „...Kada otac odgovori: 'plaća ga grad ili gradonačelnik’,

ili 'protivno je zakonu parkirati tamo', dete je od strane pouzdanog izvora dobilo početnu lekciju iz politike u širem smislu. U stvari ono je na jedan posredan način izloženo zaključcima da postoji razlika između javnih i privatnih oblasti života, da postoji zahtev za poštovanjem pravila i normi u društvu, bez obzira na pojedinčev poriv ili želju, i da postoji neki viši autoritet, van porodice, kome su čak i svemoćni roditelji podređeni..." (Easton i Hess, 1970: 41, prema: Vasović, 2007: 159). Prema tome, potpuno je osnovana pretpostavka da u razvijenom političkom društvu prvi kontakti dece s policajcima kao čuvarima unutrašnjeg reda i instrumentima političke moći deci ukazuju na neophodnost prihvatanja određenih pravila i normi nekog spoljašnjeg autoriteta u društvenom i političkom životu.

Čikaško istraživanje, sprovedeno na uzorku školske dece od drugog do osmog razreda osnovne škole, ukazalo je na sledeće zaključke: 1) većina dece u oblasti politike uočava postojanje nekog autoriteta izvan porodice i škole; 2) spoljni autoritet je prvobitno, i tokom čitavog perioda osnovne škole, posebno reprezentovan u ličnosti predsednika države (ponekad i lokalnog policajca); vremenom, kako deca postaju starija, kod njih se javlja i svest o institucionalizovanim autoritetima (u SAD Kongresa, na primer), ali predesdnik države ostaje i dalje autoritet koji se najviše uočava; 3) ova saznanja pod uticajem su pre emocionalnih nego racionalnih procesa (Easton i Hess, 1970: 44, prema: Vasović, 2007: 160).

Zaključci *Njuhevne studije* jesu sledeći: 1) deca na sličan način kao i odrasli uočavaju značaj istaknutih političkih uloga u okviru sistema; 2) ona, međutim, imaju znatno povoljniju sliku o individualnim političkim vođama i politici, uopšte, nego odrasli (odnosno, njihove predstave o političkim liderima kvalitativno su drugačije); 3) raširen politički cinizam, kakav imaju odrasli građani, počinje da se razvija tek u adolescenciji (oko trinaeste godine) (Greenstein, 1970: 54, prema: Vasović, 2007: 160).

Značajan nalaz oba istraživanja bio je da deca poseduju pozitivnu, idealizovanu sliku predsednika države. Za razliku od odraslih, koji prema političarima često ispoljavaju politički cinizam pripisujući im pohlepu, korumpiranost i nepoštenje, predsednika države deca doživljavaju kao osobu koju krasi sledeće vrline: mudrost, spremnost da pomogne, briga za druge, zaštitnička nastojanost, moć, sveopšta dobrotu, poštenje, znanje, zalaganje u radu. Po tim i drugim vrlinama predesdnik je, u dečjim predstavama, osoba koja prevazilazi sve druge ljude. Idealizovana slika predesdnika kod dece nastaje bez kognitivnih informacijskih sadržaja. Autori *Čikaškog istraživanja* i *Njuhevne studije* saglasni su u tome da dete od odraslih ne preuzima najpre znanje i činjenične informacije, već „evaluativnu definiciju političkog autoriteta" (prema: Vasović, 2007: 161). Međutim, kako dete postaje starije, a

naročito u periodu adolescencije, ova idealizovana slika vrhovnog političkog lidera postaje sve zamagljenija. U tom procesu promena sadržaja političke svesti deca sve više vrednuju karakteristike koje su bitne za obavljanje specifične političke *uloge*, a sve manji značaj za njih imaju *lične osobine* nosioca uloge. Pozitivan emocionalni naboj prema vrhovnom političkom autoritetu i dalje ostaje veoma visok.

Zašto postoji nesklad između dečjih idealizovanih predstava političkog autoriteta i političkog cinzma koji odrasli često ispoljavaju prema političarima, pripisujući im negativne osobine? Objašnjenje ovog fenomena ponudio je Fred Grinštajn. Pozivajući se na psihološke zakonitosti učenja, Grinštajn objašnjenje nalazi u činjenici da deca prve impresije o politici i političarima stižu veoma rano – vremenski mnogo ranije nego što steknu bilo kakve činjenične informacijske sadržaje i pre nego što se kod njih razvije sposobnost političkog rezonovanja. „Stoga, kada se odrastao čovek nađe suočen sa konfliktom, svoje dve nekonzistentne procene političkih lidera, ona koja je duže postojala, verovatnije će uticati na njegovo reagovanje” (Greenstein, 1970: 57, prema: Vasović, 2007: 161). Autori oba istraživanja saglasni su u tome da veoma rano stečena pozitivna afektivna predstava o vrhovnom političkom autoritetu predstavlja osnovu kasnije podrške građana političkom sistemu u celini.

Uz sve uvažavanje Grinštajnovе argumentacije, koji psihološkim zakonitostima učenja objašnjava nesklad između dečjih idealizovanih predstava političkog autoriteta i političkog cinzma koji odrasli često ispoljavaju prema političarima pripisujući im negativne osobine, uzroci ove vrste diskontinuiteta u političkoj socijalizaciji brojniji su i, posmatrano iz ugla političke sociologije, daleko kompleksniji. Jedan od najznačajnijih je, po našem mišljenju, faktor društvenog i političkog vremena. U periodima korenitih društvenih i političkih promena dolazi do raskoraka između oblika i sadržaja delovanja političkih aktera na aktuelnoj političkoj sceni i oblika i sadržaja političke socijalizacije koja se odvijala u ranijim, potpuno drugačijim, istorijskim i društvenim uslovima. Usled promena do kojih je došlo u političkom poretku, stavovi i uverenja stečeni kroz raniji proces političke socijalizacije, u drugačijim društvenim i političkim uslovima, postaju u manjoj meri funkcionalni ili potpuno nefunkcionalni za obezbeđivanje podrške političkom sistemu.

Jedan od izrazitih primera diskontinuiteta u političkoj socijalizaciji, koji navodi Milan Podunavac, jeste Nemačka. Generacija koja je tridesetih i četrdesetih godina dvadesetog veka pripremana u militantnom i nacionalističkom duhu s usađivanjem uverenja u biološku superiornost „germanske rase” našla se posle Drugog svetskog rata u društvenoj poziciji da stvara uslove za demokratsku obnovu Nemačke. Od nje se zahtevalo da podržava i neguje potpuno drugačiji sistem političkih vrednosti. Ova činjenica se izražava, kako su pokazala i istraživanja nemačke političke kulture,

u odsustvu intenzivnijih emocionalnih veza s postojećim političkim poretkom. Međutim, politički sistem Nemačke odmah po završetku Drugog svetskog rata nije mogao tako brzo steći kapacitete da nudi rešenja za osnovne socijalne i ekonomske probleme i da obezbeđuje okvire za visok ekonomski prosperitet. Zbog toga je latentna politička podrška, koja je posledica dubljih veza između individue i političkog društva, usled nepotpune političke socijalizacije, bila relativno slaba (Podunavac, 1982: 151).

U jednom zajedničkom radu, koji su objavili 1969. godine, Dejvid Iston i Džek Denis sumirali su četiri osnovne faze u razvoju predstave političkog autoriteta kod dece: 1) faza *politizacije*: deca uče da postoji neki autoritet izvan porodice i škole, i koji zahteva podršku, poslušnost i poštovanje; 2) faza *personalizacije*: deca najpre i najlakše postaju svesna političkih autoriteta preko individualnih osoba (predsednik države, policajac), što je uslovljeno njihovim kognitivnim ograničenjima; 3) faza *idealizacije*: deca prvobitno opažaju autoritet kao izuzetno pozitivan – dobročiniteljski (*benevolent*), dobar, pošten, mudar, itd.; 4) faza *institucionalizacije*: postepeno sa uzrastom, dete uči depersonalizovane političke objekte institucije (Easton i Dennis, 1969, prema: Vasović, 2007: 161, 162).

Gde su koreni dečje personalizacije politike i njihove idealizovane predstave političkog autoriteta? U okviru *Čikaškog istraživanja* i *Njuhevne studije* autori su ponudili dva osnovna tumačenja. Budući da istraživanja nisu potvrdila psihoanalitičku hipotezu o pevezanosti pozitivne predstave vrhovnog političkog autoriteta i istovetnih pogleda na svoje roditelje, autori su ponudili alternativno objašnjenje, po kojem deca na predsednika ne reflektuju sliku sopstvenog oca, već *idealnog oca* svoje kulture. Ona projektuju svoja idealna očekivanja u pogledu roditeljskih osobina koje otac treba da poseduje i uloge koju treba da vrši. Drugo tumačenje, koje autori ovih studija navode kao komplementarno, jeste da se idealizovana slika prenosi *direktno* od strane roditelja – ne kao specifičan politički stav, već posredovano, kao „generalna orijentacija u odnosu na svet odraslih”. Roditelji teže da prikažu deci svet odraslih kao beskonfliktan, tako da u tom kontekstu i politiku prikazuju u „ružičastim” tonovima (Greenstein, 1970, prema: Vasović, 2007, 164). Za ovu Grinštajnovu konstataciju Mirjana Vasović kaže da je nepotpuna, zato što se odnosi na „procese izvan socijalnog konteksta”. Autorka M. Vasović slaže se s tim da roditelji jesu važni prenosioci političkih orijentacija, ali *sadržaj* poruka koji se prenosi, po njenom mišljenju, značajno zavisi od političke kulture. U stvari, oba ova tumačenja ograničena su u tom smislu što zanemaruju uticaje ostalih faktora političke socijalizacije, van porodice (škole, grupe vršnjaka, masovnih medija i dr.), čiji uticaj može biti antagonistički. Personalizacija politike, u procesu individualne

socijalizacije, može se pripisati razvojno-kognitivnim ograničenjima, to jest misaonoj nezrelosti deteta (konkretnost u mišljenju, rani etnocentrizam) (Vasović, 2007: 164).

Veoma pozitivne orijentacije prema *Vrhovnom vođi* do kojih su istraživanjem na relativno homogenoj populaciji američke bele dece, uglavnom iz urbanih industrijalizovanih sredina, došli istraživači, dugo su važile kao najvažnije otkriće u okviru istraživanja rane političke socijalizacije. Međutim, nova istraživanja koja su obuhvatala decu iz različitih manjinskih sredina i iz različitih društava, uključujući i savremenu političku stvarnost, demantovala su rezultate ranijih istraživanja. Kada su istraživanja proširena na decu iz ruralnih sredina, drugih rasa i drugačijeg etničkog porekla, „ružičasta predstava” o politici upadljivo je potamnela. Vođa koji se deci iz Čikaga i Njuhevna činio kao dobročiniteljski (*benevolent*), pojavljuje se u predstavama dece iz drugih regiona u sasvim drugačijem svetlu. Na primer, u izolovanom ruralnom području Apalačije (istočni deo američke države Kentaki), u kojoj među odraslim stanovnicima postoji izrazita antirežimska složena stečena i relativno stabilna mentalna struktura koja obuhvata više različitih emocija i stavova usmerenih na politički režim, vrhovni politički autoritet se u dečjim predstavama pojavljuje pretežno u liku neprijateljskog (*malevolent*) vođe. Takođe, kod dece iz različitih etničkih i kulturnih grupa (druga deca bele rase, deca crne rase), iako su iz istog društvenog sloja, pojavljuje se čas dobri čas rđavi vođa. I u međunacionalnim istraživanjima ovaj razvojni obrazac nije se pokazao kao univerzalan. Uočena je sklonost idealizaciji političkih lidera među decom iz Australije, Velike Britanije, Nemačke, Japana i Holandije, ali ne i među decom iz Francuske. Kao što autorka Vasović zaključuje, dečje predstave političkih autoriteta „uslovljene su određenom *političkom kulturom* datog društva ili grupe” (Vasović, 2007: 165, 166).

Praktična provera gotovo svih rezultata istraživanja predstava o političkim autoritetima usledila je u iznenadnim događajima krajem šezdesetih godina dvadesetog veka, u vreme studentskog pokreta u Evropi i Americi, kada su uzrasne grupe na kojima su vršena istraživanja dostigle stepen adolescencije i rane zrelosti. Rana istraživanja nisu otkrila nikakav znak budućih masovnih političkih nemira i pokreta, socijalno utemeljenih pre svega u omladinskom delu populacije, koji su težili preispitivanju političkih institucija sistema, što se događalo tokom studentskog bunta 1968. godine. Pored pomenute socijalno-političke prakse, i nalazi drugih istraživanja doprineli su osporavanju teze da je rani odnos prema političkim autoritetima direktno povezan sa kasnijom podrškom političkom sistemu.

Takva dešavanja pokazuju da nije opravdano generalizovati nalaze ranijih istraživanja o odnosu dece prema političkim autoritetima. Činjenica je da

postoji mali broj istraživanja rane političke socijalizacije izvan političkih kultura zapadnih industrijskih zemalja. Posebno je malo bilo takvih istraživanja u bivšim socijalističkim društvima, kao što ih ima malo i danas u tzv. zemljama tranzicije, odnosno u postsocijalističkom periodu njihovog razvoja. Postoji, dakle, potreba i praktična neophodnost da, kao što kaže Mirjana Vasović, „fenomen personalizacije politike bude dublje proučen u savremenim uslovima, ne samo na planu individualnog političkog razvoja već i socijetalnom planu” (Vasović, 2007: 167). Na takvu potrebu ukazuju i analize političkih procesa u savremenom svetu, gde pojedini autori smatraju da u okviru svih dosadašnjih liberalnih demokratija može da se primeti kako politika postaje sve više personalizovana (McAllister, 2005, prema: Vasović, 2007: 167). Kao što konstatuje Zoran Slavujević, u savremenom svetu postoji puna identifikacija određene politike s određenim političarem. Prema njegovom mišljenju, personalizacija politike sastoji se u nastojanju da javnost neki politički program, stanovište ili aktivnost potpuno poistoveti s konkretnim ličnostima koje se pojavljuju kao njihovi nosioci (Slavujević, 1999: 77).

Personalizacija politike u političkoj kulturi Srbije

Prenaglašeno pridavanje važnosti političkim liderima kao pojedincima i dominacija njihove ličnosti nad političkim i ukupnim društvenim životom, dobro je poznata pojava i u srpskoj političkoj kulturi. Jedno istraživanje i analiza ove pojave (Vasović, 2006) pokazalo je da u političkoj kulturi Srbije, u tranzicionom periodu, personalizacija politike pod određenim društvenim okolnostima ne mora biti samo u funkciji legitimizacije već i delegitimizacije sistema. Rasprostranjenost velikog broja negativnih stereotipa i „zdravorazumskih teorija” o ličnosti i osobinama vrhunskih političkih lidera, koje su njihovo političko delovanje povezivale s psihološkim dispozicijama i stanjima, imalo je takvu ulogu. Istraživanjem je ustanovljeno da se u toku pervertiranog procesa političke socijalizacije *negativne* predstave o istaknutim političkim ličnostima prenose i generalizuju na politički sistem. Fenomen personalizacije politike u političkoj kulturi Srbije, u periodu tranzicije, može se povezati s urušavanjem institucionalnog sistema, a posebno s opadanjem poverenja građana u mogućnost političkih institucija da uspešno rešavaju opšte teškoće i probleme, ili zastupaju njihove specifične interese. Jedna od mogućih pretpostavki ove studije, koju bi po mišljenju Mirjane Vasović trebalo proveriti novim istraživanjima, jeste obrnut odnos između raširenosti partijske identifikacije u društvu i personalizacije politike. Naime, slaba partijska identifikacija među pripadnicima političkog društva u uslovima nedovoljno profilisanih programa

stranaka u Srbiji i, u vezi s tim, njihove nedovoljne socijalne utemeljenosti, mogla bi da bude faktor koji direktno jača i potpomaže identifikaciju s istaknutim političkim liderima kao pojedincima. Popularnost političkih lidera često je značajniji faktor u usmeravanju izborne političke orijentacije od programa ili politike za koju se politička stranka zalaže.

Prva interesovanja mlađe dece za politiku, kako pokazuju istraživanja političke socijalizacije koja je izvodila Mirjana Vasović, vezana su za dramatične političke događaje, političke sukobe i naročito za aktivnost javnih političkih ličnosti. U predadolescentnoj fazi razvoja unutrašnji, međunarodni i međuetnički sukobi često se tretiraju kao sukobi dveju ili više istaknutih političkih ličnosti, kao što su predsednici država ili istaknuti partijski lideri. Deca iz Srbije, verovatno je to pravilnost i u drugim zemljama, političku moć određene političke ličnosti povezuju s njenom popularnošću u javnoj sferi, s njenim javnim ugledom i njenim bogatstvom (Vasović, 2007: 211).

Prema rezultatima istraživanja javnog mnjenja u Srbiji u vreme tranzicionog perioda, odnosno perioda postsocijalističke transformacije posle 2000. godine (Vasović, 2006), personalizacija politike uočena je i u političkoj svesti odraslih građana. Ona se ogleda u tendenciji da se određene političke, odnosno partijske opcije potpuno poistovećuju s konkretnim političkim ličnostima i njihovim ličnim karakteristikama, a politički procesi se tumače kao proizvod dobre ili loše volje političkih ličnosti. Personalizacija politike u Srbiji nesumnjivo je posledica duboke podeljenosti društva koju prati i izrazita afektivnost nastupanja na javnoj političkoj sceni, često sa određenim nivoom strasti, odnosno mržnje. U političkoj retorici „jezik može biti u službi istine i u službi laži, pa se njime obe mogu podjednako uspešno izraziti i preneti” (Šušnjić, 2011: 7). Jezik mržnje, to jest verbalizacija negativnih emocija destruktivnog karaktera, i vrlo opasan intergeneracijski prenos mržnje i njegovih razornih afekata bio je, nažalost, prisutan na našim prostorima, naročito u vreme građanskog rata, etničkih i verskih sukoba u vreme razaranja SFRJ.

Umesto zaključka

Pretpostavka o značaju veze između dece i političkih autoriteta u savremenoj političkoj teoriji postala je aktuelna u kontekstu rasprave sistemskih istraživača i analitičara o izvorima „rasprostranjene podrške” političkom sistemu. Proveravajući hipotezu o značaju uspostavljanja privrženosti dece političkom društvu i široj političkoj zajednici, istraživači i analitičari došli su do zaključka da bi kod dece, kao budućih građana i pripadnika političkog društva, u procesu političke socijalizacije

trebalo razvijati pozitivnu, složenu i relativno stabilnu mentalnu strukturu prema vrednostima, normama i institucijama političkog sistema. Budući da deca malo znaju o formalnim aspektima vlasti (vladi, predesdništvu ili parlamentu), najbolji način da se uspostavi ovakva privrženost prema političkom sistemu jeste posredstvom njihove predstave o istaknutim poltičkim autoritetima iz javne sfere političkog života. Takav fenomen u razvoju političkog mišljenja naziva se personalizacija politike, zato što deca poimaju političke institucije i društvene procese polazeći od konkretnih osoba, njihovih interpersonalnih odnosa i postupaka. Budući da deca nemaju razvijene kognitivne sposobnosti da usvoje apstraktne pojmove kao što su „društvo”, „država”, „vlada”, „parlament”, „zakon”, „politički sistem”, jedanaestogodišnjaci pažnju usmeravaju na konkretne političke ličnosti i njihove postupke kao ekvivalente apstraktnih činilaca i za njih neprozirnih procesa političkog života, koji pokušavaju da shvate.

Ključna slabost klasičnih istraživanja političke socijalizacije i, u tom kontekstu, odnosa dece prema političkim autoritetima bila je ta što su autori navedenih istraživanja formulisali svoja teorijska polazišta i ciljeve istraživanja u terminima održanja i trajanja političkog sistema, a ne u kontekstu njegove promene i razvoja. Preokupacija stabilnošću i opstankom sistema usmerila je klasične istraživače na dispozicije i ponašanja koje su u funkciji podrške sistemu. Međutim, dramatični događaji koji su se odigrali na svetskoj političkoj sceni nametnuli su pretpostavku o promenljivosti sistema kao polaznu osnovu istraživanja. Trend globalizacije, s jedne, i evropske integracije, s druge strane, doveli su do uspostavljanja novih formi geopolitičkih identiteta, koje pojedinac može da bira, a ne samo da mu ih neki autoritet nameće. Prema mišljenju Diane Oven (Diana Owen) „globalizacija podstiče koncentrične krugove socijalizacije” koji vode od lokalnih ka opštijim, od bliskih ka globalnijim, od državnih ka nadnacionalnim identitetima (Owen, 2009: 14). S promenom društvenog i političkog konteksta menjaju se i sadržaji političke kulture, priroda političkog učenja i odnos dece i odraslih prema političkim autoritetima. Personalizacija politike tada nije karakteristična samo za ranu političku socijalizaciju, već se u izmenjenim društvenim i političkim uslovima mogu manifestovati i regresivna promene, kako na nivou pojedinca tako i u okviru političke kulture.

Na personalizaciju politike, kao univerzalni stadijum u razvoju političkog mišljenja, veliki uticaj ima faktor kognitivnih sposobnosti, ali ona može biti uslovljena i određenom političkom kulturom datog društva ili grupe. Personalizacija politike naglo iščezava posle jedanaeste godine, tako da već petnaestogodišnji adolescent uspešno koristi apstraktne reči i ideje kada raspravlja o zakonima

ili vladi. Petnaestogodišnji adolescenti su, takođe, sposobni da uspešno koriste i apstraktnije pojmove kao što su „sloboda”, „jednakost”, „autoritet”, „pravo” ili „obaveza građanina” i sl. Pod određenim uslovima, međutim, personalizacija politike može potrajati još neko vreme, a moguće je da se posle isčezavanja ponovo javi, bilo u adolescenciji ili odraslom dobu. To se može dogoditi u situacijama kada je politički problem o kojem se diskutuje suviše složen, to jest kada zadire u oblast iz koje pojedinac nema dovoljno znanja, ili u situacijama kada je političko delovanje pojedinca natopljeno strašću ili mržnjom.

LITERATURA:

- Milić, A. (2001). *Sociologija porodice*. Beograd: Čigoja štampa.
- Mišković, M. (2016). Proces i uloga političke socijalizacije u ranom detinjstvu. *Krugovi detinjstva*, 1–2: 15–33.
- Fromm, E. (1989). *Autoritet i porodica*. Zagreb: Naprijed.
- Owen, D. (2009). *Political Socialization in the Twenty-first Century: recommendations for Researchers*. Preuzeto 19. 02. 2018. sa http://www.civiced.org/pdfs/GermanAmericanConf2009/DianaOwen_2009.pdf.
- Podunavac, M. (1982). *Politička kultura i politički odnosi*. Beograd: Radnička štampa.
- Slavujević, Z. (1999). *Politički marketing*. Beograd: Fakultet političkih nauka.
- Šušnjić, Đ. (2011). Sudbina jezika u političkom društvu. *Politički život*, 3, 7–15.
- Tadić, Lj. (1988). *Nauka o politici*. Beograd: Rad
- Veber, M. (1976). *Privreda i društvo*. Beograd: Prosveta.
- Vasović, M. (2006). “Personalizacija politike u ‘tranzicionoj’ političkoj kulturi Srbije: socijalnopsihološka ishodišta i političke posledice”, u *Demokratija u političkim strankama Srbije* (Z. Lutovac ur.), Beograd: Friedrich Ebert Stiftung, Institut društvenih nauka, 45-58.
- Vasović, M. (2007). *U predvorju politike*. Beograd: Službeni glasnik.

CHILD AND POLITICAL AUTHORITY

Summary: *In the paper, after a brief introduction, first, on a categorical plan, the interrelated and intertwining concepts of power, authority and control. Then, based on empirical findings, the method of theoretical analysis considers the development phase of personalization of politics, which precedes the adoption of abstract political concepts and the understanding of institutionalized political processes. The author believes that through the notion of prominent political authorities in the public sphere of political life, most children socialize for uncritical support and loyalty to the political system, which is an important step in ensuring the stability of the political system, although not sufficient to ensure its relative sustainability. Taking into account the emergence of dissonance in political socialization, the author critically refers to the generalization of the results of empirical research on the attitude of children to political authorities, which were carried out in the late fifties and early sixties of the twentieth century in the United States. Then the result is that the personalization of politics as a universal stage in the development of political opinion in children, the great influence has a factor in the development of their cognitive abilities, and emphasizes that the personalization of politics is conditioned by the political culture of a given society or group. The author concludes that the personalization of politics suddenly disappears after eleven years of life, but in certain social conditions it can be maintained, or re-released, for some time, either in adolescence or in adulthood.*

Key words: *child, political authority, personalization of politics, political system.*

Jovanka DENKOVA

Associate professor

Faculty of Philology, Goce Delcev University-Stip, Macedonia

E-mail: jovanka.denkova@ugd.edu.mk

UDC 821.163.41-93-31.09 Podgorec V.

THE SYMBOL OF BIRD IN THREE NOVELS FOR CHILDREN AND YOUTH BY VIDOE PODGOREC

***Abstract:** The bird as a symbol and a motif is as old as mankind. Birds are perceived as the messengers of God, symbols of immortality, and as predictors of future events. With the freedom of their flight, birds embody the symbolism that makes us desire to move towards the sky and experience the feeling of immense freedom of our body and soul. Birds are a metaphor for departure, change, but also adaptation, flexibility. Vidoe Podgorec is one of the authors who “identify nature with art”, and the bird, as a part of nature, serves as a motif and a symbol through which he shows us his vision and understanding of life and everything that happens around him and conveys his moral message. This symbolism will be the subject of study in this paper. In particular the symbol of bird in three works of Vidoe Podgorec intended for young readers will be discussed and analysed.*

***Key words:** symbol, birds, prose, Vidoe Podgorec.*

Introduction

Since flying represents a link between the earth and the sky, birds have often been an illustration of the journey of soul and the return to the heavenly homeland. They are considered to be messengers of God, symbols of immortality, and predictors of future events. With the freedom of their flight, birds embody the symbolism that makes us desire to move towards the sky and experience the feeling of immense freedom of our body and soul. More often than not, we find ourselves observing them and flying in our hearts in elegant loops. The beauty of birds while flying raises us above our own existence and makes us long to have wings, thus we want to follow our path, to fly aligned with them, to let our body flow through endless distances, to leave our old life in order to reach our goal. With every flap of wings, the longing of soul grows in us, it sings our song about distances, beauty and love. And as the song sounds stronger and clearer, the boundaries of our existence become clearer, and so does the desire to turn to something new and interesting, to turn to the soul bird in us, to turn to the like-minded people and join them. Birds are a metaphor of departure, change, but also adaptation, flexibility. They are symbols, and they are really here. Around us. With us and in our books also. Therefore, the symbolism of the bird in the literary works by Vidoe Podgorec will be the subject of study in this paper.

Vidoe Podgorec and his original written word

Vidoe Podgorec is one of the authors who “identify nature with art”, and the bird, as a part of nature, is a motif and a symbol through which he conveys his vision and understanding of life and everything that happens around him as well as the moral message he wants to communicate to us. (Idrizovic, 1988: 241). Because of his authenticity as an institution, the variety in his life and extensiveness of his work, Podgorec is seen as a unique phenomenon not only in Macedonian literature but also beyond it (Idrizovic, 1988: 237). The fact that he wrote a great number of books of poetry, prose, travelogues, criticism and stories makes him Olympus of the literary scene. Everything that this prolific writer for children wrote, even when it is not exceptional and innovative, catches our attention by its manner of communication, its intensity of a fairy tale, its cultivated language and style, and, ultimately, the emotionality of the words, verses, sentences ... (Drugovac, 1975: 143). The volume and the number of his works amazes and fascinates. The various genres of this aesthetically and pedagogically relevant opus, from which the readers can learn a lot about their own national history and how life changes in the modern world, with a lot of human drama and children’s dilemmas, joy and pain that fill the books of this humanist, rouse admiration (Drugovac, 1996: 303). The restlessness of this creator and his involvement in life seem to have no boundaries. He is an artist who shows that his inspiration does not dry out in time and that with new achievements he shows a rich and original talent. The work of Vidoe Podgorec is a confirmation of the primeval connection of man with the soil, his devotion to humanism and the ideals of freedom (Idrizovic, 1988: 237). The prose of Vidoe Podgorec is a lavish treasure of themes and motifs expressed through numerous collections of short stories and novels (Cackov, 1997:143). Through several decades of work, he succeeded in making a great number of friends and supporters of his work, initiated a lot of research and studies on the topics and motifs included in his books and encouraged many papers that try to explain the symbolism in them, to find the meaning and to make conclusions.

Podgorec’s narrative process is the result of the author’s profound personal experience, work of a creative spirit that perpetually improves this important aspect of his work. As a connoisseur of our country life and our people’s life, Podgorec is passionate about nature, the man in it, the child in it, the child in nature, animals, the beauty of his native region. His profound knowledge of the world of children, enables the author to perceive it, to create his literature according to the measures of that world, but also to enrich his horizons (Mickovic, 1987: 9-29). Humans, ever since prehistoric times, have been connected with animals. Then, they hunted and domesticated animals in order to survive. This fateful relationship between humans and animals influenced him, and very early it became a very important inspiration and preoccupation (Ristanovic, 2010: 48-49). Animals have always had their place in literature. Animality in children’s literature is one of the very frequent topics (Denkova, 2016:

163). Podgorec constantly paints nature in his works, he respects animals, birds, insects, and makes us discover the deep meaning and symbolism of his words.

The symbol of the bird as a general motif

The bird as a symbol and a motif is as old as mankind. Even the Bible itself is filled with many allusions to birds and life of birds. Among the celestial birds, the swan, the eagle, the jay, are the most common motifs. When it comes to details of the motifs associated with birds, their wings, bird's flight and the singing of birds are the most frequent topics. Singing of birds is like exalting the human soul, so it is no wonder that in the Slavic ornithological symbolism, the motifs associated with birds are the human soul, its fragility, tenderness and transparency. According to the Dictionary of Symbols, flying predetermines birds to be a symbol of the connection between heaven and earth (Chevalier, Gheerbrant, 2005: 831). Symbolism of the bird in different religions and nations is different. In Egypt, for example, the bird with the head of a man or a woman symbolizes the soul of the deceased or the soul of the god who visits the land. Thus, the Book of the Dead describes death as a flying falcon, and in Mesopotamia they imagine the dead as birds. Therefore, the bird is a symbol of immortality, a symbol of the heavenly world. If something bad was done to a bird, in some parts of Africa it was considered to be an act of real or metaphorical murder of a real person. From African art and from bird-like masks, as a symbol of strength and life, through Homer's ornithomanism - an interpretation of the bird's flight as a flag of the outcome of major events, to the imitation of the bird's flight in the shamanistic rituals that emphasize liberation from the earthly gravity and convergence in the higher state of life, they represent a powerful and omnipresent symbol. In dreams, it is the symbol of dreamers, in Feng Shui the symbol of inspiration and renewal, dictionaries of symbols are abundant with bird species. Some prehistoric drawings of bird people found in the caves of Altamira and Lascaux represent the flight of soul or a shaman's flight. In Islam, birds represent angels, according to the Quran, the language of birds is the language of angels. Also, in the Quran, the word "bird" is often considered to be a synonym of "fate". In the Celtic mythology too, birds were considered to be messengers of gods. In some Vedic texts, the image of birds reflects the belief of the gods' affection for humans. Probably, all these understandings arise from an older myth: on the prehistoric monuments in Europe and Asia, the cosmic tree is represented by two birds on branches, and beyond their cosmic significance, it seems that these two birds symbolize the soul of the ancestors (Chevalier, Gheerbrant, 2005: 833). The bird as a symbol and motif in literature appears from the time of symbolists, to Charles Baudelaire, Edgar Allan Poe, then to Harper Lee, Adam Brooks, Vida Ognjenovic, Jerzy Kosinski and other authors who cherished this symbol, who through it reflected their emotional rapture, thoughts and conveyed their messages.

The symbol of the bird in part of the work of Vidoe Podgorec

In the entire work of Vidoe Podgorec, nature has a very important place, and certainly the child in it. There the seasons change, birds and stars fly, there are joy and children's grief, play and laughter, life satisfaction and countless questions that trouble all sensitive children; in his poetry, day and night, dawn and the warm June evenings, meadow and grove, swallows and cranes, poplars and canaries, etc. all live side by side. In his rich and diverse work there are numerous books in which the bird is used as a symbol of childhood, love of life, etc: "Прости ми, канаринке", "Топли гнезда", "Отиде со жеравите", "Прокудени птици", "Летот на белата гулабица", "Дивиот јоргован", "Сивиот одмазник", "Птиците одлетаа", stories from the collection "Изгубеното царство" and many others (Drugovac, 1996: 304). Vidoe-Podgorec is one of those authors who "identify nature with art" (Idrizovic, 1988: 241) and the bird as a part of that nature serves as a motif and symbol through which he conveys his vision and understanding of life and everything that happens around him. Birds appear in most of his books, he describes them, admires them, through them he conveys his perception and experiences in life, communicates his moral message and tries to reach out to the readers. It makes us think, makes us understand his thought, read it and remember it, understand it. Podgorec very successfully senses the pulse of childhood and the child's feeling of the world, of everything that is happening around him. As Drugovac also points out, speaking about childhood in the work of Podgorec, there is a moment in the life of a child, when he suddenly feels that he is no longer a child: something breaks in him, something reminds him of the reality, a turning point happens in that little and still insufficiently experienced creature ... And if one such moment is experienced in war, if the moment itself is conditioned by war, then it is more than certain that this turning point is existentially important for the whole life of the child. In addition, Drugovac mentions the moment of violent breakup with the world of childhood. After that fateful moment, when childhood appears to have been lost forever, although most often biologically it continues, a rather clear border between the former and the present state appears - the child suddenly becomes serious, the things around him are less romantic and playful, the small simple naive child suddenly becomes a brave little man, who, with arms in his hand, defends his enslaved people (Drugovac, 1996: 316-317).

The novel "Banished birds" („Прокудени птици“) describes the fate of Petar and Vasko, children affected by the storm of World War II. "These are children without childhood, it is a barefoot, hungry, frightened, but also a brave, war childhood without childhood whose description Podgorec gave us in twenty-two chapters, naming each one separately, in order to get the effect of a series of related stories, a series of solidly connected episodes in an unbreakable whole" (Drugovac, 1996: 317). The topic is not new and unknown. This is a story about Vasko and Petar, partisan fighters, martyrs, patriots, and this is a story-legacy to the generations of children and adults to remember. Through the fate of these boys and the fate of everyone in the

village, Podgorec actually captures the sufferings and horrors of people affected by the whirlwind of war and at one point he says: "Men, women and children as banished birds abandoned their nests, fleeing before the black claws of fear" (Podgorec, 1969:). This sentence incorporates the entire symbolism of the title of the novel, dedicated to all those who were forced because of war, fleeing from the enemy like "banished birds", to leave their homes, frightened for their lives and the lives of their loved ones. Symbolism of the broken / abandoned nest that the banished birds leave directly relates to the belief given in the ancient Upanishads about birds migrating, which is related to the belief that the soul moves from body to body, until the last flight to the nest in which it finally finds shelter from the dangers of migration (Chevalier, Gheerbrant, 2005: 832). Through the words of the miller Geran, addressing Vasko and Petar, we can understand what Podgorec wanted us to understand: "You are no longer children. In front of my eyes, for a few days only, misery has made you grow up too soon. The nest of your childhood has been destroyed, it's been destroyed by the storm of war, and now you are birds, who have to learn how to fly and to navigate. You've passed this terrible test, you've grown up ... ". But Podgorec does not forget to show us that among them revolt is born and those "birds" fly away to the mountains and organize into a "flock" and come back together, the youngest and the oldest, to attack and take back the "nest" taken away from them by force. The symbolism is that every bird, wherever it flies in the infinite space in the sky, always returns to its nest to fight for it. There is another place in the novel, where we find the bird as a symbol again, when Petar, the courier, is sent to a secret mission in the city, using this sentence as a password: "Grandpa, do you sell cages with birds in them?", where Podgorec symbolically alludes to the cage as a symbol of the deprived freedom, and as the answer to the password, follows the question "What happened to the pigeons?", which alludes to the already known symbol, the dove - a symbol of peace, of freedom, which is so desired by the characters of the novel.

The war will again be the cause of the displacement and destruction of childhood and growing up too early in the novel "Flight of the white dove" („Летот на белата гулабница“). Podgorec interestingly describes the fate of a Jewish boy, Solomon Levy, who fleeing from the Nazi persecution in Barcelona, along with his family, stands in the fields and meadows by the river Vardar trying to find himself. Once again, Podgorec will use the bird as a symbol through the story of an old man Juan from Barcelona about the "beautiful and meek" white dove - a protector and helper of the poor. The dove as a symbol of beauty, and peace cannot be left to help and make the sufferers happy, because "virtues don't live long among people" (Podgorec, 1982: 39). She will be killed by those who envy the weak, the poor, and do not allow them to have at least some comfort. Throughout the entire novel, Podgorec uses the symbolism of the white dove as a bright spot, a hope for comfort and kindness for the burdened Levi family. When Lence comes to his home, Moni believes that "such happiness was brought to him by the white dove" (Podgorec, 1982: 60). At times, he identifies the girl with the dove, believes that she is his savior and he enjoys when

they spend a long time together and can't believe that "he has ever been so close to the white dove, his heart's chosen one" (Podgorec, 1982: 78). That beautiful girl helps him in the most difficult moments of the Levy family carrying food to them, and, not surprisingly, Solomon at some point "recalls the story of the old fisherman Juan from Barcelona and before his eyes spread the delicate wings of the blanca colombino. Oh, white dove, the fortune of the poor Barcelona fishermen! Is this not the one that was here just a little while ago, is it not my own white dove, the one of our fortune? She did not fill our boat with fish, but she brought us some flour, beans, or fat every day so that we don't feel the misery of the occupation. From now on, I will call you, Lence: blanca colombino! The white dove of my fortune!(Podgorec, 1982: 116). Solomon does not have the courage to share the depth of his love with the "white dove of his life", and he writes those feelings in a note book, through a letter in which he sincerely opens himself, talks about the fear of the consequences of war, as if that thought follows him as "his own shadow," but he realizes that he cannot help himself. He writes about the "explosion" in his soul after "every meeting with you" but "the feeling that you are not indifferent to me brings endless warmth to my chest, a miraculous trembling, a sweet unrest that cannot be explained in words, because even for the most terrible things that happen in our lives one can find words, but for this – he cannot" (Podgorec, 1982: 131-132). In an impressive and powerful way he describes his suffering as a foreigner and an intruder who wanders around the world and who, finally, feels that in Skopje he has "brothers and fatherland". He explains to the "white dove of his sleeplessness" that he is not ashamed of his love and thinks about her even when the prisons are filled with their comrades and says that it is stronger than him and he is incapable of "taming my own volcanoes which boil my blood and shake my soul with the dearest explosions" (Podgorec, 1982: 133). Podgorec, at that moment, in a masterly manner, symbolically introduces the struggle of a hooded crow - an abuser, and a turtle dove—a peaceful man, and offers Solomon consolation so that he understands: "So, there are wars in birds too. There are oppressors among them too! The hooded crow fails to grab the peaceful turtle dove, but it would not stop its evil-doing. It will wait for another convenient moment to attack". Eventually, he will understand the meaning of life: "So, all those who bring some benefit to people, even with their silent songs, are always under attack by the oppressors! Oh, why is that so? Did the white dove do something evil to the rich fishermen, so they shot her? Do envy and evil rule in the world? Will mankind ever get rid of those vices? Will a man once and for all cleanse his soul from the darkness? " And finally, at the end of the novel, when Solomon falls from a bullet that pierces his chest "in that short interval between the last breaths of life and the eternal numbness that death brought, he silently spoke to someone's ear only a few words: The flight of the white dove ...it succeeded ...". Here, Podgorec helps us understand the essence of the symbolism that the white dove is saved, the sacrifice is Solomon, but she remains alive and in the future will continue to help the poor. Through the whole Judeo-Christian symbolism the dove, which in the New Testament represents the Holy Spirit, is essentially a symbol of purity and simplicity. It is a symbol of peace,

hope, of the found happiness. At the same time, the Dictionary of Symbols gives another interpretation of the symbol of the dove, it represents what is immortal in people- their soul. It is clear that the reason for this kind of symbolism is the beauty and grace of this bird, its perfect whiteness, the gentleness of its cooing. In fact, regardless of whether it is a plain or literary language, the word “dove” is among the most universal metaphors that praise the woman (Chevalier, Gheerbrant, 2005: 220).

Nikos Chausidis, who talks about the role of certain symbols in the interpretation of the mythical image, also refers to the significance of the bird as a symbol (Chausidis, 1994: 69-70). First, he speaks about the role of space in the formation of a mythical image and points out that space has an appropriate role in the human perception of the real image of the world, that is, he concludes that space is one of the factors that turn the chaotic “pile” of impressions from the surrounding world in the human mind into clear knowledge. Many of these symbols, or more precisely symbolic elements, are arranged in space as a kind of base, and on the other hand, a multitude of mutual relations are established between them, on the basis of which the impression of the concrete mythical image is made on the observer / reader / listener. Furthermore, Chausidis also speaks of time in a mythical image and states that “ by turning spatial changes into a mythical image, it evokes and perceives time in its abstract form. Evidence of this are changes in nature, starting from the movement of celestial bodies, cyclical growth and dying of plants, the periodic appearance of animals in nature and growing up, and ageing of the man himself ”. (Chausidis, 1994: 69-70).

If we consider this claim by Chausidis and look at it in the context of our question, it will be easy to see that in the analysed works of Vidoe Podgorec, space and time, as factors in the formation of a mythical image, have an extremely important place and role. In the novel “Banished birds”, the German fascists, and then the Bulgarians, described as “vultures” (Podgorec, 1969: 31), come and rob a village in the late afternoon, when there is some kind of malady in the air: “Therain was coming. A young breeze was blowing through the yard...”(Podgorec, 1969: 6). Space and time can be linked with many moments in the book that are strongly symbolic. For example, the moment when the boy, Petar, comes to the city to pass on an encrypted message about the arrival of partisans that are personified in the symbol of the “dove”: “Cherries came. What happens to the pigeons?” (Podgorec, 1969: 68), he needs to meet a man who sells cages with birds in them. And the cages, the birds locked up / trapped in them, are a kind of symbol of freedom that should be won by that action. The symbol of “dove” is also there at the moment of death of the national hero Blagoj Jankov - Muceto, whose dead and disfigured body the fascists show in the city square. The author for a moment looks away from the bloody and unrecognizable body, and notices two pigeons in the park with red roses, one white and one dark blue, and their free flight. There is a connection between these symbols: the dove as a symbol of peace, freedom, with a park full of red roses (red colour, as the colour of blood, but also life / freedom) and the killing of a national hero, born in Strumica

(city in the south of Macedonia), which was his hometown, apart from completing the mythical image, it connects it with reality, and it all raises a multitude of associations and makes this novel attractive to the reader. The next moment in which space and time, as elements of the mythical picture, together with the symbol of the bird function as a whole, is when Petar returns to his house and finds it ransacked and robbed, so the feeling of loss is inevitable: “At that moment Petar felt like a chick, which was taken from the nest by the storm and thrown somewhere in the world, away from his mother and from his mother’s yard” (Podgorec, 1969: 144). In contrast to this feeling, at the moment when Petar finds his mother as a nurse at the partisan hospital, there is a sense of flying: “Now nothing could stop him. He had wings, flying like a bird. He did not mind the darkness, or the sharp stones that raised from the ground. He did not feel any fear. He forgot about his tiredness. He did not feel he was sleepy. Behind him went his mother, she kept him from all the troubles and bad things” (Podgorec, 1969: 179-180).

In the novel “Flight of the White Dove” („Летот на белата гулабица“), leaving the home (nest) is fatal for the Levi family, and in this case, the spatial element acts as an indicator of future fateful events for this suffering family. As a decisive moment, in relation to the temporal aspect as part of the symbolism of the motif of the bird, is the moment of death of the boy Moni: “A dim, insidious dawn was coming. It was more like dying of the night, than the birth of a new day“ (Podgorec, 1982: 51). The used lexemes in the given quote emphasize the recent tragic events. And at the moment when the boy, deadly wounded, is dying, a strange voice whispers to the boy in his ear the words: “The ... flight of the white dove ...” (Podgorec, 1982: 154), which completely changes the impression of the image of the white dove that appeared through the whole novel, where Moni always called the beloved girl the “white dove”. At this moment, the reader becomes aware that the “white dove,” the symbol of purity, virginity, meekness, was Moni all the time, the boy who makes the greatest sacrifice in the name of freedom - his young life.

“He left with the cranes” („Отиде со жеравите“) is a short book in which, through fifteen short stories, Podgorec returns to his childhood, describes the hidden corners of the child’s soul, affected by the horrors of war, the deep suffering caused by it, the trembling and fear of the destroyed and stolen childhood. In the story with the same title, through the symbolism of the embers that fly through the endless celestial shore and go to distant unknown celestial lands, the little girl explains the leaving and not returning of her father who “went with the cranes into the unknown darkness of the autumn night” (Podgorec, 1967: 16). The little girl is waiting for her father to return, constantly looking at his blurry and yellow picture on the wall and longing to hear his words again: “Little dove, you look like me. More like me ... “ (Podgorec, 1967: 15). In the end: “The time flies. Spring turns into summer, autumn into winter; creating a long cycle of years. I’m no longer a little girl”. However, it remains deeply engraved “in the childish eyes an unclear memory of the dear unforgettable face with

a warm smile. I do not recognize it... And yet, I remember it. Most of all: that dark, rainy autumn night when the cranes were flying above the village and crying as an omen of something bad". She realizes that the wind of war took her father away and the conclusion remains: "And one thing was irrefutable: He left with the cranes and did not return." (Podgorec, 1967: 19). In the Dictionary of Symbols, there are a lot of interpretations of the crane, and we will refer only to those that can clarify the symbolism in the work by Podgorec. Namely, in Ancient China they were connected with the island of immortality, and in fact they are Taoist symbols of immortality, which stems from the understanding of the cyclical return of the crane, which symbolizes renewal. In some German regions, however, the crane has a religious function. Namely, its character is associated with a god whose functions are analogous to those of the god Hermes, and these are travel and communication (Chevalier, Gheerbrant, 2005: 311-312). So, the departure of her father, his unwillingness, and the sound of the cry of the cranes function as a sort of a clue, a sign of the future tragic events and the uncertain destiny of her father.

The symbolic description of the nightingale in the story "The Wild Lilac" („Дивиот јоргован"), who by making a nest "as if it weaves all its love and care, all its goodness and song in it" and "unselfishly pours out the silver filaments in his voice" and in whose song, the child who is burdened with the thought of his sick mother and his father in the war, the destroyed family nest - is able to find comfort. The song of the nightingale - the symbol of the beautiful merry song, along with the thought of the wild lilac, helps the boy to forget about his suffering for a moment. Podgorec, introducing these symbolic elements of nature, does not allow the child, despite the fact that the war has stolen his childhood, to get to the end of the day, without having a little bit of comfort.

Conclusion

This was an attempt to compare the works of Podgorec using the thread that connects them - the significance of the symbolism of the bird, through which the author himself conveys his thoughts, understanding of life and lessons that he wants us to learn. Vidoe Podgorec's writing reveals to children the unusual wealth of his native region, describes its colors and sounds, introduces its beauties to children, its history, its past, the people, mostly those who spent their whole life or childhood in nature. His works also present the writer who understands literary work with its social and artistic function, which in addition to beauty, gives a meaning to the forming and development of a young man (Idrizovic, 1988: 258).

There is still a lot to talk and write about Vidoe Podgorec, because it is difficult to discuss everything he wrote in a few pages of any review and give a complete picture of him, about everything he wrote and created. "His creation is an impressive building that astonishes, a creation that long ago surpassed an "incredible number" of

published titles. The creative records are broken here and they represent an incomprehensible boundary for a common mind. Therefore, the work of Vidoe Podgorec can without doubt be called - the creation of dreams. The spiritual wealth that exceeds even "Balzac's dream" to write a hundred works. That number he managed to surpass becoming a creator with whom the future generations and experts will have to seriously deal with." (Petrevski, 1999:141).

References

- Мицковиќ, С. (1987). Поговор кон Шарената птица, Скопје: *Наша книга*.
- Денкова, Ј. (2015-2016). Анималистичкиот роман „Дивиот пес“ од Видое Подгорец, Годишен зборник, *Филолошки факултет*, УГД:Штип.
- Денкова, Ј. (2016). Анимализмот како тема во книжевноста за деца, Зборник од конференција ФИЛКО, Штип: *Филолошки факултет*.
- Друговац, М. (1975). Македонски писатели за деца, Скопје: *Македонска книга*.
- Друговац, М., (1996). Македонската книжевност за деца и младина, Скопје: *Детска радост*.
- Идризовиќ, М. (1988). Македонската литература за деца, Скопје: *Наша книга*.
- Петревски, Г. (1999). Поговор на книгата „Птиците одлетаа“ од В. Подгорец, Скопје: *Детска радост*.
- Подгорец, В. (1967). Отиде со жеравите, Скопје: НИК *Наша книга*.
- Подгорец, В. (1982). Летот на белата гулабица, Скопје: *Детска радост*.
- Подгорец, В., (1969). Прокудени птици, Скопје: *Наша книга*.
- Ристановиќ, Ц. (2010). Анимални свијет као општа тема и књижевности за дјецу (Приче о животињама из Босне и Херцеговине), Нови Сад: *Детињство*, XXXVII, 3, 47–54.
- Чацков, Д. (1997). Литература за деца и младина, Скопје: *НИП Глобус*.
- Чаусидис, Н. (1994). Митските слики на Јужните Словени, Скопје: Мисла.
- Шевалие, Ж., Гербран, А., (2005). Речник на симболите, Скопје: *Табернакул*.

Jovanka DENKOVA

Filološki fakultet, Univerzitet "Goce Delčev"

Štip, R. Makedonija

***Sažetak:** Ptica kao simbol je stara kao i čovečanstvo. Smatralo se da su ptice glasnici bogova, simbol besmrtnosti, kao i predskazivači budućih događaja. Svojim slobodnim letom ptice oslikavaju onu simboliku koja nas tera da poželimo da se usmerimo i da osetimo tu neizmernu slobodu tela i duše. Ptice su i metafora odlazaka, promena, nestabilnosti, ali i prilagođavanja, fleksibilnosti. Vidoe Podgorec je jedan od onih autora koji "poistovećuju prirodu sa umetnošću", a ptica kao deo te prirode služi kao motiv i simbol preko kog će preneti svoje razumevanje života i svega onoga što se dešava oko njega i što želi da nam prenese kao moralnu pouku. Ta simbolika biće predmet proučavanja ovog rada. Konkretno, razmatraće se simbol ptice u tri romana Vidoe Podgoreca, koji su namenjeni mladim čitaocima.*

***Ključne reči:** simbol, ptice, proza, Vidoe Podgorec*

Ivana Muškinja
Familylab Srbija
ivana.muskinja@familylab.rs
UDC: 37.01

NA PUTU KA ODGOVORNOSTI. RAZVOJ RELACIONIH KOMPETENCIJA U PEDAGOŠKIM ODNOSIMA

Sažetak: *Korenite društvene promene dovode i do vrednosne promene u promišljanju deteta, vaspitanja i pedagoških ciljeva, pa se, umesto da se „deluje umesto i u ime” deteta, nastoji da se dete postavi kao subjekat vlastitog činjenja. S obzirom na to da Jesper Jul (Jesper Juul) ističe upravo kvalitet odnosa u koje ulazimo kao prediktor ostvarivanja pedagoških ciljeva, u radu ćemo istaći profesionalnu relacijsku kompetenciju, koju on objašnjava kao sredstvo za ostvarivanje „onih vrednosnih predstava koje smatramo najvažnijim” u vaspitno-obrazovnom radu. Kompetencije u odnosima su znanja, veštine, svesnost i lični angažman koji su potrebni za izgradnju smislenih, osnažujućih i negujućih odnosa u stručnom, pedagoškom kontekstu, te odnosa između dece koja pohađaju vaspitno-obrazovne ustanove i odraslih koji u njima rade, s ciljem da se prepozna i poštuje dostojanstvo i integritet dece i mladih kao i dostojanstvo i integritet odraslih. Cilj razvoja kompetencija jeste da se pronade i poveže ono što je dobro i potrebno za obe strane u sferi pedagoškog rada.*

Ključne reči: *Relaciona kompetencija, kompetentno dete, odgovornost, autentičnost, ravnopravno dostojanstvo.*

Uvod

Danas se suočavamo s pedagoškim izazovom koji u prošlosti nije postojao: deca imaju drugačiji status u društvu, njihov odnos sa odraslima više ne karakteriše strah i temeljno strahopoštovanje prema autoritetu koji je uslovljen društvenom ulogom odraslih. (Jul, 2017b; Jul, Jensen, 2014; Jensen i Jensen, 2011). Da bi se razvijala i napredovala, deci su potrebni odnosi s odraslima zasnovani na ravnopravnom dostojanstvu (Jul, 2017a; Jul, 2017b). Međutim, deca se često suočavaju s odraslima koji su odrastali u kulturi poslušnosti i koji, kao deca, najčešće nisu iskusili poštujuće odnose i ne mogu da se oslone na sopstvena iskustva koja bi im bila od pomoći u kontaktu s decom danas. Profesionalci se susreću s nužnošću da se uče veštinama građenja odnosa. Deci su potrebni odrasli koji su spremni da preuzmu odgovornost za sebe i za kvalitet odnosa s decom (Jul, Jensen, 2014).

Korenite društvene promene dovode i do vrednosne promene u promišljanju deteta, vaspitanja i pedagoških ciljeva, pa se, umesto da se „deluje umesto i u ime” deteta, nastoji da se dete postavi kao subjekat vlastitog činjenja. Cilj rada jeste upoznavanje s konceptom relacionih kompetencija u odnosima odraslih i dece, s posebnim osvrtom na njihov razvoj kod profesionalaca, koje se vide kao pokazatelj kvaliteta odnosa i deluju kao prediktor u ostvarivanju pedagoških ciljeva. Jesper Jul (Jesper Juul) ih objašnjava kao sredstvo za ostvarivanje „onih vrednosnih predstava koje smatramo najvažnijim” u vaspitno-obrazovnom radu (Jul, Jensen, 2014).

Bića u postajanju i/ili ljudska bića

Jul nastoji da kroz interdisciplinarni pristup ukaže na činjenicu višedimenzionalnosti savremenog sveta u kojem živimo, ističući da su se međuljudski odnosi promenili, a s njima i simboličko izražavanje detinjstva u pravcu složenijeg diferenciranja kulturološkog identiteta pojedinca (Jul, 1995, 2017a; Lee, 2001; Tomanović, 2004). Ovaj razvoj je isprepletan/uslovljen i promenama među generacijama, razvojem nauke, tehnike i tehnologije. U osnovu razvoja koncepta relacione kompetencije Jul, nasuprot staroj dominantnoj paradigmi, postavlja i skreće pažnju na novu paradigmu detinjstva koja uvodi sliku deteta kao subjekta, deteta kao društvenog aktera i predstavlja izazov i poziv na preispitivanje ustaljenih pretpostavki o detetu, ali i o ulozi profesionalca (Jul, 2017b; Jul, Jensen, 2014). Još uvek dominantnoj slici o detetu kao o „projektu za budućnost” nova paradigma suprotstavlja dete sada i ovde, tj. vidi dete kao osobu koja je kompetentna i može mnogo da ponudi u sadašnjem, konkretnom trenutku.

Prema Tejloru (Charles Taylor) (2003), ideja deteta i detinjstva kao društvenog aktera nastala je nakon što je moderni čovek počeo pridavati veći značaj običnom životu kao intrinzičnoj osobini novog ličnog identiteta, onom iznutra, unutrašnjoj prirodi (refleksivnosti), novom osećanju života koji se od sada živi kao priča sastavljena od niza povezanih i međusobno dopunjenih crtica. Perspektiva da život nije krut, fiksiran, već

da ga socijalni akteri neprestano stvaraju, otvorila je i značajno pitanje – razumevanje značenja koje svetu pridaju sami socijalni akteri (Nenadić, 2011.). U tom periodu stvorila se klima za sagledavanje perspektiva grupa sa niskim statusom u društvenim organizacijama. Između ostalih, to su i kategorije žena i dece, koje su se do tada smatrale vrstom „biološke univerzalije”. Stav da društveni odnosi nisu utvrđeni društvenim, psihološkim i biološkim zakonima, već da se mogu menjati i iznova uspostavljati na drugačijim osnovama, bio je krilatica velikih radikalnih političkih pokreta aktivnih tokom šezdesetih i sedamdesetih godina. Iako deca i detinjstvo nisu bili u središtu njihove borbe, ove značajne društvene promene indirektno su uticale i na njih (Lee, 2001.).

Teorija o detinjstvu u periodu moderne najčešće smešta decu u polje socijalizacije, etiketirana su kao „bića u postajanju” i postaju glavna preokupacija odraslih, osnovni predmet njihove ljubavi, najvažniji kapital i budućnost društva. Postojeća vizija detinjstva tokom XIX i XX veka postaje vizija budućnosti: preko staranja o deci, pomaganja, olakšavanja i omogućavanja njihovog rasta i razvoja (Jenks, 1996, prema: Tomanović, 2004.). To je dovelo do tendencije da se deca i odrasli sagledavaju kao fundamentalno različite vrste ljudi. Kvortrup (Qvortrup Jens) (1994) je opisao prirodu te razlike kao razliku između odraslih koji su ljudska bića (human being) i dece koja su „bića u postajanju” (human becoming), odnosno nove i dominantne paradigme deteta i detinjstva.

Kako Li (2001) navodi, početkom XX veka postojalo je mnogo razloga za ustaljeno verovanje da je odraslost doba zrelosti, predvidivosti i stabilnosti. Stabilnost je u tom periodu ljudske istorije bila veoma značajna životna vrednost, a i norma koja je kreirala svakodnevicu. Detinjstvo sagledano iz te perspektive viđeno je kao putovanje ka jasnom, poznatom i izvesnom cilju. Odrastanje je često posmatrano kao proces u kojem se jedna vrsta preobražava u drugu. Presudna distinkcija između „dve vrste” jeste pomanjkanje odraslosti kod dece. A ideja da postoji „kraj puta” otelotvorena u „standardnom” odraslom koji je stigao na tačku finiša ključna je u održanju autoriteta koji odrasli imaju nad decom (Lee, 2001: 9). Prevlast ove paradigme o detinjstvu održavala se i pomoću pretpostavke o univerzalnosti dece, odnosno da su sva deca jedna te ista gde god da se nalaze, pa su tako okarakterisana kao nemirna, nestalna i nezavisna. Isti autor veruje da je ideja predvidivosti, koja stoji u vezi sa zrelim dobom, kamen temeljac na koji se oslanja naučno saznanja o deci. Dokle god je odraslost tretirana kao fiksna tačka, bilo je jednostavno definisati pojam detinjstva koji stoji u relaciji s njom. Ova slika „standardnog” odraslog bila je podržana specifičnim ustaljenim obrascima koji su vladali u organizaciji poslovnih i intimnih odnosa tokom prve polovine XX veka (Kehily, 2009)

U društvenom prostoru stvorenom krizama tokom šezdesetih i sedamdesetih godina XX veka dolazi do promena u oblasti industrijske organizacije, kao i političkog i društvenog života, što dovodi do prelaza na potpuno novi režim organizacije

rada koju karakteriše fleksibilnost u pogledu procesa rada, tržišta radne snage i obrazaca potrošnje. Zbog toga se sredinom XX veka sve veći broj odraslih susretao s nesigurnošću u vezi sa svetom rada. Iz navedenog se može zaključiti da je stabilnost koja je vladala u uslovima zaposlenja dozvoljavala da posmatramo odrasle kao intrinzično stabilne, kao i da povežemo odraslost sa stabilnošću i celovitošću. Danas se kriterijum poželjnog i dobrog od „ponašanja i produkta” promenio u kriterijum „zadovoljstva i samoostvarenja”. Kriterijum pogleda spolja promenio se u kriterijum pogleda iznutra. (Pregrad, 2006).

Odgovornost je ili lična ili je nema

Individualizacija, između ostalog, znači i biti prisiljen na refleksivnost (Gidens, prema: Vuletić, 2003: 151). Odrasla osoba više ne preuzima nužno svoj identitet iz kulturne sredine, društvene uloge, već aktivno osmišljava svoj identitet na osnovu preferiranih polnih, profesionalnih, društvenih odrednica. Teorija refleksivne modernizacije pokazuje da se ljudi oslobađaju neminovnosti i načina življenja industrijske epohe moderne, da se oslobađaju načina mišljenja moderne, odbacujući istrošenu sliku o njenoj apriornosti i istinitosti (Nenadić, 2011: 277). Gidens upozorava da je ontološka nesigurnost osnovna odlika savremenog života, promene su jedina izvesnosti (Giddens, prema: Vuletić, 2003).

Odsustvo čvrstih zajedničkih normi i vrednosti takođe je dovelo do velike lične slobode i za odrasle i za decu i zbog toga se pojavila potreba za novim moralnim uzemljenjem i moralnim kompasom kada zastupamo sebe, biramo lične ciljeve i smernice i pravimo društvene i egzistencijalne izbore. Društveni potencijal za individualnu slobodu nikada nije bio veći, i iz toga sledi da lična odgovornost mora biti deo javne rasprave, ne samo u smislu odgovornosti za sebe kao pojedinca već kao pojedinca u odnosu na druge ljude – drugim rečima, novim ili bar preformulisanim zajedničkim vrednostima (Juul et al., 2016: 48).

Takođe, ideja deteta kao subjekta menja i način na koji odrasli podstiču razvoj deteta, budući da odraslog stavlja pred zadatak stalnog preispitivanja sebe i sopstvene uloge. Menja se i kvalitet odnosa u pravcu uvažavanja mišljenja deteta zbog toga što su deca „eksperti za sopstveno iskustvo”, a od odraslog se zahteva poznavanje osobenosti razvoja svakog pojedinačnog deteta i njegovih kompetencija (Juul, 2013; Jul, 2017a). Dete kao društveni akter znači podelu moći s decom. Umesto jednostranog hijerarhijskog modela u kojem je odrasla osoba neprikosnoveni autoritet i poseduje svu moć, kooperativni model predviđa saradnju, pregovaranje i odustajanje odraslih od jednog dela moći i odgovornosti. Drugačije rečeno, to znači vraćanje detetu dela moći i odgovornosti koje mu često oduzimamo (Majal, prema: Tomanović, 2004)

Kompetentno dete, dete kao socijalni akter jeste uticajna konstrukcija koja tek treba da se istraži u svoj svojoj punoći. Međutim, naglasak na detinjstvu isključivo

kao društvenoj konstrukciji može dovesti do redukcionizma (Prout, prema: Duane, 2013). Akcentovanjem racionalnosti, (samo)odgovornosti, autonomnosti deteta može dovesti do očekivanja da će dete biti u mogućnosti da samostalno preuzme inicijativu i odgovornost za odluke i pitanja koja su u prethodnim periodima donosili odrasli. U raspravama koje se tiču dece kao socijalnih aktera postoji tendencija tumačenja odnosa između dece i odraslih kao simetričnih, što znači jednakih u moći i odgovornost koje imaju u vezi sa odlukama, pitanjima, nadležnostima (Jul, 1995; Bašić, 2009.). Ovako shvaćen odnos nastao je iz jednostranog mišljenja u kojem se ukida hijerarhija, ali se ne uzimaju u obzir različite pozicije znanja, razvoja iskustva između dva čoveka (Bašić, 2009.) S obzirom na to da je obavezujuća odrednica savremenog sistema obrazovanja i vaspitanja slika deteta kao aktivnog subjekta, važno je istaći da je nedovoljno reflektovana među profesionalcima koji rade s decom (Bašić, 2009.). Zbog toga je često shvaćena kao „smrt pedagoške prakse” i ima za tendenciju pojavu da odrasli „abdiciraju” svoju odgovornost i prepuste je deci. (Jul, Jensen, 2014; Bašić, 2009; Sommer, prema: Duane, 2013; Niederberger, 2013).

Ravnopravno dostojanstvo

Pedesetih i šezdesetih godina prošlog veka egzistencijalistički orijentisani filozofi (Buber, Kierkegaard) istakli su ideju Ja i Ti odnosa, odnosno odnosa dva subjekata (Pregrad, 2006) nasuprot ideji dva objekta. Objektni odnos je odnos u kome jedan subjekt uspostavlja odnos s drugim (drugima) koristeći ga za zadovoljenje ličnih potreba i time ga u svom ličnom prostoru doživljava kao objekat koji služi nekoj njegovoj svrsi. Ovo je odnos koji redukuje pojedinca na osobine koje služe zadovoljenju nećijih potreba (Pregrad, 2006; Cajvert, 2001).

Za razliku od njih, Jul ističe značaj građenja odnosa s decom iz pozicije vrednosti ravnopravnog dostojanstva (Jul, 2017a; Jul, Jensen, 2014). Objektnom odnosu suprotstavlja odnos u kojem su oba pojedinca subjekti (1995; 2008; 2017a). Ovakav odnos podrazumeva postojanje, prihvatanje i poštovanje ukupnog integriteta i celovitosti i sebe i drugoga u odnosu. Kako to opisuje Buber (prema: Cajvert, 2001: 38), odnos Ja – Ti kreira svet relacija i daje mesto za ljudsko i jedinstveno kod onog drugog. „Istinski se razgovor odvija kada prihvatim onog drugog i kada su moje reči usmerene prema njemu, upravo onakvom kakav jeste, iako je on po svojoj suštini i egzistenciji drugačiji od mene” (Buber, prema: Cajvert 2001: 38). Cilj je razumeti sebe i onog drugog kakav jeste. Ističe da „lečiti jednako kao vaspitavati, može samo onaj ko živi u susretu ali sa distancom” (Ibid.). Otvaranje pitanja distance jeste prostor za razvoj samosvesti, odnosno preuzimanje lične odgovornosti za sebe, svoja osećanja, očekivanja, granice i ponašanje (Jul, Jensen 2014; Jul, 2017a). Ovo nas podseća da ljudi kao socijalna bića svoj idenitet grade u odnosima i smatramo da isticanje deteta kao aktivnog subjekta ne umanjuje značaj konstrukcija odraslih koje su od presudnog značaja za dečje iskustvo (Mayall, 2002). U zavisnosti od toga kako odrasli konstruišu sebe i kakvim smatraju decu, dečje konstruisanje vlastitog

identiteta variraće od jednog okruženja do drugog.

U Zakonu o predškolskom vaspitanju i obrazovanju principi predškolskog vaspitanja prepoznaju vrednosti koje opisuju građenje relacija u odnosu Ja – Ti ili subjekat – subjekat, poput autentičnosti, otvorenosti, razvojnosti, dostupnosti itd. (Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju, Član 4.) Ono što nas iz pozicije razvoja relacionih kompetencija zanima jeste sledeća upitanost: ako odrasli u sistemu vaspitanja i obrazovanja u odnosu sa decom treba da neguju i razvijaju navedene vrednosti i osobine, da li ih onda i sami moraju razvijati i živeti. Ako dečje konstruisanje vlastitog identiteta zavisi od toga kako odrasli konstruišu sebe i kako vide decu, postavlja se pitanje na koji način mogu da razvijaju novi sistem vrednosti i nove načine odnosa prema sebi i međuljudskim odnosima. Kako odrasli u odnosima sa decom uče da praktikuju i žive ličnu odgovornost i ravnopravno dostojanstvo?

Kako ističe Bauman (prema: Pregrad, 2006), ključno pitanje u današnje vreme jeste kako pomiriti vrednosti koje su neupitni etički standardi ljudskog delovanja, s jedne strane, i posledice „tekućeg društva” po međuljudske odnose, s druge. On smatra da ih je u današnje vreme zapravo nemoguće pomiriti, ali da je i dalje potrebno da se trudimo, ali i da prihvatimo da ih možda ne možemo sve pomiriti u isto vreme. On naglašava našu ličnu odgovornost za življenje vrednosti jer, kako kaže, „Odgovornost je ili lična ili je nema” (prema; Pregrad, 2006).

Relacione potrebe i kompetencije

Ljudi su socijalna bića koja žive i razvijaju se u zajednici s drugim ljudima. Dakle, da bismo zadovoljili svoje ljudske potrebe, od prvog dana života upućeni smo na druge ljude. To je osnovni motiv građenja odnosa (Stern, 2002). Pored osnovnih, bioloških potreba ljudi imaju i relacione potrebe koje su prisutne tokom celog života pojedinca i, ako su zadovoljene, pomažu u kreiranju kvalitetnih odnosa (Summers i Tudor, 2000, prema: Miljković, 2010). Svaka relaciona potreba u određenom momentu može postati figuralna ili svesna, poput žudnje ili želje, dok neke od njih ostaju izvan naše svesnosti. Relacione potrebe se zadovoljavaju u recipročnom kontaktu s drugom osobom. Erskin (Erskine Richard), pozivajući se na Kohuta i Sterna (prema: Miljković, 2010), identifikuje osam značajnih relacionih potreba: za sigurnošću, za validacijom, odnosno potvrdom značajnosti, za prihvatanjem, za potvrdom ličnog iskustva, za samodefinisanjem, za iniciranjem odnosa, da utičemo na druge, da izrazimo ljubav.

Iako vaspitno-obrazovni rad ima više ili više-manje eksplicitno formulisane ciljeve, može se sagladavati iz ugla relacionih kompetencija. Odnos, to jest njegov kvalitet, retko je cilj sam po sebi, bez obzira na to što ga prepoznajemo kao sredstvo po kojem se pedagoški ciljevi mogu postići, ili kao ono što otežava postizanje ciljeva. Pedagoška literatura i programi obrazovanja nastavnika imaju isti fokus, a to je dete (Miljković,

2010; Juul, 1995).

Jul i Jensen (2014) ističu da smo, kao profesionalci u vaspitno-obrazovnom kontekstu, obavezni da osvestimo i veoma ozbiljno shvatimo lične relacione potrebe, te da preuzmemo odgovornost za njih. Ističu da je ključna osobina svakog kvalitetnog odnosa osećaj ljudi da su od važnosti, vrednosti i značaja drugima i da pripadaju. Ukoliko pojedinac u odnosu prestane da se oseća važnim, vrednim i korisnim, odnos dolazi u krizu.

Miljković ističe nekoliko primera koji oslikavaju zašto je značajno baviti se relacionim potrebama odraslih. Ona navodi da deca prepoznaju relacione potrebe vaspitača za nekoliko minuta, na svesnom ili nesvesnom nivou. Često je razumeju kao „poziv za saradnju” u kojem štite vaspitača i preuzimaju odgovornost za osećanja drugog, ili ih razumeju kao početak psihološke igre koja se najčešće manifestuje kao neprihvatljivo ponašanje. U oba slučaja deca reaguju i više su usmerena na odraslog nego na ono što je cilj vaspitno-obrazovnog rada. Osim toga, vaspitač je važan model: ako on nije svestan sopstvenih potreba ili ako se ponaša neautentično, „ogledalo neuronima decu uči lekciju kako da zanemare sopstvene potrebe” (Miljković, 2010). Kako će vaspitač pomoći deci u zadovoljenju sopstvenih potreba, ako odbacuje svoje? Može li biti empatičan, otvoren i može li poštovati decu, ako ne poštuje sebe?

Uticaj odraslih se, kao i u svakom odnosu, odvija na dva nivoa: na prvom – sadržajnom, npr. dok vaspitač prenosi željeni sadržaj, i na drugom – odnosnom, tj. procesnom nivou, kroz koji se ostvaruje potencijal da se stvara i razvija povezanost između vaspitača i deteta. Taj procesni deo je najljudskiji i najmoćniji deo njihove celokupne interakcije jer određuje kako se dete i nastavnik osećaju u kontaktu jedan s drugim – prevladava li u tom odnosu npr. osećaj straha i nelagodnosti (koji se mogu javiti kod obe strane) ili, npr., zainteresovanost, poverenje i podrška (Cajvert, 2001; Jul, 2017; Jul, Jensen 2014).

Kompetencije u odnosima su znanja, veštine, svesnost i lični angažman koji su potrebni za izgradnju smislenih, osnažujućih i negujućih odnosa u stručnom, pedagoškom kontekstu, te odnosa između dece, koja pohađaju vaspitno-obrazovne ustanove, i odraslih, koji u njima rade, s ciljem da se prepozna i poštuje dostojanstvo i integritet dece i mladih kao i dostojanstvo i integritet odraslih. Cilj razvoja kompetencija jeste da se pronade i poveže ono što je dobro i potrebno za obe strane u sferi pedagoškog rada.

Ideja razvoja relacione kompetencije vaspitača bazirana je na ideji da kvalitet međuljudskih odnosa ima centralno mesto u ljudskom razvoju, što je pokazano u mnogim teorijama i studijama, npr. teorija afektivne vezanosti i kulturno-istorijska teorija psihičkog razvoja (Vidmar, 2016). Ove teorije su predstavljale osnovu za razumevanje odnosa između vaspitača i deteta i dovele do hipoteze da odnos, relacija

koju vaspitači grade s decom ima značajan uticaj na razvoj dece, adekvatno ponašanje u vaspitnoj grupi i bolje usvajanje novih sadržaja. Zaista, nekoliko longitudinalnih studija pružaju čvrste dokaze da doživljaj nastavnika o izgrađenom odnosu podrške i poverenja s učenicima ima pozitivne efekte na ponašanje i akademski uspeh učenika osnovnih škola (Šagud, 2015; Vidmar, 2016). Ove studije ukazuju na značaj razvoja realacionih kompetencija vaspitača i svih koji u vaspitno-obrazovnim ustanovama direktno ili indirektno rade s decom. Uče ih kako da razvijaju kvalitetne odnose, kako da ih poboljšaju i ojačaju i kako da zacele i poprave kvalitet odnosa s detetom, kolegom ili roditeljem. Drugačije rečeno, da bi postigli svoje profesionalne ciljeve, odrasli u vaspitno-obrazovnim ustanovama moraju da razviju relacione, međuljudske kompetencije (Jensen i Jensen, 2011).

Kod profesionalaca i praktičara s iskustvom u oblasti predškolskog vaspitanja i obrazovanja uočena je sve veća potreba vaspitača i stručnih saradnika da se na sistematičan način opišu i zaokruže procesi u međuljudskim odnosima kroz koje tokom rada prolaze zajedno s decom, roditeljima i kolegama.

Koncept relacionih kompetencija, kako su to predložili Jul i Jensen (2014), odgovara na potrebu praktičara za kultivacijom i promocijom socio-emocionalnih kompetencija. Prema njima, relaciona kompetencija se definiše kao „sposobnost odraslog (vaspitača, učitelja, stručnog saradnika) 'da vidi' svako dete prema njegovim ličnim premisama i da prema tome odredi svoje ponašanje, a da ne izgubi vođstvo, ali i sposobnost da bude autentičan u kontaktu sa njim” (Jul, Jensen, 2014: 147), kao i sposobnost i volju odraslog da preuzme punu odgovornost za kvalitet odnosa.

U navedenoj definiciji pominju se vrednosti koje smatramo da je neophodno dodatno objasniti. „Videti dete” znači videti dalje od upadljivog ponašanja deteta, što zavisi prevashodno od četiri okolnosti u različitim kombinacijama (Jul, Jensen, 2014): 1. od volje odraslih da „vide”; 2. od ličnog shvatanja odraslih šta znači „biti viđen” i „videti”; 3. od zbira iskustava odraslih s decom i slike čoveka koja nastaje u vezi s takvim iskustvom; 4. od profesionalnog razvoja odrasle osobe. Sposobnost odraslih da „vide” decu jača detetov osećaj vlastite vrednosti i pomaže mu da izgradi unutrašnju odgovornost. Takođe, jača odnos između deteta i odrasle osobe, pa je time bolja osnova za usvajanje novih znanja i veština (Juul, 2013; Vidmar, 2016).

Šta je „super” u superviziji?

Kompetenciju stičemo učeći iz vlastitog iskustva, prateći proces, bivajući fokusirani na odnos, na „kako”, a ne nužno na rezultat i na „zašto” (Pregrad, 2007). Razvijajući ličnu kompetentnost menjamo sebe i time utičemo da se i drugi promene. U svetu najčešće korišćen prostor i oblik koji omogućava učenje iz vlastitog iskustva jeste supervizija. Pregrad (2007) ističe da, kad sprovodimo superviziju sa zaposlenima u vaspitno-obrazovnim ustanovama, zapravo im implicitno poručujemo da su važni

(važno je to šta mislite, šta želite, kako se osećate), da je vaspitanje i obrazovanje proces, te da postoje kolektivna spremnost i iskustvo u rešavanju problema, odnosno odgovaramo na njihove relacione potrebe.

Supervizija je metoda usvajanja profesionalnih znanja i profesionalnog razvoja. Van Kesel (Van Kessel, 1999) je definiše kao vrednosno i procesno usmerenu aktivnost u kojoj su radne teme supervizanata pretvorene u teme za učenje (prema: Ajduković, Cajvert, 2004). Primarna metoda je refleksija supervizanata o svom profesionalnom iskustvu, pri čemu supervizant treba da transformiše spoznaje koje je stekao refleksijom u profesionalnu akciju. Kroz superviziju se razvija tzv. reflektujući praktičar čije je razumevanje međuljudskih odnosa, uzroka nastanaka određenih problema, kao i činilaca koji doprinose rešenju prošireno i produbljeno (Ibid.).

Polazeći od činjenice da to razumevanje mora da bude kognitivno, emocionalno i iskustveno, cilj supervizije jeste razvoj profesionalnih kompetencija u podržavajućem okruženju koje omogućava praktičarima da integrišu novostečena znanja u svoje profesionalno iskustvo i povežu ih s ličnim osobinama, vrednostima, osećanjima, predispozicijama. Supervizija se u procesu učenja obraća profesionalcima iz pozicije subjekat – subjekat, odnosno onako kako bismo želeli da se oni odnose prema detetu. U supervizijskom procesu integrišu se lični i profesionalni razvoj kao dve nužno povezane pretpostavke zrelog profesionalnog delovanja (Ibid.).

Zalažemo se za oblik supervizije koja nije procena niti nadzor nad izvršavanjem profesionalnih obaveza, ali jedan od njenih ciljeva jeste osiguravanje kompetentnog i odgovornog rada u skladu s profesionalnim vrednostima, etikom struke, zakonima, planovima i programima ustanove u kojoj je supervizant zaposlen (Cajvert, 2001; Jul, Jensen, 2014). Supervizija nas uči da svaki kontakt s klijentom, u ovom slučaju detetom, dodiruje unutrašnji svet profesionalca, te da on, putem spoznaje i svesti o unutrašnjim procesima, razvija svoju profesionalnost i sposobnost da sebe samog upotrebi kao instrument u procesu rada (Cajvert, 2001).

Zaključak

U savremenom svetu postalo je očigledno da su mnogi roditelji, vaspitači, nastavnici, drugi odrasli sa kojima su deca u svakodnevnom odnosu, izgubili kontakt sa sobom na različite načine (nepoznavanje sebe, sopstvenih emocija, granica, reakcija), što ih onemogućava da uspostave autentično prisustvo i empatički kontakt neophodan za stvaranje dobrih odnosa s decom, njihovim roditeljima, pa i kolegama. Zbog toga je neophodno usredsrediti se na pripremu vaspitača i drugih profesionalaca koji rade s decom, a da budu svesno prisutni vlastitim autoritetom.

Punu odgovornost za kvalitet odnosa između odraslih i dece imaju odrasli. Deca nisu u stanju da snose odgovornost za kvalitet svog odnosa s odraslima,

zbog nedostatka znanja, iskustva, životne mudrosti, ali i realne moći odlučivanja u konkretnoj situaciji u vaspitno-obrazovnim ustanovama. Mogu da imaju mišljenje o tom odnosu, predloge i želje za promenom, ali deca ne mogu da preuzmu odgovornost. U savremenom svetu postmoderne naša lična odgovornost kao odraslih zahteva kompetentne profesionalce koji se, pored ličnog autoriteta i autentičnosti, razvijaju kroz dalju superviziju, instrukcije i korišćenje vežbi za ojačavanje ličnog kontakta i svesnosti tela, disanja, emocija i misli. Ove vežbe podstiču razvoj kompetencija profesionalaca u odnosima i u potpunosti se mogu raditi zajedno s decom u vaspitnoj grupi. Osim toga, većina profesionalaca trebalo bi da se fokusira na to kako se osećaju i ponašaju kada su u kontaktu s decom, naročito u teškim i spornim situacijama koje zahtevaju i sveobuhvatni kontakt i empatiju. Ovaj korak je neophodan da bi se obezbedilo adekvatno ponašanje profesionalaca i njihovo svesno prisustvo koje je nužno ne samo za odnose već i za postizanje pedagoških ciljeva i celovit razvoj svakog deteta. Kada su profesionalci veći deo vremena autentični i u istinskom kontaktu s decom, to počinje da se oseća kroz saradnju na društvenom nivou sa svakim pojedinačnim detetom i s grupom kao celinom. Profesionalci postaju uzorni modeli i autentični autoriteti i postoji koherentnost između onoga šta kažu i šta rade.

Vaspitno-obrazovne ustanove su sistemi koji su, na neki način, veoma slični porodicama. Deci je uglavnom dobro kada je i odraslima dobro, a poražavajuće je to da se pitanje dobrobiti odraslih u vaspitno-obrazovnom sistemu retko pominje. Kao što to Jesper Jul široko postavlja, učenje bi trebalo da bude takvo iskustvo koje u najširem smislu uključuje, angažuje i radije ne samo decu nego i profesionalce. U tom smislu, od izuzetnog je značaja da se prema profesionalcima koji uče o relacionim kompetencijama odnosimo iz pozicije subjekat – subjekat, odnosno onako kako bismo želeli da se oni odnose prema detetu.

Literatura:

- Ajduković, M., Lj. Cajvert (Ur.). (2004). *Supervizija u psihosocijalnom radu*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
- Bašić, S. (2009). *Dijete (učenik) kao partner u odgoju: kritičko razmatranje*. *Odgovjne znanosti*. 11/2: 27–44.
- Cajvert, L. (2001). *Kreativni prostor terapeuta*. Sarajevo: IP Svjetlost.
- Duane, A. M. (Ed.) (2013). *The Children's Table: Childhood Studies and the Humanities*. Athens: University of Georgia Press.
- Jensen, E., H. Jensen (2011). *Dialog s starši*. Ljubljana: Inštitut za sodobno družino Manami.
- Jul, J., H. Jensen (2014). *Kompetencija u pedagoškim odnosima: Od poslušnosti do odgovornosti*. Beograd: Eduka.
- Jul, J. (2017a). *Vaše kompetentno dete*. Beograd: Laguna.
- Jul, J. (2017b). *Agresija*. Beograd: Laguna.
- Juul, J. (1995). *Razgovori sa obiteljima*. Zagreb: Alinea.
- Juul, J. (2013). *Škola u infarktnom stanju*. Zagreb: Znanje.
- Juul, J., P. Hoeg, H. Jensen, J. Bertelsen, M. Stubberup, S. Hildebrandt (2016). *Empathy its what holds the world together*. Morawa. My Morawa
- Kehily, M. J. (Ed.). (2009). *An introduction to childhood studies*. New York: Open University Press.
- Lee, N. (2001). *Childhood and society – growing up in an age of uncertainty*. Maidenhead: Open University Press.
- Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology for Childhood*. Buckingham: Open University Press.
- Miljković, N. (2010). Relational needs in educational contexts. Preuzeto 10. 2. 2018. sa <https://familylab.si/wp-content/uploads/2015/02/Relational-needs-in-educational-context.pdf>
- Nenadić, M. (2011). *Sociologija detinjstva – hrestomatija*. Sombor: Pedagoški fakultet u Somboru.
- Niederberger, U. (2013). *Relational Competence Theory: Can Respect, Authenticity, and Responsibility for the Relationship Predict Relationship Quality?*. Preuzeto 11. 5. 2015. sa <http://www.familylab.ch/media-archive/archiv/item/ueli-niederbergerbeziehungskompetenz>
- Pregrad, J., N. Poljak, L. Šehić-Relić (Ur.) (2006). *Sukob@org – Upravljanje sukobom u organizaciji*. Osijek: Centar za mir, nenasilje i ljudska prava Osijek.
- Pregrad, J. (2007). Iskustva i izazovi uvođenja supervizije u sustav prosvjete. *Ljetopis socijalnog rada*, 14 (2): 311–337.
- Tejlor, Č. (2003). Politika priznanja. U: E., Gatman (ur.), *Multikulturalizam – Ispitivanje politike priznanja* (33–68). Novi Sad: Centar za multikulturalnost.
- Qvortrup, J. (1994). Varieties of Childhood. In: J. Qvortrup (Ed.) *Studies in modern childhood: Society, Agency, Culture*. New York: Palgrave Macmillan. Str. 1-21.
- Šagud, M. (2015). Contemporary childhood and institutional context. *Croatian*

- journal of education*. 17/1 (Sp.Ed.): 265–274.
- Tomanović, S. (Ur.).(2004). *Sociologija detinjstva – sociološka hrestomatija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vuletić, V. (Ur.). (2003). *Globalizacija – mit ili stvarnost*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vidmar, M. & K. Kerman (2016). *The development of Teacher's Relational Competence scale: structural validity and reliability*. Preuzeto 12.11.2017. sa <http://www.pei.si/Sifranti/StaticPage.aspx?id=89#arhiv>

ON THE WAY TO RESPONSIBILITY DEVELOPMENT OF RELATIONAL COMPETENCES IN PEDAGOGICAL RELATIONS

Summary: *The causes of social changes also lead to value changes in thinking about children, upbringing, and pedagogical goals, and instead of “acting instead and in the name of” the child, we now seek to place the child as a subject of his own doing. As Jesper Juul emphasizes the precise quality of the relationships we enter is a predictor of the achievement of pedagogical goals, we will elaborate professional, relational competence, which he explains as a means of achieving “those value performances that we consider most important” in the educational work (Jul, Jensen, 2014). Competencies in relationships are knowledge, skills, awareness and personal engagement needed to build meaningful, empowering and nurturing relationships in a professional, pedagogical context; the relationship between children attending educational institutions and adults working in them, with the aim of recognizing and respecting the dignity and integrity of children and young people, as well as the dignity and integrity of adults. By developing competencies, the goal is to find and link what is useful and necessary for both sides in the field of pedagogical work.*

Key words: *Relational competences, competent child, responsibility, authenticity, equal dignity.*

Uglješa Colić

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Novi Sad

ugljesa.colic@gmail.com

UDC 7.03

LIKOVNI PRIKAZ DECE I ODRASLIH – KRATAK PREGLED KROZ ISTORIJU UMETNOSTI

Sažetak: U radu se daje kratak pregled izabranih umetničkih dela na kojima su predstavljena deca i odrasli. Počinje opisom srednjovekovne i vizantijske umetnosti, koja je kanonska i u njoj gotovo hiljadu godina nema većih odstupanja. Nakon toga se pokazuje prikaz dece i odraslih u umetnosti u antičkoj Grčkoj i renesansi. Na osnovu Pikasovih radova prikazuje se realno stanje u umetnosti 20. veka, i to preko dva potpuno različita dela – realističkog i kubističkog. Pažljivim praćenjem može se uočiti ciklično smenjivanje ideala lepote i umetničkog koncepta koje je prisutno kroz celu istoriju umetnosti, kao i očigledna povezanost načina predstavljanja dece i odraslih u umetnosti sa vladajućim znanjima, uverenjima i vrednostima karakterističnim za određeno društvo u konkretnom istorijskom periodu.

Gljučne reči: dete, odrasli, likovni prikaz, istorija umetnosti.

Uvod

Kroz celu istoriju umetnost se menjala pod uticajima društvenog razvoja, šire kulture i, uopšte, razvoja civilizacijskih vrednosti. U zavisnosti od toga kojoj epohi pripada, svaki umetnički rad koji predstavlja decu i odrasle, kao i njihov odnos, prikazuje ih u određenom kontekstu. Taj kontekst je uslovljen epohom kojoj umetnički rad pripada, vladajućim znanjima i uverenjima, sistemom vrednosti i verovanja, te zato nije svejedno da li posmatramo umetnički prikaz deteta i odraslog u antičkoj Grčkoj ili u srednjem veku. Ne samo što ih deli gotovo petnaest vekova, već su ta dva različita umetnička prikaza inspirisana potpuno različitim predstavama o deci i odraslima, izražavaju potpuno drugačiji pogled na svet, čoveka i njegov razvoj, pa samim tim i na dete i detinjstvo. U ovom radu ukazuje se na različite načine prikazivanja dece i odraslih, kako u srednjovekovnoj umetnosti, antičkoj Grčkoj i renesansi, tako i u 20. veku. Svrstavanjem antičke Grčke i renesanse u isto poglavlje ilustruje se ciklično ponavljanje istorije ljudskog društva, kao i istorije umetnosti.

Prikaz dece i odraslih u srednjem veku

Srednjovekovna umetnost, koja je trajala gotovo hiljadu godina (od 5. do 15. veka), kao da nije znala za detinjstvo, ili ga jednostavno nije prikazivala. Nije reč o neumešnosti i nedostatku veština samih autora. Većina umetnika ovog istorijskog perioda ostala je anonimna jer su verovali da sam Bog izražava lica svetaca kroz slike ikonopisaca, te da oni zapravo nisu zaslužni za svoje slike, već Bog koji im je poklonio talenat i veštinu. U srednjovekovnoj umetnosti jednostavno nema mesta za detinjstvo. Sva deca na ikonama i freskama (pretežno prikazi Isusa) prikazana su kao odrasli ljudi. Ona nemaju ni jednu detinju crtu, već su doslovno reprodukovani odrasli u umanjenom obliku. Uvek ozbiljni izrazi lica i nadmeni, uštogljeni položaji odlika su gotovo svih vizantijskih fresaka, koje posmatraču ulivaju strahopoštovanje. Deca se od odraslih razlikuju jedino po visini, bez drugih razlika u izrazu ili crtama lica.

Vizantijska umetnost nastala je i razvijala se na prostoru Istočnog rimskog carstva – Vizantije. Ona obuhvata period od 5. veka pa sve do pada Carigrada pod Osmanlije, 1453. godine, i potpunog sloma Vizantije. Delovanje vizantijske umetnosti nije se zadržalo samo na prostoru Vizantije već se proširilo i na prostore država koje su bile pod njenim direktnim uticajem: srpske oblasti, ruske države, Bugarska, Mletačka republika i Napuljska kraljevina. Bilo da uzmemo za primer Bogorodicu Trojeručicu iz 8. veka ili neku drugu ikonu iz manastira Hilandara, na primer Bogorodicu sa Isusom Hristom iz 13. veka (Slika 1), videćemo da je sličnost neverovatna. To je zato što je postojao vizantijski kanon, koji je prenošen od manastira do manastira, i on se poštovao gotovo hiljadu godina. U savremenoj srpskoj ikonografiji i danas je velikim delom zastupljen vizantijski kanon.

Prikaz dece i odraslih u antičkoj Grčkoj i renesansi

Umetnost stare Grčke obuhvata period od 9. veka pre n. e. pa sve do 1. veka. Karakteristično za starogrčku umetnost bilo je realistično prikazivanje ljudskih figura, uz obavezno prisustvo mitologije. Razni bogovi, polu-bogovi, heroji i druga mitološka bića prikazani su na slikama i skulpturama kako zajedno žive sa ljudima i među njima. Realistični prikazi dece ljupkih oblina idealizovali su detinjstvo. Helenistička epoha bila je preplavljena malim Erosima. Od Erosa je u rimskom periodu nastao Kupidon. Ti Erosi, krilati dečaćići, uvek veseli i nasmejani, obično su se vezivali za muziku, igru i zabavu. Vrlo su često prikazivani s muzičkim instrumentima, najčešće s frulama. Pored muzike i zabave, na velikom broju skulptura, slika i keramike, oni drže luk i strele, a koga jedan Eros pogodi strelom, taj nepovratno biva zaljubljen.

Deca su u antičkoj Grčkoj uglavnom prikazivana ljupko, s neodoljivim šarmom i lepotom (Slika 2). Nasuprot mračnim srednjovekovnim prikazima bez emocija, umetnost stare Grčke naglašavala je razna psihološka raspoloženja dece, često ih prenaplašavajući. Skulpture su naprosto nabijene emocijama i, suprotno od

božanskog utiska koji bi na nas ostavila možda neka ikona, antička Grčka odiše prikazima čiste ljudskosti. Ona uzdiže i veliča ljudski rod u njegovom punom sjaju. Zbog svega ovoga ne čudi što se nakon srednjovekovne umetnosti ponovo pojavilo interesovanje za klasičnu antiku. To je doprinelo rađanju renesansne umetnosti između 14. i 16. veka, u kojoj je došlo do napuštanja tada već zastarelih kanona i ponovnog procvata umetnosti. U renesansi se oživljava antika u kojoj je središte pažnje bio čovek. Pojavile su se žanrovske scene i vrlo brzo su zamenile statične kompozicije i simbolično prikazivanje ličnosti. Dolazi do opšteg razvoja i napretka, kako u kulturi i umetnosti tako i u nauci. Umetnici se vraćaju na realističan prikaz i vekovima zapostavljeni prikaz dece i odraslih opet dobija emotivnu notu (Slika 3).

Sve do 17. veka neće se pojaviti portreti same dece, bez odraslih, što ukazuje na to da ona, u stvari, i nisu bila sama po sebi važna (Arijes [Philippe Ariès], 1989: 63). To se može povezati s činjenicom da u to vreme još nije postojala svest o tome da je dete ličnost za sebe, u ovom smislu kako ga mi danas shvatamo. Otuda je prikazivanje deteta na slikama vezivano za odrasle, bilo da nešto zajedno rade ili zajedno provode vreme u zabavi. Drugi razlog prikazivanja dece bio je njihova ljupkost i živopisnost, pa je dečja figura na neki način bila ukras slike.

Prikaz dece i odraslih u 20.veku

Sreten Marić u svojoj knjizi „Slikarstvo u ćorsokaku?” jasno povlači liniju između posleratnog, takozvanog režimskog slikarstva, koje je bilo honorarno i podržavano od strane države i njenih institucija, i „prave umetnosti”. U svojoj knjizi profesor Marić tvrdi:

Prava, velika umjetnost 19. stoljeća razvija se mimo toga društva i protiv njega. Pravi umjetnik, koji doživljuje i izražava suštinu stvarnosti, morao je otkriti dvoličnost i laž svoje sredine i pobuniti se. Svi, skoro svi veliki tvorci 19. stoljeća bili su nekonformisti, protestleri, u stalnom sukobu sa svojom sredinom (Marić, 2012:12).

Ovde nedvosmisleno vidimo da, kad bi bilo koji umetnik kroz istoriju umetnosti živeo i stvarao u nekom drugom vremenu ili na nekom drugom mestu, ne samo da ne bi bio isto plodonosan već ko zna u kom smeru bi se razvijale njegove moralne i etičke vrednosti i umetnička i ideološka stremljenja. Od toga bi zavisio i način na koji bi autor prikazivao decu i odrasle. Na ovoj tezi se zasniva i istraživanje francuskog književnika i likovnog kritičara Ipolita Tena (Hippolyte Taine) koje je izneo u svojoj knjizi *Filozofija umetnosti*.

Možda je najbolji predstavnik likovne umetnosti 20. veka bio španski slikar Pablo Pikaso (Pablo Picasso). Činjenica je da se umetnici poput Pikasa nisu mogli svrstati u određeni stil. Postoje umetnici koji jednostavno menjaju stilove izražavanja, ili paralelno rade u više različitih stilova. On je čak pokrenuo i neke do tada nepoznate pravce u umetnosti. Pikasovo slikarstvo podeljeno je u nekoliko razdoblja, koje likovni kritičari dele na različite faze. Međutim, te podelje nisu jasne, niti toliko

precizne, jer on je vrlo često isti motiv radio u više različitih stilova. Podjednako je interesantno da se ponekad vraćao realizmu, čak i kada je bio u odmakloj kubističkoj fazi.

U svojim realističnim prikazima dece i odraslih (plava faza, 1901–1904), Pikaso slika majku s detetom u naručju, pažljivim i nežnim potezima. Kompozicija je piramidalna, dete i majka zauzimaju ceo prostor slike. Gotovo filigranski precizan crtež, nežno je nanesen na prethodno akvarelnu i harmonično obojene površine. Opšti je utisak da je atmosfera slike lepršava i nežna, gotovo pastelna. Majka drži dete u naručju, poput Bogorodice, i deluje zaštitnički, ona je taj čuvar koji neprestano motri na dete i štiti ga svojim toplim zagrljajem od spoljašnjih faktora. Dete žmuri, a majčin pogled je blago spušten ka njemu, pun ljubavi i razumevanja. Ono je prikazano kako spava, u udobnoj pozi, gotovo razbaškareno, sa blagim smeškom, bezbrižno je i srećno. „Za većinu individua u razvoju odnos sa odraslima, prvenstveno s roditeljima, najsignifikantniji je aspekt ranog iskustva.” (Irović, Krstović, 2000: 8). Dok posmatramo ovu sliku, obuzima nas prijatno osećanje sreće i topline bezbrižnog života (Slika 4).

Nasuprot ovakvim nežnim, suptilnim, gotovo bajkovitim prikazima, u stilu realizma, Pikaso je naslikao dete u apstraktnom stilu (afrička faza, 1907–1912). U kubističnom prikazu dete ne leži u toplom majčinom zagrljaju, već je prikazano samo, bez ikoga. Dete zauzima središnji deo slike, postavljeno je na zeleno postolje i drži praznu pletenu korpu u rukama, poput nekog prosjaka na pijedestalu. Slika je u najmanju ruku uznemirujuća. Kontrasti su jaki, a cela figura podeljena je na geometrijske delove, te jedva prepoznavamo motiv. Može se pretpostaviti da je slikar bio inspirisan tadašnjim promenama u društvu (rat, beda, siromaštvo), koje su na ulice stalno izvodile nove talase dece – prosjaka i siročadi. Neizvesnu budućnost dece, koja su živela u tom periodu, naglašava i ostrim presekom lica. Glava deteta je debelom crnom linijom podeljena na dva dela. Desni deo prikazan je oblo i svetlo, dok je leva strana lica špicasta, snažno izdeformisana i tamna, siva, gotovo prljava. Ovom slikom Pikaso nije dao samo realan prizor dece, koja su tada viđana kako, ogrnuta u stare pocepane stvari, obično nekoliko brojeva veće, lutaju ulicama širom Evrope, već je kritikovao i odnos tadašnjeg društva prema nezbrinutoj deci i deci koja odrastaju u teškim uslovima bede i siromaštva, kao i potpuno odsustvo bilo kakvog socijalnog programa (Slika 5). U ova dva, i stilski i tematski, potpuno različita prikaza istog autora vidimo širok spektar interesovanja jednog umetnika, koje je možda najbolji pokazatelj burnog vremena u kojem je živio, vremena neprestanih novina i promena 20. veka. Nasuprot slici koja je naslikana u realističnom stilu, na kojoj je dete u majčinom zagrljaju, drugi, apstraktni prikaz usamljenog i ugnjetavanog deteta, neizvesne budućnosti, veoma je dramatičan i nabijen emocijama. Od samog pogleda na ovu sliku posmatrača podilazi jeza i obuzima tuga i melanholija.

Zaključak

Kada se govori o likovnim prikazima dece i odraslih kroz istoriju umetnosti, može se reći da je to jedna zaista neiscrpna tema za istraživanje. Jasno se vidi da različite epohe umetnosti drugačije prikazuju decu i odrasle u svojim likovnim delima. Na likovne prikaze dece i odraslih utiče istorijsko razdoblje, geografski položaj, ali, podjednako, i različite religije i ideologije. Otuda, može se reći da umetnost odslikava (kao u ogledalu!) razvoj društva i kulture, što omogućava da primenom obrnutog postupka – proučavanjem umetnosti – bolje razumemo razvoj ljudskog društva, ideja, saznanja, vrednosti i verovanja. Tako se već iz ovog kratkog prikaza može prepoznati period kada su deca poistovećivana s odraslima i bila prikazivana kao „čovjek u malom”, zatim period idealizovanja deteta i detinjstva, kao perioda bezbrižnosti i ljupkosti, te period realističnih prikaza čiji je cilj bio da se osudi društvena nebriga za decu u osiromašenom društvu.

Shvatanja o deci, detinjstvu i odnosima između dece i odraslih pitanja su od izuzetnog značaja za predškolsko vaspitanje i obrazovanje, te je otuda veoma važno da budući vaspitači ovladaju različitim postupcima i veštinama njihove analize, otkrivanja i razumevanja. U tom smislu može se shvatiti i doprinos ovog rada, kao mogućeg modela istraživanja odnosa dece i odraslih analizom umetničkih dela kroz istoriju umetnosti (Slika 6).

Literatura:

- Arijes, F. (1989). *Vekovi detinjstva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Irović, S. i J. Krstović (2000). Vrednosni sustav roditelja/odgojitelja i autonomija djeteta. *Interakcija odrasli – dijete i autonomija djeteta*. Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Visoka čiteljska škola – Sveučilište u Rijeci, Visoka učiteljska škola.
- Marić, S. (2012). *Slikarstvo u ćorsokaku?* Beograd: Službeni glasnik.
- Ten, I. (1955). *Filozofija umetnosti*. Beograd: SKZ.

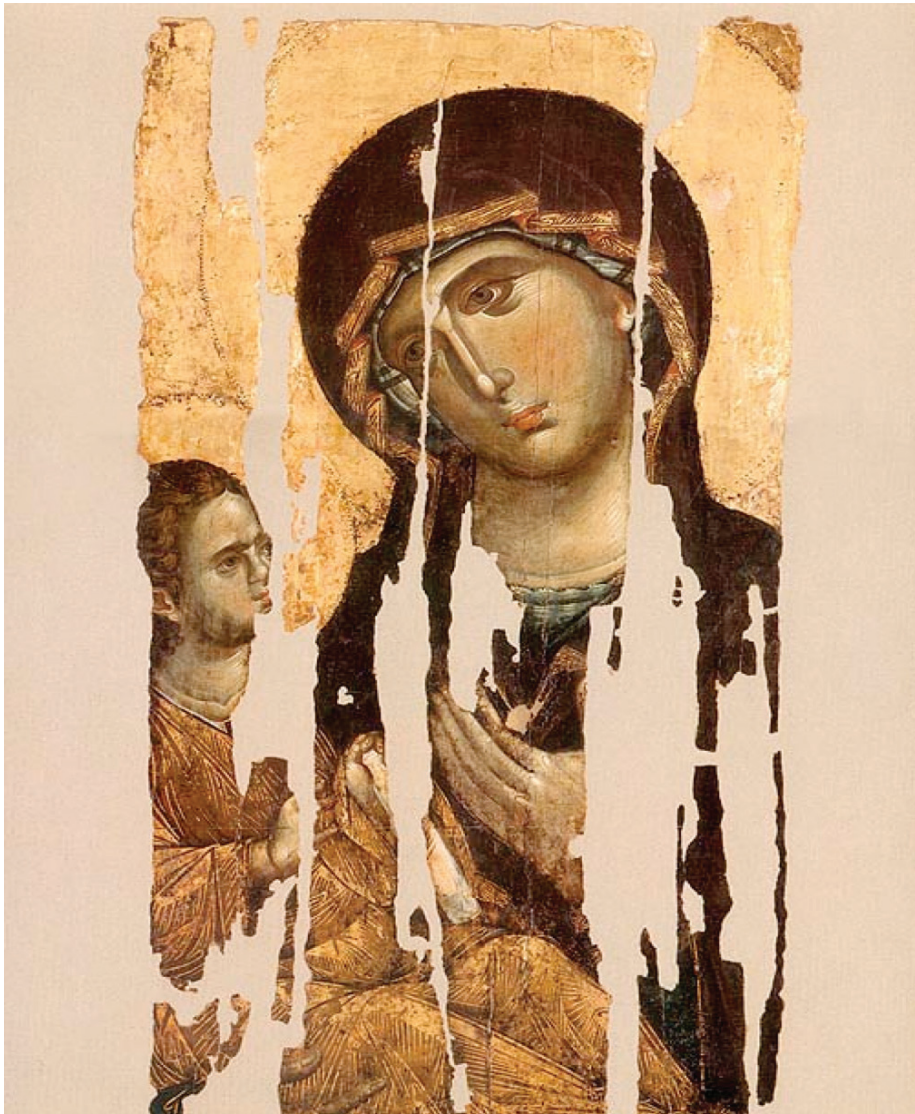
Internet izvori:

- https://www.rastko.rs/likovne/hilandar/index_c.html
- <https://en.wikipedia.org/wiki/Eros>
- <http://www.fineart-china.com/htmlimg/image-38499.html>
- <https://www.wikiart.org/en/pablo-picasso/child-with-flower-1945>

THE ARTISTIC REPRESENTATION OF CHILDREN AND ADULTS – A SHORT OVERVIEW THROUGH THE HISTORY OF ART

Summary: The work presents a short overview of selected artworks featuring children and adults. It begins with a description of Medieval and Byzantine art, which is canonical and there are no major deviations for almost a thousand years. After that, the representation of children and adults in the art of Ancient Greece and the Renaissance is given. Furthermore, there is an attempt to reflect the real state of art of the 20th century through Picasso's works by means of two completely different examples, realism and cubism. Through careful observation we can note the cyclical shift of the ideal of beauty and artistic concept, which is present throughout the history of art, as well as the obvious connection between the way children and adults are presented in art and the dominant knowledge, beliefs and values characteristic of a particular society in a particular historical period.

Key words: child, adult, artistic representation, art history.



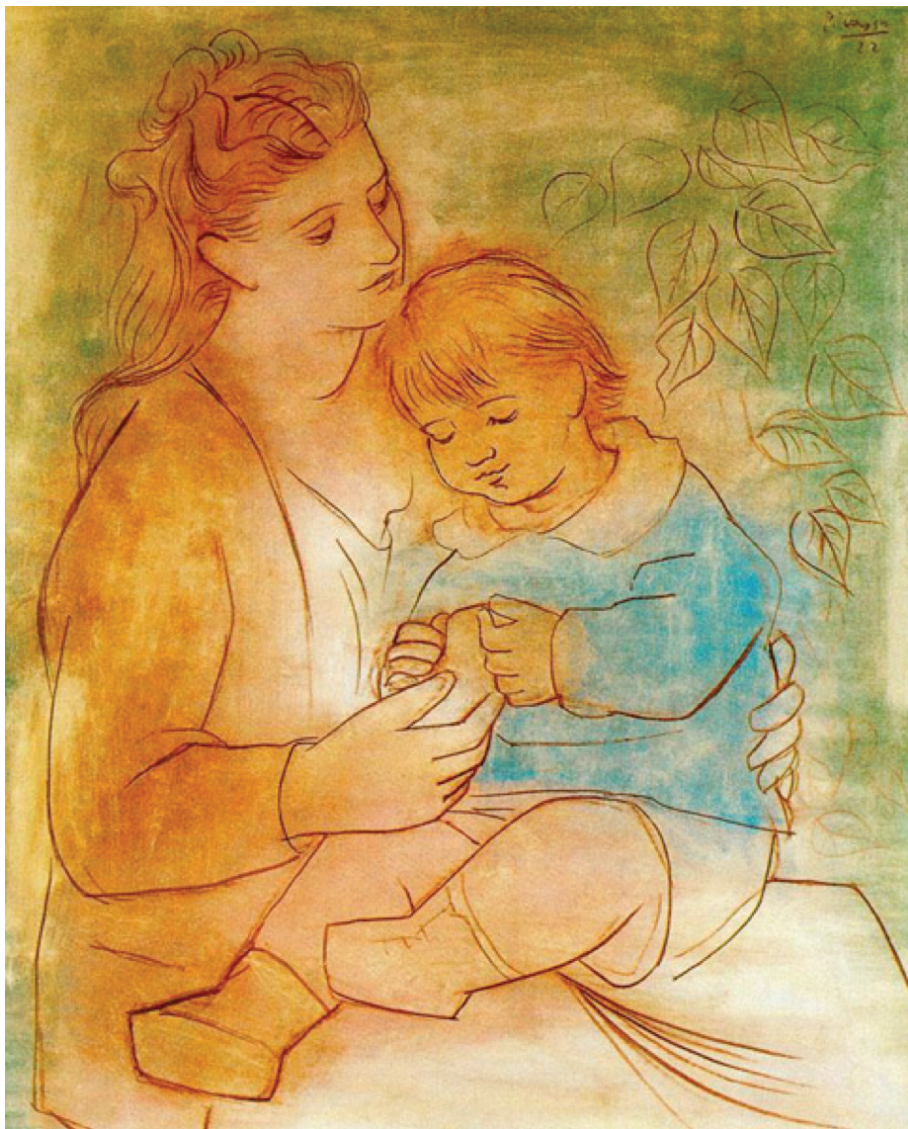
Slika 1: Vizantijska ikona, Bogorodica sa Isusom Hristom, 13. vek, Hilandar.



Slika 2: Rimski Eros, 1. vek.



Slika 3: Renesansni crtež deteta, Leonardo da Vinči, 15.vek.



Slika 4: Majka sa detetom, Pablo Pikaso, 20. vek.



Slika 5: Dete, Pablo Pikaso, 20. vek.



Slika 6: Ilustracija: Spoj tradicije i savremene umetnosti, autor Uglješa Colić

Prikazi

Jovana Marojević
Filozofski fakultet, Nikšić
jovanar@ac.me

KA „BOLJEM OD VASPITANJA”
(Graorac, I. *Predškolska pedagogija*, Novi Sad: Zavod za
udžbenike – SAJNOS, 2017)

Knjiga *Predškolska pedagogija* prof. Isidora Graorca objavljena je u oktobru 2017. godine, u izdanju Zavoda za udžbenike i SAJNOS-a iz Novog Sada. Riječ je o obimnom djelu od 697 stranica, čiji je sastavni dio i CD sa izabranim predavanjima prof. Aleksandre Marjanović. Upravo ta činjenica, između ostalih, čini ovu knjigu dragocjenom stručnoj čitalačkoj publici, naročito onoj mlađe generacije, koja nije imala priliku da neposredno svjedoči snazi i ljepoti pedagoške misli prof. Marjanović. Svi tekstovi okupljeni u ovom zborniku takođe pokazuju sličnu vrstu pedagoškog ubjeđenja – i mada među sobom raznorodni, ovdje ih objedinjuje, prije svega, nastojanje priređivača i autora, prof. Isidora Graorca, da se učvrsti u sopstvenoj pedagoškoj vjeri, te da i čitaocima vrati vjeru u mogućnosti vaspitanja u 21. vijeku. Neobično je važno što se upravo danas pojavljuje ovakva knjiga, koja po svemu zauzima posebno mjesto u stručnoj literaturi, a koje je sama sebi izabrala – sve u njoj je na određeni način alternativno: autori, teme koje obrađuju, načini na koji im pristupaju, ali je istovremeno sve od fundamentalne naučne i opštenjidske važnosti.

U formalnom smislu ovaj zbornik čini devet velikih tematskih cjelina, i to: *Detinjstvo i društvo, roditelji i deca; Pedagoški odnos, ljubav i afektivna vezanost; Dečja igra i stvaralaštvo; Alternativni život i odrastanje dece; Društveno (otvoreno) vaspitanje – mogućnosti zajedničkog življenja dece i odraslih; Školovanje i/ili obrazovanje vaspitača; Prilozi istoriji i koncepciji predškolske pedagogije; Prilozi teoriji obrazovanja; Maternja melodija, crna pedagogija, postpedagogija, i ne/mogućnost obrazovanja*. Ovim tematskim poglavljima prethodi segment knjige posvećen pedagoškoj viziji Aleksandre Marjanović, s autorovim osvrtom na tu viziju, te s obiljem fragmenata iz bogate pedagoške misli prof. Marjanović.

U *Predgovoru* čitamo svojevrzni direktni odgovor na ideju Aleksandre Marjanović o društvenom/otvorenom vaspitanju, iz pera Ane Marjanović-Shane; knjiga je zaokružena *Rezimeom: saznanja i dileme*, u kojem prof. Graorac ističe ključne ideje i dileme ovog udžbenika. U njemu su sakupljeni tekstovi preko dvadeset autora, uključujući i tekstove samog priređivača, te značajan broj studija prof. Alek-

sandre Marjanović, čije ideje izvjesno jesu teorijsko uporište i *istočnik koncepcije predškolske pedagogije* koja je ovdje predstavljena. Po svojoj prirodi autorski radovi variraju od onih filozofske i antropološke orijentacije, koji se bave konstrukcijom djetinjstva, djetetom, vaspitanjem, koji propituju važna pitanja teorije obrazovanja uopšte, preko onih koji se mogu okarakterisati kao „primjeri dobre prakse” otvorenog vaspitanja, do tekstova koji tematizuju specifične probleme predškolskog vaspitanja (igra i stvaralaštvo, školovanje i/ili obrazovanje vaspitača, ideje Montessori pedagogije, implicitna pedagogija, otvoreno vaspitanje, komunikacija s djecom, pedagoška ljubav...), zaključno s izvorima iz domena crne i postpedagogije, koji čine pedagoško štivo sui generis.

Bez namjere da na ovom mjestu detaljno predstavljamo pojedine priloge koji su se našli u udžbeniku, kratko ćemo se osvrnuti na ključne ideje koje na manje ili više eksplicitan način tematizuju svi tekstovi, a koje možda najbolje odlikavaju i pedagošku viziju samog autora, prof. Graorca, koju nam je posredovao ovim svojim izborima.

Društveno/otvoreno vaspitanje

Ako sebi dozvolimo slobodniju interpretaciju ove knjige, možemo zaključiti kako je ona zapravo posvećena imenu Aleksandre Marjanović i njenoj viziji predškolskog vaspitanja. Ne samo da obiluje njenim tekstovima, i da su joj priključeni audio-zapisi predavanja profesorke Marjanović, već se da uvidjeti i kako veliki broj priloga tematizuje jedno od suštinskih pitanja koja je u osnovi pedagoške teorije ove autorke: interesovanje za prevrednovanje i transformaciju društvenih odnosa kao osnova za moguće transformacije u vaspitnim odnosima, odnosno vice versa.

U cijelom poglavlju posvećenom fragmentima njene pedagoške teorije susrećemo se sa i danas unekoliko avangardnom a i alternativnom idejom o *društvenom/otvorenom vaspitanju male djece*. Ona sedamdesetih godina XX vijeka govori o „preobražaju predškolske ustanove u takvu formu društvenog vaspitanja dece koja se konstituiše kroz neposredno učešće dece, vaspitača, roditelja i drugih odraslih u različitim vidovima zajedničkog življenja” (Marjanović, 1982: 408) i još, kako bi „predškolska ustanova trebalo da se dez institucionalizuje i preobrazi u mesto gde bi roditelji mogli na društvenom nivou da upražnjavaju svoj roditeljski poziv” (Marjanović, 1979: 372-373). Ova ideja razmatra se podrobno u više tekstova drugih autora u knjizi (I. Graorac, S. Bogojević), a o mogućnostima zajedničkog življenja odraslih i djece raspravlja se i pomalo pesimistički (Mančić, 2013), ali, sa druge strane, ukazuje se i na ostvarivost ovih idela kroz „zajedničarenje sa roditeljima” u vrtiću *Različak* (Marinković, Kovačević, 2015).

Piter Mos (Moss, 2014) pak, trideset godina kasnije, nudi viziju ranog obrazovanja koja neodoljivo podsjeća na pomenutu viziju Sande Marjanović. Vrtić je zapravo

„centar za rano obrazovanje”, organizovan kao višenamjenska ustanova kojoj je samo jedna od funkcija vaspitanje:

... to je javni prostor ili forum, mjesto susreta među građanima, i odraslima i djecom, i vrsta kolaborativne radionice ili laboratorije na korist ovim građanima. Kao takvo, to je mjesto neograničenih potencijala – prostor za mnoge, mnoge projekte i druge mogućnosti. Obrazovanje [...] će biti važno. Ali mnogo toga se može dešavati pored obrazovanja [...] projekti koji mogu uključivati ko-konstrukciju znanja (učenja) za djecu i odrasle, obezbjeđivanje različitih načina podrške odraslima, posebno roditeljima male djece; izgrađivanje društvene solidarnosti i kohezije zajednice; pomoć da se odupremo dominantnom diskursu, na primjer kroz pedagošku dokumentaciju koja se naknado diskutuje, i da se odupremo drugim formama opresije koje dožive lokalne porodice i zajednice [...] doprinos lokalnoj ekonomiji kroz podršku zaposlenin roditeljima i takođe odgovarajuću poslovnu ponudu u okviru samog centra; eksperimentisanje sa novim pedagoškim i projektima zajednice; i promocija rodne i drugih ravnopravnosti (Moss, 2014: 90).

Nije li začuđujuća činjenica kako se ideje Aleksandre Marjanović trideset godina ranije poklapaju sa savremenim i naprednim vizijama predškolskog vaspitanja u svijetu (ovdje je naveden samo jedan, eklatantan primjer, ali je takvih mnogo). Zato nije neobično što nas priređivač ove knjige vraća njenoj pedagoškoj viziji, kao srcu predškolskog vaspitanja, i podsjeća na potrebu preispitivanja i novog čitanja te vizije u duhu postmoderne.

Dijete, djetinjstvo

Tematika djeteta i djetinjstva u značajnom obimu obuhvaćena je u knjizi, i to ne samo poglavljem koje joj je eksplicitno posvećeno.

Prava je rijetkost naići na pedagoški tekst koji se bavi traganjem za *srećom* djeteta u pedagogiji, kakvi su tekstovi A. Marjanović (1983) i K. Ručki (1983), od kojih oba na svoj način utvrđuju kako sreća u savremenom svijetu nije karakteristika djetinjstva. Danas pak mnogo više brinemo o *kvalitetu predškolskog obrazovanja kroz visok povraćaj odnosno ekonomsku isplativost*, prema logici Hekmanove krive, nego što smo istinski zainteresovani za radosno življenje djece u vrtiću. Odluka autora da tekstove o sreći djeteta uvrsti u knjigu o predškolskoj pedagogiji danas, osim što svjedoči o njegovom specifičnom pedagoškom senzibilitetu, ujedno predstavlja nedostajući glas o iznimno važnom pitanju predškolske pedagogije, koji se odavno nije čuo.

Među priložima su u zborniku, osim toga, ponuđene *postpedagoške perspektive djeteta i djetinjstva*, iz pera H. fon Šonebeka (1983/1998, 2006, 2007), gdje se *priateljstvo sa djecom*, odnosno *amikacija* predlažu umjesto vaspitanja. Šonebek apeluje na odricanje odraslih od *slike o djetetu* – tek tada može istinski prestati vaspitanje.

je kao *misionarenje*. Drugačije, *alternativno* odrastanje i djetinjstvo dokumentovani su tekstovima samog autora o *Porodici bistrih potoka* (Graorac, 1983, 1995), gdje na djelu vidimo upravo neku vrstu *prijateljstva sa djecom*. Govoreći o postmoder-
nom djetetu D. R. Difur (2001/2002) ga opisuje u terminima *nekritičke i psihotične
jedinke*, a N. Milenković (1999) duhovito govori o *modelima djeteta* kao o svoje-
vrstnim pedagoškim trendovima ili modama, u odnosu na koje se pedagozi/vaspitači/
roditelji ponašaju kao *krojači*.

Pedagoški odnos

Ako se jednim obuhvatnim misaonim pogledom osvrnemo na sadržaj ove knjige kao cjeline, rekli bismo da je ključna sintagma koja predstavlja preokupaciju mnogih tekstova u njoj, pa očigledno i preokupaciju sastavljača i autora ove zbirke priloga, profesora Graorca, sintagma pedagoškog *odnosa, odnosa* kao izvora individualnog razvoja, „jer nesporno je da odnos formira ličnost deteta” (Graorac, 2017: 156). Ova tematika se razmatra u širokom dijapazonu značenja: od inicijalnih ideja prof. Aleksandre Marjanović o uzdrmanom *odnosu „uzajamnosti* odraslih i dece kao osnovnom odnosu”, *segregaciji djece*, te mogućnostima *zajedničkog življenja djece i odraslih* (A. Marjanović), preko pitanja *pedagoške ljubavi i erosa* (G. Ergen) i *potrebe za drugim* (I. Graorac), do prikaza ideje i nekih uspješnih praksi *društvenog/otvorenog vaspitanja* (A. Marjanović-Shane) i propitivanja *komunikacije u doba postmoderne* (H. fon Šonebek).

U udžbeniku su sabrani i tekstovi kritičke orijentacije koji problemu pedagoških odnosa pristupaju s primjesama političnosti (pri čemu se prizivaju uzori poput Freireja), što je takođe u skladu s idejom o vaspitanju kao *političkoj praksi* koja je prisutna i kod A. Marjanović, a očigledno i kod Graorca. Difur (2001/2002) govori o školovanju za totalni kapitalizam koje podrazumijeva iskorjenjivanje *smisla za kritički odnos prema stvarnosti* kod djece, kako bi postali dobri potrošači, na koncu, „dobri Egipćani” (Gatto, 2005: 14) ili „nemisleći podanici” (Meklarén, 2013: 359). Grubačić u svom tekstu ističe imperativ revidiranja *odnosa moći* unutar vaspitno-obrazovnih procesa, koji se zapravo vide kao *odnosi eksploatacije* (A. Grubačić).

Da li je uopšte moguće stupiti u autentičan pedagoški odnos danas? Autor ovog zbornika i sebi i nama iznova postavlja to pitanje. Posebno vrijednim smatramo što se u izabranim tekstovima *izmješta fenomen pedagoškog odnosa* izvan isključivo interakcionih odnosa *na ravan društvenih*, gdje pedagogija i poprima političnost, i gdje se jedino i može praktikovati kao „slobodarski projekat”, projekat emancipacije, u freireanskom značenju te riječi. Ova knjiga nesumnjivo prenosi poziv A. Marjanović na „promenu shvatanja”, na, rečeno jezikom kritičke pedagogije, u sebi transformativnu i društveno transformišuću pedagogiju (Žiru, 2011; Meklarén, 2013), na, kako Mos ističe, „pričanje drugačije priče” u vaspitanju (Moss, 2014: 5) ili uspostavljanje drugačijeg „režima istine”. Od sedamdesetih do danas ovaj apel nije utihnuo, kako

nam svjedoče prilozi objedinjeni u *Predškolskoj pedagogiji*, i vjerujemo da će biti još glasniji, a ova knjiga je svakako snažan doprinos tome.

Nakon ovog kratkog osvrtu na sadržaj knjige, imamo potrebu da ukažemo na neke njene specifičnosti.

Budući da prof. Graorac i ovim velikim duhovnim poduhvatom i putešestvijem, kakav jeste zbornik koji je pred nama, nedvosmisleno zastupa, razrađuje, podsjeća i nanovo tumači ideje prof. Aleksandre Marjanović, čini nam se sasvim uputnim provjeriti kvalitet i smisao ove knjige preko kriterijuma koje je sama profesorka dala govoreći o udžbeniku predškolske pedagogije. Naime, „udžbenik ne bi smeo da bude [...] zbir praznih iskaza o vaspitanju, koji ponekad mogu da budu i lepo sročene fraze, ali koji ništa ne kazuju o vaspitanju kao **isečku realnosti** i kao **delatnosti**, pa zato predstavljaju maglovitu apstrakciju, a ujedno i izuzetno dosadno štivo” (1986, 322–323). Ako se pomenuta dva parametra uzmu kao meritorna, onda nesumnjivo možemo utvrditi da je ovaj prilog predškolskoj pedagogiji izrazito uspješan, budući da izbor tekstova koji su se u njemu našli zaista tematizuju vaspitanje kao dio društvene stvarnosti, u ukupnosti društvenih promjena, svaki iz svoje vremenske perspektive. Ovim tekstovima kao da se zaista nastojalo da se „utiče na formiranje ličnosti studenta”, kako ističe A. Marjanović, te se u tom smislu poduhvat ove knjige i njena primarna namjena studentima (kako sam autor ističe na strani 39) mogu smatrati zaista uspjelim. Upravo ideja o vaspitačkom pozivu kao „pravom ljudskom angažmanu” (Marjanović) nedvosmisleno se promovise izborom tekstova u ovom zborniku, što u predominaciji literature koja pedagogiju i vaspitanje svodi na tehniku, zaista predstavlja rijetkost i osvježenje.

Ova knjiga ima potencijal ne samo da podsjeti već i da probudi, začudi, onespokoji čitaoca, i to na kreativan način, na način koji dovodi do individualnog rasta pojedinca, bilo da je on prosvjetni djelatnik, roditelj, ili samo pojedinac zainteresovan za dijete i djetinjstvo, kao fundamentalne kategorije društva. Razlog ovome ne leži samo u činjenici da su među sabranim tekstovima oni koji na određeni način dovode u pitanje same temelje vaspitanja, ili makar predomnanti način na koji se teorija i praksa vaspitanja danas manifestuju (tekstovi H. fon Šonebeka, K. Ručki, A. Grubačića, B. Hamvaša), pa su po svojoj prirodi provokativni, da ne kažemo uznemirujući, već i u izvjesnoj tenziji koja se osjeća u koncepciji ove knjige. Time je postignuto da se čitalac iz poglavlja u poglavlje najprije upućuje na ključne ideje jedne nadasve oljuđene koncepcije predškolskog vaspitanja (čiji izvor nalazimo u pedagoškoj misli Aleksandre Marjanović), ali ga ujedno u nizu tekstova suočava s onim što su fundamentalni problemi ovog područja ljudskog djelovanja i života, usput mu postavljajući mnogobrojna pitanja, ukazujući kako alternativna rješenja ipak u praksi jesu moguća, a uz to dajući jedan, u naznakama, nihilistički (ne pesimistički) ton izborom tekstova u završnom poglavlju. Svojevrсна konfrontacija unutar samog teksta ove knjige kao cjeline možda nije izraz predumišljaja autora, ali svakako ima

izuzetno poželjan, a nažalost prilično rijedak učinak čitanja pedagoškog štiva: zapitanost nad fundamentalnom „ne/mogućnošću” vaspitanja danas.

Predškolska pedagogija zahtijeva aktivan odnos s tekстом i iznesenim idejama, obavezujući na konstantno promišljanje, i to dvostruko. Formalno gledano, svako poglavlje praćeno je setom otvorenih dilema i problema – *Predlozi za razmišljanje i istraživanje* – kojima I. Graorac iz metapozicije sagledava ključne ideje iznesene u datoj tematskoj cjelini u opštedruštvenom kontekstu, podižući nanovo ključna pitanja, nekad se sučeljavajući sa stavovima pojedinih autora, što ima za cilj stvaranje neke vrste *konstruktivnog nespokoja* kod čitaoca, kako je i autor ovih redova više puta tokom čitanja knjige iskusio. Osim te formalne ravni, svaki pojedinačni tekst u knjizi u sadržinskom smislu nudi ili razmatra neki specifičan *obrt*, često *zaokret* u odnosu na dominantne koncepcije (djeteta, djetinjstva, vaspitanja, odnosa...), što mišljenje čitaoca ne vodi u slijepu ulicu, ali vodi u *sumnju* i čuđenje. U izabranim tekstovima se zaista *očudavaju* fenomeni koje smo skloni da podrazumijevamo, nude se drugačije perspektive za njihovo sagledavanje, pa je za čitanje ove knjige nužan preduslov sklonost i spemnost za propitivanje i revidiranje utabanih puteva i načina *vaspitanja*, kao *načina življenja*. Suvišno bi bilo govoriti koliko je višestruko korisno biti doveden u situaciju da promišljaš svoj pedagoški kredito, a posebno za one koji su u povelju razvoja svojih pedagoških ličnosti – za studente. Zato ova knjiga predstavlja potencijalno veoma važan izvor u nastavi predškolske pedagogije na univerzitetima, i kao takvu je i preporučujemo. Neobični potencijal ovog udžebika možda je najbolje izražen riječima jednog od recenzenata knjige, dr Vesne Colić, koja je objašnjava kao svojevrstan „poziv na avanturu”, jer ovdje zaista nije riječ o bezbjednom pedagoškom putešestviju, već o čitalačkom procesu punom neizvjesnosti, nakon kojeg zasigurno nećete izaći kao ista (pedagoška) ličnost.

Karakteristično je i posebno dragocjeno stasavajućim generacijama praktičara i teoretičara predškolskog vaspitanja na koji način prilozi koji su objedinjeni u knjizi pokrivaju višedecenijski raspon, od sedamdesetih godina prošlog vijeka. Kao takvi, ovi tekstovi mogu biti čitani i kao svojevrzni istorijski pogled na predškolsku pedagogiju ili čak misao o vaspitanju uopšte, a iz dominantne pedagoške perspektive samog autora knjige – duboko humanističke, mada postpedagoške, rekli bismo. Čitanje ove knjige u istorijskoj pespektivi svjedoči nam zapravo kako, od sedamdesetih godina pa do prve decenije novog milenijuma, istinske pregaoce u oblasti predškolske pedagogije (među kojima je i sam prof. Graorac) zaokupljaju ista pitanja koja su se vremenom samo izoštravala, a koja korijen svog problema i perspektivu razrješenja suštinski vide u istom – *uzdrmanim odnosima uzajamnosti između djece* i odraslih, za čiju se harmonizaciju i humanizaciju zapravo zalažu, ne gubeći iz vida *narušene društvene odnose*, utemeljene na potrošačkim osnovama, u kojima i dijete i djetinjstvo i vaspitanje postaju roba. Metanarativ neoliberalizma natkriljuje sve sfere ljudskog postojanja i stvaralaštva, pa tako ni pitanja vaspitanja nisu ostala pošteđena uspostavljanja novih odnosa na bezmalo ekonomskim osnovama, gdje

ugovor postaje obrazac ljudskih veza, kako ističe Bauman (Bauman, 2009: 77).

Iz pozicije vaspitača gledano, pošto je ova knjiga najviše namijenjena oblikovanju njihovih ličnosti, može se reći kako knjiga ne nudi uputstva za *praktikovanje* vaspitanja (jer se, prije svega, *vaspitanje* ovdje vidi kao življenje), ali sa druge strane, što je još i važnije, knjiga predstavlja radionicu uma, vježbaonicu uma i srca onih koji se bave predškolskim vaspitanjem teorijski ili praktično. Ovaj zbornik postavlja mnoga *zašto* pitanja, povremeno uzdrnavajući temelje pedagoške vjere, jer da bismo istinski vjerovali u mogućnosti vaspitanja kao zajedničkog življenja djece i odraslih, u vaspitanje kao slobodarski projekat, projekat kritičke transformacije društva, moramo biti pomalo i utopisti i nihilisti, za šta se i sâm autor ove knjige nesumnjivo opredeljuje: „između 'realizma' i utopijskog mišljenja radije ću se opredeliti za ovo drugo” (Graorac, *Rezime: saznanja i dileme*). Graorac ustvrđuje kako u postmodernom vremenu „vaspitanje zapravo nije moguće”. On je u tom smislu postpedagoški mislilac, jer i sam tvrdi kako „traga za nečim što je bolje od vaspitanja” (Graorac, 148). Nesumnjivo, prilozi u ovoj knjizi predstavljaju *tragove* koji makar u segmentima polemišu o nečemu „boljem od vaspitanja”.

Ako je to bila namjera autora, u tom se i uspjelo.

Literatura:

- Bauman, Z. (2009). *Postmoderna etika*. Zagreb: Agom.
- Gatto, J. T. (2005). *Dumbing Us Down: The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling*. Gabriola Island: New Society Publisher
- Meklrane, P. (2013). *Život u školama*. Beograd: Eduka.
- Moss, P. (2014). *Transformative Change and real Utopias in Early Childhood Education, A story of democracy, experimentation and potentiality*. Routledge, London and New York
- Žiru, A. (2011). *O kritičkoj pedagogiji*. Beograd: Eduka.

Lada Marinković

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Novi Sad
lada.marinkovic@gmail.com

DVA U JEDAN

(Šta nam kažu deca o nasilju nad decom – *ključne analize i preporuke istraživanja 'Deca u akciji!' Odrasli i deca zajedno ka sigurnom i bezbrižnom detinjstvu*, www.unicef.rs)

Na zvaničnom sajtu Dečjeg fonda Ujedinjenih nacija (UNICEF, Srbija www.unicef.rs) početkom godine objavljenja je prva ovogodišnja publikacija. Njen naslov je Šta nam kažu deca o nasilju nad decom, ključne analize i preporuke istraživanja *'Deca u akciji!' Odrasli i deca zajedno ka sigurnom i bezbrižnom detinjstvu*. Na naslovnoj strani ove elektronske publikacije naznačeno je da je reč o projektu koji je integralni deo šireg IPA II projekta Zaštita dece od nasilja i promocija socijalne inkluzije dece sa smetnjama u razvoju u zemljama Zapadnog Balkana i Turskoj koji se sprovodi u saradnji Ministarstva za rad, zapošljavanje, boračka i socijalna pitanja, Ministarstva zdravlja, Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Vlade Republike Srbije i UNICEF-a, uz finansijsku podršku Evropske unije.

Nosilac i realizator niza aktivnosti pod nazivom *Deca u akciji!* jeste udruženje Prijatelji dece Srbije koje je, u želji da doprinese izgradnji novog strateškog okvira za sistemsku zaštitu dece od nasilja, preduzelo korake da se u proces razvoja ovog dokumenta aktivno uključe i deca. Ova organizacija, u saradnji s UNICEF-om, više godina radi na promovisanju prava dece i osveščivanju javnosti o problemu vršnjačkog nasilja.

Pored toga što je tema ove publikacije problem nasilja nad decom, kao tema od izuzetnog i urgentnog značaja, poseban doprinos sagledavanju problema nasilja jeste osvrt na dečju perspektivu ovog problema. Otuda i naslov ovog prikaza – *Dva u jedan*. Jer bez aktivne participacije same dece u prepoznavanju i rešavanju problema nasilja teško da može biti budućnosti bez nasilja. Uključivanje dece u izradu strategija koje se tiču njihove bliže i dalje budućnosti danas je ne samo preporuka već i nezaobilazna aktivnost ako želimo da poštujemo jedno od osnovnih dečjih prava, a to je pravo na aktivno učešće u kreiranju sopstvenog okruženja i budućnosti.

Tako ova publikacija nudi jedan primer dobre prakse u participaciji dece u kreiranju strateških dokumenata i praktičnoj implementaciji neophodnih koraka u prevenciji i zaštiti od nasilja nad decom.

Na koji način su deca participirala u izradi ovog strateškog dokumenta i na koje načine su uključeni u ovaj projekat? U publikaciji se navodi da su deca učestvovala u istraživanju o nasilju nad decom (kroz učestvovanje u društvenoj igri *Zakorači da budemo jači* deca su diskutovala, predlagala rešenja, sugerisala i učila da prepoznaju različite oblike nasilja) i aktivno učestvovala u grupama *Deca u akciji!* i prezentovala svoje potrebe i viđenje problema i rešenja donosiocima odluka na javnim raspravama od značaja za donošenje nove strategije. Na žalost, u publikaciji se ne daju podaci o načinu nastanka ovih aktivnosti i prethodnim koracima, pa se ne može u potpunosti uvideti celokupan projektni proces. No, i samo publikovanje ovih aktivnosti doprinosi vidljivosti i značaju koji se želi dati dečjim sugestijama na putu rešavanja problema nasilja. Zbog toga je za svaku pohvalu i primer ovaj vredan napor da se deca, kao akteri okruženja u kojem postoji narastajuća količina i oblici nasilja u brojnim kontekstima njihovog života, uključe u rešavanje problema.

Šta nam kažu deca o nasilju? Prema podacima dobijenim od prigodnog uzorka, sastavljenog od dece na institucionalnom i alternativnom smeštaju, deca sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, deca iz jednoroditeljskih porodica, deca romske nacionalnosti i deca iz opšte populacije, nasilje se prepoznaje kao prisutno u svakodnevnom životu. Iako se deca većinom identifikuju i saosećaju sa osobom nad kojom se vrši nasilje, u sličnoj meri su sklona i da opravdavaju nasilni postupak nasilnika. Dobijen i podatak da deca reaguju agresivno i nasilno jer ne umeju na drugačiji način da kanališu svoje nezadovoljstvo, bes ili frustraciju. Ovakvi podaci nedvosmisleno upućuju na staru tezu o tome da se agresivno ponašanje uči po modelu, imitacijom ili identifikacijom.

Iako, kao i u delu stručne javnosti, postoji mišljenje o opravdanosti fizičkog kažnjavanja, stavovi dece prema nasilju preovladavajuće su negativni, nasilje se osuđuje, a žrtva se ni u kom slučaju ne doživljava kao odgovorna za nasilno ponašanje nasilnika. Takođe, istraživanje je pokazalo da deca ne vladaju terminologijom i rečnikom prepoznavanja vrsta i oblika nasilja, ali situacije fizičkog, emocionalnog i seksualnog nasilja umeju da prepoznaju. Kao najteže pokazalo se prepoznavanje oblika i situacija porodičnog nasilja u kojem često preovladavaju tradicionalni modeli opravdavanja nasilnih postupaka roditelja kao oblika vaspitanja („Majka uvek udara dete s razlogom, nikad ne udari za džabe, jer je ona njega rodila i voli ga”). Istovremeno, roditelji se doživljavaju kao prvi i najvažniji akteri u zaštiti od nasilja. Institucije i policija su na sledećem mestu, dok treće mesto od poverenja za traženje zaštite i pomoći od nasilja zauzimaju vršnjaci i vršnjačka grupa. Nastavnici i stručni saradnici se, na žalost, nalaze tek na četvrtom mestu, što, rekli bismo, alarmantno proziva školu i zaposlene u njoj da, kao kontekst i prostor u kojem deca provode

najveći deo svog vremena, nisu i ne pružaju dovoljno podrške borbi protiv nasilja i sistemsku zaštitu deci žrtvama, deci svedocima ili deci počiniocima nasilnog ponašanja.

Interesantni su i odgovori dece o viđenju načina da se reaguje u situaciji svedočenja nasilju. Direktno obraćanje, pa čak i fizički obračun s nasilnikom u kombinaciji s pasivnim reagovanjem (ne uraditi ništa) češće se navode kao oblici ponašanja nego mogućnost da se nasilje prijavi nekom starijem. Nije li to, takođe, odraz modela i odnosa prema nasilju koji deca viđaju u svojoj neposrednoj okolini, medijima...?

Preporuke i smernice koje su proizašle iz sugestija i predloga dece koja su učestvovala u akcijama i istraživanju, a čiji se rezultati mogu detaljnije proučiti u prikazanoj publikaciji, našle su put do radne grupe odgovorne za donošenje Strategije za prevenciju i zaštitu dece od nasilja, a sama deca su ih predstavila tokom javnih rasprava u nekoliko gradova u Srbiji. Svih devet formulisanih preporuka uključene su u Strategiju, a očekuje se da će u konkretizaciji akcionih planova deca takođe biti aktivno uključena u osmišljavanje aktivnosti koje se odnose na njihovu zaštitu od nasilja i svaku vrstu preventivnog delovanja.

I na kraju, iako nas ne iznenađuje činjenica da i deca imaju povećanu toleranciju na nasilje, verujemo da povećano uključivanje dece u rešavanje društvenih problema može doprineti njihovoj boljoj budućnosti, u ovom slučaju – smanjenju nasilja ili bar smanjenju tolerancije na nasilje. Zbog toga, ova publikacija može biti motivišuća za brojne druge projekte i aktivnosti koje će princip pune participacije ostvarivati ne samo sporadično i delimično već u svom punom značenju i značaju.

BROJ 2 | 2018
Naučni i stručni članci

Anna Galikowska-Gajewska,

Associate professor, PhD hab. (specialty Eurhythmics)

Academy of Music in Gdansk (Poland)

Faculty of Choral Conducting, Church Music, Artistic Education,

Eurhythmics and Jazz

a.galikowska@amuz.gda.pl

UDC 37:78“19“

78.071.1.929 Dalcroze E. J.

EURHYTHMICS METHOD FOR CHILDREN - TEACHING, ENTERTAINMENT AND TREATMENT

Abstract: *The subject of this article is the creative method of musical education developed at the beginning of the 20th century by the Swiss pedagogue Émile Jaques-Dalcroze . The author, being an experienced practitioner of Dalcroze's Eurhythmics, wished to share her observations on the method's multifaceted applications in working with children. Three aspects of the method - education, entertainment and therapy were presented on the basis of the existing sources and the author's previously published articles. The contents of the article were structured according to the following topic areas: the method in historical context, Eurhythmics in the Polish artistic education system, Eurhythmics for pre-school children, Eurhythmics as the element of professionally provided education for schoolchildren, Eurhythmics as a generally available form of artistic education, Eurhythmics as a form of therapy for children. Such an image of Dalcroze's method confirms the initial thesis that Eurhythmics by referring to movement provides education, entertainment and treatment for children, bringing them satisfaction, joy, endowing them with the sense of happiness and freedom.*

Key words: *Eurhythmics method, Émile Jaques-Dalcroze, music education, artistic education, movement therapy.*

Introduction

Contemporary world provides children with a multitude of sensations and experiences accessible within hand's reach, mainly thanks to the omnipresent multimedia. The Internet – the source of knowledge and fun, but also of many hazards, affects the development of youngest children's personality. Pre-school and school are the institutions which offer significant support for parents in the process of child upbringing. However, it is the proper education system and creative teachers that can guarantee a good and enjoyable learning process.

The subject of this article is the creative method of musical education developed by the genius Swiss pedagogue - Émile Jaques-Dalcroze. The author, being an experienced practitioner of Dalcroze's Eurhythmics, wished to share her observations on the method's multifaceted applications in working with children. Three aspects of the method - education, entertainment and therapy are presented below on the basis of the existing sources and the author's previously published articles.

Historical aspect

In order to summarize the most important information about the Eurhythmics method the selected content from the article *Music in motion* (Galikowska-Gajewska, 2014) was used.

Among many methods of music education there is an amazing and versatile one – Dalcrozian Eurhythmics. Its creator – Émile Jaques-Dalcroze was a prominent pedagogue, gifted musician, sensitive and generally talented person. He gained initial fame as a composer of French Swiss origin, composing hundreds of songs and larger symphonic pieces, often based on the folk song tradition of his region.

At the beginning of the 20th century Dalcroze "(...) discovered a new system of music education, rapidly turned into a versatile (miscellaneous) method for studying the rhythmic and dynamic possibilities of the human body" (Franco, 2005, 5).

Dalcroze determined the Eurhythmics method as: "method of education through music and for music (1926)" (Institut Jaques Dalcroze, 2005), preparation for the art (1924)" (Institut Jaques Dalcroze, 2005), creating in the organism simple and fast communication between all of the centres of movement and thought (1909)" (Institut Jaques Dalcroze, 2005).

This gifted man created a system which is universal, simple and transparent in terms of education system principles for professionals and amateurs, a system in which human body is the basic tool for expressing music.

Dalcroze was convinced that human body can express and convey content not told by words but with the help of movement. Émile Jaques-Dalcroze affirmed that precisely “body, a perfect instrument for movement expression, should be trained by special artistic studies, with the object of stimulating temperament, overcoming neural resistance, creating correlation between imagination and centres of realization, developing, disciplining and harmonizing statement means” (Gerhardt-Punicka, 1963, 79)

Émile Jaques-Dalcroze lived on music and made everything that was expected to happen in human body dependent on music. “My whole system of education by rhythm is based on music, because music has a strong psychic force which, by its power of evoking action and then regulating it, can harmonise our whole being” (Brzozowska – Kuczkiwicz 1991, 31). Dalcroze maintained that body movement can be used to express a music piece. He made this fact the basis of his education.

Dalcroze’s method consists of three elements: Eurhythmics, Solfège, and Improvisation.

Eurhythmics, for which Dalcroze is best known, teaches concepts of rhythm, structure, and musical expression using movement. Eurhythmics, with its sources in rhythmic and movement exercises, simultaneously trains and develops many different skills and dispositions.

Solfège is a reinvention of traditional ear training and sight singing, which develops an integrated and expressive understanding of pitch, scale, and tonality through activities emphasizing immediate aural comprehension and vocal improvisation.

Improvisation is an expression of understanding of musical concepts, form and meaning through spontaneous musical creation using movement, voice, and instruments. Improvisation gives the opportunity for music and movement creation.

Émile Jaques-Dalcroze also developed his own art form - *Plastique animée*, called nowadays the movement expression, a crucial element of movement interpretation of music, which composes an artistic dimension of the Eurhythmics Method.

The essence of the movement interpretation of music is a close relation between music and movement. Dalcroze, in his research of expressive movement, went back to the ancient Greek culture. He had been studying the construction of Greek sculptures from which he selected 20 gestures, subsequently applied to *plastique animée*. (Galikowska-Gajewska, 2012).

Dalcroze was a person with an incredible intuition and skill not only in the field of music. He was also - as it could be said nowadays - a very efficient organizer and an excellent PR-person. Without the knowledge of the professional PR tools he promoted his original method of artistic education on numerous European

stages. His Eurhythmics lessons and movement interpretations performed live won him many followers. The German Dorn brothers were among them. They built an Institute for Dalcroze in Hellerau¹. There Dalcroze was developing and refining his method both in the pedagogical and artistic aspect. The performance of Gluck's opera "Orpheus" (the second act in 1912 and the entire work in 1913) by Dalcroze in Hellerau was a momentous event.

Eurhythmics in the Polish artistic education system

In Poland the Dalcroze's method appeared already in the 1920s. This was possible thanks to first Polish² Dalcroze's students. Before the Second World War private schools, and after the war state schools, offered a wide range of activities featuring all the components of the Eurhythmics method. The continuity in teaching and promoting Dalcroze's pedagogical and artistic legacy as well as recognising the role of Eurhythmics in the Polish system of professional artistic education has been a guarantee of the high level of teaching in this topic area. It must not be forgotten that "Émile Jaques-Dalcroze dedicated his method to all those who perform on stage; that is why Eurhythmics constitutes an important link in the process of teaching professionals: musicians, dancers, actors and vocalists. Six Polish music academies (in Gdańsk, Poznań, Łódź, Kraków, Katowice, and in Warsaw - the University of Music) offer Eurhythmics courses at undergraduate and graduate levels. However, the amateur movement allows children, young people and adults to experience music in movement, too" (Petrović et al. 2018, 48).

"In Poland small children already in nursery schools participate in eurhythmics classes, where they have the opportunity to encounter the fascinating universe of music and discover its music education is the music school of 1st degree. Dalcroze's Method is the basis for music education for all children who start to learn playing a particular musical instrument" (Petrović et al. 2018, 48).

Professional rhythmic education may be continued during 2nd degree learning - in general education music schools and in secondary music schools at Eurhythmics Faculties. Students acquire deeper knowledge of Dalcroze's method during the lessons of the following subjects: Eurhythmics, Eurhythmics' units, Technique of movement, Methodology of teaching eurhythmics, Practical teaching of eurhythmics - during group activities and during one-to-one classes of Piano improvisation. The last stage of education in the scope of Eurhythmics method are 1st and 2nd degree studies.

1 Hellerau, which was a garden city, is now a European centre for teaching and performing along the guidelines of the Eurhythmics Method.

2 Janina Batawia, Maria Cukierkówna, Jadwiga Grawczyńska, Wanda Mieczynska - Rogowska, Stanisław Wiechowicz, Adolfina Paszkowska.

Bachelor's degree (3-year studies) and Master's degree (additional 2-year studies).

The following subjects are taught within the framework of Eurhythmics faculty studies: Eurhythmics, Movement Composition of Music Works, Technique of Movement, Rhythmics Groups, Piano Improvisation, Methodology of Eurhythmics, Practice in the Field of Eurhythmics in Primary and Secondary Music Schools, The Basics of Classical Dance, The Basics of Modern Dance, The Basics of Historical Dance, The Basics of Folk Dance, MA Thesis Writing.

Eurhythmics for pre-school children

As mentioned, in Poland children already at the pre-school age (2 - 6 years old) participate in Eurhythmics classes. They get to know more about the world of music, they can let out their emotions and stimulate their imagination through various forms of activity offered by Eurhythmics: movement, singing, improvisation and playing musical instruments. According to the concept of the Eurhythmics' creator Émile Jaques-Dalcroze as well as another methodologist – Carl Orff, Eurhythmics is meant to facilitate a child's overall development.

The aim of the movement with music activities conducted with the use of Dalcroze's method is to ensure the proper development of a child in the musical and physical aspect. To activate the child, to give it food for thought, to make the child creative and sensitive to beauty of the surrounding world. Joy, satisfaction and enthusiasm which children feel while experiencing and reproducing music together with their peers in a group best proves the effectiveness of Dalcroze's method.

Eurhythmics, whose underlying principle is the close relation between music and movement makes children sensitive to its particular elements, such as: rhythm, metre, pace, melody, dynamics, articulation, timbre and structure of a musical piece. The simplest way to define this method is to say that it is based on following music and the sounds which become the impulse for movement.

Eurhythmics classes also contribute to the overall physical development of a child. They prevent potential posture defects and reduce the existing ones. They raise the awareness of movement, appropriate breathing as well as help to increase the attention span and improve spatial orientation skills, and, as a result, quick auditory-motor response to specific commands.

Émile Jaques-Dalcroze determined his method as: "(...) creating in the organism simple and fast communication between all of the centres of movement and thoughts (1909)" (Institut Jacques-Dalcroze, 2005).

The main form of eurhythmics activity for the youngest children is fun and games and as such evokes interest and puts them in a cheerful mood. All the exercises and creative tasks are introduced during the lessons in a fun-based form.

Below there are groups of Dalcroze's exercises done with pre-school children at the age of 2 - 6. The presented systematic classification is based on the temporary curriculum of Eurhythmics pre-school teaching (Skazinska, 1987, 15).

The most important exercises are: aural-motor exercises and games, aural-vocal exercises and singing songs. They are supplemented by: movement interpretation of songs and musical pieces, playing percussion instruments, easy dances.

Eurhythmics-oriented exercises and games for particular age groups broaden the musical skills and develop the sense of rhythm. The majority of rhythmic and musical issues are introduced in an aural and practical manner, without theoretical aspect - in a fun-based form. This is the application of the following order of teaching Eurhythmics, put forward by Émile-Jaques Dalcroze: Theory follows practice.

“The whole method is based on the principle that theory should follow practice, that children should not be taught rules until they have had experience of the facts which have given rise to them”³ (Jaques-Dalcroze, 2000, 63).

What does it mean according to Dalcroze's method?

I listen to the music / I feel / I do / I name / I keep / I remember.

Regularly and professionally conducted eurhythmics lessons in pre-school facilities are a source of joy and satisfaction with discovering the beauty of music, with experiencing it in movement in a group of peers. The skills learned during the eurhythmics classes are at the same time a solid foundation for starting the professional music education at the music school of 1st degree.

Eurhythmics as the element of professionally provided education for schoolchildren

As it was mentioned above, the first stage of the professional music education is the music school of 1st degree. The pupils of the 1st, 2nd and 3rd year attend obligatory classes of Eurhythmics and Ear Training. Dalcroze himself states that: “The aim of eurhythmics is to enable pupils, at the end of their course, to say, not *I know*, but *I have experienced*, and so to create in them the desire to express themselves; the deep impression of an emotion inspires a longing to communicate it, to the extent of one's powers, to others” (Jaques-Dalcroze, 2000, 63). Eurhythmics relates to education by placing the emphasis on the co-ordination and development of the person through music and movement. During Eurhythmics and Ear Training classes pupils get familiar with the realm of music through fun-based tasks. Because of that children find complicated rhythm-metrical issues simple

3 E. J. Dalcroze, *Rhythm, Music, Education*, translated from French by Harold F. Rubenstein, Published by The Dalcroze Society (Inc), 5th Edition 2000, p. 63.

and clear. This happens thanks to clear and simple rules of Dalcroze's method (Time plus Space plus Energy, Theory follows practice, Joy – union of Body, Mind and Spirit, Listening – the basis of a music education, Positive self-expression – the aim of Eurhythmics) are key factors of its effectiveness.

Rhythmic education at the music school of 1st degree is aimed at upgrading the practical skills acquired by children in the course of pre-school education. However, its primary goal is the acquisition and ordering of the knowledge of the theoretical music-related issues. Movement is the essential help and the most important cognitive tool in the implementation of difficult parts of curriculum in grades 1 - 3.

Below is the list of the main types of exercises being the basis of the primary school curriculum implementation in grades 1 - 3.

Eurhythmics: Aural-motor exercises, Motor exercises, Dance exercises, Reproducing music and music improvisation.

Such division refers to the main systematics of Dalcroze's exercises performed during each Eurhythmics lesson: 1) Exercises in Muscular Relaxation and Breathing, 2) Metrical Division and Accentuation, 3) Rapid Conception of Bar-time by the Eye and Ear, 4) Development of Spontaneous Will-power and Faculties of Inhibition, 5) Exercises in Concentration. Creation of Mental Hearing of Rhythms, 6) Immediate Realisation by the Body of Musical Rhythm, 7) 'Pathetic' Accentuation – Dynamics and Agogic Nuances (Musical Expression), 8) Exercises in Improvisation (Cultivation of Imaginative Faculties). (Jaques-Dalcroze, 2000).

It must be noted that "during eurhythmics lessons the live music improvised by the teacher is the basis for the performance of all tasks. It is the live improvised music which inspires, motivates, stimulates and shapes the movements expressed by students during the exercises" (Petrović, et al. 2018, 50).

Ear Training: Aural-vocal exercises, Aural exercises, Vocal exercises, General musical knowledge acquisition. It is worth emphasising here that the implementation of the curriculum contents and of this subject is based on the feature of movement. In turn, a song is the basic and invaluable didactic support used to familiarise the children with the world of music.

Eurhythmics as generally available form of artistic education

The author of the article in her professional career has been using Eurhythmics for many years as an excellent way and a simple tool in the process of enhancing musical skills in children, adults and teenagers. The reflections in the subsequent part of this article refer to personal experiences related to various forms of popularising the Eurhythmics Method.

In Poland the activities such as lectures and workshops for children have been

very popular for many years. They are conducted within framework of such projects as: Polska Akademia Dzieci [Polish Children's Academy], Akademia Dziecięca [Child Academy] and other initiatives undertaken by various institutions. The author has taken part in many of such activities, she is constantly promoting Dalcroze's idea among children, holding concerts, running workshops and presentations for children. Thus, year by year, concerts for the schoolchildren of Gdańsk and the neighbouring towns take place on the premises of The Stanislaw Moniuszko Academy of Music in Gdańsk. The Scientific Association of Music Education, supervised by Gabriela Karin Konkol, PhD, for the past 12 years, each year performs concerts for children in the cycles *The Magic of Christmas* and *Springtime is here*. Those artistic events are an opportunity to educate children in broadly understood musical field, of which Eurhythmics method is a vital part.

Different ideas and creative activities were brought forward by the author during her work in Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa [The State University of Applied Sciences] in Elbląg,⁴ in Instytut Pedagogiczno-Językowy [Institute of Pedagogy and Languages], Faculty of Pedagogy, specjalty – Early Childhood Education. In the years 2007- 2015, as a pedagogue at university, she actively participated in a number of educational initiatives targeted at children from Elbląg and its vicinity. The characteristics of the most commonly known and the most valued forms of enhancing musical skills in children were defined on the basis of the author's publication *Eurhythmics: a method for improving the quality of human functioning in the modern world* (Galikowska-Gajewska, 2015)

Baltic Science Festival

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa [The State University of Applied Sciences] in Elbląg has been implementing BFN mission for many years - popularizing the conducted scientific research in the field of science, culture and art in attractive form, inviting children and teenagers from Elbląg and its vicinity to performances and lectures. The author of this article also made her contribution to those creative actions. Since 2009 she has been preparing and running workshops dedicated to various music-related topics for 1-3 grade schoolchildren. The basic forms of the conducted workshops have always been: movement, dance, singing, playing musical instruments and listening to music.

Below are presented subjects of selected author's own music with movement workshops conducted as a part of BFN, in the scope of Fine arts education: Musical ABC or how to have fun with music, Music is everywhere, With music through the ages, On the African continent.

4 The author of the publication, employed in PWSZ in Elbląg between 2007 and 2015, taught the following music courses for students: Music education, Voice emission, Methodology of music - lectures and workshops, Music with movement classes, Playing a musical instrument, elective (optional) classes: Children's theatre, Children's music with movement expression, Shared music making.

Description of workshops

We invite children on a trip to Africa. The participants of our workshops will have the unique opportunity to get to know the cultural background of people inhabiting the African continent, from Egypt all the way down to South Africa. Performing tribal dances together, singing, playing real African instruments make it possible for everyone to embark on an unforgettable adventure and travel to a remote continent.

Children's Academy at PWSZ in Elbląg

This institution's activities reflect the general European trend - stimulating children's and young adults' interest in science and art in an accessible and attractive way. The activities offered by CA are targeted at pre-school and early schoolchildren. Workshops are the main form of activity.

Here are some of the titles of workshops conducted within the framework of Children's Academy: The Charm of Music in Nature, the Conductor and his Orchestra, Images in Music, Cdefgah – the Whole Scale ha ha ha.

Description of workshops

Junior Children's Academy students entered the fascinating world of sounds during music with movement activities. Breathing practice, vocal exercises, playing boomwhackers and movement tasks let the participants of workshops get to know and play with the ordered flow of sounds - making up the C-major scale.

The forms of artistic education presented above, in which promoting Dalcroze's method holds an important place, have contributed throughout the years to experiencing joy, satisfaction and happiness resulting from the fact of taking part in music with movement activities, enhancing children's musical skills, promoting cultural and artistic awareness among thousands of children.

Eurhythmics as a form of therapy for children

Eurhythmics Method, considered mainly as an excellent tool in the process of artistic education has also another, therapeutic use. From the very beginning Dalcroze consulted with experts about his actions, among others with neurologists and psychiatrists. This co-operation became an underlying element of the scientific research on the use of Eurhythmics as a means of alleviating symptoms of illnesses and disorders. The passages below come from the book by Claire – Lise Dutoit "Music, Movement, Therapy"⁵, mainly from

5 C – L. Dutoit, *Music, Movement, Therapy, a Dalcroze Book*, Publisher – *The Dalcroze Society*. First published February 1971. Reprinted July 1971. Reprinted March 1980. Reproduced, printed

chapter VII *Eurhythmics and Therapy* (Dutoit, 1971). They constitute a set of theoretical guidelines which are to be followed while applying Eurhythmics in therapy.

Blind children

Émile Jaques – Dalcroze wrote: “Those who have sight find blindness more terrible than the silent world of the deaf” (Dutoit, 1971, 67). These words very well convey the problem of the people with visual impairments, primarily in the contemporary world.

Émile Jaques-Dalcroze indicates that Eurhythmics may help the blind as a means of support: the fight against introversion and egocentricity, the fight against becoming sedentary, against muscular laziness and support to the blind person among other people, increasing as much as possible his faculties and the reinforcement of his sense of space and orientation (Dutoit, 1971, 69).

In 1920 in a paper on “Eurhythmics and the education of the blind” J. D. combined the results of work done in London and Barcelona, stressing the essential knowledge given to the blind through Eurhythmics. Here are some of the Dalcrozian principles which are to be found there, inextricably intermingled: Control and knowledge of oneself acquired through movement, based on the study of dynamics and the divisions of time, Inner control of movement, acquired through the muscular sense which enables the blind to analyse movement for themselves, Knowledge of music in relation to movement, Awareness of space, sense of direction and distance, and Recognition of the relationship of space and objects surrounding the self” (Dutoit, 1971, 69).

Deaf children

Émile Jaques-Dalcroze wrote about the deaf: “If the blind live by the ear, the deaf live by the eye. They are enclosed by a wall of silence, and this silence creates an isolation which can be intolerable” (Dutoit, 1971, 70).

“What can Eurhythmics bring to the deaf?

The confidence, security and expansion that comes from the knowledge of self and the evaluation of others. The capacity to externalise emotions and feelings and the joy of merging harmoniously in a group. The achievement through imitation of greater precision in identification with patten, deeper self-knowledge through analysis of muscular sensation, the breakdown (analysis) of movements and their relation to time, space and energy” (Dutoit, 1971, 71).

Mentally disabled children

An excellent summary was made in 1924 by Dr. Jeudon, founder of the School for Handicapped Children in Paris, on the application of Eurhythmics to the education of mentally disabled children.

and bound in Great Britain by Hanzell Watson&Viney Ltd, Aylesbury, Bucks.

On motor re-education he said, among other things:

“Education through rhythm enables the child to locate himself in space. Working through voluntary activity and gestures, at first imitative and automatic, but quickly becoming conscious through skilful doses and variety, he also comes under the self-control that is the first manifestation of intelligence and personality” (Dutoit, 1971, 73).

Dr. Jeudon ends with the statement that, in his opinion, four years old is the most favourable age to start this education.

Psychomotor-Re-education Through Eurhythmics

“Psychomotor re-education through Eurhythmics interests all who are searching for the stumbling blocks that interfere with harmonious growth, and the difficulties which a child has to tackle. Psychomotor re-education must be the direct result of close collaboration between the re-educator and the doctor, who has done the clinical investigation” (Dutoit, 1971, 74).

To achieve positive results, according to Dutoit, it is advisable to refer to exercises suggested by Dalcroze - classified in six categories: 1) Attention, concentration, self-control, memory, 2) Perception of space, perception of the body, 3) Contact with others, sense of responsibility, social integration, 4) Balance, co-ordination of movement, independence of movement, 5) Imagination, sensitivity, musicality, originality, the feeling for nuances, 6) Relaxation.

The primary aim of the above mentioned Dalcroze's activities is to offer real help to children with impairments. However, the superior value here is the joy and happiness resulting from the contact with music.

Conclusion

Émile Jaques-Dalcroze, a great person, a true humanist, left behind his Eurhythmics method as his heritage for the future generations. The Method, being applied for over 100 years, is constantly evolving, stays up to date with contemporary times and is gaining more and more recognition in many areas of education and art. Dalcroze did not treat it, however, exclusively as the perfect way leading to general enhancement of musical skills through movement. He also saw in it an effective form of therapy, bringing the patients, first and foremost, satisfaction and joy apart from measurable treatment results.

Eurhythmics owes its development to the transparency, clarity and perseverance of its creator and to the importance of his principles: “We cannot teach what we wish / We cannot teach what we know / We can only teach what we are” (Dutoit, 1971, 89).

Dalcroze's Eurhythmics is especially dedicated to children - both the ones with and without impairments. It relates very closely to their favourite activity - movement, providing education, entertainment and a form of treatment, bringing them the sense of happiness and freedom.

References:

- Brzozowska-Kuczkiwicz, M. (1991). *Émile Jaques-Dalcroze i Jego Rytmika (Émile Jaques Dacroze and his Eurhythmics)*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Franco, S., (2005). *Working with the body, the body at work, Eurythmics in art., Teaching and the medical sciences*, In: Institut Jaques-Dalcroze. *Émile Jaques-Dalcroze: music in movement. Exhibition book*. Geneva.
- Galikowska-Gajewska A. (2012). *Brzmienie w interpretacjach ruchowych utworu muzycznego, Debussy, Cage, Penderecki, Szalonek, Dobrowolski, Olczak, Kaiser (The sound in movement interpretation of a music piece Debussy, Cage, Penderecki, Szalonek, Dobrowolski, Olczak, Kaiser)*, Gdańsk: Stanisław Moniuszko Music Academy in Gdańsk
- Galikowska-Gajewska A. (2014). *Music in Motion*. In: Petrović, M. (ed), *Sociološki aspekt pedagogije i izvođaštva u scenskim umetnostima, tematskizbornik (157-165)*. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.
- Galikowska-Gajewska A., (2015). *Rytmika jako sposób na poprawę jakości funkcjonowania człowieka we współczesnym świecie (Eurythmics: a method for improving the quality of human functioning in the modern world)*, (219-229). In: *Człowiek w obliczu kryzysu. Kryzys w perspektywie interdyscyplinarnej, (Crisis in the interdisciplinary perspective)* (scientific editors:) A. Chyczewska, I. M. Kijowska, Elbląg: Published by Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej.
- Jaques-Dalcroze, E., (1971). *Eurhythmics and Therapy (67-90)*. In: C. L. Dutoit, *Music, Movement, Therapy, a Dalcroze Book*. Publisher - The Dalcroze Society. First published February 1971. Reprinted July 1971. Reprinted March 1980. Reproduced, printed and bound in Great Britain by Hanzell Watson&Viney Ltd, Aylesbury, Bucks.
- Jaques-Dalcroze, E., (2000), 5th Edition. *Rhythmic Movement, Solfege and Improvisation (60-79)*. In: *Rhythm, Music and Education*: Published by The Dalcroze Society, Printed by Burnetts Printing Works.
- Petrović M., Milanković V., Ačić, G., Nedeljković M., Galikowska-Gajewska A., Konkol
- G.K., Kierzkowski M., (2018). *Introducing Eurhythmics Method by Émile Jaques-Dalcroze to Pupils of Serbian Music School – an International Interdisciplinary Research*

- Project (44-59)*. In: 20. ПЕДАГОШКИ ФОРУМ СЦЕНСКИХ УМЕТНОСТИ Тематски зборник. 20TH PEDAGOGICAL FORUM OF THE PERFORMING ARTS Thematic Proceedings
Petrović M., (ed), Издавач / Publisher Факултет музичке уметности у Београду / Faculty of Music, Belgrade.
- Skazinska M., (1987). *Ritmika dalcrozowska – metoda aktywnego wprowadzania dzieci w świat muzyki (Dalcroze's Eurhythmics - method of active introduction of children into the world of music)* (14 - 18). In: Oświata i Wychowanie, edition 3. Nurt – Instytut Kształcenia Nauczycieli. [Teacher Training Institute].

EURITMIČKI METOD ZA DECU - OBRAZOVANJE, ZABAVA I TERAPIJA

Sažetak: Predmet ovog rada je kreativan metod u muzičkom obrazovanju koji je početkom dvadesetog veka razvio švajcarski pedagog Émile Žak-Dalkroz. Autorka, ujedno i praktičarka dalkrozove euritmike, u ovom radu predstavlja sopstvena zapažanja o višestrukoj primeni ove metode rada sa decom. Obuhvaćena su tri aspekta metode: obrazovanje, zabava i terapija koji su predstavljeni na osnovu autorkinih ostvarenih rezultata i objavljenih članaka. Sadržaj ovog članka kreće se od predstavljanja metode u istorijskom kontekstu, euritmici u poljskom umetničkom obrazovnom sistemu, euritmici u obrazovanju dece predškolskog uzrasta, euritmici kao elementu stručnog obrazovanja školske dece, euritmici kao obliku umetničkog obrazovanja, euritmici kao obliku terapije za decu. Ovakva slika Dalkrozovog načina rada potvrđuje inicijalnu tezu da euritmija, pozivajući se na pokret, pruža obrazovanje kroz zabavu omogućavajući deci učenje kroz zadovoljstvo, osećaj sreće i slobode.

Ključne reči: euritmika, Émile-Žak Dalkroz, muzičko obrazovanje, umetničko obrazovanje, terapija pokretom.

Huszár-Samu Nóra–Hegyi Orsolya

Eötvös József Főiskola, Baja

huszar.nora@ejf.hu

UDC 821-343.09:398]:159.922.7

MESEHALLGATÁSSAL KAPCSOLATOS ATTITÚDOK KISGYERMEKEKNÉL ÉS SZÜLEIKNÉL

Absztrakt: *A szociokulturális háttér és a későbbi olvasási-olvasói attitúd a kutatások frekventált területét képezik. Az, hogy gyerekként milyen olvasási szokásokat látunk a környezetünkben összefügg a későbbi olvasói magatartásunkkal, így közvetlenül az iskolai teljesítménnyel is. A tanulmány egy olyan pilotstudy-t mutat be, amely egy falusi és egy városi óvodában vizsgálja a szülők és gyermekeik mese-olvasási és mesehallgatási szokásait. A tanulmány nem kíván megoldási stratégiát nyújtani, pusztán az adott helyzetre reflektál.*

Kulcsszavak: *mese, olvasási attitúd, szociokulturális környezet, városi és falusi óvoda*

NAVIKE SLUŠANJA BAJKI MALE DECE I NJIHOVIH RODITELJA

Apstrakt: *Bitna područja ovog istraživanja su socijalno-kulturno okruženje i buduća čitalačka navika. Čitalačke navike koje vidimo u detinjstvu u našem okruženju povezane su sa našim budućim čitalačkim navikama, a isto tako neposredno i sa našim školskim uspehom. Studija prikazuje jedan takav pilot study koji ispituje navike slušanja bajki roditelja i njihove dece u jednom seoskom i jednom gradskom vrtiću. Studija ne nudi strategiju rešenja, samo reaguje na datu situaciju.*

Ključne reči: *bajka, navika čitanja, socijalno-kulturno okruženje, gradski i seoski vrtić*

Azt, hogy a mesék milyen kiemelkedő szerepet játszanak a kisgyermek szociális és kognitív fejlesztésében nem szükséges részletezni: amellet, hogy fejlesztik az anyanyelvi tudatosságot, az absztrahálás képességét, hozzájárulnak a későbbi megfelelő szövegértéshez és kritikai gondolkodás kialakulásához. Hangsúlyozandó ugyanakkor, hogy az olvasóvá nevelés elsősorban nem az óvoda vagy az iskola feladata, hanem az otthoni környezeté. Arról, hogy a szociokulturális környezet mennyiben járul hozzá a pozitív olvasási attitűdhöz, számos kutatás készült már (Józsa és Steklács, 2009, Molnár, 2006, Szenczi, 2010, Nagy, 2006), ahogyan arról is, hogy a nem megfelelő olvasási szövegértési képesség determinálja az egész felnőttkort és a munkaerőpiacon való elhelyezkedést. Jelen tanulmány egy olyan kutatást, *pilot study*-t mutat be, amely egy városi és egy falusi óvodában vizsgálta a gyerekeknek és szüleiknek a mesékhez kapcsolódó attitűdjeit, és elsősorban arra kereste a választ, hogy van-e korreláció az olvasni szerető és kedvenc mesével rendelkező szülők és gyermekek mesehallgatási szokásai között. Van-e különbség a városi és a falusi intézmények óvodásai között, ha igen, milyen különbség? A kutatás arra is kitér, hogy melyik az az óvoda korosztály, amelyik a leginkább fogékony a szóban történő mesélésre. A tanulmány nem kíván szakirodalmi körképet adni a mese fogalmáról és a módszertanban betöltött szerepéről, valamint a pszicholingvisztikai és pedagógiai aspektusokra sem tér ki. A bevezető részben fogalmi keretet ad a kutatáshoz, majd a kutatómódszertan részletezése után a kutatási eredményeket vizsgálja.

Fogalmi keretek

A mesét a legősibb műfajok közé kell sorolni, melyben csodák történnek, és boldog véggel zárul. „A magyar nyelv értelmező szótára szerint: A nép ajkán élő, szájról szájra járó, csodás, hihetetlen elemekkel teleszótt, rendszerint prózai, ritkábban verses, kötött elbeszélés.” (Petrolay 1996: 11) Ha magát a mese szót vizsgáljuk meg közelebbről, akkor megtudhatjuk, hogy a szó jelentése a mondani szó jelentésével rokonkapcsolatban áll, mely a műfaj verbális síkjára egyértelműen utal (Nagy 2009). Ez utóbbi definíció a kutatás szempontjából azért releváns, mert rávilágít arra, hogy a szigorú szóbeli csatorna gyakran háttérbe szorul napjainkban és a vizuális sík kerül előtérbe, ha a gyerekek tévében, vagy IKT-eszközökön nézik a mesét. Négy és öt év körül jelenik meg az úgynevezett mesehallgató viselkedés. Ez azt jelenti, hogy a gyermek felvesz egy sajátos magatartást, amikor tudatosan benne, hogy a felnőtt mindjárt kezdi a mesét. Nemcsak a figyelmet említhetjük meg itt, hanem azt is, hogy teret engedünk a gyermeknek, hogy kilépjen a hétköznapokból egy csodavilágba. A felnőtt magatartása is lényeges szempont, ez is elősegíti a gyermeket abban, hogy átlépjen a mesék világába. Ez a korosztály az, aki

már könnyedén közlekedik a mesevilága és a saját valós, tényleges világ között. Vekerdy Tamás (2001) felhívja a figyelmet, hogy figyeljük meg a gyermeket mesélés közben. Amikor – és erre biztat mindenkit – fejből mondjuk a mesét, mert ilyenkor lehetőségünk van arra is, hogy a gyermek reakcióira is odafigyeljünk. Azt fogjuk észrevenni, hogy a gyermek nagyon néz minket, de valójában nem is minket, hanem egy bizonyos „belső képet”. Ez a belső kép egy képzeletbeli, belső moziképnek írható le talán a legjobban. Itt jelennek meg a mese képei, szereplői, és itt zajlik maga a cselekmény is, ez utóbbi járul hozzá az absztrahálás képességének elmélyítésére és az anyanyelvi tudatosság kialakulására.

A kutatás leírása és módszertani keretei

A tanulmány a kevert típusú kutatási paradigmában készült, azaz tartalmaz kvalitatív és kvantitatív elemeket, azaz kérdőívet és interjút. Az egyik, egy, szülőknek adott kérdőív, a másik a gyerekekkel végzett interjú. A mesehallgatás iránti érdeklődésről elsősorban a szülőket kérdeztük meg, de validabb úgy a kutatás, ha a gyerekeket is bevonjuk és így komplexebb képet kapunk. Úgy került kiadásra a kérdőív, hogy azoknak a gyerekeknek a szülei kapják meg, akiknek a gyermekével utána a vizsgálatot végeztük, így meg lehetett figyelni azt is, hogy a szülők mennyire ismerik a gyermekük mesehallgatási kívánalmait.

Mintavételi eljárásként a kényelmi mintát választottuk. A kényelmi minta elsősorban „a nem valószínűségi alapú mintavételi eljárás, amikor az éppen elérhető egyéneket vonjuk be a vizsgálatba. Sokszor a mintavételt az dönti el, hogy milyen csoporthoz, intézményhez vagy helyszínhez van a kutatónak hozzáférése” (Szokolcsy 2004). Így esett a választás az Érsekcsanádi Napköziotthonos Óvodára és a Nagykőrösi Hétszínvirág Óvodára, melyben Hegyi Orsolya, óvodapedagógus hallgató a gyakorlatát töltötte.

A kérdőív kitöltése írásos volt és önállóan elvégzett kitöltést igényelt. A gyermekekkel végzett vizsgálat szóbeli volt a gyermekek életkori sajátosságai miatt, viszont készült egy értékelő lap mintát, hogy könnyebben és gyorsabban jegyezteni lehessen a gyermekek válaszait. A vizsgálat egyéni volt, a vizsgálat alatt csak a kutató és a gyermek volt jelen az asztalnál, hogy ne vonják el a figyelmet a többi gyerekek, és ne tudják egymás válaszait befolyásolni.

A kérdőív összeállításánál az otthoni mesehallgatás szokásaira, gyakoriságára voltunk kíváncsiak városi családoknál és falusi családoknál egyaránt. Ezeket vetettük össze a szülők iskolai végzettségével és az életkorukkal is, hogy van-e valami összefüggés a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők otthoni mesehallgatási rendszerében; többet olvasnak-e; fontosabbnak tartják-e a magyar népmesék megismertetését a gyermekükkel. Természetesen a kérdőív kitöltése anonim volt.

A kiértékelés szakasza

Összesen 45 darab kérdőív jutott el a szülőkhöz, melyből 29 darabot kitöltve visszahoztak. Érsekcsanádon 22 darabból 16 darabot (ez 73%), Nagykovácsán 23 darabból 13 darab (ez 56%) kérdőívet töltöttek ki a szülők. Úgy vélem ez igen jó arány mindkét óvoda tekintetében.

1. Táblázat: Kérdőív kitöltésében részt vevő szülők

| Életkor | Nő | Férfi |
|--------------|----|-------|
| 20 év alatt | 0 | 0 |
| 20-25 év | 0 | 0 |
| 26-30 év | 5 | 0 |
| 31-35 év | 8 | 0 |
| 36-40 év | 7 | 0 |
| 40 év fölött | 8 | 1 |
| Összesen | 28 | 1 |

Ahogy az jól látható a nők jóval nagyobb arányban töltötték ki a kérdőívet, feltehetően azért, mert a mai napig a legtöbb családban az anya hozza óvodába a gyermeket, ő foglalkozik az óvodai feladatokkal. A korosztályt tekintve a 25 évesek és az ennél fiatalabb szülők nem töltötték ki a kérdőívet.

Változatos a szülők iskolai végzettsége, mégpedig 5 darab általános iskolai végzettséggel rendelkező, 9 darab szakiskolai végzettséggel rendelkező, 7 darab érettségivel rendelkező és 8 darab felsőfokú végzettséggel rendelkező személytől kaptunk adatokat.

Elsőként az általános iskolai végzettséggel rendelkezők kérdőíveit vizsgáltuk. A következők szerint kaptuk a válaszokat:

2. Táblázat: Általános iskolát végzett szülők

| A szülő pozitív élménye mesékkel kapcsolatban | | | |
|--|---|---|---|
| Van (4 db) | | | Nincs (1 db) |
| <ul style="list-style-type: none">• Megbeszéljük a mese történéseit, tanulságait• Van kedvenc meséje a gyermeknek (1 darab) | <ul style="list-style-type: none">• Nem beszéljük meg a mese történéseit, tanulságait• Van kedvenc meséje a gyermeknek (2 darab) | <ul style="list-style-type: none">• Nem beszéljük meg a mese történéseit, tanulságait• Nincs kedvenc meséje a gyermeknek (1 darab) | <ul style="list-style-type: none">• Nem beszéljük meg a mese történéseit, tanulságait• Nincs kedvenc meséje a gyermeknek |

Meglepő, hogy szinte majdnem 50%-ban nincs az általános iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekének kedvenc meséje. Ezt a felolvasás hiányával és a szülők érdektelenségével lehetne megmagyarázni, de a kutatás az adott helyzetet kívánta leírni, nem pedig megoldási stratégiát felkínálni.

A táblázatból az is kiderül, hogy ezek a szülők nem tartják fontosnak, hogy egyes meséket átbeszéljenek a gyermekkel, így lehetséges, hogy meg sem értik a mese mondanivalóját.

Ezek a szülők túlnyomórészt (80%-ban) heti egyszer olvasnak csak a gyermeküknek, egy szülő jelölte a heti több alkalommal opciót.

Arra a kérdésre, hogy milyen meséket szokott választani gyermekének 1 darab Grimm, 1 darab magyar népmese, 1 darab egyéb „mindenféle” megnevezéssel és 2 darab magyar népmese és egyéb „Anna Petis Mártis”, amely valószínűleg Bartos Erika: *Anna és Peti könyveit* jelenti.

A visszakapott kérdőívek közül a szakiskolát végzett szülők voltak a legnagyobb számban. Itt mindenki azt jelölte be, hogy megbeszéljük a gyerekekkel a mese történéseit, tanulságait.

3. Táblázat: Szakiskolát végzett szülők

| A szülő pozitív élménye a mesékkel kapcsolatban | | |
|---|---|---|
| Van (7 db) | Nincs (2 db) | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Van kedvenc meséje a gyermeknek | <ul style="list-style-type: none"> • Nincs kedvenc meséje a gyermeknek | <ul style="list-style-type: none"> • Nincs kedvenc meséje a gyermeknek |
| (5 darab) | (2 darab) | |

Az dominál a szakiskolát végzetteknél, hogy volt pozitív élményük, megbeszéljük a gyermekekkel a mesében történeteket és kedvenc meséje is van a gyermeknek. Nagyon érdekes, hogy ketten azt írták, hogy ezek ellenére nincs a gyermeküknek kedvenc meséje. Szintén meghökkentő adat, hogy a megkérdezettek majdnem fele azt válaszolta, hogy nincs a gyermekének kedvenc meséje.

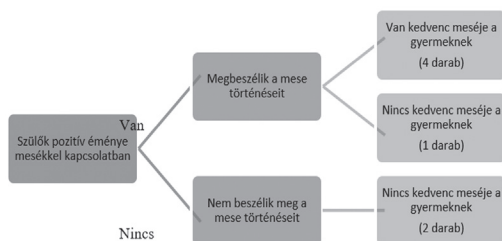
Ebből a táblázatból is jól látható, hogy amikor negatív élménye van a mesékkel kapcsolatban, akkor a gyermeknek nincs kedvenc meséje. Ugyanez tapasztalható meg a 2. táblázatból is.

A 9. kérdésemre, miszerint milyen meséket szoktak választani gyermeküknek közel 66%-uk azt válaszolta, hogy valamilyen más egyéb mesét választ. Ezek között a legnépszerűbb válasz a „mindenféle” volt, 1 darab „Disney” és 1 darab „rövid mesék, állatmesék”. Ebből arra következtetnek, hogy a szülők nem szelektálnak a mesék közül, nem fektetnek nagy hangsúlyt arra, hogy mit meséljenek a gyermeknek. A Grimm és Andersen mesék ugyanakkora százalékban fordultak elő,

mégpedig 11%-ban, kedvenc meséhez mégsem Grimm vagy Andersen mese volt a válasz. Egy darab kérdőívben volt a magyar népmese és az egyéb megjelölve, nevezetesen Bartos Erika népszerű könyve az *Anna és Peti*.

Válaszadók közül 5-en írták, hogy akkor olvasnak a gyermeknek amikor kéri, 3-an fektetés előtt és 1 szülő írta, hogy fektetés előtt és amikor még a gyermeknek igénye van a mesére. Kedvenc mesének nagyon változatok válaszokat kaptam, mint például: bibliai történetek, *Szépség és a szörnyeteg*, de volt egy klasszikus is, *A kismalac és a farkasok* című mese.

Az érettségizett szülőknél szinte ugyan ezek az arányok figyelhetők meg. A válaszadók 72%-nak van saját, pozitív élménye mesékkal kapcsolatban, és csupán csak 2-en, vagyis a 28%-uknak nincs. Egyetlen szülő esetében fordult elő, hogy neki van pozitív élménye a mesékkal, gyermekének még sincs kedvenc meséje.



1. **Ábra:**Érettségivel rendelkező szülők

Jól kitűnik, hogy mekkora szerepük van a szülők élményeinek a gyermekeik életében, ugyanis azok a szülők, akiknek negatív tapasztalatai vannak a mesékkal, nem szeretik őket, ezért ha olvasnak is a gyerekeknek nem beszéljük meg a mese tanulságait és ebből adódóan nincs is ezeknek a gyerekeknek kedvenc meséjük.

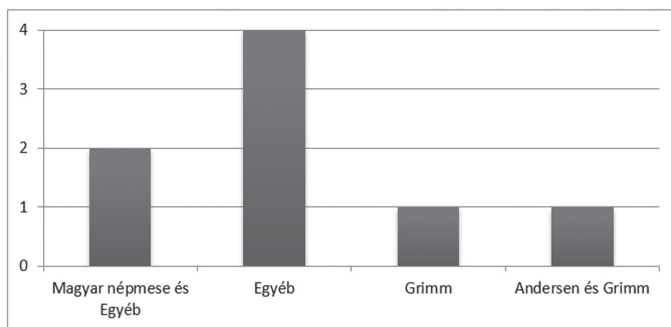
Visszkapott kérdőíveim közül senki sem jelölte azt, hogy minden nap olvas, illetve mondja mesét a gyermekének, ennek ellenére a 7-ből 5-en heti többször is olvasnak és csupán csak 2-en heti egyszer; és, hogy mikor történnek meg ezek a mesélések, többségében akkor, amikor a gyermek kéri, és egy esetben elalvás előtt.

A válaszadó szülők 57%-a magyar népmesét választ meseolvasásra, 29%-a valamilyen egyéb mesét, és 14%-a Grimm mesét. Észrevehető ezeknek az igaz volta is, hiszen minden esetben olyan mesét választottak kedvenc meséhez, amilyen mesét jelöltek a 9. kérdésben. Grimm mesénél a *Piroska és a farkas*; egyéb meséknél *Szöngyabob kockanadrág* és a *Karácsonyesti mesék: Eszter anyó*; a magyar népmesék közül pedig *A három kismalac*.

Visszaérkező kérdőívek közül 24%-nak valamilyen felsőfokú végzettsége van. Ez lehet főiskolai vagy egyetemi végzettség. Minden esetben volt saját, pozitív

élményük, a gyermekkel megbeszéljük a mese történéseit, tanulságait. Egy kérdőív kivételével mindenki meg tudott nevezni kedvenc mesét is. Gyakrabban olvasnak mesét a gyermekeiknek, hiszen csak egy kérdőívben szerepelt a heti egyszer válasz, 3 esetben minden nap és 4 szülő írta, hogy hetente több alkalommal mesélnek a gyermeküknek.

A 10. kérdőünkre, miszerint mikor olvas, mondd mesét a gyermekének a szülők 56%-a amikor kéri a gyermek és elalvás előtt, a maradék 44%-a pedig amikor a gyermekük igényt tart rá.



2. **Ábra:** Milyen meséket szokott választani gyermekének?

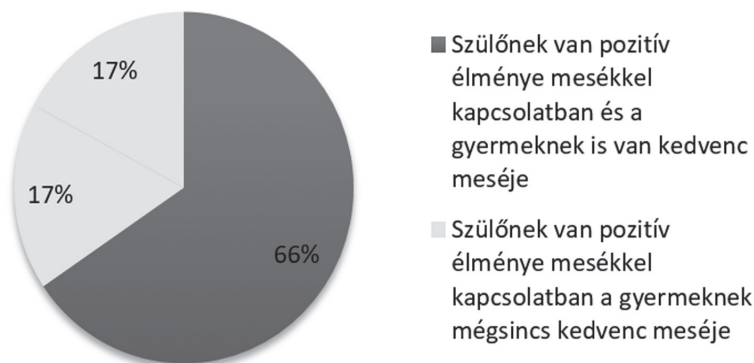
Diagrammal szemléltetjük, hogy a mai világban többségében a modern mesék a népszerűek, bár sok esetben ezek mellé magyar népmeséket is választanak, így ötvözik a mai meséket a régi, hagyományos mesékkal. A szülők válaszaiból kiderül, hogy gyermekük valóban ezeket a meséket kedvelik, ugyanis egy kérdőívtől eltérően, minden esetben olyan mesét írtak kedvenc meséhez, mint amit a fent említett kérdésre válaszoltak.

A kedvenc mesék igen változatosak: a *Kerekerdő meséivel*, *Bogyó és Babóccával*, *Kipp-kopp kalandjaival*, (ami feltételezhető Marék Veronika: *Kippkopp és Tiptopp* című könyve) kérdőívnel Berg Judit: *Két kis dínó* című könyvsorozata szerepelt.

Együtt vizsgálva a kérdőíveket látható, mennyire befolyásolják a gyermekeket a szülők mesékhez fűződő érzelmeik.

A következő eredményeket kaptuk a kiértékelés után:

Szülők meseélményeinek kihatása a gyermekük meséire



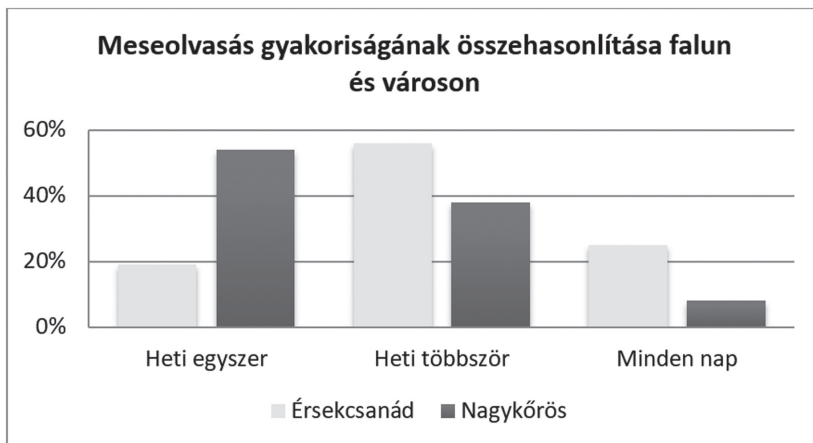
3. **Ábra:** Szülők meseélményének kihatása a gyermekük meséire

A válaszadók 66%-ában ha a szülőnek volt pozitív élménye, akkor a gyermekének is van kedvenc meséje. Ez igen nagy arány, feltételezésem szerint azért, mert a szülő még felnőtt korában is kedveli a meséket, így szívesen olvassa azt a gyermekének.

Érdekes, hogy ugyanakkora arány mutatkozik azoknál a szülőknél, akiknek volt pozitív élménye, gyermekének mégisincs kedvenc meséje, és azok között, akiknek nem volt pozitív élménye és a gyermekének sincs kedvenc meséje. Nem kaptunk vissza olyan kérdőívet, ahol a gyermeknek lett volna kedvence, viszont a szülőnek nincs pozitív élménye. Ezeknek a gyermekeknek valószínűleg nem olvasnak a szülők, mivel maga a szülő sem kedveli a meséket, így a gyermeknek lehetősége sincs megismerkedni velük és esetlegesen kedvenc mesét szerezni.

Külön elemezve a városon élők kitöltött kérdőívet is a falun élőkét, igen nagy eltérések mutatkoznak. Falun, vagyis jelen esetben Érsekcsanádán a megkérdezettek 94%-ának volt saját, pozitív élménye mesékkel kapcsolatban, városon ez a szám csupán csak 69%. Nagyon magas a nemmel válaszolók aránya (31%).

Természetesen ezek az arányok csupán iránymutatók, nem szabad általánosítanunk. Feltételezhető, ha szélesebb körben végeznénk el ezt a kutatást, más értékek és arányok jönnének létre.



4. **Ábra:** Meseolvasás gyakoriságának összehasonlítása faluban és városban élőknél

A táblázat jól mutatja, hogy a faluban nevelkedő gyermekeknek a szülei többször adnak lehetőséget arra, hogy meséket hallgassanak. A heti egyszeri mesélés meglátásom szerint kevés, mégis a városi szülők legnagyobb százalékban (a megkérdezettek több mint a fele) ezt a választ jelölték meg.

Az óvodáskorú gyermekek válaszainak értékelése

A vizsgálatot összesen 34 gyermekkel végeztük el. Életkorokat tekintve 3 évestől egészen 7 éves korig volt lehetőségünk gyermekekkel beszélgetni. Érsekcsanádon vegyes korcsoportban végeztük a kutatást, míg Nagykőrösön nagycsoportos gyermekekkel. A lányok-fiúk aránya optimális volt, 15 fiú és 19 lány.

A vizsgálat közben észrevehető volt, hogy ha mesét hallanak a gyermekek igen nagy része automatikusan a rajzfilmekre asszociált. Ezért a vizsgálat alatt külön rákérdeztünk a gyerekekre, hogy a rajzfilmekén kívül szoktak-e otthon meséket hallgatni. A gyakorlat és a gyermekek megkérdezése során azt tapasztaltuk, hogy a kiscsoportos gyermekek jobban vágynak a mese varázsára, mint a nagycsoportosok. Ennek a feltérképezéseképpen a gyerekek válaszait vizsgáltuk meg. Vajon tényleg a kiscsoportosok jobban szeretik a meséket? A vizsgálat alapján igen. A megkérdezett kiscsoportos gyerekek 72%-a mondta, hogy nagyon szereti a meséket. Ez az arány a nagyobb gyermekekénél igen nagymértékben visszaesett, szám szerint 37%-ra. Úgy tűnik, nagycsoportos korra a gyerekek elvesztik, vagy legálábbis alábbhagy az érdeklődésük.

Konklúzió

A főiskolai vagy egyetemi végzettséggel rendelkező szülőknél minden esetben volt saját, pozitív élménye a szülőnek meséssel kapcsolatban és megnő a kedvenc mese aránya is. Itt 88%-os arány figyelhető meg, míg a többi esetben jóval alacsonyabb ez a százalék. Szinte arányosan növekszik ez a szám az egyre magasabb iskolai végzettséggel. (Kivétel az általános iskolai végzettségnél, de úgy véljük, ha még több kérdőívet kapunk vissza, akkor ez a növekvés egyenesen arányos lenne.)

Érdekes, hogy az olvasás gyakoriságában nem tapasztaltunk az iskolai végzettségek között összefüggést, viszont a lakóhely szerint igen.

Érdemes lenne ezt a kutatást kiterjeszteni és reprezentatív mintában elvégezni, hogy komplexebb képet lehessen kapni a mesélési szokásokról. Érdemes lenne továbbá összehasonlítani a fiú – lány különbséget a mesehallgatási szokásokat.

A kutatás nem kíván megoldási javaslatot felkínálni, pusztán az adott helyzetre reflektál. Megállapítható, hogy szoros összefüggés van a szülők meséhez való attitűdjé és a gyermekek meséhez kapcsolódó attitűdjé között, azaz ez a kutatás is azt bizonyítja, hogy az otthoni környezet rendkívül meghatározó az olvasóvá nevelés feladatában. Nagy különbség mutatkozik a falusi és a városi óvodások mesehallgatási rutinjában és kimondható, hogy az iskolai végzettség és a mesélés gyakorisága korrelációt mutat. A kutatás egyik legérdekesebb pontja, a gyermekek motivációja a mesehallgatás iránt: érdemes lenne egy külön kutatást végezni arra vonatkozóan, hogy az életkor előrehaladtával miért csökken a mesehallgatás iránti igénye a gyermekeknek.

Irodalom:

Boldizsár Ildikó (2004): *Mesepoétika*. Akadémia Kiadó, Bp.

Boldizsár Ildikó (2015): *Meseterápia*. Magvető Kiadó, Bp.

Csíkos Csaba (2012): *Pedagógiai kísérletek kutatómódszertana*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Giczy Jánosné: *A mese*. In: *Az óvodai nevelés módszertana*, Tankönyv Kiadó, Bp., 1974.

Józsa Krisztián és Steklács János (2009): *Az olvasástani kutatásának aktuális kérdései*. Magyar Pedagógia. 109. 4. sz. 365–397.

Józsa Krisztián és Steklács János (2012): *Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai*. In: Csapó Benő és Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 137–188.

- Kádár Annamária (2012): *Mesepszichológia*. Kulcslyuk Kiadó, Bp.
- Molnár Edit Katalin (2006): Olvasási képesség és iskolai tanulás. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 43–60.
- Nagy József (2006): *Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései*. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 17–42.
- Nagy József (2009): *Fejlesztés mesékkel*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Petrolay Margit (1996): *Könyv a meséről*. Trezor Kiadó, Bp.
- Szenczi Beáta (2010): Olvasási motiváció: definíciók és kutatási irányok. *Magyar Pedagógia*, 110. 2. 119–147.
- Szokolszky Ágnes (2004): *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris Kiadó, Bp.
- Vekerdy Tamás (2001): *Gyerekek, óvodák iskolák*. Saxum Kiadó.
- Zilahi Józsefné (1998): *Mese-vers az óvodában*. Eötvös József Kiadó, Bp.

THE HABIT OF LISTENING TO FAIRY TALES OF CHILDREN AND THEIR PARENTS

Abstract: *The connection between sociocultural background and attitude to reading is a frequent topic of research. Reading habits of the people around us in our childhood influence our future attitude to reading, and therefore our performance at school. This paper presents a pilot study which investigates habits of children and their parents relating to reading and listening to fairy tales in a village and a city kindergarten. This study does not provide a solution, it only reflects the given situation.*

Key words: *story, reading attitude, sociocultural background, village and city kindergarten*

Isidor Graorac

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Novi Sad
isidorkovilj@yahoo.de

UDC 159.922.7

OD PRAPOVERENJA DO DOŽIVLJAJA NIŠTAVILA I BESMRTNOSTI¹

Sažetak: U radu se govori o pretpostavkama i mogućnostima za uspostavljanje temeljnih odnosa između dece i odraslih, jasnim vezama najmlađih sa neposrednim okruženjem, zasnovanim na prijateljstvu i razumevanju. Poseban fokus je na važnosti izgradnje prijateljstva učitelja i učenika. Traganje za kontinuitetom i strukturalnim obeležjima prapoverenja, istinski zadovoljavajuće veze sa drugim, zrele ljubavi i doživljaja večnosti predstavlja veoma složenu ideju. Autor, između ostalog, ulaže napor da objasni prelaz, vezu između zrele ljubavi i besmrtnosti, ističući da je jednostavnije prikazati preobražaje ljubavi u nihilistički doživljaj sveta. Odnos prema smrti prikazan je preko veze potomaka sa preminulima posredstvom obreda i rituala. U tom kontekstu, potomstvo se razume kao jedan od vidova prevazilaženja prolaznosti života. Od vaspitača, učitelja, profesora očekuje se da neprekidno rade na problemu pripreme najmlađih za suočavanje sa suštinskim životnim problemima. Autor, tako, prikazuje prijateljstvo između učitelja i učenika kao mogućnost samopotvrđivanja i jednog i drugog, kao šansu za kontakt sa transcendencijom, približavajući se na ovaj način razumevanju odnosa Ljubavi i Večnosti kao ključnim kriterijumima dobrog vaspitanja i obrazovanja.

Ključne reči: prapoverenje, smrt, besmrtnost, večnost, ljubav.

Ko sam ja?

Ono što jedino može ublažiti bolnost uskih granica našeg životnog veka na ovoj zemlji je uspostavljanje istinski zadovoljavajuće veze sa drugim (Betelhajm, 1979;25).

Ako je čovek našao istinsku zrelu ljubav... nema potrebe da želi večni život (Isto).

Starajte se da imate mir sa svima (Jevr.12,14).

¹ Rad posvećen dr Ivici Živkoviću i dr Jovani Marojević.

Šta je to istinski zadovoljavajuća veza sa drugim? Kako, čime ona ublažava prolaznost života, bolnost uskih granica našeg životnog veka? Još je teže pitanje: Da li zaista *zrela ljubav* može zadovoljiti potrebu za večnošću?

U ovom razmatranju tragaće se za kontinuitetom i strukturalnim obeležjima prapoverenja, istinski zadovoljavajuće veze sa drugim, zrele ljubavi i doživljaja večnosti. Verovatno će biti najteže da se objasni prelaz, veza između zrele ljubavi i besmrtnosti. Jednostavnije je prikazati preobražaje ljubavi u nihilistički doživljaj sveta. Prikazaćemo, takođe, prijateljstvo između učitelja i učenika kao mogućnost samopotvrđivanja i jednog i drugog i kao šansu za kontakt sa transcencijom. Na taj način približićemo se razumevanju odnosa Ljubavi i Večnosti.

Maslovljevo shvatanje samoostvarenih ličnosti, njihovih osobina, odnosa u društvu predstavlja zanimljiv prilog našem razmatranju. Samoostvareni ljudi, zrele ličnosti „imaju dublje i čvršće međuljudske odnose nego druge odrasle osobe (...) Oni su sposobni za dublje sjedinjavanje, veću ljubav (...) Posebno nežnu ljubav osećaju prema deci i ona ih lako ganu” (Maslov, prema Graorac, 1995: 132–133).

Sublimacija i erotična simbolika mistične ljubavi

Sposobnost za sublimaciju je, smatra Ignac Lep (Ignace Lepp), veoma „neravnomerno raspodeljena među ljudima”. Zavisi u velikoj meri od stepena talenta ili darovitosti svakog pojedinca. Međutim, pri „usmeravanju afektivne energije nagore, jednako kao talenat i nadarenost, deluje Božja Milost koja tu energiju stavlja u službu mističnog iskustva (...) Viša psihička delatnost moguća je samo pod uslovom da se u njenu korist pokrene što više afektivne energije (...) Važno je znati da, izuzev možda nekoliko velikih mistika, niko nije u stanju da potpuno sublimira afektivnu energiju koja normalno ‘sagoreva’ u polnoj delatnosti (...) Ni svecima nije uvek lako polazilo za rukom da sav njihov *libido* ‘sagori’ u plamenu božanske ljubavi” (Lepp, 1982: 250–251).

Ima onih koji tvrde „da je mistična ljubav samo sublimirana erotika”, ali i drugih, koji erosnoj ljubavi pripisuju „religiozna svojstva” (D. Krstić, 1988). I. Lep o simbolici mistične ljubavi zaključuje: „Sa psihološkog gledišta je neosporno da je afektivna energija što je mistik troši u ljubavi prema Bogu, ista kao ona koju drugi upotrebljavaju u erosnoj ljubavi, u prijateljstvu, u ljubavi prema nauci i umetnosti (...) Da bi smo bili sasvim precizni, o mističnoj ljubavi ne bi trebalo reći da je sublimirana, već *uzvišena*” (Isto: 256, 260–261).

U prilog ovom razmatranju ide i Frojdov (Freud) stav iz spisa *Kulturni seksualni moral i moderna neurotičnost* (1908): „Iskustvo nas uči da za većinu ljudi postoje granice preko kojih njihova konstitucija ne može slediti zahteve kulture.

Svi koji hoće da budu plemenitiji nego što dopušta njihova konstitucija zapadaju u neurozu; oni bi se osećali bolje kada bi bilo moguće da budu rđaviji” (prema Trebješanin, 1996: 131).

Svaki čovek ima vrlo intimnu potrebu za iskrenim dijalogom sa drugim čovekom
(Jerotić, 1974: 102).

Kao da se vezivanjem svoje duše sa dušom drugog, čovek vezuje i sa svojom unutrašnjom besmrtnošću

(M. Radulović, 1985).

U psihoanalitičkom tumačenju prijateljstvo se i ovako prikazuje: „Poput erotske ljubavi, i više od nje, prijateljstvo se rađa iz tajanstvene srodnosti, koja je često znana jedino podsvesti (...) Razmislimo malo o svojim prijateljstvima. Zašto su se čvrste prijateljske veze uspostavile između nas i nekih osoba.” (Lepp, 1984: 233–234). Valja takođe znati: „Prijateljstvo se veoma često rađa već u dečjem vrtiću (...) Ono tako utire puteve kojima će se gotovo fatalno odvijati osećajni život odrasle osobe” (Lepp, 1984: 235–236).

Oni koji su postali pravi učitelji za druge, bili su najpre izvrsni učenici
(Lepp, 1982: 115).

U prijateljskim odnosima učitelja i učenika postoji „duboka obostrana ljubav, a da učitelj ne prestaje biti učiteljem, niti učenici zaboravljaju šta su oni sami. Ugled pravog učitelja temelji se na stvarnoj duhovnoj nadmoćnosti, pa makar je većina i ne priznavala. Najčešće je intelektualni ugled ono što daje povod životnom odnosu između učitelja i učenika” (Isto: 112, 113). Svakom od nas potreban je drugi da bi se sasvim ostvario. „Sresti učitelja koji je spreman da postane prijatelj, daje nam bez sumnje najveću životnu šansu (...) Učitelj dostojan tog imena, mnogo je više uveren da je nosilac transcendentne poruke i tu bi poruku želeo da prenese onima koje voli (...) Međusobno darivanje je temeljni preduslov prijateljstva” (Isto: 115, 117).

Treba se osećati „pozvanim za učitelja” („unutrašnja pozvatost” – G. Keršenštajner [G. Kerschensteiner]), doživeti kao veliku milost što može imati učenike i još većom što među njima nalazi prijatelje. Kad to doživi i shvati, sve oseti „kao kupku koja podmlađuje”, učitelj se „oseća u neku ruku *besmrtnim*”, jer ono što smatra najvažnijim – poruka koju šalje, nastavlja da živi, „i to zahvaljujući prijateljstvu njegovih učenika” (Isto: 118). Znači li to potvrdu Betelhajmove (Bettelheim) i naše teze: „Istinski zadovoljavajuća veza sa drugim”, ublažava „bolnost uskih granica našeg životnog veka”? Odnosno, prijateljstvo sa učenicima i svedočenje neprolaznih vrednosti omogućuje učitelju da živi i posle svoje smrti, ili bar da se oseća besmrtnim.

Nastavljamo sa samoanalizom i uverenjem da je nesvesno moćna determinanta ponašanja deteta i odrasle osobe. Zna se „kada je nesvesnoj građi u izvesnoj meri dopušteno da dopre do svesti i kad se preradi u mašti, njena potencijalna moć da prouzrokuje štetu po nas same ili po druge – znatno je umanjena; tada se može postići da neka od njenih sila služe pozitivnim ciljevima” (Betelhajm, 1979: 21). Takvo suočavanje s nesvesnim naročito je potrebno deci. Postoji veoma rasprostranjeno odbijanje da se deci dozvoli da saznaju kako veliki deo onoga što u životu ide loše potiče od same naše prirode – sklonosti svih ljudi da se ponašaju agresivno, asocijalno, sebično, pokretani gnevom i strahovanjem. Umesto toga, mi želimo da naša deca veruju kako su svi ljudi suštinski dobri. Međutim, deca znaju da *ona* sama nisu uvek dobra, i da bi često, čak i kad to jesu, više volela da ne budu. To protivreči onome što im govore roditelji, te tako snažno osećanje čini dete čudovištem u vlastitim očima.

Preovlađujuća kultura želi da se pretvara, naročito kada su po sredi deca, „kako čovekova tamna strana ne postoji...” (Isto: 22). I da zaključimo: Bajka veoma ozbiljno shvata egzistencijalne strepnje i dileme, i neposredno se bavi „potrebom da čovek bude voljen i strahom da ga smatraju bezvrednim; ljubavlju prema životu i strahom od smrti”. Takođe, „željom da se večno živi (...) Ni za trenutak ne obmanjuje dete da je večni život moguć. Ali naznačuje ono što jedino može ublažiti bolnost uskih granica našeg životnog veka na ovoj zemlji: uspostavljanje istinski zadovoljavajuće veze sa drugim”. Na taj način čovek je „dosegao vrhunac emocionalne bezbednosti postojanja i trajnosti odnosa koji su mu dostupni. *Jedino to* može odagnati strah od smrti. Danas su sužene mogućnosti za „uspostavljanje istinski zadovoljavajuće veze sa drugim” pa je još veća potreba za ublažavanjem „bolnosti uskih granica našeg životnog veka na ovoj zemlji”.

Ostaje nam da ljubav dovedemo u vezu sa okeanskim osećanjem i kosmičkim značenjem erosa.

Ko zna koji put se vraćam *Psihologiji prijateljstva* Ignaca Lepa (profesor psihologije, revolucionar i praktični katolik) jer ta knjiga objašnjava i moj odnos prema studentima i pedagoškom pozivu. Lep zaključuje: „Prijateljstvo između starijeg učitelja i njegove mlade učenice, čini nam se iz iskustva, najplemenitijim oblikom prijateljstva između muškarca i žene” (Isto: 118, 119).

Pre tridesetak godina kupio sam studentkinji za rođendan knjigu dr Jerotića i zamolio ga da napiše posvetu. Slušajući me kako pričam o studentkinji, pitao me je doktor Jerotić:

- Da li ste zaljubljeni?
- Ne znam, odgovorih.

Kad sam o istoj studentkinji ispisao nekoliko svesaka dnevnika, pitao sam je da li želi to da pogleda.

– Ne mogu da zamislim ni da ste to pisali, a kamoli da čitam – bez razmišljanja je odgovorila.

Sećajući se docnije ponašanja i reagovanja još nekih studentkinja, zaključio sam da su one pokazivale više zrelosti u našim kontaktima nego ja.

Pre nekoliko nedelja sam formulisao temu za ovu samoanalizu: *Od prapoverenja do večnosti* – učinila mi se vrlo plodnom, međutim, danas mislim da je nikad neću završiti. Ovaj pokušaj samopredstavljanja preko kontinuuma – od prapoverenja do ljubavi, besmrtnosti i/ili ništavila – ukazuje i na kontroverze mog pedagoškog vjeruju. Dok slušam odličnu emisiju narodne muzike na Radio Beogradu, sećam se svog referata: *Maternja melodija i narodna muzika* (Sarajevo, 2017) koji je nastao iz ubeđenja da postoje velike mogućnosti korišćenja narodne muzike na svim stupnjevima školovanja, u smišljenom negovanju kulture, identiteta dece i mladih.

Ne mogu da se oslobodim opsesije da prapoverenje i potreba za večnim životom sadrže dubinske, strukturalne sličnosti.

Karl Gustav Jung (Carl Gustav Jung) na sledeći način razmišlja o neminovnosti smrti i čovekovoj potrebi za večnim životom: „Sa gomilanjem godina razmišljanja o smrti umnožavaju se u začuđujućoj meri. Stariji čovek se nolens volens priprema za smrt (...) Usponu života pridajemo cilj i smisao, zašto ne i silasku? Rođenje čoveka je vrlo značajan trenutak, zašto to nije i smrt? Za obe najveće žive religije, hrišćanstvo i budizam, smisao postojanja se ispunjava u svom kraju (...) Izgleda, dakle, da opštoj duši čovečanstva više odgovara kada smrt smatramo smisaonim ispunjenjem života i njegovim pravim ciljem umesto besmislenom pretpostavkom” (Jung, 3. knj, 1977: 109–111).

Prapoverenje

Poznavaoci Eriksonovog (Erik H. Erikson) dela (Vasović M.D., 1975) kažu: U prvobitnoj vezi majke i deteta, „u novorođenčevim prvim nastojanjima da bude shvaćeno (u interesu zadovoljavanja osnovnih potreba) i u ranoj, stečenoj sposobnosti da oseti kada je shvaćeno, leže (...) osnove kasnijeg empatičkog razumevanja, a onda i saosećanja i altruizma”. Ovo rano iskustvo je „prvobitni izvor svih moralnih motiva”, nalazi se u osnovi onog što će Erikson nazvati „osnovna nada”, „ego vrlina” ili „prapoverenje” (prema Graorac, 1995: 130). To je „elementarno osećanje sigurnosti i vere u odrasle koje ima dete na stupnju odojčeta” (Trebješanin, 2000).

Hans King (Hans Küng) pristupa analizi „osnovnog poverenja” antropološki i kulturno-istorijski, prikazuje ga kao protivtežu „strahu i brizi”, pa se pita: „Kako da se današnjem čoveku vrati višestruko izgubljeno poverenje u život i svet?” (Küng, 1987: 409–410). Ovo pitanje je, čini se, implicitno prisutno u svim ozbiljnijim pedagoškim nastojanjima. Kad pomenuti teolog govori „o nastanku

osnovnog poverenja kod malog deteta” i tvrdi da se „malom detetu moraju stvoriti psihosomatske pretpostavke osnovnog poverenja”, tu kao da se radi o nečem daleko višem i za odrastanje daleko značajnijem no što se obično misli. Ova rekonstrukcija porekla i prirode prapoverenja otvara put ka dubljem uvidu u prirodu i značenje smrti i ljubavi, doživljaja ništavnosti života, besmrtnosti, a onda smisla i besmisla postojanja. Naime, „stav osnovnog poverenja, i samo on, otvoren je prema zbilji i njenoj upitnosti. Osnovno poverenje zaista nije moguće izdržati bez stalnih teškoća i dilema, bez opasnosti gorčine i razočaranja, ali je moguće u stalnoj vernosti donesenoj osnovnoj odluci (...) Utoliko osnovno poverenje znači nadu: ne samo ovu ili onu određenu nadu, nego *temeljnu nadu*, koja se održava kroz sva razočaranja, koja je uslov mogućnosti istinski ljudskog života...” (Isto: 404–405).

Čoveku je potrebno „neko ‘ti’: neko drugo ‘ja’, koje je sposobno za slobodu, pomoć, vernost, dobrotu, razumevanje, a u oslovljavanju postaje ‘ti’, ‘ti’ koje prihvata poverenje i poverenje daruje” (Isto: 415–416). Više godina istražujem mogućnosti „istinski zadovoljavajuće veze sa drugim”; šta se sve događa kad se takav pravi ljudski odnos uspostavi. Važnost takvih odnosa isticali su odavno dr Jerotić, Sanda Marjanović, to je buberovsko između Ja – Ti, a nije daleko od Šonebekovih *novih odnosa* (prijateljstva sa decom).

Odnos Ja – Ti, ontologija međuljudskog, ontologija *Između* za Martina Bubera predstavlja „novu ontologiju”. Sferu *Između* on shvata kao prakategoriju ljudske stvarnosti kojom se postavlja egzistencija čoveka kao čoveka. To je zavičaj izvornih činjenica duha i ljubavi. „Duh je između Ja i Ti”. Najzad, i jezik kao izvorna dijaloška stvarnost zbiva se u sferi *Između* (prema Graorac, 1995: 117).

Ubedljiva psiho i sociolingvistička argumentacija u prilog Buberove „ontologije između” nalazi se u studiji prof. Ivana Ivića *Čovek kao animal symbolicum* (1978; 2015): „Celokupna rana socijalnost deteta svedoči da postoji snažna motivacija deteta za komunikacijom (...) Socioemotivna razmena i posebno afektivna vezanost svedoči da kod deteta i kod odraslog koji se stara o detetu postoji sposobnost za uspostavljanje odnosa koji će osigurati da produženo detinjstvo odigra svoju evolucionu funkciju. Rano javljanje socijalnog osmeha, rana posebna osetljivost za zvukove ljudskog govora i pojava vokalizacije i glasovne igre, rano perceptivno razlikovanje ljudskog lika i različitih ljudskih likova i, iznad svega, sposobnost afektivnog vezivanja za ljudske osobe i određene ljudske osobe – sva ta ispoljavanja *primarne socijalnosti* potvrđuju da je dete veoma rano u izvesnom smislu *socijalno kompetentno* jer može da podstiče odraslog partnera na kontakt, upućuje signale koji saopštavaju o njegovim motivacionim i afektivnim stanjima, pokazuje začetke shvatanja značenja reakcije odraslih. Ukratko rečeno, dete sa svoje strane vrlo rano razvija sposobnost *dvosmerne komunikacije* (...) Pojava afektivnog vezivanja je, da zaključimo, *oblik afektivne dvosmerne komunikacije* u kojoj

dete aktivno traži kontakt, razvija složene sisteme signalizacije i *potkrepljuje* ona ponašanja odraslog koja osiguravaju detetov razvoj” (Ivić, 1978, prema Graorac, 1995: 121–122).

Na osnovu *primarne socijalnosti odojčeta* „i nasleđenog socijalnog mozga razvijaju se složeni oblici socijalnih odnosa i komunikacija deteta i odraslih koji u sve te odnose unose semiotička sredstva komunikacije i ponašanja. Ključnu ulogu u tim procesima ima *simbolička funkcija* (...) Akumulacija kulture je suština istorijskog razvoja, pa tako sama biološka evolucija stvara novi tip razvoja ljudske vrste – kulturno-istorijski razvoj” (Ivić, 2015: 357).

Ukoliko napišem treći deo sličnih razmatranja, posvetiću veću pažnju upoređivanju shvatanja i teorija Junga i Vigotskog (Выготский).

Na osnovu dosadašnjih saznanja, i osnovno poverenje, i zadovoljavajuća veza sa drugim (prijateljstvo), i zrela ljubav mogu se posmatrati kao razvojne konstante. Razvojna putanja sadrži na neki način smernice za obrazovanje i pedagoško delanje, osvešćeno i neosvešćeno, implicitne i eksplicitne motive koji usmeravaju životni put jedinke, „od prapoverenja do besmrtnosti”. Ovde ne treba zanemariti ni filozofski pogled na: „uviđanje stalne prisutnosti smrti koja svemoćno određuje za sve nas značenje i smisao života” (V. Diltaj [W. Dilthey], prema Milošević, 1970). Ili, kako kaže Frojd, „borba Erosa i nagona smrti je najbitniji sadržaj života uopšte, razvoj kulture je zapravo borba čovečanstva za život” (Trebješanin, 1996: 72).

Zrela ljubav i besmrtnost

Moja životna pitanja su: Ljubav i Smrt. Nikako sa ove dve stvari da izađem na kraj. Sve je teže, jer se od prve udaljavam a drugoj približavam. Tu se otvara tajna nad tajnama, a ona je s one strane groba.

Preplitanje doživljaja ljubavi i smrti u običajima i obredima koji prate sahrane mogu se posmatrati i danas kao čovekovi odgovori na izazove smrti i besmrtnosti. Šta je drugo obredno negovanje kulta mrtvih nego uspostavljanje prisnih, molitvenih odnosa i duhovnih veza sa osobama kojih više nema među živima.

Na više mesta u ovim ispovestima izražavano je izvesno tumačenje smrti i besmrtnosti. Najpre kao lični problem, stav i odnos prema *kraju* koji se približava i pogled na ono što će nastati posle. Potom mi se nametnuo zadatak da, s obzirom na upravo rečeno, dodatno obrazložim svoj odnos prema preminulim roditeljima, srodnicima, prijateljima i poznanicima. Slike nekih od njih su ovde, što takođe može biti razlog za prikazivanje koje sledi. Roditeljima sam posvetio knjigu. Šta sam drugo mogao učiniti? Ovo razmišljanje podseća na stara saznanja, potvrđuje takoreći svačije iskustvo: običajima i obredima odužujemo se pokojnicima.

Ukazivanjem na ta iskustva, čini se, moglo bi se zaokružiti navedeno tumačenje smrti i besmrtnosti kao prakse uspostavljanja *odnosa* između živih i mrtvih: „preci i potomci opšte putem ritualnih prinošenja (...) Obožavanje predaka igra suštinsku ulogu u psihološkom prilagođavanju živih činjenicama života i smrti (...) Pruža religijsko rešenje psihološkog problema lične smrtnosti (...) Pojedinaac se može nadati da će i dalje nastaviti da postoji kao predak dotle dok postoje živi potomci koji obavljaju rituale (...) Obožavanje predaka pomaže da se savladaju snažna ljudska osećanja prema smrtnosti ili neprekidni sukobi među živima (...) (obredima i ritualima) dodeljena je značajna uloga u obezbeđivanju poštovanja prema roditeljima (...) Takvi oblici religijske prakse mogu služiti ublažavanju osećanja krivice koje proističe iz neizbežnog propusta potomstva da se tokom života kako valja ophodi prema roditeljima” (*Enciklopedija živih religija*, 1990: 513–515).

Na zadušnice „po verovanju starih Slovena, duše pokojnika dolaze u proleće i u jesen iz zagrobnog sveta na ovaj, u pohode svojima (...) Pokojnici u zagrobnom svetu žive kao što su živeli na ovom, zemaljskom (...) Na osnovu takvog verovanja nastale su daće, ritualne gozbe u jelu i piću na grobu pokojnika” (*Srpski mitološki rečnik*, 1970: 103, 132).

Filozofski odgovor na naš odnos prema smri i besmrtnosti može biti i ovo: „Ako je smrtnost ili konačnost osnovni egzistencijal, onda je to svakako i težnja za besmrtnošću (...) Ljudi se ovekovećuju ili obesmrćuju na različite načine: potomstvom, plemenitošću i dobrotom, stvaralačkim delima ili religijskim podvizima. Potreba za besmrtnošću se ipak najprirodnije zadovoljava vezivanjem za veru i tradiciju svoga naroda. Rađanje dece je najprirodniji način da se prevazilazi prolaznost ljudskog života” (Kolarić, 2010: 355).

Neki kažu da bi „psiholozi verovatno bili mudriji da su se odrekli analize ovog termina (ljubavi) i ostavili ga pesnicima” (Reber/Reber, 2010). Da li je moja zrela ljubav – pedagogija? Ljubav ima svoj koren u psihološkoj „potrebi čoveka da reši problem svoje egzistencije” (Trebješanin, 2000). Da li to znači da je ljubav humanistički odgovor na problem besmrtnosti, duše? Hrišćanski odgovor je, zna se, Hristovo vaskrsenje, bez kojeg život nema smisla. Znači li to da celovit odgovor na problem čovekove egzistencije mora da sadrži odgovor na pitanje prolaznosti, smrti i besmrtnosti? Život ima smisla ako postoji i posle smrti. Betelhajm raspravlja o „večnoj borbi za smisao” (1979: 17–26) tumačeći bajke, a Hans King u provokativnoj knjizi *Postoji li Bog?* navodi sledeću Ajnštajnovu misao: „Koji je smisao našeg života, koji je smisao života uopšte, svega živoga? Znati odgovor na to pitanje znači biti religiozan. Pitaš, ima li uopšte smisla postavljati to pitanje? Odgovaram: Ko vlastiti život i život svojih bližnjih oseća besmislenim, nije samo nesrećan već gotovo nesposoban za život” (Küng, 1987: 587).

Apostol ljubavi, Jovan, na sledeći način vidi problem ljudske egzistencije ili smisao ljudskog života: „Bog je ljubav, i koji prebiva u ljubavi, u Bogu prebiva i Bog

u njemu” (1.Jov. 4,16), a „onaj koji ljubi brata svojega, u svjetlosti prebiva...” (Isto: 2,10).

Ova razmatranja, naročito poslednje rečenice, ukazuju na granice našeg mišljenja i iskustva. Momčilo Nastasijević je još 1927. svedočio: „Gubimo sve više ključ svoje tajne. Treba velikog posta i kajanja” (Nastasijević, 1972: 239).

Bog je ljubav (1.Jov.4,8)

Otkriće i svedočanstvo apostola ljubavi Jovana i danas je sastavni deo iskustva miliona vernika. Oni znaju: Bog je ljubav. „Kada volimo onda smo besmrtni – eto tajne nad tajnama” (Kolarić, 2010). Da je živ pater Tadej (Vojnović) možda bi mi pomogao da naslutim i razumem ovu „tajnu nad tajnama”.

Uprkos teškoćama i nesporazumima sa samim sobom, ovaj izveštaj o traganju za pravim putem kroz život moram nastaviti, pokušavajući i da živim svoj pogled na svet. Doduše važnije je pitanje: Da li i u kojoj meri mi je to polazilo za rukom tokom profesionalne delatnosti? Ponoviću Ničeov (Nietzsche) uvid: „Visoka kultura zahteva da se neke stvari ostave mirno, da stoje nerazjašnjene” (prema: Grorac, 1977). Prof. Mihailo Đurić bi verovatno dodao: Ovdje je u pitanju problem kome možda misaono još nismo dorasli (upor. Đurić, 1986: 182).

Hans King počinje odeljak *Bog ljubavi* (u knjizi: *Postoji li Bog?*, 1987) konstatacijom da u njegovoj knjizi reč *ljubav* nije korišćena „lakomisleno”, te da teolozi o ljubavi svašta govore. „Ovde je uputno misliti još malo dalje, i tu nam se otvara nov i možda najdublji aspekt: smisao života – čak i u negativnome, u patnji i umiranju”. Ovaj autor zatim citira Simon de Bovoar (Simone de Beauvoir) koja u poznim godinama zaključuje: „Sva ta muzika, sve slikarstvo, cela kultura *toliko veza* (kurziv I. G.): odjednom ne ostane više ništa... sva potresena, koliko sam bila prevarena”. H. King se pita: „Jesmo li možda svi mi skupa prevareni? Ili ima nekog smisla, ne samo za mladost već i za starost, ne samo za doba sreće nego i za doba nesreće, za doba patnje? Da li je *patnja* doista *test* za osnovno poverenje i pouzdanje u Boga...” (King, 1987: 636). Potom zaključuje: „I očevidno besmislen ljudski život i patnja mogu imati nekog *smisla*” ali tek „u životu i patnji Isusovoj (...) Poverenje u Boga kao ukorenjivanje osnovnog poverenja dopire ovde do svoje najveće dubine” (Isto: 637). Da li je moguće na drugi način obrazlagati transformaciju prapoverenja u doživljaj smislenosti postojanja odraslog čoveka?

Počeli smo ovu raspravu od psiholoških uvida u razvojni značaj i značenje prapoverenja, tejom psihoanalitičara u tumačenju bajki, da „istinski zadovoljavajuća veza sa drugim” ublažava „bolnost uskih granica našeg životnog veka”; takođe kad čovek pronade „zrelu ljubav” – „nema potrebe da želi večni život” (Btelhajm, 1979: 25). Međutim, ako bajke pružaju *deci* doživljaj i šalju poruku da ukoliko

pronađu „zrelu ljubav“, neće imati potrebu da „žele večni život“, tako nešto je dostizivo uz pomoć bajki samo deci. Dokazi u prilog nadahnuća ap. Jovana *Bog je ljubav* sakupljaju se vekovima – od crkvenih otaca do savremenih teologa. Problem sa Betelhajmovim tumačenjem proizilazi iz tog što se kod njega prepliću hrišćanska i teološka ravan...

U *Rječniku simbola* (1989) piše: „Činjenica da je Ljubav dete simbolizuje bez sumnje večnu mladost svake duboke ljubavi (...) Ljubav proizilazi iz opšte simbolike jedinstva suprotnosti (*coincidentia contrariorum*). Ona je temeljni nagon bića, libido, koji tera celu egzistenciju da se ostvari u delanju. Ljubav aktualizuje virtuelnosti bića (...) Ljubav je ontološki izvor napretka onoliko koliko je uistinu jedinstvo, a ne samo prisvajanje. Ako je ljubav izopačena, umesto traženog sjedinjavajućeg središta postaje načelom razdvajanja i smrti”

Žarko Trebješanin u *Leksikonu psihoanalize*, kaže: „Tek u pubertetu, spajanjem do tada razdvojene čulne i nežne komponente, nastaje celovita, normalna, *zrela ljubav* (...) Razvoj ljubavi do zrelog stupnja, po Ferenciju, predstavlja neophodan uslov poimanja realnosti bez falsifikovanja i samoobmana. Ovaj put razvoja do, kako kaže Frojd, 'normalnog jedinstva ljubavne funkcije' dug je i neizvestan. Osoba mora pre svega da prevaziđe vlastiti narcizam, ali i one kasnije, infantilne, pregenitalne oblike ljubavi (...) Bliskost ljubavi i mržnje potiče otuda što oba ova osećanja nastaju iz istog korena i nalaze se izmešana u onim ranim (pred) stupnjevima ljubavi. Prema shvatanjima Eriha Froma ljubav je jedini zdravi i zadovoljavajući odgovor na problem ljudskog postojanja”. Zrela ljubav zadovoljava osnovnu ljudsku potrebu za *povezanošću sa drugima* uz očuvanje identiteta i integriteta ličnosti. Upravo tako je ona shvaćena u ovoj raspravi: kao „zdravi odgovor na problem ljudskog postojanja”. Takođe je važno shvatanje da ona zadovoljava „osnovnu ljudsku potrebu za povezanošću s drugima”, a ta potreba može se pratiti od detetovog rođenja (prapoverenje) do kraja života, do smrti ili/i prebivanja u večnosti. I da zaključimo upozorenjem Ž. Trebješanina: „U današnjoj civilizaciji dolazi do *dezintegracije* ljubavi i umesto zrele ljubavi javljaju se njeni brojni surrogati” (Trebješanin, 1996).

Zaključak i dileme

Prvobitna svrha ove rasprave bila je (prvih 14 strana sam pre izvesnog vremena poslao gosp. Milošu Jevtiću) da sažeto prikaže moj pogled na svet i način razumevanja motiva i svrhe pedagoškog delanja – kako sam ih shvatao ranijih godina i kako te stvari danas vidim. Psihoanalitička tumačenja životnog puta jednog pedagoga objavljivao sam fragmentarno poslednjih desetak godina. I u ovim fragmentima ima ponavljanja objavljenih zapažanja i nešto novih uvida. Ne znam da li ih uopšte treba objavljivati. Mađutim, kada se odštampaju razmišljanja podstiču

nova tumačenja, kritiku i preispitivanja. Uz to, još važniji, iskustveno potvrđen razlog navodi Bojan Jovanović: „Pisanje je jedan od najboljih načina borbe protiv smrti i odlaganja njene neminovnosti” (Politika, 7.juli 2018. – *Kulturni dodatak*).

Rad sa studentima, istraživanje implicitne pedagogije, različita literatura koju sam čitao obavezivali su me na razmišljanje o životu, samoposmatranje i preispitivanje učinjenog i doživljenog, namera i rezultata pedagoškog delanja.

Još tokom studiranja podstičaje u pravcu što svestranijeg upoznavanja sebe, traganja za pretpostavkama i motivima (naročito nesvesnim) svoje delatnosti prihvatao sam od dr Jerotića i mentorke, prof. Sande Marjanović. Da li sam tačno razumeo preporuke svojih učitelja? Ispisujem zaključke ove rasprave i sa željom da se zahvalim Žarku Trebješaninu čiji sam *Leksikon psihoanalize* obilato koristio. Takođe, želim da skrenem pažnju stručne javnosti i zainteresovanih čitalaca na ovo izuzetno delo o psihoanalizi. Šta je u izloženom prikazu nesvesnog zasnovano, a šta je nastalo kao delovanje mehanizama odbrane (projekcije, racionalizacije, sublimacije...)? I jedno i drugo verovatno može biti od koristi svačijoj samoanalizi. Pred pedagoge, više nego pred druge ljude, postavlja se zadatak: *upoznaj samog sebe!* Studentima i vaspitačima bilo je značajno – ko sam ja – dok sam bio zaposlen. Ko će se danas interesovati za moj pogled na svet i dileme na životnom putu?

Skriveni motivi, implicitne vrednosti i nesvesno treba da su reflektovani. Da li je ovo kazivanje nastalo s pogledom na delovanje i radove u proteklom periodu ili smisljima prema onom što bi moglo biti stvoreno do kraja života? Ne znam. Prepisujući teze o odnosu ljubavi i večnosti shvatio sam da tom najsloženijem problemu u ovoj raspravi nisam misaono ni ličnim iskustvom dorastao. Za ubedljivije prikazivanje tajni života i smrti neophodno je još tragati, ali i ono što predlaže Momčilo Nastasijević: „Treba velikog posta i kajanja” (1972: 239).

U radovima koje sam objavljivao poslednjih petnaestak godina izloženo je i nihilističko saznanje i iskustvo, što su podstakle knjige Mihaila Đurića i razgovor sa ovim profesorom, ali i zbivanja u današnjem svetu, pre svega u zemlji Srbiji. Sve mi je ubedljivije da ono što se zbiva sa mnom i svetom objašnjavam kao rezultat delovanja nihilističke pošasti.

Počeo sam 9. jula 2018. da pišem treći deo ispovesti ali iz perspektive Jungove psihologije. Glavni problem ovog samoprikazivanja je nesvesno. Jung tvrdi: „Veliki životni problemi nisu nikad zauvek rešeni (...) njihov smisao i svrha ne leže u njihovom rešenju, već u tome da mi na njima neprekidno radimo” (Jung, 2006: 32–33).

Literatura:

- Betelhajm, B. (1979). *Značenje bajki*. Beograd: Jugoslavija.
- Graorac, I. (1995). *Vaspitanje i komunikacija – mogućnosti osveščivanja pedagogije*. Novi Sad: Matica srpska.
- Graorac, I. (2016). Implicitna pedagogija i svakodnevni život odraslih i dece. U *Svakodnevni život deteta. Zbornik radova*. Novi Sad: 125–140
- Đurić, M. (1986). *Izazov nihilizma*. Beograd: Privatno izdanje.
- Enciklopedija živih religija*. (1990). Beograd: Nolit.
- Ivić, I. (1978). *Čovek kao animal symolicum*. Beograd: Nolit.
- Ivić, I. (2015). *Čovek kao animal symbolicum drugo izmenjeno i prošireno izdanje*. Beograd: Zavod za udzbenike.
- Jung, K. G. (1977). *Odabrana dela K. G. Junga*. Novi Sad: Matica srpska.
- Kolarić, I. (2010). *Filozofsko-teološki leksikon*. Čačak: Legenda K. D.
- Krstić, D. (1991). *Psihološki rečnik. Drugo dopunjeno izdanje*. Beograd: Savremena administracija.
- Küng, H. (1987). *Postoji li Bog?* Zagreb: Naprijed.
- Lepp, I. (1982). *Psihologija prijateljstva*. Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
- Lepp, I. (1984). *Psihoanaliza ljubavi*. Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
- Nastasijević, M. (1972). Za maternju melodiju. U *Istinoslovac*. Beograd: SKZ
- Reber, Reber (2010) *Rečnik psihologije*, Beograd: Službeni glasnik
- Srpski mitološki rečnik*. (1970). Beograd: Nolit.
- Trebješanin, Ž. (1996). *Leksikon psihoanalize*. Novi Sad: Matica srpska.
- Vasović, M.D. (1975) Teorijski problemi savremenih psiholoških istraživanja altruizma. *Psihologija*, vol.8, br.3-4. Beograd: 151-165.

FROM ORIGINAL CONFIDENCE TO THE EXPERIENCE OF NOTHINGNESS AND IMMORTALITY

***Summary:** The paper deals with the assumptions and possibilities for establishing basic relationships between children and adults, the clear connections of the youngest with a direct environment based on friendship and understanding. A special focus is set on the importance of building a friendship between teachers and students. The search for continuity and structural features, original confidence, genuinely satisfying relationships with the other, mature love and the perception of eternity is a very complex idea. The author, among other things, makes an effort to explain the transition, the connection between mature love and immortality, emphasizing that it is easier to show the transitions of love into the nihilistic experience of the world. The relation to death is shown through the link of the descendants with the deceased through the rites and rituals. In this context, the offspring is taken as one of the ways of overcoming the transience of life. Teachers, teachers and professors are expected to work continuously on the problem of preparing the youngest to deal with essential life problems. Thus, the author shows the friendship between teachers and students as a possibility of self-affirmation of both, as a chance for contact with transcendence, approaching in this way the understanding of the relationship between Love and Eternity as the key criteria of good education.*

***Key words:** original confidence, death, immortality, eternity, love.*

FINANSIJSKA PISMENOST DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA

Sažetak. *Finansijska pismenost se fokusira na znanje i veštine koje treba usvojiti i učiniti efikasnijim u domenu odluka o upravljanju novcem. Pošto deca predškolskog uzrasta finansijski zavise od svojih roditelja ili staratelja i imaju malo sredstava koje kontrolišu, finansijska pismenost na ovoj uzrasnoj grupi se ne odnosi na činjenice koje bi odmah promenile njihovo finansijsko ponašanje. Cilj finansijske pismenosti na ovom uzrastu je usvajanje osnovnih pojmova: pojma novca i načina na koji se on zarađuje, pojmova robe i usluga, potreba i želja i izbora između njih, kao i o pojma štednje. Shvatanjem ovih pojmova, deca predškolskog uzrasta će formirati svest o finansijskoj pismenosti što im u kasnijim godinama može pomoći da lakše upravljaju finansijskim izazovima i tako postanu finansijski sigurni i nezavisni potrošači i štediši. Takođe, uključivanjem roditelja ili staratelja u obrazovanje dece o finansijskoj pismenosti, može se povećati finansijsko znanje roditelja ili staratelja koje će doprineti donošenju boljih finansijskih odluka a što bi opet dovelo do poboljšanja blagostanja njihovih porodica.*

Ključne reči: *finansijska pismenost, deca, roditelji ili staratelji.*

Uvod

Definicija finansijske pismenosti bi ukratko mogla da glasi: finansijska pismenost je pametna potrošnja zarađenog novca ili ekonomično raspolaganje sredstvima iz ličnog budžeta. Ona se fokusira na znanje i veštine koje treba usvojiti i učiniti efikasnijim u domenu odluka o upravljanju novcem. Lična finansijska pismenost obuhvata niz tema o novcu, od svakodnevnih veština kao što je baratanje karticama, čekovnim knjižicama do dugoročnog planiranja za penzionisanje.

Dok je pismenost – sposobnost čitanja i pisanja, osnovni deo obrazovnog sistema, finansijska pismenost je gotovo skroz izostavljena iz tog sistema.

Većina navika koje deca steknu u najranijoj dobi, u najvećoj meri je „preslikavanje“ onoga što vide od svojih najbližih. Roditelji i staratelji su primarni edukatori kada su u pitanju veštine koje deca treba da razviju i postave čvrste osnove za životne finansijske kompetencije, ali ni uloga vaspitača nije ništa manja. U tekstu „Teaching Your Kids About money“ objavljenom 18.07.2017. godine na sajtu Investopedija, autor Mike Eklund piše o važnosti upoznavanja dece sa finansijskom pismenosti od najranijeg uzrasta. Odrasli treba da daju dobar primer svojoj deci, da razgovaraju sa decom o novcu i da utiču na stvaranje finansijski odgovorne ličnosti. Nakon što finansijski podrže svoju decu tokom školovanja i uštede nešto novca za svoju starost, većina roditelji nije spremna da i dalje pruža finansijsku podršku svojoj deci. Zato je važno da na vreme uvedu svoju decu u svet finansijskih veština.

Kao i druge teške teme, pojam o novcu je nešto o čemu se govori na svakom koraku, nešto o čemu će deca čuti izvan kuće. Iako to na prvi pogled zvuči bezazleno, deca mogu dobiti pogrešne informacije o novcu, ako su vršnjaci njihov jedini izvor informisanja. Na primer, dete bi van kuće moglo čuti da je sreća imati mnogo novca i biti bogat. Ako dete veruje da je bogastvo rezultat sreće, da li će imati motivaciju da odgovorno rukuje novcem? Važno je objasniti mu da bogastvo nije rezultat sreće, već da ljudi moraju naporno raditi i donositi pametne odluke da bi „postali bogati“. Važno je steći novac, ali je još važnije znati i umeti rukovati njime (Fabris-Luburić, 2017:29).

Podučavajući o novcu, roditelji, staratelji i vaspitači pomažu deci da otkriju odnose zarade na trošenje i štednju. Tako deca počinju da shvataju vrednost novca. Finansijska pismenost može započeti u predškolskoj dobi uz jednostavne aktivnosti sa novcem kao što su prebrojavanje novčića, priprema za kupovinu, rasitnjavanje krupnih apoena, ubacivanjem novčića u „kasicu-prasicu“. Starija deca mogu da nauče o štednim računima i da kreiraju lični budžet.

Koncepti koji predstavljaju važne komponente ranog finansijskog obrazovanja i pismenosti su: pojam novca i način na koji se on zarađuje, pojam robe i usluga, potrebe i želje i izbor između njih, kao i pojam štednje. Ključ finansijske pismenosti je naučiti decu tim konceptima i pustiti ih da ih probaju i isprobavaju, da prave greške i traže načine za njihovo ispravljenje.

Predškolsko dete, pojam novca i pojam razmene

Skoro je nemoguće da deca predškolskog uzrasta shvate pojam novca kao poseban koncept. Deca predškolskog uzrasta još uvek nisu razvila sposobnost sa-

biranja i duživanja i nemaju direktnog iskustva zarađivanja novca, trošenja ili korišćenja finansijskih institucija za štednju. Ali, ona imaju prilično dobro razumevanje koncepta razmene i vrednosti kao i spremnosti ljudi da sklapaju poslove i trguju stvarima. Ona to saznaju u ranom uzrastu kroz stalne pregovore s roditeljima ili starateljima kao i kroz uslovne transfere (nagrade za željeno ponašanje). Ona takođe rano nauče ove koncepte kroz igranje i druženje sa drugom decom. Deca kreiraju svoje ideje i razumevanje o novcu na osnovu svog iskustva i njihovog angažovanja u društvenim aktivnostima koja uključuju novac. Stoga, efikasan način da se deca nauče o vrednosti novca i veštini upravljanja novcem su da se ti koncepti uključe u njihove svakodnevne društvene interakcije i poznato okruženje (Pešić, 2007:38).

Prvo što treba objasniti deci kroz različite aktivnosti u vrtiću jeste pojam razmene. Pre nego što je novac nastao, ljudi su robu koju su posedovali u većoj količini razmenjivali za robu koja im je bila potrebna. Da bi se razmena realizovala, ljudi su morali da se dogovore oko fer trgovine-koliko stvari vrede. Na primer: za 10 jaja se može kupiti jedan hleb, za 10 pilića se može kupiti jedna svinja.

Ipak, razmena je imala i svoje mane: stvari koje su se koristile za razmenjivanje su često bile teške za nošenje. Decu bi trebalo podstaći da razmišljaju o ovom problemu (Šta misliš, da li bi bilo lako nositi svinju ili 10 pilića u jednom džepu?). Osim toga, trgovina nije uvek bila fer i ljudi nisu uvek mogli da se dogovore. Takođe, dešavalo se da se roba koja je ostavljena za razmenu polomi, pokvari i tako postane bezvredna.

Zbog ovih poteškoća, ljudi su smislili lakši način da kupe stvari koje su im bile potrebne: napravili su zlatne i srebrne novčiće. Oni su rešili mnoge probleme: kovanice su se lako nosile i imale su svoju vrednost koju su zadržale tokom vremena.

Deci treba pokazivati u kakvim oblicima i veličinama novac postoji. To je korisno jer će ona upoređivati veličine, oblike i boje. Starija deca mogu da nauče imena novčića i odgovarajuću vrednost. Takođe, mogu naučiti da različiti novčići mogu imati istu vrednost.

Postoji mnogo aktivnosti koje mogu da se realizuju sa decom u vrtiću i kod kuće, a koje za cilj imaju da pomognu deci u prepoznavanju različitih novčića i novčanica:

- Detetu se da gomila kovanica i njegov zadatak je da razvrsta različite novčiće u odvojene gomile. Aktivnosti poput sortiranja novčića ohrabruju decu da pažnju fokusiraju na senzorne osobine objekata: vizuelni izgled, teksturu, težinu, dimenzije, boju, relativne veličine, mirise, ukuse, zvukove. Kada se novčići razdvoje, bitno je dati objašnjenje kako se zove svaka vrsta novčića, odnosno koliko vredi;

- Predškolsko dete je u stanju da odredi količinu novca pomoću kovanica: vas-pitač može postavljati pitanja tipa „Koje novčiće bih koristila ako bih želela da kupim čokoladu koja košta 10 dinara?“;

- U vrtiću su popularne igre u kutku prodavnice gde deca koriste papirne nov-

čanice koje su sama izradila po uzoru na prave novčanice i plastične novčiće. Igra prodavca i kupca doprinosi razvoju finansijske pismenosti;

- Roditelji ili staratelji mogu da prepuste manje kupovine deci, odnosno da im dozvole da prebroje novac koji je potreban da se plati manji račun u prodavnici.

U predškolskom uzrastu decu treba upoznati i sa pojmom kredita i objasniti im da ljudi mogu kupovati stvari čak i ako nemaju novac u novčaniku. Ljudi koriste kreditne kartice, debitne kartice i čekove za plaćanje stvari. Detetu treba pomoći da razume da kreditne kartice, čekovi i slično nisu „besplatan“ novac nego da tako utrošena sredstva moraju da se „vrate“ stvarnim novčićima i novčanicama koje ste zaradili.

Kako odrasli zarađuju novac?

Deca znaju da se novac dobija iz bankomata ili novčanika, ali možda neće razumeti da se novac prvo mora zaraditi. Većina odraslih ima posao kako bi zarađivala novac, koji se zove prihod. Starija deca shvataju da su za svaki posao potrebne veštine, a da ljudi često biraju posao (kratkoročno zaposlenje) ili karijeru (dugoročno zaposlenje) na osnovu njihovih interesa i veština. Neki ljudi provode više vremena u školi da bi naučili određene veštine (doktori, inženjeri, nastavnici) dok drugi ljudi nauče veštine kroz posao. U ovom periodu je korisno dopustiti deci da istražuju različite ideje o karijeri. Treba ih slušati, razgovarati sa njima i podstaci ih da izvuku sopstvene zaključke.

Roditelji i staratelji bi trebalo da objasne deci šta je njihov posao i kako su plaćeni (detalji o novcu se ne daju). Mogu da kažu: „Ja sam trgovac, nedeljno radim 40 sati. Na kraju svakog meseca dobijam platu. Naša porodica koristi tu platu-novac da bi kupili stvari koje nam trebaju i neke od stvari koje želimo. Takođe, trudimo se da uštedimo novac svakog meseca, tako da ga možemo kasnije koristiti.“

Bilo bi korisno objasniti detetu da odrasli ponekad koriste svoje posebne veštine i talente da započnu sopstveni posao. Ljudi koji započnu sopstveno poslovanje se nazivaju preduzetnici. Kada ste preduzetnik, vi ste svoj šef i sami donosite sve svoje odluke, a ne možete svakog meseca zaraditi istu količinu novca.

Kada deca shvate da ljudi moraju da zarađuju novac, verovatno će biti zainteresovana da i ona nauče kako da zarade novac-sada i u budućnosti. Za sada to može biti lakši posao u kući ili štednja novca koji deca dobiju za rođendane i druge praznike.

Zanimljivo je da većina dece ima mnogo više poštovanja za svoj novac nego za roditeljski novac. Drugim rečima, željena igračka može biti nešto što dete „mora“ da ima ako se radi o tome da tu igračku roditelji plaćaju. Ta ista igračka bi prešla u kategoriju „ne mora“ ako bi dete moralo da je plati sopstvenim novcem.

Džeparac može biti odličan alat koji će deci pomoći da nauče veštine upravljanja novcem. Ovakvo dobijen novac pruža mogućnost štednje i razmišljanje o dobrom načinu potrošnje. Količina novca koju dete dobija za džeparac zavisi od materijalnog statusa porodice i od procene roditelja ili staratelja kojom količinom novca dete može upravljati. Bez obzira za koju količinu novca se roditelji ili staratelji opredele, važno je ispoštovati naviku da se novac „isplaćuje“ redovno, recimo svakog petka. Osim toga, količina novca se može povećavati u skladu sa brojem godina deteta, a dečji rođendani su idealni kao početak novog ciklusa i povećanja džeparca.

Razlika između pojma robe i pojma usluge

Roba su stvari koje su napravljene ili gajene i nešto što se može koristiti ili konzumirati. Dobar način da se deci objasni ovaj pojam je da im se kaže da su roba stvari koje se mogu dodirnuti. Roba su stvari koje ljudi kupuju da bi ih koristili jedanput (na primer slatkiši) ili iznova i iznova (na primer igračka). Neka roba se proizvodi (na primer odeća, računari, telefoni), a neka se gaji (voće i povrće). Važno je napomenuti da se mnoge robe proizvode od prirodnih resursa. Na primer, drveće se koristi za pravljenje papira, olovaka, nameštaja.

S druge strane postoje usluge, odnosno posao koji neko radi za nekog drugog. Mnogi ljudi pružaju usluge i to im je posao: vozači autobusa, vaspitači, vatrogasci, bibliotekari, kuvari, zubari.

Pojedini ljudi i kompanije pružaju usluge koje rezltiraju robom. Na primer, šef kuhinje pruža uslugu kuvanja hrane koju ljudi kupuju i jedu (roba), a poljoprivrednici pružaju uslugu sadnje i žetve hrane koju ljudi kupuju i jedu. Roba i usluge mogu biti zbunjujući pojmovi za decu, posebno kada je linija između njih zamagljena, kao što je slučaj između kuvara i hrane. Vaspitač može da razgovara sa decom tako što će navesti nekoliko proizvoda i usluga (na primer, knjigu) i pitati ih: Da li je ovo roba ili usluga? (Roba). Ko bi to mogao da koristi? (Bilo ko). Zašto bi oni hteli da je koriste? (Da bi nešto naučili, uživali itd.). Ovakvi razgovori će pomoći deci da počnu razumeti kako svet funkcioniše.

Šta želim, a šta mi je potrebno

Odnos između potreba i želja je važan koncept. Potrebe su stvari koje moramo imati da preživimo, stvari bez kojih ne možemo. S druge strane, želje su stvari koje bismo voleli da imamo, ali one nisu neophodne za opstanak. Neke potrebe i želje ne koštaju nikakav novac, na primer vazduh. Isto tako, potreba i želja je

da budemo zdravi pa možemo besplatno trčati i baviti se fizičkim aktivnostima. Međutim, moge potrebe i želje koštaju.

Većina ljudi novac zarađuje preko posla kojim se bavi, tako da može platiti stvari koje im trebaju i neke od stvari koje žele. Da bi mogli mudro da troše svoj novac, ljudi moraju da shvate razliku između potreba i želja. Razgovor sa detetom treba započeti tako što ga treba pitati šta će se desiti ako porodica potroši celu platu na igračke, a ne ostavi novac za hranu ili za plaćanje računa? Detetu treba objasniti da iako svi stvarno žele igračke, prvo moraju platiti potrebe-hranu, odeću, račune.

Potrebe i želje mogu biti komplikovane za shvatanje iz dečjeg ugla. Recimo, jedna porodica koristi automobil da vozi decu u školu, da se odveze do posla, u prodavnicu. U većini slučajeva je automobil potreba. Ali, postoje ljudi koji vole i žele da imaju automobil koji je veći i skuplji i prevazilazi njihove potrebe. Dakle, luksuzniji automobil je želja.

Potrebe i želje variraju od osobe do osobe. Detetu se može pomoći da razlikuje potrebe i želje razgovarajući o različitim predmetima ili gledajući časopise i pitajući da li su stvari potrebe ili želje. Kada dete i roditelji ili staratelji idu u kupovinu, dete treba podsticati da nabraja stvari koje su potreba, a koje su želje. U tu svrhu može poslužiti spisak namirnica koji su dete i roditelji ili staratelji napravili kod kuće. U prodavnici će se pazariti stvari koje se nalaze na spisku i koje su potreba.

Izbor između potreba i želja

Kao i svi, deca svakodnevno moraju da prave izbore i da se odluče: šta da obuku, čega da se igraju, koju priču pred spavanje žele da čuju. Svaki dan je ispunjen opcijama, a čak i vrlo mala deca su sposobna da donose jednostavne odluke. Ako se deca podstiču da u najranijem dobu čine izbor, njima će biti lakše da donose odluke kada postanu stariji jer će imati iskustvo i poverenje.

Deca mogu da analiziraju i prave izbore između dve opcije. Na primer: „Da li želiš sladoled od čokolade ili vanile?“ ili „Imaš dovoljno novca da kupiš jednu igračku. Da li želiš lava ili žabu?“. Iako su ti izbori relativno jednostavni iz ugla odraslih, pravljenje ovih odluka je odlična praksa za decu.

Dobar izbor potrošnje je svest o razlici između potreba i želja. Detetu treba objasniti da nakon što porodica plati za sve potrebe, može izdvojiti nešto novca za želje. S obzirom da većina ljudi obično ima više želja nego što mogu da ih priušte, svako mora da odluči šta najviše želi. Decu od najranije dobi treba učiti da je novac ograničen i da ljudi moraju da donose odluke o njegovoj potrošnji. Sa njima treba razgovarati o željama i zamoliti ih da ih nabroje. Neke od želja koštaju manje, a neke su skuplje. Treba izabrati između kupovine nekoliko jeftinih predmeta ili jedne skupe stvari.

Kada roditelj ili staratelj zatraži od deteta da odabere jednu stvar koja mu je najvažnija sa „spiska želja“, velike su šanse da će ovo biti veoma teško za dete, jer ono želi sve sa spiska. Roditelj ili staratelj može da pomogne detetu da napravi izbor tako što će zamoliti dete da razmisli o svakoj stvari, navodeći razloge za kupovinu svake od njih i razloge da ih ne kupi. Recimo, ako se dete odluči za video igricu, razlozi za kupovinu bi bili da igrica izgleda zabavno i da je imaju svi detetovi drugovi. Razlozi da je ne kupi bi bili da dete može da je igra u kući svog prijatelja i da već ima puno igrica, da košta puno novca. Detetu treba pomoći da elimiše neke želje sa spiska koristeći ovaj proces, sve dok se lista ne smanji na broj kojim se može upravljati. Deca, kao što je već rečeno, imaju tendenciju da naprave najbolje izbore ako je njihov novac onaj koji će se upotrebiti za kupovinu. Čak i ako se od njih očekuje da u kupovini učestvuju sa malim delom novca, saznanje da moraju potrošiti vlastiti novac, olakšava izbor.

Štednja za kratkoročne ciljeve

Do četvrte godine, većina dece povezuje skupljanje novčića u svojim kasicama sa apstraktnim konceptom štednje. Kada dete uštedi novac, treba ga podsticati da postavi ciljeve za korišćenje novca. Deca predškolskog uzrasta imaju kratkoročne ciljeve za koje neće morati da skupe mnogo novca.

Decu treba naučiti da budu strpljiva i da čekaju. Ona su obično nestrpljiva i teško im je da čekaju da sakupe dovoljno novca i kupe ono što žele. Ovo je važna lekcija koju bi trebala da nauče. Korisno bi bilo razgovarati sa detetom o stvarima koje vredi čekati: čekanje u redu za omiljeni sladoled, čekanje na godišnji odmor, čekanje u redu na igralištu. Čekanje dok ne bude imalo dovoljno novca je ista stvar: ako je nešto vredno, možeš čekati. Da bi čekanje bilo zanimljivije i lakše, dete može ukasiti kasicu za štednju novca po sopstvenoj volji i kreativnosti. Zajedno sa vaspitačem, dete može zalepiti ukrasne trake na kasicu koje bi predstavljale ciljeve i nivoe uštede: koliko je novca do sada uštedeno, a koliko se želi uštedeti.

Čekanje na kupovinu je odličan način da se izbegnu „impulsivne kupovine“ i efikasan alat za pomoć deci da odrede šta stvarno žele. S vremenom, čekajući da sakupe novac, deca mogu doći do saznanja da željena stvar i nije toliko važna.

Štedni računi namenjeni deci

Mnoge banke imaju štedne račune dizajnirane posebno za decu. Većini dece će se svideti ideja da njihov novac može da zaradi još novca. Oročavanje svog novca,

dobijanje štedne knjižice i svi podsticaji koje nudi banka za decu predstavljaju posebnu vrstu uzbuđenja. Ona zajedno sa svojim roditeljima ili starateljima, preko onlajn aplikacija, mogu pratiti rast uloženog novca.

Detetu treba predočiti ideju o štednji u banci i objasniti mu da je banka sigurno mesto za držanje novca. Čak i kada bi neko ukrao sav novac u banci ili ako bi banka prestala sa radom, dete ne bi izgubilo novac.

Korisno je odvesti dete u banku kako bi ono videlo kako ona izgleda, kako izgledaju ljudi koji tamo rade. Bankarski službenik bi mogao da razgovara sa detetom o različitim vrstama računa koje banka nudi, sa posebnim osvrtom na dečije račune.

Razvijanje finansijske pismenosti u vrtiću-primer dobre prakse

U predškolskim ustanovama se često organizuju jesenji, novogodišnji, prolećni, uskršnji vašari na kojima deca izlažu i prodaju predmete koje su sama izradila. Jedna takva manifestacija se održala radne krajem oktobra 2016. godine u vrtiću Šuljam, PU „Pčelica“ iz Sremske Mitrovice. Dvanaestoro dece uzrasta 4-6 godina je odlučilo da „obogati“ svoju radnu sobu novim igračkama. Uz pomoć svoje vaspitačice, napravili su spisak potrebnih igračaka i spisak igračaka koje bi želeli da imaju.

Ideja je počela da se realizuje sakupljanjem materijala potrebnog za izradu predmeta koji će biti ponuđeni na vašaru. Deca su vodila računa da obezbede materijal koji ih neće koštati, pa su reciklažni materijali i jesenji plodovi bili osnova za izradu.

Nakon tri nedelje vrednog rada i izrade predmeta, deca su zajedno sa svojom vaspitačicom organizovala vašar ispred vrtića. Meštani sela su bili obavešteni o ovom događaju preko pozivnica i plakata koji su bili zalepljeni na prometnim mestima. Marketing o ovom događaju je bio veoma važan kako bi se okupilo što više potencijalnih kupaca. Vodilo se računa da tezge sa robom budu lepo aranžirane kako bi privukle pažnju kupcima. Osim toga, oko tezgi je bila postavljena scenografiju u vidu velikog platna na kom su bili oslikani jesenji motivi. Ceo ambijent je bio osmišljen tako da se deca i kupci osećaju lepo. Pozitivnoj atmosferi su doprinela i deca koja su se trudila da animiraju goste svojom pesmom i prigodnim recitacijama.

U ovakvom okruženju, gosti-kupci i deca su ostvarili odličnu komunikaciju: deca su hvalila svoju robu, objašnjavala proces izrade i pregovarala su sa kupcima o ceni, pokušavajući da dobiju najvišu moguću. Važni u svojoj ulozi trgovaca, ostvarila su značajnu zaradu. Zajedno sa svojim roditeljima i vaspitačicom su prebrojavala novac i sumirala utiske o vašaru.

Sledećeg dana su deca i vaspitačica posetili obližnju prodavnicu igračaka. Počela

je kupovina. Ispostavilo se da nema dovoljno novca za kupovinu igračkaka sa oba spiska. Pomoć vaspitačice se sastojala u tome da im je davala informacije koliko određena grupa igračkaka košta, da li za nju ima dovoljno novca ili koliko novca ostaje ako se izvrši kupovina. Deca su upoređivala odnos igračkaka i novca koji su imali na raspolaganju. Nakon razmišljanja, upoređivanja i dogovaranja, deca su donela odluku da kupe igračke sa spiska koje su predstavljale potrebu (na primer lutku, jer u tom momentu u vrtiću nije postojala ni jedna lutka). Ispostavilo se da će nakon ove kupovine ostati i nešto novca. Taj novac je po odluci dece ostao u „kasci prasici“ da čeka novu priliku za uvećanje. Jedno od razmišljanja je bilo da se uloži u materijal za naredni vašar koji bi bio još veći i raznovrsniji po onome što nudi, a samim tim i zarada bi mogla biti veća.

Kroz ovaj primer dobre prakse, može se zaključiti da su prepoznatljivi svi elementi finansijske pismenosti. Deca su svojim trudom i radom stekla dobra koja su kasnije unovčila, a da bi dobit bila veća, obratila su pažnju na detalje, kao što je reklama o samom događaju i zanimljivost ambijenta u kom se odvijala prodaja. Pisanje spiska potreba i želja za decu nije bio lak posao, kao ni odluka koje igračke kupiti a koje ne. Odlaganje potreba i učenje strpljenju se ogledalo kroz odluku da se preostali novac štedi do naredne prilike.

Projekat nabavke novih igračkaka deca su, uz podršku vaspitačice, osmislila sama. Prilika da osmisle korake do realizacije cilja, ovaj projekat čini vaspitno i emotivno veoma vrednim. Kada se uz to doda prilika da se deca predstavie svojoj okolini, da budu zapažena, pohvaljena, prepoznata, vrednost celog projekta se višestruko umnožava: razvija se samopoštovanje i pozitivna slika o sebi, svest o tome da je ono što dete radi važno i vredno, zadovoljava se potreba za samoaktualizacijom, dete se oslobađa od straha od javnog nastupa, jača se kolektivna svest i još mnogo toga.

Zaključak

Finansijska pismenost nije naglašena u našem školskom sistemu, mada se u poslednje vreme ovaj pojam sve češće čuje i dobija na značaju. Za sada, finansijska pismenost dece pada na roditelje ili staratelje. Zbog toga je važno da roditelji odnosno staratelji neguju pozitivan stav o finansijskama u svom domaćinstvu.

Novac je uzbudljiva tema za decu, a mnoga žele da nauče o zaradi, potrošnji i uštedi novca. Deca uzrasta od 3 do 6 godina su spremna da nauče osnovne koncepte koji su predstavljeni u ovom radu: novac je neophodan, novac se zarađuje radom, novac je ograničen, neku stvar ne moraš kupiti odmah već možeš sačekati, postoji razlika između stvari koje želiš i stvari koje su ti potrebne (Fabris-Luburić, 2017:155). Većina ovog učenja je rezultat ponavljanja, iskustva i prakse. Radne

sobe u vrtićima treba da predstavljaju svakodnevne situacije sa kojima se deca susreću: prodavnice igračaka, supermarketi, kupovina preko interneta, knjižare, pekare i dr. (Fabris-Luburić, 2017). Što se više koriste momenti za učenje, dete će lakše postati finansijski odgovorna osoba.

Učeći o finansijskoj pismenosti, deca se uče da budu strpljiva, da upravljaju sopstvenim novcem, da ga cene, da donose finansijske odluke koje spadaju među najvažnije i najdalekosežnije odluke koje se donose u životu, da kroz brojna praktična iskustva rešavaju različite situacije i pronalaze načine za ispravljanje grešaka. Razvojem finansijske svesti deca počinju da razumeju i neke osnovne društvene vrednosti kao što su: darivanje, velikodušnost, javna dobra, osećaj zajedništva (Pešić, 2017). Ova iskustva su dragocena za decu jer se uporedo sa razvojem finansijske svesti razvija i nivo samouverenosti, samopoštovanja, empatije i pozitivne radne etike. Obrazovanje o finansijama je moćno oružje koje će pomoći deci da se odbrane od raznih izazova koji ih očekuju u budućnosti.

Literatura:

- Eklund, M. (2017). *Teaching Your Kids About Money*. Posećeno 1.12.2017. sa: <https://www.investopedia.com/advisor-network/articles/teaching-your-kids-about-money/>
- Pešić, D. (2017). *Matematika u svetu oko nas, radna skripta*. Sremska Mitrovica: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare – Sirmium.
- Fabris, N., Luburić, R. (2017). *Finansijsko obrazovanje dece i omladine*. Beograd: HERAedu.

FINANCIAL LITERACY IN PRESCHOOL CHILDREN

Summary: *Financial literacy focuses on knowledge and skills that need to be acquired and made more effective in the area of money management decisions. Because preschool children are financially dependent on their parents or guardians and have few resources to control, financial literacy in this age group does not relate to facts that would immediately change their financial behavior. The goal of financial literacy training at this age is the adoption of basic concepts: the notion of money and the way in which it is earned, the concepts of goods and services, the need and desire and choices between them and the notion of savings. Through gaining an understanding of these concepts, preschool children age will acquire an awareness of financial literacy, which in later years can help them more easily manage financial challenges and thus become financially secure and independent consumers and savers. Also, by involving a parent or guardian in the training of children on financial literacy, the financial knowledge of parents or guardians can be increased as well, which will contribute to their making better financial decisions. This would lead to improved well-being of their families.*

Key words: *financial literacy, children, parents or guardians.*

Mirjana Matović

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Novi Sad.

mirjanamtvc@gmail.com

Svetlana Lazić

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Novi Sad.

pedagogs@gmail.com

UDC 37.016:78

PRIMENA MUZIKE U PRAKTIČNOM RADU STUDENATA BUDUĆIH VASPITAČA

Sažetak: Predmet rada je realizacija aktivnosti tokom studentskih metodičkih praksi prilikom kojih dolazi do korelacije više oblasti vaspitno-obrazovnog rada. Cilj je procena mere u kojoj studenti tokom planiranja metodičkih aktivnosti iz oblasti razvoja govora i muzičkog vaspitanja razumeju značaj muzike i namera- vaju da je primene u radu. Istraživanje je realizovano kroz analizu 62 studentske pisane pripreme za v-o aktivnost i to razvoj govora (31) i muzičko vaspitanje (31). Zaključuje se da studenti često posežu za muzikom kao 'gotovim proizvodom' u ko- jem je njihovo i dečje učestvovanje svedeno na minimum. Ne iskazuju slobodu da je uvedu u metodičku aktivnost i upotpune dečji doživljaj. To je veoma važno jer je u praktičnoj primeni relevantna njihova subjektivna procena vrednosti muzike.

Ključne reči: studentske pripreme, metodička praksa, muzičko vaspitanje, razvoj govora.

Uvod

Metodička praksa obezbeđuje sticanje kompetencija koje su studentima neop- hodne u kontekstu valjane pripreme za svet rada, kako bi kvalitetno obavljali svoj posao bez obzira na uzrasnu, socijalnu, emocionalnu, psihofizičku, kognitivnu i drugu strukturu dece u svim predviđenim programima i oblicima rada koji po- stoje u planu rada u predškolskim ustanovama.

Imajući u vidu da se metodička praksa odvija istovremeno iz različitih vaspitno- obrazovnih područja (predmetnih orijentacija), moguće je povezati ih i ostvariti integrativni pristup (Milošević i dr., 2017). On je od višestruke koristi i za vaspiti-

tača i za decu, jer kroz njega deca stiču svest o horizontalnom pristupu sadržajima sa kojima se susreću u vrtiću, sa mogućnošću prisećanja prethodno naučenog i njegove drugačije primene u novim uslovima, što čini vertikalnu povezanost¹ (Lazić, 2012). Uspostavljanje veze među disciplinama, veštinama i znanjima u kojima se akademski sadržaji prepliću sa teorijom i praksom omogućavaju studentima da lakše i konkretnije povežu svoja znanja i primene ih u praktičnom radu sa decom u vrtićima (Milošević i dr., 2017).

Značaj muzike u primarnom vaspitno-obrazovnom ciklusu prepoznatljiv je u različitim oblastima i aktivnostima sa kojima se deca u toku ovog procesa susreću. Koristeći potencijal muzičkog sadržaja koji se najmlađima nudi, najčešće kroz kombinaciju slike i reči emitovanu preko dostupnih medija, vaspitači, pa i učitelji, često posežu za muzikom kao 'gotovim proizvodom' u kojem je njihovo i dečje učestvovanje svedeno na minimum. Skrajnuti su koncepti prema kojima je uloga muzike suštinska u razvoju kritičkog mišljenja i identiteta (Gracyk, 2004), u stvaranju estetskog kriterijuma (Pitts, 2005), u jačanju poverenja prema drugima i podsticanju socijalizacije (Pitts, 2007). Reč je o konceptima koji imaju mnogo važniju ulogu od one koja se tiče isključivo učenja muzike. Zbog toga, učiti muziku ne podrazumeva isključivo savladavanje osnovnih veština sviranja ili pevanja, učenje muzike podrazumeva i učestvovanje u njoj i detetu prilagođene muzičke sadržaje (Matović, 2014).

Značaj izloženosti muzici jeste u pruženoj prilici da dete od najranije dobi počne sa izgradnjom sopstvenog modela muzičkog ponašanja koji je moguće prilagođavati i menjati u odnosu na izloženost različitim muzičkim stilovima (Hargreaves, North and Tarrant, 2006). Pitanje izloženosti različitim muzičkim stilovima po pravilu se, a posebno među roditeljima, ne postavlja, jer se pretpostavlja da je jedina „dobra” muzika za decu ona namenjena deci, pisana za decu, „dečja” ili ona druga, umetnička. Shvatanje muzike kao kvalitetne ili ne kroz njen stil nije pogrešan, ali nije ni zvanično normiran, što dovodi do toga da je na kraju odlučujuća subjektivna procena vrednosti muzike od strane vaspitača, učitelja ili roditelja.

U cilju pronalazanja potencijalnih uzroka koji se tiču nedoslednosti u usklađivanju kriterijuma u vezi sa odabirom muzičkih primera i radom sa decom na njima, pažnja u ovom radu usmerena je na pripremu studenata vaspitačke škole u Novom Sadu za praktičan rad koji se sagledava i kroz procenu sposobnosti za adekvatan odabir muzičkih primera. S obzirom na to da je njihov zadatak savladavanje osnovnih metodičkih veština nabrojanih predmeta, svaki od tih predmeta pored suštinske usmerenosti ka sopstvenom sadržaju, pruža i mogućnost preplitanja elemenata sa ostalim obrazovnim oblastima. Ova praksa se (iako retko

1 Studenti četvrtog semestra strukovnih studija za obrazovanje vaspitača upoznati su sa metodikama razvoja govora, upoznavanje okoline i likovnog vaspitanja. Sa metodikama razvoja matematičkih pojmova, fizičkog i muzičkog vaspitanja susreću se u petom semestru.

iskorišćena) studentima pokazala kao interesantna, nekomplikovana i, posebno govoreći iz aspekta muzičkih metodičkih veština, od velike pomoći u realizaciji samih aktivnosti. Zahvaljujući prostoru koji muzička aktivnost zauzima u centralnom delu aktivnosti kao osnovnom u procesu prenošenja i usvajanja znanja (kao i, donekle, u završnom delu) na relaciji student-vaspitač – dete, otvorio se prostor za sve češću korelaciju sa ostalim oblastima.

Metod

Istraživanje je realizovano u školskoj 2017/2018. godini u okviru nastavnih predmeta Metodička praksa razvoja govora i Metodička praksa muzičkog vaspitanja sa studentima 2. i 3. godine osnovnih studija Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu. Predmet rada je korelacija više oblasti vaspitno-obrazovnog rada prilikom realizacije aktivnosti iz studentskih metodičkih praksi. Cilj je procena mere u kojoj studenti tokom planiranja metodičkih aktivnosti iz oblasti razvoja govora i muzičkog vaspitanja razumeju značaj muzike i nameravaju da je primene u radu. Do podataka za istraživanje došlo se analizom sadržaja 62 pisane pripreme iz metodičke prakse razvoja govora (31) i muzičkog vaspitanja (31). Obradene su upotrebom softverske platforme QDA Miner Lite 2.0 namenjene kvalitativnim istraživanjima. Studenti su pripreme pisali prema instrukcijama/obrascima predmetnog nastavnika.

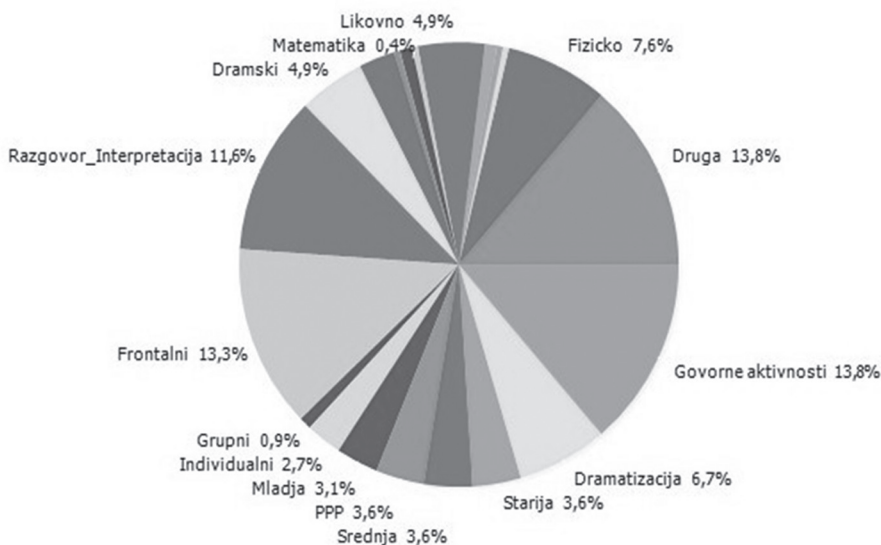
Rezultati

Distribucija kodova i slučajeva prema kriterijumima evaluacije pokazuje da je analiza postavljena široko i da je u sebe uključivala nekoliko značajnih segmenata. To su: godina studija, uzrasna grupa, oblik rada, metod rada, vrsta aktivnosti, korelacija sa drugim metodičkim praksama.

Razvoj govora

Razvoj govora je kao metodička aktivnost (Ilustracija 1) bila realizovana 7 puta u mlađoj grupi i po 8 puta u srednjoj i starijoj grupi i predškolskoj pripremljenoj grupi. Studenti su se uglavnom obraćali celoj grupi (30 priprema – 96,77%, odnosno 47,60% u celom uzorku), a uključivali su individualni i grupni rad u svoje aktivnosti. Koristili su više metoda rada, pa su u 26 priprema koristili razgovor – interpretaciju kao metod rada, što čini 83,87% uzorka koji se odnosi samo na govor, odnosno 41,30% od celog uzorka (Ilustracija 1). Dramski metod je prisutan u 10 priprema (32,26% u govoru, 15,90% u celom uzorku), i to u interpretaciji basne

i pesme. Prema vrsti aktivnosti koje su primenjivali u radu, govorne aktivnosti bile su prisutne u svim pripremama, dok se dramatizacija pojavljivala u polovini uzorka (12 priprema – 38,71%, odnosno 19% od celog uzorka).



Slika 1 - Distribucija kodova prema učestalosti za razvoj govora

Korelacija sa drugim metodikama (Tabela 1) iskazala je da se najveći broj studenata opredeljivao za korelaciju sa fizičkim vaspitanjem (16 priprema – 51,61%, odnosno 25,40% od celog uzorka), likovnim vaspitanjem (11 priprema) i upoznavanjem okoline (6 priprema). Ostatak se rasprostirao na muzičko vaspitanje (2 pripreme) i razvoj matematičkih pojmova (1 priprema). Korelacija sa muzičkim vaspitanjem pojavljuje se u završnom delu aktivnosti i to preko pesme *Deda Paja ima farmu*, tokom koje su deca izvodila pokrete, odnosno igrala uz muziku.

Prelaz iz muzičke aktivnosti u govor prisutan je u završnom delu jedne aktivnosti i to kroz pesmu *Kad si srećan lupi tada dlan o dlan*, kada su deca pokazivala pokrete. Prelaz iz govora u muziku u uvodnom delu prisutan je u jednoj aktivnosti u kojoj je slušana pesma *Zoološki vrt*, kada su deca zajedno sa studentima igrala uz pesmu. U glavnom delu govor je prelazio u muziku u aktivnosti pod nazivom „Artikulacija glasova, auditivna percepcija – poznajemo životinju koja glasno / koja tiho...”, u kojoj se brojalicom dolazilo do deteta koje je izvuklo sliku neke životinje. Dete je imalo zadatak da pogleda sliku, pokaže ostaloj deci, te da

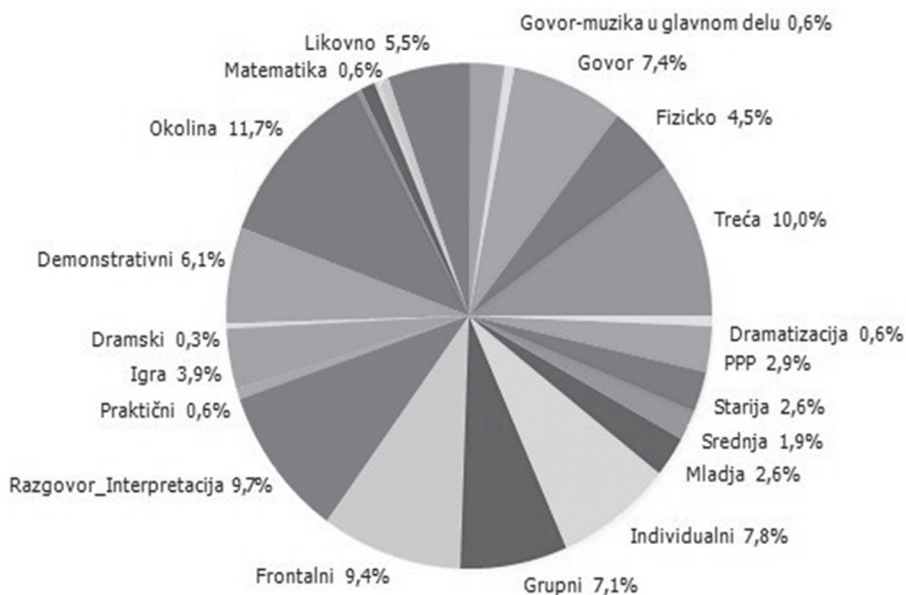
se svi zajedno oglase kao ta životinja. Posebna pažnja se tom prilikom posvećivala tome da li se životinja oglašava tiho ili glasno. U završnom delu prelaz je ostvaren u aktivnosti u kojoj su deca uz pesmu *Vuče, vuče bubo lenja* igrala pokretnu igru muzičke sedalice.

| Kategorija | Kod | Broj | % kodova | Slučajevi | % slučajeva |
|------------|------------------------------|------|----------|-----------|-------------|
| Korelacija | Fizicko | 17 | 7,60% | 16 | 25,40% |
| Korelacija | Govor | | | | |
| Korelacija | Govor-muzika u glavnom delu | 1 | 0,40% | 1 | 1,60% |
| Korelacija | Govor-muzika u uvodu | 1 | 0,40% | 1 | 1,60% |
| Korelacija | Govor-muzika u završnom delu | 2 | 0,90% | 2 | 3,20% |
| Korelacija | Likovno | 11 | 4,90% | 11 | 17,50% |
| Korelacija | Matematika | 1 | 0,40% | 1 | 1,60% |
| Korelacija | Muzicko | 2 | 0,90% | 2 | 3,20% |
| Korelacija | Muzika-govor u glavnom delu | | | | |
| Korelacija | Muzika-govor u uvodu | | | | |
| Korelacija | Muzika-govor u završnom delu | 1 | 0,40% | 1 | 1,60% |
| Korelacija | Okolina | 6 | 2,70% | 6 | 9,50% |

Tabela 1 Razvoj govora i korelacija sa metodikama

Muzičko vaspitanje

Muzičko vaspitanje se kao metodička praksa (Ilustracija 2) realizovalo 8 puta u mlađoj i starijoj grupi, 6 puta u srednjoj grupi i 9 puta u predškolskoj pripremljenoj grupi. Sva tri oblika rada su gotovo identično prisutna, pa se frontalni rad planira u 29 priprema (93,55%, odnosno u 46% od celog uzorka), grupni u 22 (70,97%, odnosno 34,90% od celog uzorka), a individualni u 24 (77,42%, odnosno 38,10% od celog uzorka). Razgovor – interpretacija se kao metod rada pojavljuje u 30 priprema (96,77%, odnosno 47,60% od ukupnog uzorka), a demonstrativni metod u 19 priprema (61,29% ili u 30,20% ukupnog uzorka). Za njima sledi metod igre (12 priprema, 38,71%, odnosno 19% celog uzorka) i praktični metod, koji se pojavljuje u samo 2 pripreme.



Slika 2 Distribucija kodova prema učestalosti za muzičko vaspitanje

Korelacija sa metodikom upoznavanja okoline je, prema studentskim priprema, prisutna u čak 29 slučajeva (93,55%, odnosno u 46% celog uzorka). Za njom sledi razvoj govora (18 priprema, 58,06%, odnosno 28,60% od ukupnog uzorka), metodika likovnog vaspitanja (14 priprema, 45,16% ili u 22,20% od ukupnog uzorka) i metodika fizičkog vaspitanja u 10 priprema (32,26% ili 15,90% od ukupnog uzorka). Razvoj matematičkih pojmova pojavljuje se u 2 pripreme (u završnom delu pripreme za aktivnost „Obrada dečje pesme *Sedi Čira*” koja se ogledala u igranju plesa sa pravilima – 2 koraka napred, 2 nazad, 2 levo i 2 desno). U drugoj aktivnosti samo je navedeno da postoji povezanost sa razvojem matematičkih pojmova, dok ih u opisu same aktivnosti nema.

U uvodnom delu pripreme govor prelazi u muziku u 7 priprema, u glavnom u 2, dok u završnom delu ne postoji. U 3 pripreme primećen je prelaz iz muzike u govor u uvodnom delu i po jednom u glavnom i završnom delu. To se ogleda kroz sledeće planirane aktivnosti:

(1) Studenti najavljuju deci da će im otpevati jednu brojalicu o proleću, pa ih pozivaju da ih pažljivo slušaju kako bi je zapamtili i kasnije se pridružili u izvođenju. (2) U aktivnosti „Upoznavanje sa instrumentom citra“ student oponaša sviranje pokretima uz zvuke instrumenta. (3) U aktivnosti „Banačansko kolo“ studenti kroz razgovor i igru kola kružeći po sobi pokazuju korake i pevaju uz

kolo. (4) Pevanje pesme od početka do kraja, usvajanje teksta uz pomoć aplikacija na panou koje prikazuju tekst pesme. Ponavljanje sve dok traje zainteresovanost. (5) Onomatopejski deo. (6) Najavljuju novu pesmu na tu temu. (7) Studentkinje razgovaraju sa decom na temu proleća. Podstiču ih na oglašavanje životinja i uočavanje različitih zvukova iz prirode. (8) Ulazi drugi student, peva deo arije. (9) Upoznaju ih sa instrumentima Orfovog instrumentarijuma. (10) Obrada brojalice kroz pripremljen notni zapis na velikom papiru, uz usvajanje teksta kroz prikazane aplikacije. (11) Povede se razgovor o kolu, šta je kolo, zašto se zove prolećno kolo... Studenti kažu deci da znaju jedno prolećno kolo i predlažu da ga odsviraju i otpevaju deci. (12) Uz pomoć palica i brojalice koja je napisana na hameru, sa motivom pčela iznad brojalice, studenti pokazuju brojalicu i izgovaraju je. Potom im pokazuju kako ona zvuči kada se uz nju tapše. (13) Razgovor o priči, zagrevanje glasnica duvanjem kao vetar, zujanjem, imitiranjem pčela.

| Kategorija | Kod | Broj | % kodova | Slučajevi | % slučajeva |
|------------|------------------------------|------|----------|-----------|-------------|
| Korelacija | Fizicko | 14 | 4,50% | 10 | 15,90% |
| Korelacija | Govor | 23 | 7,40% | 18 | 28,60% |
| Korelacija | Govor-muzika u glavnom delu | 2 | 0,60% | 2 | 3,20% |
| Korelacija | Govor-muzika u uvodu | 7 | 2,30% | 7 | 11,10% |
| Korelacija | Govor-muzika u završnom delu | | | | |
| Korelacija | Likovno | 17 | 5,50% | 14 | 22,20% |
| Korelacija | Matematika | 2 | 0,60% | 2 | 3,20% |
| Korelacija | Muzicko | | | | |
| Korelacija | Muzika-govor u glavnom delu | 1 | 0,30% | 1 | 1,60% |
| Korelacija | Muzika-govor u uvodu | 3 | 1,00% | 3 | 4,80% |
| Korelacija | Muzika-govor u završnom delu | 1 | 0,30% | 1 | 1,60% |
| Korelacija | Okolina | 36 | 11,70% | 29 | 46,00% |

Tabela 2 Muzičko vaspitanje i korelacija sa metodikama

Diskusija

U pripremama za razvoj govora najviše se iskazala povezanost sa fizičkim vaspitanjem (51,61%, odnosno u 25,40% celog uzorka), dok je izuzetno niska povezanost sa muzikom, kao i sa upotrebom matematičkih pojmova. To se delimično može opravdati činjenicom da se studenti sreću sa ovim metodikama tek u narednoj, trećoj, godini studija. Ovu tvrdnju ne bi trebalo uzeti kao suštinsku, jer je metodika fizičkog vaspitanja takođe u narednoj godini studija, ali su njeni elementi daleko zastupljeniji.

U pripremama za metodiku muzičkog vaspitanja očigledna je povezanost sa metodikom upoznavanja okoline (93,55%, odnosno u 46% celog uzorka), što ukazuje na činjenicu da, osim što studenti koriste već postojeće znanje usvojeno u prethodnoj godini studija, muziku posmatraju kao sastavni deo svakodnevnih aktivnosti u vrtiću ili van njega. Povezanost sa govorom druga je po redu u statističkoj obradi podataka i, s obzirom na blisku vezu muzike i govora (Marcus, 2012; Fawcett, 2012), očekivana je. Kako je reč o umetničkoj veštini, iznenađujuće je da je najveći procenat povezanosti sa onim oblastima koje ne pripadaju ovom području. Likovna umetnost u realizaciji muzičkih aktivnosti prisutna je u tek nešto manje od polovine uzorka (45,16% ili u 22,20% od ukupnog uzorka). Uočava se takođe i jednoličnost u izboru materijala za rad sa decom. Uglavnom su to pesme (13 od ukupno 31 primera), zatim brojalice (5) dok su najmanje obrađene pesme uz igru/ples (1), samo igra/ples (1), muzički instrumenti (1), a nijedan primer slušanja muzike. Razlog za razliku među biranim primerima mogao bi da leži u strahu od novog i nepoznavanju muzičkih oblasti. U navedenom broju slučajeva studenti koji su se odlučivali za instrument ili igru/ples uz pevanje imaju prethodno muzičko obrazovanje i samim tim pokazuju veći stepen sigurnosti u svom radu. Kada je reč o brojalicama, koje su najčešći drugi izbor studenata, za njih se ne može reći da su predmet odabira po kriterijumu muzičkog obrazovanja studenta. Najčešći razlog za odabir brojalice jeste taj što po svom karakteru ne zahteva sviranje ili pevanje.

U ovom okviru, u kojem se studenti okreću već poznatim i mnogo puta obrađivanim primerima u svojim aktivnostima, nije moguće širiti granice u pristupu analize materijala iz priprema. Iste pesme podrazumevaju i ponavljanje obrade istih muzičkih problema, često na već viđen način (koristeći se istim metodama, najčešće razgovorom, demonstracijom), što dovodi do jednoličnosti u aktivnostima koje sve više liče jedne na druge.

Zaključak

Za dobro realizovan rad sa decom predškolskog uzrasta veoma je važna dobra priprema i planiranje rada, pri čemu ne postoji ograničen broj izvora informacija koje će vaspitač konsultovati i/ili koristiti. Osnovni kriterijum njihove upotrebe jeste predstavljanje pojmova jezikom bliskim deci. Važno je da studenti ostvare misaonu usmerenost na aktivnost sa decom, kako bi im u najboljem obimu omogućili sticanje čulnih saznanja u cilju doseganja novog kvaliteta u doživljaju i znanju.

Istraživanjem je ustanovljeno da je u studentskim priprema iz razvoja govora samo u 2 pripreme primećena korelacija sa muzičkim vaspitanjem, dok je u 23 pripreme iz muzičkog vaspitanja prisutna korelacija sa razvojem govora. Daljim uvidom zaključuje se da je u priprema iz obe metodike prelazak govora u muziku u uvodnom, glavnom i završnom delu prisutan u svega 13 priprema, što čini 20,96% uzorka. Prelazak muzike u govor tokom čitave aktivnosti prisutan je u samo 6 priprema (9,68%), takođe iz obe metodike.

Zaključuje se da studenti, i pored namere da uvedu muziku u aktivnosti, odnosno da kroz sopstveno razumevanje muzike upotpune dečji doživljaj i čulnu percepciju, ne iskazuju slobodu da to zaista i učine. Prisutne korelacije ukazuju na njihovu još uvek nedovoljnu slobodu da se otisnu u druge oblike razumevanja teme. Ne treba zaboraviti činjenicu da se metodička praksa realizuje u predškolskim ustanovama koje u velikoj meri diktiraju pravila i mogućnosti rada.

Imajući u vidu značaj otvorenosti prema muzičkim stilovima, njihovom načinu pojavljivanja u svakodnevici, studenti su u radu sa profesorima podstaknuti i ohrabreni da biraju ne samo primere iz odavno poznate muzičke literature već i one iz svakodnevnog okruženja koji podrazumevaju različite muzičke žanrove. Na taj način može se izbeći jednoličnost u radu sa decom, muzika bi im se približila iz različitih aspekata koji bi omogućili veći prostor za povezivanje sa ostalim oblastima vaspitno-obrazovnog rada.

Literatura:

- Fawcett, M. (2012). *Innate musicality and very young children: indications for practice from research*. TACTYC. Preuzeto 28. 8. 2018. sa <https://earlyarts.co.uk/research/innate-musicality-and-very-young-children-indications-for-practice-from-research>
- Gracyk, T. (2004). Does Everyone Have a Musical Identity?: Reflections on „Musical Identities”. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*. U: R.

- MacDonald, D. Hargreaves, D Miell (Eds.). *Musical Identities*. Oxford and New York: Oxford University Press.
- Hargreaves, D. J., North, A. C. & Tarrant, M. (2006). Musical preference and taste in childhood and adolescence. In G. McPherson (ed.). *The child as musician*. Oxford: Oxford University Press: 135–154.
- Lazić, S. (2012). Metodička praksa upoznavanja okoline iz ugla studenata, *Vaspitanje i obrazovanje*, 37 (4): 143–158.
- Marcus, G. F. (2012). Musicality: Instinct or Acquired Skill. *Topics in Cognitive Science*: 1–15.
- Matović, M. (2014). Muzika kao savremeni obrazovni medij. *Krugovi Detinjstva časopis za multidisciplinarna istraživanja detinjstva*. Novi Sad: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Milošević, B., Zorić, M., Ulić, J., Colić, V., Matović, M. (2017). *Integrirani pristup u razvoju veština dece predškolskog uzrasta*. Novi Sad: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Pitts, S. E. (2005). *Valuing Musical Participation*. Aldershot: Ashgate Publishing Limited.
- Pitts, S. E. (2007). Anything goes: a case study of extra-curricular musical participation in an English secondary school, *Music Education Research*, 9 (1): 145–165.

THE USE OF MUSIC IN PRACTICAL WORK OF STUDENTS – FUTURE PRESCHOOL TEACHERS

Abstract: *The subject of this paper is correlation of several fields of educational work during the activities of student methodical practices in kindergarten. The aim is to estimate the extent in which students understand the importance of music while planning methodological activities in the field of speech development and music education, as well as their clear intention to use music in their practical work. The research was carried out through the analysis of 62 student written preparations for practical activities of development of speech (No. 31) and music education (No. 31). It is concluded that students often use music as a “finished product” in which their own and children’s participation is reduced to a minimum. They do not express the freedom to introduce music into methodical activity with the aim to complete a child’s musical experience. This fact is very important because students subjective assessment of the value of music in practice is highly relevant.*

Key words: *student’s practical work preparation; methodical practice; music education; development of speech.*

Marija Svilar

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Novi Sad
svilar.marija@gmail.com

UDC 376.1-056.26/.36

ULOGA DEFEKTOLOGA U TIMSKOM RADU U RANOJ INTERVENCIJI KOD DECE SA SMETNJAMA U RAZVOJU ILI INVALIDITETOM

Sažetak: Rana intervencija jedan je od oblika i sistema podrške u prvim godinama života deteta sa smetnjama u razvoju ili invaliditetom i njen cilj je unapređenje razvoja deteta i pružanje podrške članovima njegove porodice. Nova saznanja o razvoju mozga naglašavaju uticaj ranih iskustava u rastu i razvoju nervnih puteva i važnost rane intervencije ogleda se u sposobnosti mozga koja se naziva plasticitet. Klinička istraživanja dokazala su da se programima rane intervencije mogu postići veliki rezultati. Iako se, kada se govori o ranoj intervenciji, prve tri godine života ističu jer je u ovom periodu najintenzivniji motorni, kognitivni, jezički, emocionalni i socijalni razvoj, iskustva iz prakse pokazuju da je neurorazvojna plastičnost prisutna i nakon treće godine života. U velikom broju država zakonski je regulisano pravo na programe rane intervencije. Uprkos različitosti u servisima i uslugama koje nude različite države, važno je naglasiti da svuda postoje neke zajedničke odlike rane intervencije. Znajući da su defektolozi edukovani za rad sa decom sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, važno je obrazložiti njihovo mesto u timu za ranu intervenciju. U radu je dat i osvrt na stanje rane intervencije u svetu, zemljama iz regiona i Srbiji, kao i preporuke za unapređenje ovih usluga u Srbiji.

Ključne reči: rana intervencija, defektolog, rani razvoj, dete sa smetnjama u razvoju ili invaliditetom, porodica.

Uvod

Rana intervencija jedan je od oblika i sistema podrške u prvim godinama života deteta sa smetnjama u razvoju ili invaliditetom i njen cilj je unapređenje razvoja deteta i pružanje podrške članovima njegove porodice (Milić-Babić i sar., 2012).

Rana intervencija odnosi se na prava male dece i njihovih porodica da dobiju podršku koja im je potrebna. Njen cilj je maksimalno iskorišćavanje kapaciteta deteta, prevencija ili barem ublažavanje razvojnih problema, kao i angažovanje i uključivanje svih dostupnih sistema podrške (Soriano, 2015).

Koncept rane intervencije započet je u Sjedinjenim Američkim Državama sedamdesetih godina prošlog veka. Rađena su istraživanja koja su pokazala njenu korisnost i isplativost i sa ekonomske strane, smanjivanjem troškova države u oblastima zdravstvene i socijalne zaštite (Ljubešić, 2004). U evropskim i međunarodnim dokumentima objavljenim u prethodnih 20 do 30 godina opisuju se koncepti, principi i metode rane intervencije, koji pokazuju evoluciju ideja i teorija. Doprinosi različitih autora iz različitih teorijskih perspektiva doprineli su razvoju celog koncepta, a posledično i menjanje prakse rane intervencije. Različite teorije i modeli doprineli su razvoju širokog pristupa ranoj intervenciji fokusiranoj na dete, porodicu, zajednicu i prelazak sa medicinskog na socijalni model (Soriano, 2015). Cilj medicinski zasnovanog modela rane intervencije jeste uklanjanje bioloških činilaca koji negativno utiču na razvoj deteta, dok je cilj socijalnog modela unapređivanje i osnaživanje porodice i uticaja na spoljašnje faktore (društvo) koji utiču na razvoj deteta. Kasnije se javlja model koji naglašava kompleksan odnos između bioloških i sredinskih faktora koji zajedno utiču na kašnjenja u razvoju (Glumbić, Brojčin, Đorđević, 2013).

„Holistički pristup u organizovanju i sprovođenju rane intervencije u detinjstvu podrazumeva zajedničko funkcionisanje u više oblasti: organizacija službi i zakonska regulativa, procena, saradnja sa porodicom, timski rad i osposobljenost tima” (Golubović, Slavković, 2015: 25).

Nova saznanja o razvoju mozga naglašavaju uticaj ranih iskustava u rastu i razvoju nervnih puteva. Takođe, novija istraživanja o razvoju mozga dokazala su da bogata i pozitivna iskustva tokom ranog detinjstva mogu imati pozitivan efekat na razvoj mozga i pomažu deci da lakše usvajaju jezik, da razviju veštine rešavanja problema, da imaju zdrave odnose sa vršnjacima i odraslima, i da steknu razne sposobnosti koje će im biti važne za život (Soriano, 2015).

Važnost rane intervencije ogleda se u sposobnosti mozga koja se naziva plastičnost, gde jedan deo mozga može preuzeti ulogu drugog, oštećenog ili nerazvijenog dela. Iako se, kada se govori o ranoj intervenciji, ističu prve tri godine života

jer je u ovom periodu najintenzivniji motorni, kognitivni, jezički, emocionalni i socijalni razvoj, iskustva iz prakse pokazuju da je neurorazvojna plastičnost prisutna i nakon treće godine života (Košičeki i sar., 2009). Klinička istraživanja su dokazala da se programima rane intervencije mogu postići veliki rezultati (Guralnick, 2011). Takođe, vrednost rane intervencije dodatno su potvrdila istraživanja iz inostranstva koja su pokazala da ulaganja u zdravlje i razvoj dece u ranom uzrastu umanjuju kasnije socijalne izdatke, ulaganja u specijalno obrazovanje i institucionalnu brigu (Barnett, 1985).

„Osnovne veštine koje se stiču i razvijaju do treće godine bivaju osnova za izgradnju složenijih veština do pete godine koje se odnose na ponašanje, rešavanje problema, emocionalne sposobnosti, pripremu za kasnije savladavanje akademskih veština” (Golubović, Slavković, 2015: 24).

U velikom broju država pravo na programe rane intervencije zakonski je regulisano. Deca kod koje su na rođenju uočeni neki od faktora rizika uključuju se u ove programe od najranijeg uzrasta. Važno je da se sa ovim programima krene čim se uoči odstupanje ili rizik za njegovo nastajanje, ne čekajući konačnu medicinsku dijagnozu. Brejzelton i Grinspan (Brazelton and Greenspan) navode da skoro 99% lekara koji uoče neko razvojno odstupanje smatra da treba sačekati kako bi videli da li će ono sazrevanjem proći kao razvojna faza. Prema njihovom mišljenju ovo je karakteristika medicinskog modela i ona je u suprotnosti sa principima rane intervencije koja sledi iste principe, bez obzira na vrstu riziko faktora, i u skladu sa trenutnim stanjem i potrebama deteta i njegove porodice pravi program stimulacije. Ono što dodatno utiče na porast društvene svesti o ranoj intervenciji jeste da raste broj dece koja pripadaju rizičnoj grupi za nastanak razvojnih problema. Tehnološki napredak u medicini, posebno u prenatalnom i perinatalnom dobu, omogućio je preživljavanje velikog broja dece koja nakon rođenja spadaju u tu rizičnu grupu (prema Ljubešić, 2004).

Multidisciplinarni pristup neophodan je u ranoj intervenciji, a defektolozi su stručnjaci koji su edukovani za rad sa decom sa smetnjama u razvoju i invaliditetom i zato je jako važno uključiti ih u timove koji se bave ranom intervencijom, kao i u rad sa decom od najranijeg uzrasta (Golubović, Marković, Perović, 2015).

Noviji koncept rane intervencije uvek uključuje i porodicu kao detetovo primarno okruženje u kom dete provodi najviše vremena i koje ga najbolje poznaje. Pored usmerenosti na dete i podsticanje njegovog razvoja, prisutna je i usmerenost na porodicu, njeno prilagođavanje nastaloj situaciji, kao i pružanje podrške članovima porodice upućivanjem u načine podsticaja detetovog razvoja (Milić-Babić i sar., 2012).

Različite definicije rane intervencije

Rana intervencija je pojam koji ima više značenja jer se koristi u različitim disciplinama. Kada se govori o njoj može se misliti na specifičnu (re)habilitacijsku metodu, koja se primenjuje na ranom dečijem uzrastu kako bi se povećale mogućnosti za što bolji razvojni ishod, ili na konceptualno širi i složeniji pojam koji prevazilazi određenu metodu rada sa decom (Ljubešić, 2004).

U radu *Rana intervencija kod dece s poremećajima autističkog spektra* navodi se sledeća definicija rane intervencije: „Rana intervencija predstavlja sistematski pristup ranom i kontinuiranom tretmanu koji sprovodi tim stručnjaka, a koji je usmeren na potrebe određenog deteta i njegove porodice. Ona je zasnovana na uverenju da sa podrškom treba početi što ranije i da će detetov razvoj biti unapređen kroz individualizovan i specijalizovan tretman” (Glumbić, Brojčin, Đorđević, 2013:103). Gurlnik ranu intervenciju definiše kao sistem koji je osmišljen da razvija i podržava one porodične interakcije koje potpomažu dečji razvoj. On stavlja u fokus odnos i interakciju roditelj–dete, porodično usmerena iskustva deteta i pružanje pomoći roditeljima da bi obezbedili maksimalno detetovo zdravlje i sigurnost (Guralnick, 2011). Soriano u svojoj analizi nabraja definicije rane intervencije drugih autora. Za Šonkof i Majsels (Shonkoff & Meisels) rana intervencija sastoji se od multidisciplinarnih usluga koje su omogućene detetu od rođenja do pete godine. Glavni ciljevi rane intervencije jesu da promovise zdravlje i blagostanje deteta, poboljša nove kompetencije, minimizira razvojna kašnjenja, spreči razvoj novih kašnjenja, kao i funkcionalno propadanje, promovise adaptivno roditeljsko i celokupno porodično funkcionisanje. Blekmen (Blackman) smatra da je cilj rane intervencije da spreči ili smanji uticaj bioloških ili sredinskih faktora rizika na fizičke, kognitivne, emocionalne i druge sposobnosti. Ovaj autor naglašava da je ključni faktor uspešne intervencije uloga porodice (Soriano, 2015). Evropska agencija za razvoj u specijalnoj edukaciji uradila je analizu trenutnog stanja usluga rane intervencije u Evropi 2005. godine i u okviru ove analize grupa stručnjaka je dala predlog definicije: „Rana intervencija je skup usluga za malu decu i njihove porodice, koje su im dostupne na njihov zahtev u bilo kom uzrastu deteta kada je potrebna specijalna podrška da osigura i poboljša razvoj deteta, ojača porodične kompetencije i promovise socijalnu inkluziju porodice i deteta. Ove usluge trebalo bi da budu omogućene u detetovom prirodnom okruženju, poželjno na lokalnom nivou, pristupom koji je orijentisan na porodicu i pruža multidisciplinarni timski rad” (Soriano, 2015).

Još jedna definicija, koju je dao Unicef, glasi: „Rane intervencije su integrisan, međuresorni, interdisciplinarni državni sistem stručnih usluga namenjenih maloj deci sa kašnjenjem u razvoju, invaliditetom, atipičnim ponašanjem, socijalnim i emocionalnim teškoćama, ili maloj deci koja imaju velike šanse da ispolje kašnjenje

nje pre polaska u školu usled loše ishrane, hroničnih oboljenja, drugih bioloških faktora ili faktora okruženja” (Unicef).

Timski rad u ranoj intervenciji i uloga defektologa u timu

Evropska agencija za razvoj dece sa smetnjama u razvoju napravila je pregled aktuelne evropske situacije u pogledu rane intervencije u kojem je naglašena važnost timskog rada, kao i interdisciplinarna saradnja između članova tima. Košiček i saradnici (2009) su predložili jedan model stručnog tima za ranu intervenciju, kao i njihove uloge u tom timu, uz napomenu da model ne predstavlja univerzalnu praksu, već datim treba da bude fleksibilan i da se formira u odnosu na potrebe određenog deteta. Predlog članova tima i njihovih uloga: **psiholog** (procena detetovog razvoja, pedagoška uputstva, psihološka i socijalna podrška, povezanost sa socijalnom službom i resursima koje može da obezbedi zajednica), **specijalni edukator i rehabilitator** (rana procena detetovog razvoja, sprovođenje programa rane intervencije i praćenje njihovih rezultata, saradnja sa medicinskim osobljem, uključenost u svakodnevnu brigu o detetu), **lekar** (postavljanje dijagnoze, upućivanje na dalje specijalističke preglede i zdravstvene ustanove, medicinsko praćenje deteta), **socijalni radnik** (pružanje socijalne podrške, informisanje i upućivanje na ostale relevantne usluge, povezivanje sa ostalim strukama i pomoć u rešavanju socijalno-rizičnih situacija), **medicinske sestre** (zdravstvena briga i prevencija, informisanje o zdravstvenim pitanjima). Rana intervencija je usluga u kojoj je transdisciplinarnost kao model timskog rada jako važan zbog što boljeg pružanja podrške detetu i porodici, kao i što bržeg dolaska do odgovarajućih usluga (Milić-Babić i sar., 2012).

U Defektološkom leksikonu (1999) defektolog je definisan kao:

„stručnjak koji se bavi izučavanjem nedostataka u oblasti razvoja čula, motorike, mentalnih funkcija i društvenog ponašanja dece i omladine. Proučava nedostatke koji se javljaju u svim pomenutim oblastima ličnosti usled ozleda ili lošeg vaspitno-obrazovnog postupka u porodici i školi. Tokom visokoškolskog obrazovanja upoznaje se sa metodama rada u prevazilaženju ovih teškoća, načinima istraživanja u oblastima kojima se bavi, kao i sa mogućnostima procene sopstvenih rezultata rada.”

Nedović, Ilić-Stošović i Rapaić navode da su rezultati jednog istraživanja ukazali na to koje su se veštine i znanja izdvojile kao potrebne savremenom defektologu i u prvih pet se navode: sposobnost rada u timu, poznavanje savremenih metoda rada, znanja iz područja pedagogije i psihologije, poznavanje planova i

programa i dokumentacije, kao i transfer teorijskih u praktična znanja. Rezultati tog istraživanja ukazali su na postojanje nesklada između vizije savremenog defektologa i realnog stanja u praksi, što nam govori o važnosti proširenja područja rada i kompetencija defektologa (Nedović, Ilić-Stošović, Rapaić, 2009).

Područja rada defektologa odavno su definisana i čine ih procena, tretman i obrazovanje osoba sa smetanjem u razvoju ili invaliditetom, a sa ciljem socijalizacije, integracije i/ili inkluzije, međutim u kontekstu rane intervencije važno je napomenuti procenu. Cilj procene je da se rano prepoznaju i registruju deca u uzrastu od 0 do 3 godine (deca sa jasno definisanom medicinskom dijagnozom i deca sa faktorima rizika). Naša država još uvek nema registre u kojima će se beležiti ova deca kao potencijalni korisnici servisa rane intervencije i gde će njihov razvoj biti praćen od strane stručnjaka (Golubović, Slavković, 2015).

Golubović i Slavković su sprovele kratku onlajn anketu, napravljenu za potrebe istraživanja primene rane intervencije u Srbiji. S obzirom na to da savremeni koncept rane intervencije ima dva glavna fokusa, a to su dete i porodica, u toj anketi defektolozi su iznosili svoje mišljenje o osposobljenosti za rad sa porodicom, sa kojim preprekama u radu se najčešće susreću i šta bi najradije promenili ako bi bili u situaciji. Kada govorimo o preprekama u radu sa porodicom, defektolozi najčešće navode rad sa roditeljima, tj. njihovu nesaradljivost, nezainteresovanost, neprihvatanje, neinformisanost, kao i to da je porodici potrebna dodatna podrška, medicinska i psihološka, koja prevazilazi njihove kompetencije, zatim očekivanja roditelja, nerazumevanje od strane roditelja, slaba saradnja sa roditeljima i drugo. Sa druge strane, perspektiva iz ugla roditelja pokazuje da su često prepušteni sami sebi, da se osećaju depresivno, izolovano, gube samopouzdanje i pod stalnim su stresom. Rad sa porodicom podrazumeva informisanje, podršku i usmeravanje i obuku, a za realizaciju ovih zadataka neophodna je i dodatna edukacija stručnjaka koji rade sa porodicama. U ovoj anketi većina ispitanika izjavila je da smatraju da nemaju dovoljno znanja u vezi sa ranom intervencijom (34% da nema dovoljno znanja, 26% smatra da ima, 40% nije sigurno u svoju procenu), dok je na pitanje o radu sa decom uzrasta od 0 do 3 godine većina ispitanika dala odgovor da ima nedovoljno znanja ili je ono osrednje. Na pitanje šta bi promenili kada bi mogli, defektolozi prvo navode rad sa roditeljima, zatim uključivanje stručnjaka drugih profila u timski rad, dok se dodatne edukacije defektologa ređe navode (Golubović, Slavković, 2015).

Golubović, Marković i Perović su u radu *Stvari koje se mogu izmeniti u ranoj intervenciji u detinjstvu* sprovele istraživanje čiji je cilj bio da se analiziraju elementi uspešne rane intervencije, kao i da se proceni uloga specijalnog edukatora i rehabilitatora (defektologa) i njegov stepen uključenosti u sprovođenju ovih programa u Novom Sadu. Uzorak je činilo 100 roditelja dece sa smetjama u razvoju (uzrasta 3–7 godina) koji su popunili upitnik osmišljen za ovo istraživanje.

Rezultati istraživanja koji su važni da ovde budu istaknuti jesu da je 50% dece iz ovog uzorka počelo sa tretmanom tek nakon treće godine, što je veliki procenat dece koja su bila bez adekvatnih intervencija na najranijem uzrastu, što smanjuje šanse za najbolji mogući ishod. Najčešće spominjani stručnjaci bili su psihijatri i psiholozi, a defektolozi i logopedi spominjali su se samo u slučajevima kada su timovi imali tri ili više članova. Znajući da su defektolozi specijalno edukovani za rad sa decom sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, zabrinjavajući su rezultati da su nedovoljno uključeni u sistem rane intervencije. S obzirom na to da je njihov posao usmeren na prevenciju invaliditeta, kao i na poboljšanje i održavanje trenutnih sposobnosti, njihovo odsustvo u ovim intervencijama dovodi do nemogućnosti da se obezbedi najbolja podrška dečjem razvoju. Multidisciplinarni pristup je neophodan da bi se obezbedili bolji uslovi za funkcionisanje dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom i da bi se poboljšao njihov kvalitet života (Golubović, Marković, Perović, 2015).

U pogledu kvalifikacija i obuke timova za ranu intervenciju u nekim zemljama uočava se težnja ka veoma specifičnoj obuci za osoblje koje će se baviti ovom starosnom grupom, što ranije nije bio slučaj. Stručnjaci različitih profila mogu pohađati kurseve koje najčešće organizuju centri ili institucije koje se bave obukom. Međutim, ovaj vid obuke uglavnom nije obavezan, najčešće ga stručnjaci sami plaćaju, a nije uvek ni priznat (Marković, Arsić, 2011).

Unicef je u svojoj brošuri o ranoj intervenciji takođe izdvojio obuku stručnih radnika kao jednu od preporuka za unapređenje ranih intervencija u Srbiji, gde navodi da je potrebno osmisliti program inicijalne obuke i stručnog usavršavanja za sticanje sertifikata iz oblasti rane intervencije koji bi bio namenjen defektolozima, pedagogima, socijalnim radnicima, logopedima, fizioterapeutima, radnim terapeutima, kao i nekim medicinskim sestrama i zdravstvenim radnicima u oblasti ranih intervencija i inkluzivnog obrazovanja (Unicef).

Ljubešić u svom radu *Rana intervencija kod komunikacijskih i jezično-govornih odstupanja* navodi da je važnost logopeda kao terapeuta u ranoj intervenciji potvrđena posebnim dokumentom koji je izdalo Američko logopedsko društvo i u kom su opisana znanja i veštine koje logopedi koji rade u timovima za ranu intervenciju treba da poseduju. Važnost njihove uloge jeste u prevenciji, proceni, planiranju i primeni intervencija, kao i njihovom praćenju, u savetovanju drugih članova tima, uključujući i roditelje, u koordinaciji usluga, u planiranju prelaska deteta iz jednog sistema u drugi i, kao poslednje ali nikako najmanje važno, u podizanju svesti i unapređivanju znanja o ranoj intervenciji (Ljubešić, 2012).

Rana intervencija u svetu, regionu i Srbiji

Evropska agencija za razvoj u specijalnoj edukaciji sprovela je analizu tokom 2003/2004. godine i objavila izveštaj koji prikazuje analizu ključnih aspekata rane intervencije u brojnim evropskim zemljama. Ono što se moglo pretpostaviti jeste da usluge rane intervencije nisu iste u različitim evropskim zemljama koje su bile uključene u ovu analizu. Međutim, sve zemlje na neki način obezbeđuju usluge podrške i pomoći maloj deci od rođenja pa nadalje i njihovim porodicama. Nakon detekcije, roditeljima se nudi značajan broj različitih servisa podrške, u nekim slučajevima rana intervencija je obezbeđena u bolnici od strane specijalizovanog tima, ali se uglavnom nakon dijagnostike i zdravstvenog uključuju i socijalni i edukativni servisi podrške (Soriano, 2015).

U razvijenim zemljama insistira se na decentralizaciji službi i samo usko specijalizovane službe su centralizovane. U skladu sa tim, u skandinavskim zemljama lokalne vlasti su odgovorne za koordinaciju, stručnu i ekonomsku pomoć deci kojoj su potrebne usluge rane intervencije i njihovim porodicama. U Nemačkoj sve pokrajine pružaju uobičajenu ranu intervenciju u trajanju od prve do treće godine ili predškolsku intervenciju. U Portugalu se uz saglasnost Ministarstva za obrazovanje osoblje iz specijalnih škola uključuje u multidisciplinarnе timove za ranu intervenciju. Postoje razlike u strukturi ovih službi i uglavnom su to državne službe na lokalnom ili regionalnom nivou, ali postoje i privatne službe kojima upravljaju razna udruženja, one postoje i rade uporedo. U Austriji se medicinske intervencije i tretmani ostvaruju u bolnicama i oni se finansiraju iz državnog budžeta, međutim postoje i državni i privatni centri koji su uže specijalizovani i pružaju negu i tretman. Za malu decu, do godinu dana starosti, pomoć kod kuće je uobičajena i ona se sprovodi u Danskoj, Islandu, Luksemburgu, Norveškoj i Švedskoj. Cilj je da i druge zemlje uvedu ovu praksu i da kućna nega kao oblik rane intervencije bude na prvom mestu (Marković, Arsić, 2011).

Ljubešić navodi da nepostojanje mreže rane intervencije u Hrvatskoj dovodi do nedovoljne informisanosti roditelja koji navode da su zbunjeni i preplašeni, a često i prepušteni sami sebi. Neurorizična deca se najčešće upućuju u velike rehabilitacione centre gde su programi i dalje najviše fokusirani na dete i njegov „problem”, dok se roditelji ne uključuju dovoljno i ostaju bez neophodne edukacije i psihološke podrške. Takođe, problem predstavljaju i zakoni koji uz patronažni oblik rada traže i takozvanu kategorizaciju deteta, što roditelji u ranom uzrastu deteta žele da izbegnu, pa se odlučuju na samostalni rad bez odgovarajuće stručne podrške (Ljubešić, 2004).

Rezultati istraživanja koje su sproveli Košiček i saradnici (2009) ukazuju na nezadovoljstvo roditelja dece sa smetnjama u razvoju u dostupnosti i kvalitetu informacija o mogućim tretmanima i rehabilitaciji za njihovo dete, kao i međusobnoj

povezanosti i saradnjom stručnjaka različitih struka. Takođe, rezultati su ukazali na neobaveštenost roditelja o važnosti rane intervencije, kao i o mestima gde se mogu obratiti za pomoć ukoliko uoče odstupanja u razvoju kod svog deteta. Sve nam ovo ukazuje na potrebu za većom informisanosti javnosti, sadašnjih i budućih roditelja o važnosti rane intervencije.

Unicef je napravio kratak pregled stanja rane intervencije u Srbiji. Srbija je potpisala Konvenciju o pravima deteta i Konvenciju o pravima osoba sa invaliditetom, u kojoj je deci sa invaliditetom i kašnjenjem u razvoju posvećena posebna pažnja. Na osnovu konvencija UN, države su odgovorne za to da sva deca, bez obzira na sposobnost ili invaliditet, uživaju svoja prava bez ikakve diskriminacije. Postoje nacionalni strateški dokumenti o ostvarivanju prava deteta, uključujući Uredbu o Nacionalnom programu za unapređenje razvoja u ranom detinjstvu (2016), Strategiju prevencije i zaštite od diskriminacije (sa posebnim osvrtom na decu sa invaliditetom i decu romske nacionalnosti) i Strategiju za socijalno uključivanje Roma i Romknja 2016–2025. Deca sa invaliditetom su među prioritetima i u Akcionom planu za pregovore u Poglavlju 23. Mnoge politike i propisi u Srbiji u skladu su sa potrebama i doprinose razvoju nacionalnog sistema ranih intervencija. Međutim, nijedan propis ne uređuje u potpunosti komponente ranih intervencija, uključujući njihovo finansiranje (Unicef).

Iako rana intervencija u Srbiji nije razvijena u potpunosti, neke komponente postoje ili su u procesu uvođenja. Program za rano detinjstvo Fondacije za otvoreno društvo i Kancelarije Unicefa u Srbiji sprovelo je Analizu stanja usluga za odojčad i malu decu sa smetnjama u razvoju u Srbiji. Ova analiza pokazala je da porodice u Srbiji u prvim godinama života deteta mogu da koriste različite usluge prevencije i druge oblike podrške, kao što su prenatalna zaštita, kućne posete patronažnih sestara, pedijatrijski sistematski pregledi i predškolske ustanove, koje nude dobru priliku za rad sa porodicama. Međutim, ostale komponente ranih intervencija, poput skrininga, dubinskih procena funkcionalnosti, intervencija, nisu ni jednako razvijene, ni ravnomerno zastupljene, što dovodi do nejednakog pristupa uslugama i ostvarivanju prava. Rano prepoznavanje smetnji u razvoju je važno, ali i dalje su prisutne prepreke nedovoljno razvijenog sistema upućivanja sa propisanim postupcima, dokumentima i kontrolama. Roditelji nisu uvek upoznati sa svojim pravima i načinom njihovog ostvarivanja u sistemu. Usluge rane intervencije najčešće se realizuju u razvojnim savetovalištima i službama sekundarne i tercijarne zdravstvene zaštite koje otkrivaju i procenjuju decu sa razvojnim teškoćama, procenjuju porodice i podržavaju ih u ispunjavanju razvojnih potreba deteta, dok u nekim mestima postoje specijalizovane usluge rane intervencije. Ukupno 35 domova zdravlja u Srbiji (od 158) ima razvojno savetovalište, a obim i kvalitet njihovog rada variraju i nisu sasvim u skladu sa novim naučnim saznanjima. Mnoge lokalne usluge za decu sa smetnjama u razvoju i invalidite-

tom i njihove roditelje u zajednici još uvek nisu razvijene, a one koje postoje nisu široko dostupne. Nephodno je proširiti usluge podrške porodici, kao što su savetodavne usluge, usluge intenzivne podrške porodici, usluge predaha, ali i unaprediti targetiranje i obuhvat. Vlada Srbije nastoji da poveća pristup kvalitetnom i inkluzivnom predškolskom obrazovanju jačanjem pravnog i institucionalnog okvira i razvojem sistema finansiranja iz različitih izvora i programa usmerenih ka uključivanju najugroženije dece. Širom zemlje je realizovano više pilot projekata u saradnji sa nevladinim organizacijama i univerzitetima. Roditelji i stručni saradnici imaju nedovoljno znanja o dostupnim uslugama za decu uzrasta 0–6 godina, što je često prepreka za korišćenje pojedinih intervencija. Roditelji, ali i profesionalci, treba da imaju priliku da se upoznaju sa savremenim praksama ranih intervencija koje su dokazale svoju delotvornost i koje su naučno zasnovane. Takođe, stavovi o deci i odraslima sa invaliditetom su u Srbiji, uopšteno govoreći, negativni, usled čega se umanjuju mogućnosti koje su im na raspolaganju, a time i šanse za uspešno uključivanje u društvo (Unicef).

Situaciona analiza: položaj dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u Republici Srbiji jeste istraživanje koje je sprovedla Nacionalna organizacija osoba sa invaliditetom Srbije (NOOIS) i ona je integralni deo regionalnog IPA II projekta Zaštita dece od nasilja i promocija socijalne inkluzije dece sa smetnjama u razvoju/invaliditetom u zemljama Zapadnog Balkana i Turskoj. U Srbiji projekat je realizovan u saradnji sa Ministarstvom za rad, zapošljavanje, boračka i socijalna pitanja, Ministarstvom zdravlja, Ministarstvom obrazovanja, nauke i tehnološkog razvoja i u partnerstvu sa Unicefom i EDF-om, a uz finansijsku podršku Evropske unije. Situaciona analiza realizovana je u periodu 2016–2017. godine i zasnovana je kako na analizi sekundarnih podataka, tako i na analizi primarnih podataka. Rana intervencija kao tema nalazi se u okviru dela koji se bavi zdravstvenom zaštitom i istaknuto je sledeće:

„Problemi u zdravstvu, posebno za decu sa mentalnim i/ili višestrukim smetnjama u razvoju predstavljaju neadekvatne i često odlaganje rane dijagnoze, a porodice i deca u tom periodu gube mnogo dragocenog vremena koje je potrebno usmeriti ka prvim tretmanima, rehabilitaciji i drugim merama i intervencijama. Na svim nivoima zdravstvene zaštite javljaju se i problemi nedovoljne senzibilisanosti ili informisanosti zdravstvenog osoblja za rad sa decom sa smetnjama u razvoju i invaliditetom. Zdravstveni radnici retko upućuju roditelje na sistem podrške u okviru drugih sistema i kada takvi resursi postoje u zajednici, a i dalje postoji praksa direktnog upućivanja dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom na smeštaj u ustanove socijalne zaštite. Takođe, predstavnici sistema zdravstva su prepoznali da zaposleni u zdravstvenim ustanovama nemaju dovoljne kompetencije za rad sa decom sa smetnjama u razvoju i

smatraju da je potrebno uvesti teme ranog razvoja i podrške deci sa smetnjama u razvoju u inicijalno obrazovanje zdravstvenih radnika, kako na osnovnim studijama, tako i na specijalizaciji. Ova preporuka može se proširiti i na inovacije nastavnog plana i programa tokom osnovnog obrazovanja, ali i na profesionalno usavršavanje” (NOOIS, 2017).

Navodi se da, čak i kada se prepoznaju smetnje u razvoju i invaliditet, nedostaju usluge rane intervencije koje su individualizovane, fokusirane na porodicu, holističke i usredsređene na povećanje sposobnosti deteta (NOOIS, 2017).

Preporuke za unapređenje sistema rane intervencije u Srbiji

Unicef je dao i preporuke za unapređenje stanja rane intervencije u Srbiji u sklopu šireg strateškog okvira za rani razvoj deteta. U njima se navode osnovna načela delotvornog sistema ranih intervencija:

- individualizacija – ključni cilj usluga rane intervencija je da se svakom detetu omogući razvoj kroz primenu jedinstvenog plana za dete i porodicu;
- okrenutost porodici – u uslugama se uzimaju u obzir jedinstvene snage porodice i stavlja se akcenat na njene prioritete, uvažavajući specifične načine života i kulturološke specifičnosti;
- timski rad – stručni saradnici i porodice sarađuju u rešavanju problema i odlučivanju;
- korišćenje dostupnih podataka – strategije za ostvarivanje funkcionalnih ishoda zasnivaju se na najkvalitetnijim dostupnim podacima, a sprovođenje je koordinirano i celovito;
- usmerenje ka ishodima – usluge su orijentisane ka jačanju sposobnosti deteta za učešće u aktivnostima u skladu sa uzrastom;
- stavljanje u kontekst – u planiranju i realizaciji intervencija, uzima se u obzir to gde i kada će se koristiti određena veština (Unicef).

Usluge ranih intervencija treba da se zasnivaju na prioritetima porodice i potrebama deteta, a da se realizuju u prirodnom okruženju deteta, npr. kod kuće, u vrtiću, igraonici ili u drugim okruženjima gde su prisutna deca bez invaliditeta. Cilj ranih intervencija jeste rad sa roditeljima na razvoju deteta kroz pružanje znanja, različitih usluga, resursa i informacija. Za unapređenje ranih intervencija u Srbiji treba definisati i institucionalno urediti model ranih intervencija na osnovu savremenih praksi (Unicef).

Zaključak

Rano detinjstvo je najkritičnije razdoblje u razvoju svakog deteta jer je jako važno za razvoj mozga u celini, kao i za sticanje ranog iskustva (Košičeki i sar., 2009).

Poslednjih godina intenzivno se radi na unapređenju usluga rane intervencije koje će odgovoriti na potrebe porodica u najranijem detinjstvu, posebno dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, međutim ove potrebe još uvek nisu zadovoljene jer, iako neke odredbe postoje u zakonu, one se ne sprovode u celosti.

Uprkos važnoj ulozi koju defektolozi imaju u sistemima zdravstva, obrazovanja i socijalne zaštite, oni i dalje nisu pristuni u svim servisima koji pružaju podršku deci sa smetnjama u razvoju i invaliditetom. Srbija bi trebalo da se uglada na razvijene zemlje i da na lokalnom nivou organizuje centre za ranu intervenciju za decu uzrasta od rođenja pa do 6 godine.

Rana intervencija tema je o kojoj se sve više govori, što doprinosi podizanju svesti šire društvene zajednice o pravima dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom i njihovih porodica. Takođe, važno je napomenuti da je u prethodnih nekoliko godina u našoj zemlji učinjen napredak u edukaciji defektologa za ranu intervenciju jer je, pored neformalnih edukacija koje mogu da pohađaju, otvoren smer za specijalizaciju defektologa iz oblasti rane intervencije u detinjstvu na Medicinskom fakultetu u Novom Sadu.

Literatura:

- Barnett WS. (1985). Benefit-cost analysis of the Perry Preschool Program and its policy implications. *Educational evaluation and policy analysis*, Vol.7 (4): 333–342.
- Glumbić, N., Brojčin, B., Đorđević, M. (2013). Rana intervencija kod dece s poremećajima autističkog spektra. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, Vol 12 (1): 103–118.
- Golubović, Š., Slavković, S. (2015). Rana intervencija u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji. *Aktuelna defektološka praksa – tematski zbornik radova*. Društvo defektologa Vojvodine: 23–29.
- Golubović, Š., Marković, J., Perović, L. (2015). Stvari koje se mogu izmeniti u ranoj intervenciji u detinjstvu. *Medicinski pregled*, LXVIII (7–8): 267–272.
- Guralnick, MJ. (2011). Why early intervention works: A system perspective. *Infants & Young Children*, Vol.24: 6–28.
- Košiček, T., Kobetić, D., Stančić, Z., Joković-Oreb, I. (2009). Istraživanje nekih

- aspekata rane intervencije u djetinjstvu. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, Vol.45 (1): 1–14.
- Ljubešić, M. (2004). Suvremeni koncept rane intervencije za neurorizičnu djecu. *Journal of Gynaecology, Perinatology, Reproductive Medicine and Ultrasonic Diagnostics*, Vol.13: 57–60.
- Ljubešić, M. (2012). Rana intervencija kod komunikacijskih i jezično-govornih odstupanja. *Paediatr Croat*, Vol.56: 202–206.
- Marković, O., Arsić, J. (2011). Rana intervencija i tretman dece sa smetnjama u razvoju. *PONS – medicinski časopis*, Vol.8 (4): 138–145.
- Milić-Babić, M., Franc, I., Leutar, Z. (2012). Iskustva s ranom intervencijom roditelja djece s teškoćama u razvoju. *Ljetopis Socijalnog Rada*, Vol 20 (3): 453–480.
- Nacionalna organizacija osoba sa invaliditetom Srbije (NOOIS). (2017). *Situaciona analiza: položaj dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u Republici Srbiji*. Preuzeto 23.10.2018. sa: http://www.noois.rs/doc/aktivnosti/Polozaj_dece_sa_smetnjama_u_razvoju_i_invaliditetom_u_Republici_Srbiji.doc
- Nedović, G., Ilić-Stošović, D., Rapaić, D. (2009). Profesionalne kompetencije specijalnog edukatora i rehabilitatora, *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, (1-2): 157-167.
- Soriano, V., Brussels (2015). *Early Childhood Intervention, Analysis of Situation in Europe, Key Aspects and Recommendations, Summary Report*. European Agency for Development in Special Needs Education. Preuzeto 30.8.2018. sa: <http://www.european-agency.org/eci/eci.html>
- Unicef. *Rani razvoj – unapređenje javnih politika*. Preuzeto 30.8.2018. sa: <https://www.unicef.org/serbia/materijali>

THE ROLE OF A SPECIAL EDUCATOR AND REHABILITATOR IN TEAMWORK FOR EARLY INTERVENTION IN CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DIFFICULTIES OR DISABILITIES

Summary: *Early intervention is one of the forms and systems of support in the first years of life of a child with developmental difficulties or disabilities and its goal is to improve the development of the child and to support the members of his family. New knowledge about the development of the brain highlights the influence of early experiences in the growth and development of nerve pathways, and the importance of early intervention is reflected in the ability of the brain called plasticity. Clinical research has proven that early intervention programs can achieve great results. Although the first three years of life are especially important when it comes to early intervention because this is the period with the most intensive motor, cognitive, linguistic, emotional and social development, practical experience shows that the neurodevelopmental plasticity is also present after the age of three. In a large number of countries, the right to early intervention programs is legally regulated. Despite the diversity in services offered by different countries, it is important to emphasize that there are some common features of early intervention everywhere. Special educators and rehabilitators are educated to work with children with developmental difficulties or disabilities and it is important to explain their role in teams for early intervention. This paper gives a review of the state of affairs in early intervention in the world, our region and Serbia, and recommendations for promotion of these services in Serbia.*

Keywords: *early intervention, special educator and rehabilitator, early development, child with developmental difficulties or disabilities, family.*

Prikazi

Otilia Velišek-Braško

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Novi Sad
otilia.velisek@gmail.com

RIBA NA DRVETU

(Autorka Linda Malali Hant (Lynda Mullaly Hunt) 2016. Laguna)

Originalan naziv knjige *Fish in a Tree*, izdato 2015. godine, a godinu dana kasnije izdato je i srpsko izdanje u prevodu Nikole Pajvančića. Tekst i sadržaj knjige je namenjen tinejdžerima, koji je pisan jednostavnim jezikom i laganim stilom, sadrži 51 kratko poglavlje, odnosno priču.

Knjiga predstavlja život jedne učenice po imenu Ali Nikerson. Ona je neobična devojčica, drugačija od dece tipičnog razvoja, ima specifičnu teškoću u učenju. Problemi u školskom životu nastaju zbog teškoće koju ima u čitanju i pisanju, odnosno disleksije, koji se reflektuju i na odnos sa nastavnicom i sa vršnjacima. Dobija zadatke kao druga deca, da nešto pročita ili da napiše, a njoj crna slova sijaju na belom papiru, mrđaju se i igraju pred očima, ne mogu da se smire, čak joj peku i oči. Sate i sate provodi rešavajući domaće zadatke, njoj to predstavlja problem sve do glavobolje, i naravno njena rešenja su puna grešaka i netačna. Menjala je, sedam škola čak, o čemu kaže: „Sedam škola za sedam godina, a sve su iste. Kada god se potrudim, kažu mi da se ne trudim dovoljno. Neuredno i nečitko pišem. Ljute se što istu reč svaki put pišem drugačije“ (Malali Hant, 2016:12).

Glavni lik knjige, Ali se često oseća osujećeno, zbog neuspeha u školi, zbunjenosti oko svoje teškoće, stida da to prizna, nastavniničinog nerazumevanja, burnih osećanja, koje ne ume da kontroliše. Zbog njenog ponašanja šalju je i kod direktorke škole na razgovor, ali to ne rešava konkretne pedagoške situacije, a i ne pomaže joj. Tada devojčica Ali kaže u sebi „Ne mogu ponovo da idem kod naše direktorke, gospođe Silver. Tamo idem toliko često da se pitam kad će okačiti transparent sa natpisom DOBRO DOŠLA, ALI NIKERSON“ (Malali Hant, 2016:14). Ali njeni problemi sa teškoćama u učenju, i dalje ostaju, ne rešavaju se. Kako bi devojčica sebi olakšala, brojne neuspehe, poniženja, neprijatnosti u školskoj klupi i što neprestano prima kritike, ona izmišlja filmove, uglavnom smešne i gleda ih u svojoj glavi. To ona objašnjava na ovaj način „Meni se to često dešava – u glavi mi krenu filmovi koji deluju tako stvarno da me prosto uvuku u sebe. Oni su olakšanje i spas od mog stvarnog života“ (Malali Hant, 2016:13).

Iako nije prihvaćena od popularnih đaka u odeljenju, što naravno utiče na ostale učenike, Ali ima dva dobra druga u odeljenju, Alberta i Kejšu. Albert je de-

čak, koji je takođe drugačiji od tipične dece, on je darovito dete, voli da istražuje i poseduje ogromnu količinu informacija i znanja, Ali ga zove „ljudski gugal“ (*the human google*). Drugarica Kejša, na prvi pogled obična devojčica, koliko već bilo koja osoba može biti obična, ima slična interesovanja Alinim i odlično se druže i zabavljaju. Njena dva najbolja druga znaju da Ali ima problem sa čitanjem i pisanjem to njima ne smeta, prihvatili su je upravo takvu sa svim njenim posebnostima.

Pritisak koji se vrši na Ali je izuzetno velik. Svi joj govore da mora da se promeni, i da ne pravi (na)dalje probleme, da se potruži još više, jer sve zavisi od nje! Njoj treba pružiti pomoć, jer kako ona kaže „Nikad nije zavisilo od mene!“ (Malali Hant, 2016:20). To što ne može nesmetano da čita i da piše, to što ponekad slabije izvrši zadatke i postavljene zahteve, ne uspeva da postigne očekivane rezultate, to da se oseća neprijatno i osujećeno svaki dan u školi, to stvarno nije zavisilo od nje. Kada bi Ali trebala da predstavi svoju poteškoću, ona je to uporedila sa tim kako bi to „bilo kao objašnjavati kitu šta znači živeti u šumi“ (Malali Hant, 2016:32). Zbog toga je odustajala da potraži pomoć i da bude iskrena, jer joj je delovalo nemoguće da to predstavi na način da je drugi razumeju.

Knjiga detaljno predstavlja kako se Ali koje ima disleksiju, oseća i kako doživljava situacije koje su neprijatne, teške i ponižavajuće, kada dobija neprilagođene školske zadatke. Ona upoređuje sebe da je kao ptica u kavezu ili kao Alisa u zemlji čuda. Kad dobije zadatka da čita Ali kaže „Čitanje za mene je kao kad ispustim neku stvar, počinjem da je tražim prstima i taman kad pomislim da sam našla, shvatim da nisam“ (Malali Hant, 2016:38). A svi joj govore (nastavnici, porodica, vršnjaci) kako treba da se trudi i da pokuša, a njene misli su „Kad bi *pokušavanje* da čitam pomoglo, bila bi genije!“ – to nije dovoljno, potrebna je podrška, potrebno je nešto drugo, nešto drugačije!

Promena u školi će promeniti i njen život, dolazi novi nastavnik gospodin Danijels. Nastavnik koji će promeniti Alino školovanje, učenje i njenu sliku o sebi. On ju je razumeo, on ju je podržao, on joj pomaže, on u njoj vidi njene jake strane, njen vrckav um, kreativnost, hrabrost, istrajnost. Gospodin Deniels ja stručan i profesionalan u svom radu, on pruža pomoć i podršku i drugim učenicima kojima je to bilo potrebno. On u učenicima vidi prvo decu, individue koje prihvati, a pomoć i podršku pruža vrlo diskretno u dogovoru sa njima, uvažavajući učenike. Prime za to je i briga za dečaka Olivera, koji je sebi čupkao uho kada se unervozio i kada je nesiguran, nastavnik bi mu pokazao dignut palac (poznato kao *like*, u vidu dobar si), što bi Olivera umirilo i prestao sebe da čupka. Kroz knjigu možemo se upoznati sa različitim tehnikama nastavnika Danijelsa kako radi sa učenicima, kako se ophodi, kako komunicira i kako ih podržava i podstiče u učenju. Takođe se saznaje na koji način je individualnim radom pomagao Ali, u prevazilaženju teškoća sa čitanjem i pisanjem.

U jednom teškom trenutku, kada je Ali bila na ivici nade i snage zbog teškoća u učenju u školi, za ohrabrenje nastavnik Danijel je citirao jednog mudrog čoveka „Ali ako sudiš o ribi po njenim sposobnostima da se popne na drvo, ona će čitav život provesti misleći da je glupa!“ (Malali Hant, 2016:136). - A tu mudrost je rekao Albert Ajnštajn.

Knjiga je namenjena i deci i odraslima, možemo je nazvati „pedagoškom beletristikom“ zbog lakoće teksta, pedagoških poruka, a i zabavno je književno delo. Pedagoška funkcija ove knjige se ogleda u različitim oblasti pedagogije, a to su: podsticaj razvoja ličnosti deteta, socijalizacija dece i metodika nastave.

Riba na drvetu je izuzetno dobra literatura za svu decu, s jedne strane za decu koje imaju teškoće u učenju ili slične probleme u školi i sa vršnjacima, a sa druge strane za ostale vršnjake. Priče i predstavljene situacije omogućavaju deci sa sličnim problemima da se identifikaciju sa glavnim likom, što doprinosi osnaživanju i ohrabrivanju te dece. Na ovaj način dete može da prepozna svoje emocije, emocionalne reakcije, mogućnosti prevazilaženja datih problema, da vide mogućnosti rešavanja problema, da prepoznaje svoje jake strane i da gradi pozitivnu sliku o sebi. Sadržajima ove knjige razvija i senzibilizaciju za prihvatanje različitosti i negovanje inkluzivne kulture među decom, i time podstiče socijalizaciju i vršnjačku podršku.

A metodička strana ovog dela i ove školske priče ogleda se u kreativnim metodičkim idejama nastavnika npr. otkrivača aktivnost „u kutiji“, pozitivnom i podržavajućom komunikacijom i obraćanjem deci. Kroz događaje u knjizi, saznajemo o načinu kako jedan nastavnik planira rad sa decom, kako ih podstiče na razmišljanje, promišljanje, na koji način kreira socijalnu sredinu, kako planira zadatke po meri deteta, kako individualizuje nastavu, kako radi sa detetom na području prevazilaženja disleksije, odnosno kako realizuje kvalitetno obrazovanje za svu decu. Nastavnik Danijel predstavlja očigledan primer holističkog pristupa nastavnika prema detetu, kada sagledava dete u svom prirodnom kontekstu sa svim svojim osobnima i specifičnostima, pokazuje razumevanje i pruža podršku.

Verovanje nas odraslih, a posebno pedagoškog kadra u decu u njihov napredak, razvoj i uspeh, je ključna poruka ove knjige. Da ne insistiramo na tome što dete ne ume i ne može, za šta nije sposobno, ali da prepoznamo ono što dete može, ume, zna i na koji način može to i da pokaže. *Da ne teramo ribu da se penje na drvo, već da omogućimo da pliva u vodi!*

Otilia Velišek-Braško

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Novi Sad
otilia.velisek@gmail.com

Tamara Milošević

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Novi Sad
tamaramilosevic91@gmail.com

PRIKAZ MEĐUNARODNE NAUČNE-STRUČNE KONFERENCIJE U SARAJEVU

KA NOVIM ISKORACIMA U ODGOJU I OBRAZOVANJU

Početak oktobra 2018. organizovana je 2. Međunarodna naučno-stručna konferencija *Ka novim iskoracima u odgoju i obrazovanju* povodom 55 godina Odseka za pedagogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu. Otvaranje konferencije je pratila svečana akademija i tom prilikom su se obratili zvaničnici i predstavnici rektorata i dekanata uz nastup ženskog hora iz Sarajeva, dočaravajući njihovu tradiciju, stvaralaštvo i kulturu.

Učesnici konferencije imali su priliku da čuju izlaganja plenarnih izlagača i to na prvom mestu akademkinju, dr Adilu Pašalić Kreso sa Akademije nauke i umetnosti BiH Univerziteta u Sarajevu sa temom *Mapiranje bosanskohercegovačkog obrazovanja iz perspektive temeljnih evropskih vrijednosti*. Akademkinja je vrlo kritički predstavila rezultate analize istraživanja i ukazala na problem u obrazovanju BiH, između ostalog i slučaj „dve škole pod istim krovom” i „monoetničke škole”. Istakla je da je mapirane probleme potrebno rešiti i prevazići ih, počevši od kreiranja obrazovne politike zemlje na temelju evropskih vrednosti, za šta je autorka rada dala i tri moguća rešenja.

Drugi plenarni izlagač je bio prof. dr Marko Palekčić sa Filozofski fakultet u Zagrebu, iz Hrvatske, a bivši student Sarajevskog fakulteta, Odseka za pedagogiju. Predavanje je držao na temu *Pedagogijski pristup odgoju i obrazovanju: teorijski, empirijsko-istraživački i praktični aspekt*, kroz prizmu metateorije.

Završno izlaganje u plenarnom delu držala je prof. dr Mirjana Mavrak sa Filozofskog fakulteta u Sarajevu, BiH, pod naslovom *Meeting Differences in Microculture of Inclusive Education: what can we learn from Forgotten Son, by Miro Gavran*, odnosno predstavljanje dirljive i emotivne knjige Mira Gavrana *Zaboravljeni sin* u kontekstu inkluzije o mikrokulturi i susretu sa različitostima.

Nakon plenarnog dela konferencije organizovan je Okrugli sto na temu *Kanovim iskoracima u odgoju i obrazovanju – uloga pedagoga* čiji su učesnici bili iz različitih oblasti obrazovanja u BiH. O ulozi pedagoga govorili su i diskutovali predstavnici Udruženje pedagoga Kantona Sarajevo, Centar za obrazovne inicijative „Step by Step”, Sarajevo, OŠ „Isak Samokovlija”, Sarajevo, OŠ „Kiseljak 2”, Zabrđe Kiseljak, „SOS Dječija sela”, Sarajevo, KJU „Odgojni centar”, Sarajevo, Zavod za specijalni odgoj i obrazovanje djece „Mjedenica”, Sarajevo, Udruženje „Dajte mi šansu”, Sarajevo i JU „Srednja škola za saobraćaj i komunikacije”, Sarajevo.

U nastavku konferencije izlaganja učesnika prvog i drugog dana bila su organizovana u po četiri paralelne sesije, odnosno ukupno osam sesija oformljenih po sličnim tematskim i naučnim oblastima. Učesnici koji su izlagali na konferenciji, pored plenarnih izlagača i učesnika okruglog stola, bili su sa različitih fakulteta, visokih škola i institucija iz različitih zemalja, između ostalih, onako kako su bili najavljeni: Filozofski fakultet u Splitu, Hrvatska; University of Silesia in Katowice, Poland/Poljska; Filozofski fakultet u Nikšiću, Crna Gora; Pedagoški fakultet u Sarajevu, BiH; Università Cattolica del Sacro Cuore, Italy/Italija; Hrvatski školski muzej, Filozofski fakultet u Zadru, Hrvatska; Faculty of Art, University of Maribor, Slovenia; Škola za turizam, ugostiteljstvo i trgovinu u Puli, Hrvatska; Filozofski fakultet u Rijeci, Hrvatska; Filozofski fakultet u Splitu, Hrvatska; Odjel za učitelje i odgojitelje, Teološko-katehetski odjel u Zadru, Hrvatska; Odsjek za pedagogiju i didaktiku Univerzitet Grac, Austrija; Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku, Hrvatska; Dječji vrtić Kustošija u Zagrebu, Hrvatska; Filozofski fakultet u Sarajevu, BiH; Pedagoški fakultet „Sv. Kliment Ohridski” Univerzitet „Sv. Kiril i Metodij”, Skopje, Macedonia; Učiteljski fakultet u Zagrebu, Hrvatska; Katolički školski centar, Osnovna škola Sarajevo, BiH; Osnovna škola „Aleksa Šantić”, Sarajevo, BiH; Nastavnički fakultet, Univerzitet „Džemal Bijedić”, Mostar, BiH; Faculty of Philosophy, University of Ljubljana, Slovenia; Športska gimnazija, UJ Učenički dom, Hrvatska; Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska; Osnovna škola „Tušanj”, Tuzla, BiH; Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Arts, University of Ljubljana, Slovenia; Pedagoški fakultet u Somboru, Srbija i Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu, Srbija.

Sa naše Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu izlaganje su imale dr Otilia Velišek-Braško i Tamara Milošević sa radom pod naslovom *Uloge članova tima u procesu tranzicije u školi: kontekst inkluzije* u okviru kojeg je predstavljeno određenje pojma tranzicije u školi, inkluzivno obrazovanje, deca kojoj je dodatna podrška potrebna, članovi tima za tranziciju i njihove uloge, kalendar aktivnosti tokom procesa tranzicije, struktura plana tranzicije, kao i elementi uspješne tranzicije.

UPUTSTVO AUTORIMA

Krugovi detinjstva: časopis za multidisciplinarna istraživanja detinjstva, prima **originalne radove** koji nisu prethodno štampani i nisu istovremeno podneti za objavljivanje u drugim časopisima. Već objavljeni radovi mogu biti štampani u časopisu samo posebnom odlukom redakcije u odgovarajućim rubrikama. Rukopisi se dostavljaju redakciji elektronskom poštom na adresu: krugovi.detinjstva@gmail.com.

Radovi koji nisu adekvatno pripremljeni neće se recenzirati.

Rad treba pripremiti u Microsoft Word programu, fontom Times New Roman, veličine karaktera 12, sa razmakom od 2 reda, stranica u formatu A4. Rad bi trebalo da bude dužine do jednog autorskog tabaka (do 16 strana ili 30 000 znakova uključujući razmaka).

Rad, na početku, treba da sadrži ime i prezime autora i afilijaciju u kojoj će biti podaci o instituciji u kojoj je zaposlen. Ako rad ima više autora, može biti zajednička afilijacija za sve one kojima se podaci o ustanovi u kojoj rade poklapaju. Uz ime i prezime autora treba da stoji e-mail adresa preko koje se može ostvariti kontakt sa autorom/autorima teksta.

Sledi naslov i po potrebi kratak podnaslov. Ukoliko je rad napisan u sklopu nekog naučnog projekta, uz naslov (označeno *) treba staviti u belešku u dnu (foot note) podatke o projektu. Posle naslova potrebno je priložiti **sažetak** (do 250 reči), sa ključnim rečima (do 5 ključnih reči). Na kraju rada potrebno je priložiti **rezime** na jeziku na kojem rad nije napisan (videti sledeći pasus). Rezime mora sadržati ime autora, afilijaciju, naslov, tekst do 1500 znakova s razmacima i pet ključnih reči. Rezime može biti i prevod sažetka.

Časopis je višejezičan. Za radove napisane na srpskom jeziku, obavezni su rezime i ključne reči na engleskom jeziku. Za radove napisane na engleskom jeziku, potrebni su rezime i ključne reči na srpskom jeziku. Ukoliko radovi nisu napisani ni na srpskom ni na engleskom jeziku, neophodno je da autori prilože rezimee i na engleskom i na srpskom jeziku. Ukoliko je potrebno, redakcija može, uz saglasnost autora, preuzeti na sebe prevod rezimea s engleskog ili nekog drugog jezika na srpski.

Tabele. Tabele i grafikoni treba da budu sačinjeni u Wordu ili nekom Word-kompatibilnom formatu. Tabele i grafikone iz statističkih paketa treba prebaciti u Word. Isti podaci ne mogu se prezentovati i tabelarno i grafički. Isti podaci dati u tabeli ili na grafikonu ne smeju se ponavljati i u tekstu, već se može samo pozvati na njih. Svaka tabela treba da bude označena brojem, sa adekvatnim nazivom.

Broj tabele treba da bude istaknut masnim slovima (bold), a naziv tabele dati u sledećem redu, kurzivom. Broj i naziv tabele nalaze se iznad tabele. Tabele ne treba da sadrže vertikalne linije. Redovi tabele ne treba da budu razdvojeni linijama, ali zaglavljene tabele treba linijom da bude odvojeno od podataka. Horizontalne linije dozvoljene

su i u okviru samog zaglavlja, ukoliko to doprinosi preglednosti tabele. Vrednosti u tabelama treba da budu date u sredini kolone, sa decimalnim mestima pozicioniranim levim tabulatorom.

Grafikoni i slike. Slike treba slati u elektronskoj formi sa rezolucijom od najmanje 300 dpi. Naziv slike treba da bude prikazan ispod slike.

Imena stranih autora. Navode se, ako je rad na srpskom jeziku, u srpskoj transkripciji, a prilikom prvog pominjana u zagradi u originalu. Na primer: Žan Pijaže (Jean Piaget). U radovima koji nisu na srpskom jeziku strana imena navode se u skladu s pravopisnom normom jezika na kome je tekst.

Reference. Svaki citat, bez obzira na dužinu, treba da prati referenca sa brojem strane, na primer: (Smith, 1990: 154). Ukoliko su dva autora rada, oba se navode u tekstu. Ukoliko rad ima od 3 do 5 autora, u prvom navodu se pominju imena svih, a u kasnijim navodima prezime prvog autora i skraćenica et al.. Ukoliko rad ima šest ili više autora, navodi se samo ime prvog i skraćenica et al.. U spisku literature navode se samo reference na koje se autor pozvao u radu, abecednim redom po prezimenima autora, na sledeći način:

a) **knjiga**

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

Šain M. i dr. (2012). *Korak po korak 1. Vaspitanje dece do 3 godine*. Beograd: Kreativni centar.

Kamenov, E. (2010). Емил Каменов. Методика (Методичка упутства за Модел Б Основа програма предшколског васпитања и образовања), Нови Сад: Драгон.

b) **zbornik radova**

Buljan-Flander, G., D. Kocijan-Hercigonja (Ur.). *Zlostavljanje i zanemarivanje djece*. Zagreb: Nacionalna i sveučilišna knjižnica.

c) **rad u zborniku radova**

Buljan-Flander, G. (2003). Seksualno zlostavljanje djece. U: G. Buljan-Flander, D. Kocijan-Hercigonja (Ur.). *Zlostavljanje i zanemarivanje djece (72–152)*. Zagreb: Nacionalna i sveučilišna knjižnica.

d) **rad u časopisu**

Colić, V., S. Nišević (2011). Весна Цолић, Сања Нишевић. Пожељне особине детета из угла васпитача. *Настава и васпитање*. 60/2: 320–327.

e) **elektronski izvor**

Godišnji izveštaj Pokrajinskog ombudsmana za 2004. godinu. Preuzeto 21. 1. 2014. sa http://www.ombudsmanapv.org/ombjo/attachments/article/104/godisnji_izvestaj_PO_2004.pdf

Recenziranje i objavljivanje. Svi radovi se anonimno recenziraju od strane dva recenzenta. Na osnovu recenzija redakcija donosi odluku o sledećem koraku (korekcija, objavljivanje ili odbijanje) i o tome pismeno obaveštava autora.

SPISAK RECENZENATA

Dr Jasmina Klemenović, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu
Dr Stanislava Marić Jurišin, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu
Dr Ana Bilinović, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu
Dr Jelena Panić Maraš, Učiteljski fakultet, Univerzitet u Beogradu
Dr Emese Mate, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača i trenera, Subotica
Dr Lidija Miškeljin, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu
Dr Špela Golubović, Medicinski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu
Dr Nikola Kajtez, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu
Dr Svetlana Lazić, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu
Dr Jovan Ljuštanović, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu
Dr Aniko Utaši, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu
Dr Nikola Vetnić, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu
Dr Milena Zorić, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu
Dr Mirjana Matović, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu
Dr Lada Marinković, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu
Dr Svetlana Radović, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu
mr Jovanka Ulić, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu
Dr Otilia Velišek Braško, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu