

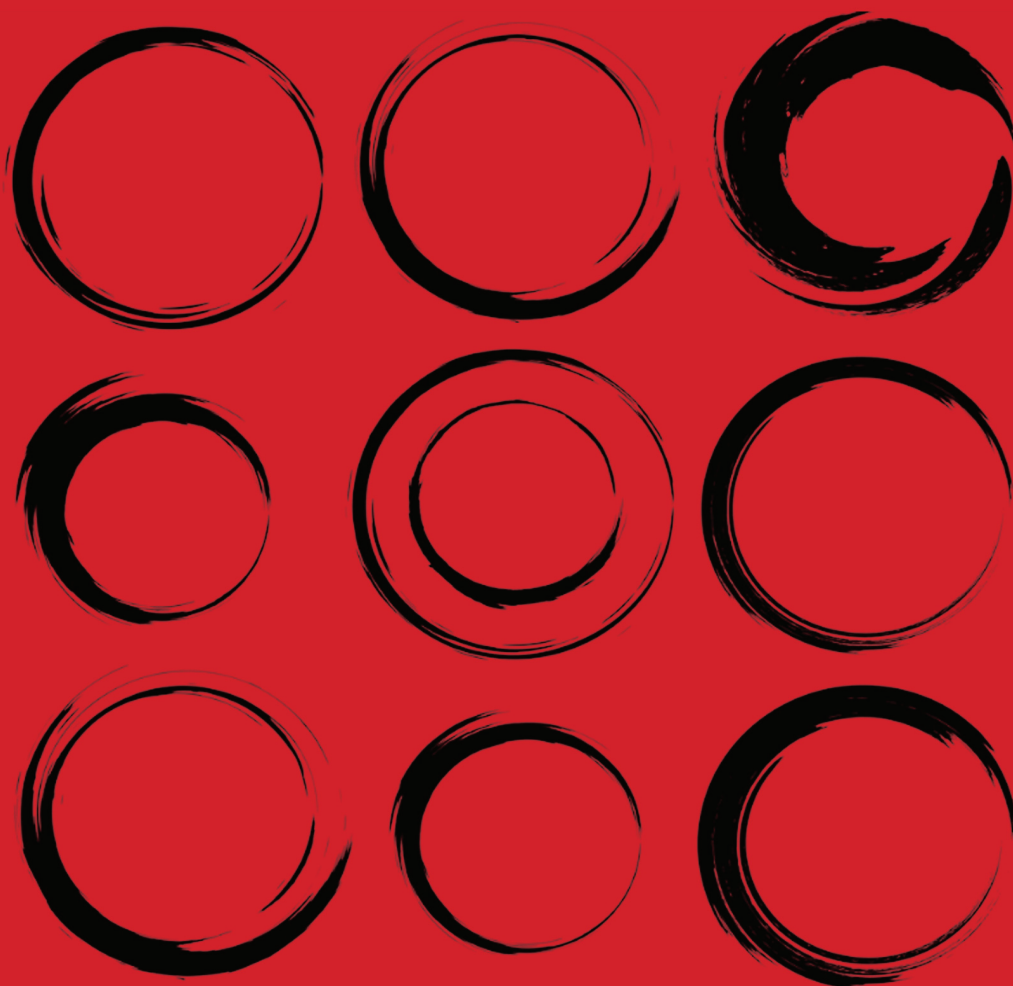
KRUGOVI DETINJSTVA

ČASOPIS ZA MULTIDISCIPLINARNA ISTRAŽIVANJA DETINJSTVA

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

GODINA 7, BROJ 2

2019.



Izdavač: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Novi Sad
Adresa: Petra Drapšina, 8. 21000 Novi Sad, Srbija

Za izdavača: Bojan Milošević, direktor

Urednica: Svetlana Radović

Sekretarka: Iboja Gera

Članovi redakcije: Jovan Ljuštanović, Vesna Colić, Lada Marinković, Svetlana Lazić, Otilia Velišek-Braško, Mirjana Matović, Branka Janković, Aniko Utaši, Anđelka Bulatović, Tamara Milošević.

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

Kontakt adresa: krugovidetinjstva@gmail.com

Dizajn, prelom i priprema za štampu: Lada Marinković

Lektura: Milena Zorić (srpski), Mirjana Galić (engleski)

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

Štampa: Artprint, Novi Sad

Tiraž: 200

Objavljivanje časopisa finansijski je pomogao Pokrajinski sekretarijat za kulturu i javno informisanje

CIP - Katalogizacija u publikaciji

Biblioteka Matice srpske, Novi Sad

316.7:37

KRUGOVI detinjstva: časopis za multidisciplinarna istraživanja detinjstva / glavni urednik Svetlana Radović.-2018,1.-.- 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

Naučni i stručni članci

- 7 Ivana Ignjatov Popović**
TRAGOVI HOLISTIČKOG PRISTUPA OBRAZOVANJU U PRIČAMA IZ DAVNINE
IVANE BRLIĆ MAŽURANIĆ

TRACES OF HOLISTIC APPROACH TO EDUCATION IN TALES OF LONG AGO BY
IVANA BRLIĆ MAŽURANIĆ
- 19 Branka Janković i Milan Nikolić**
ČITANJE ILI SMART TELEFON IZ PERSPEKTIVE RODITELJA PREDŠKOLSKOG DETETA

READING OR SMART PHONE USE: PARENTS' PERCEPTIONS
- 29 Valentina Đekić**
ULOGA LUTKE U DEČJIM VRTIĆIMA

THE ROLE OF DOLLS IN KINDERGARTENS
- 40 Andreja Silić**
ODGOJ I OBRAZOVANJE ZA LJUDSKA PRAVA I DEMOKRATSKO GRAĐANSTVO
U DJEČJIM VRTIĆIMA U RH

EDUCATION FOR HUMAN RIGHTS AND DEMOCRATIC CITIZENSHIP
IN KINDERGARTENS IN THE REPUBLIC OF CROATIA
- 54 Bojan Đurđević**
ODNOS PROSTORNO-MATERIJALNOG OKRUŽENJA
I UČENJA DJECE PREDŠKOLSKE DOBI

RELATION BETWEEN THE PHYSICAL/MATERIAL ENVIRONMENT
AND PRESCHOOL CHILDREN'S LEARNING
- 65 Sandra Zjačić-Ljubičić i Vanja Šuško**
DJEČJI VRTIĆ VIĐEN OČIMA DJETETA

KINDERGARTEN SEEN THROUGH THE EYES OF THE CHILD

Prikazi

- 78** Strahinja D. Polić
(PRE)VREDNOVANJE MODERNIZMA U SRPSKOJ KNJIŽEVNOSTI ZA DECU

In memoriam

- 83** JOVAN LJUŠTANOVIĆ. VEČITI DEČAK
86 Spisak recenzenata
87 Uputstvo za autore

BROJ 2 | 2019
Naučni i stručni članci

Ivana Ignjatov Popović

Visoka škola strukovnih studija za
obrazovanje vaspitača
Novi Sad
ignjatovivana@yahoo.com

UDK: 821.163.42-93-32.09 Brlić-
Mažuranić I.

Originalni naučni rad

Primljen: 7.12.2019.
Prihvaćen: 10.12.2019.

TRAGOVİ HOLISTIČKOG PRISTUPA OBRAZOVANJU U PRIČAMA IZ DAVNINE IVANE BRLIĆ MAŽURANIĆ

Sažetak: *Nalazeći inspiraciju u slovenskoj mitologiji, ali i u pričama i pesma-
ma usmene narodne tradicije, Ivana Brlić Mažuranić u Pričama iz davnine ističe
najviše ljudske osobine – dobrotu, pravdu, skromnost, istrajnost, vernost, ljubav...
Porodica, odnosi unutar nje i trpeljiva i mudra žena kao njen stub – jesu osnov oko
kog autorka često tka potku svojih priča. Priče iz davnine odišu empatijom. Ipak,
autorka se ne libi da kazni svakog ko remeti moralni poredak. Pored ovoga, putem
Priča iz davnina deca se upućuju na saživljavanje s prirodom i na učenje putem
slobodnog sticanja saznanja (vidljivo u priči Lutonjivca Toporko i devet župan-
čića). Sumirajući sve ovo i tumačeći Priče iz perspektive savremenih pedagoških
teorija, možemo reći da je Ivana Brlić Mažuranić svojim pričama utirala put ono-
me što danas nazivamo holističko obrazovanje. Definiciju ovog vida obrazovanja
dao je Ron Miller (osnivač časopisa Holistic Education Review) ističući da je ono
svojevrсна filozofija obrazovanja bazirana na ideji da osoba stvara svoj identitet
i pronalazi smisao svoga života u jedinstvu sa svim što je okružuje – zajednicom
i prirodom, negujući i podstičući humanističke vrednosti kako u sebi tako i u dru-
gima.*

Ključne reči: *Empatija, moral, obrazovanje, sloboda, istrajnost.*

Novi milenijum sa sobom je doneo zapitanost nad budućnošću naše plane-
te i čovečanstva uopšte. Ekološka kriza, bojazan od hemijskog i radioaktivnog
zagađenja, raspad porodice, zanemarivanje tradicionalnih vrednosti, otuđenost,
manjak empatije i potreba za prekomernom potrošnjom (kao jedinim oblikom
zadovoljstva) izazvale su zapitanost među velikim delom zapadne populacije
u kom smeru društvo ide (up. Forbs, 1996: 5). To je ujedno i potreba koja je

pokrenula stvaranje smernica koje postavlja UNESCO sa svojim Education for Sustainable Development, a u kojima svoje mesto nalaze vrednosti i insistiranje na humanosti, na kojima se zasniva holističko obrazovanje (opširnije u Ignjatov Popović, 2018).

Ideja o holističkom pristupu obrazovanju nije nova. Tokom duge istorije javnog školstva javljali su se i njegovi kritičari i reformatori (npr. Johan Pestaloci [Johann Pestalozzi], Frensis Parker [Francis Parker], Džon Džui [John Dewey], sestre Agaci [Agazzi], Marija Montesori [Maria Montessori] i Rudolf Štajner [Rudolf Steiner]) koji su smatrali da obrazovanje dece treba shvatiti kao umetnost razvoja moralnih, emocionalnih, fizičkih, psihičkih i spiritualnih dimenzija mladog bića, a ne posmatrati ga kao kalup za stvaranje budućeg radnika i sredstvo za manipulisanje podložnog pojedinca. Na pomenutim smernicama zasniva se i holistički pristup obrazovanju.

Kao termin – holizam se u naučnoj literaturi ustaljuje sedamdesetih godina prošloga veka. Ron Miler (Ron Miller), koga mnogi smatraju jednim od najpoznatijih savremenih teoretičara holističkog obrazovanja, dao je njegovu definiciju po kojoj ćemo se i mi voditi u ovom radu:

Holističko obrazovanje temelji se na pretpostavci da svaka osoba izgrađuje svoj identitet, smisao i svrhu života kroz povezanost sa zajednicom, prirodom i humanističkim vrednostima kao što su saosećanje i mir.

Razrađujući svoju definiciju, Miler dodaje da holističko obrazovanje neguje osećaj divljenja. Uporište ovoj svojoj tvrdnji on pronalazi u učenju Marije Montesori o „kosmičkom” obrazovanju. Montesori je govorila – ukoliko detetu pomognemo da se oseti kao deo svemira, ono će učenju pristupiti prirodno i s oduševljenjem. Nema jedinstvenog načina da se postigne taj cilj. Načini su mnogi, a holističkom načinu sklon učitelj sve ih prihvata. Ono što je prikladno nekoj deci u nekim situacijama, istorijskim i društvenim kontekstima, ne mora biti najbolje za druge. Umetnost holističkog obrazovanja leži u njegovom prihvatanju različitih stilova učenja i potrebi razvoja ljudskog bića. Jer, kako je tvrdila Montesori-jeva – obrazovanje je prirodni proces koji se spontano odvija u ljudskom biću, a učitelj je tu da ga pripomogne.

Uopšteno govoreći, holistički pristup suptilno odgovara na emocionalne potrebe deteta i na taj način podstiče razvoj emocionalne inteligencije. A kada bi se birao jedan od najprikladnijih oblika za podsticanje skladnog funkcionisanja između razuma i osećanja (ako emocionalnu inteligenciju najjednostavnije okarakterišemo na taj način) kod dece, to bi svakako bila literatura.

Polazeći od do sada navedenih smernica holističkog obrazovanja, u ovom radu pokušaćemo da pokažemo da se u *Pričama iz davnine* Ivane Brlić Mažuranić

pronalaze tragovi ovog učenja. Vešto preplićući svet svojih priča, Brlić Mažuranić ujedno i poučava svog čitaoca/slušaoa, ali ga i estetski oplemenjuje. Tako se u njenim *Pričama* spajaju estetska i etička dimenzija književnog dela. U pažljivom odabiru reči i slika kojima iznosi svoje priče ogleda se estetski momenat Brličkinih *Priča*, dok se autoričina etičnost ogleda u postupcima likova, u njihovim stremljenjima, njihovoj požrtvovanosti i dužnosti te vrlo istančanom osjećaju za pravedno i ispravno, što ih katkad prepušta unutarnjim dvojabama i (ne)lakim odlukama (Ivon, 2011: 122).

Način na koji Brlička pripoveda vrlo je blizak dečjoj psihi, na šta ukazuje Miroslav Šicel u svom tekstu *Književno djelo Ivane Brlić Mažuranić*. Jednostavnim i jasnim izrazom, brzim smenjivanjem scena i bogatom maštom kojom stvara predele u kojima delaju njeni likovi, pokreće dečju kreativnost i maštu istovremeno im plasirajući pojam o neophodnosti opšteljudskih vrednosti – dobrote, odanosti, požrtvovanosti i empatije – i na taj način pomenute vrednosti bivaju lako usvojene. No, kako Šicel naglašava, tu etičku dimenziju *Priča* Ivana Brlić Mažuranić nije tendenciozno umetnula u svoja kazivanja, već je ta etika „organski, sastavni dio njena emocionalnog i racionalnog bića”. Dakle, savremenom pedagoškom terminologijom govoreći, holizam (u definiciji R. Milera) je bio neraskidivi deo njenog bića. U prilog ovoj tvrdnji ide i činjenica da je „Ivana Brlić Mažuranić doživljavala svijet u slikama i tako se o njemu izražavala” (Verdonik 2009: 146), što je način dečjeg sagledavanja sveta koji ih okružuje.

Trag holizma pronalazimo i u misli koju je Ivana Brlić Mažuranić pamtila još iz škole, a koja ju je pratila tokom godina stvaralaštva: „Rečenica je rečima izražena misao. Misao obuhvaća svijet: dakle, rečenica obuhvaća svijet” (Perić, 2015). Možemo samo nagađati o čemu je sve autorka mogla razmišljati (opisati doživljeno, viđeno, izmaštano, naslućeno...) ponavljajući sebi ovu tvrdnju. Međutim, stasavajući krajem XIX veka, a punu zrelost i ostatak života provodeći u prve tri decenije XX veka, Ivana Brlić Mažuranić nije se u potpunosti mogla prepustiti svojoj strasti – pisanju. Ipak, kako sama navodi:

Kada je počela dorašćivati četica moje djece i kad se je u njih pojavila želja za čitanjem, učinilo mi se najedanput da sam našla točku gdje se moja želja za pisanjem izmiruje s mojim shvaćanjem dužnosti (Brlić Mažuranić, 1999: 5).

Želeći da svog čitaoca uputi u prave ljudske vrednosti – pravdu, dobrotu, skromnost, istrajnost, požrtvovanost, ljubav – ali i potcrtavajući činjenicu da je topli porodični dom i majka kao stub porodice osnova razvoja zdravog pojedinca, autorka stvara *Priče iz davnine*. Upravo ta majčinska ljubav, koja isijava iz svakog napisanog reda njenih *Priča*, odraz je ideje koju propoveda Johan Pestaloci, a što sestre Agaci uvode u koncepciju ranog predškolskog obrazovanja (up. Zrilić,

2011). Osim porodice, važnu ulogu u pripovetkama iz zbirke ima i priroda. Autorka je koristi kao okvir, ali i kao poprište dešavanja, gde ljudske mane – pohlepa, zloba, rasipništvo, zavist, lakomisenost – bivaju još izrazitije nasuprot čistote prirode. Uzdrmana harmonija među ljudima ili unutar samog čoveka uspostavlja se opet u prirodi, gde nevini dobijaju satisfakciju, a grešni (u pogledu moralnih ljudskih vrednosti) bivaju ili izvedeni na pravi put ili kažnjeni. Stvarajući na prelazu dva veka (XIX u XX), Ivana Brlić Mažuranić je sigurno bila upoznata sa reformama koje su se dešavale na polju pedagogije, koje je, sudeći po načinu na koji „obrazuje” čitaoca svojih *Priča*, svakako podržavala. Upravo poruke njenih *Priča* i ono što se u njima opisuje odraz su Valdorfske (Waldorf) koncepcije Rudolfa Štajnera da su bajke jedan od najznačajnijih obrazovnih sredstava, jer su dobar način da deca dožive „zlo u svijetu prije nego se sami s njime susretnu” (Calgren, 1990: 127).

Za pisanje ovog rada upotrebljeno je izdanje Zavoda za udžbenike i nastavna sredstva iz Beograda (1999) u kome je pet priča: *Ribar Palunko i njegova žena*, *Regoč*, *Šuma Striborova*, *Lutonjica Toporko i devet župančića* i *Sunce djever i Neva Nevičica*. Od pomenutih pet priča, *Ribar Palunko i njegova žena*, *Šuma Striborova* i *Sunce djever i Neva Nevičica* izdvajaju se opisima ženskih likova koji predstavljaju oličenje humanističkih vrednosti s jedne strane, ali i trpeljivosti žene – nametnute patrijarhalnim obrazovanjem.

Ribar Palunko i njegova žena nas na suptilan i topao način, svojstven ženskom peru, uvodi u priču o braku i odnosima unutar njega. Tokom cele priče Palunkova će žena ostati bezimena, ali upravo tom bezimenošću (patrijarhatom ugušeno svojstvo), a uz opšti naziv žena – ona postaje simbol svih onih koje čuvaju porodicu na okupu. Takva žena je riznica priča¹ koje pripoveda u večernjoj dokolici. Ovde možemo prepoznati svojevrstan romantičarski uticaj pod kojim je stvarala Ivana Brlić Mažuranić, a po kojem je žena čuvar i prenosilac priča i lirizovanog narodnog predanja².

Njena trpeljiva predanost mužu, možemo reći saosećanje i mir kojim podnosi sve njegove ljudske slabosti, provešće je kroz gradacijom okarakterisanu patnju (gubitak – deteta, glasa i na kraju doma – ako muža tumačimo kao „glavu” kuće). Upravo upotrebom gradacije³ autorka ističe čvrstinu ženinog karaktera. U mukama kojima je žena izložena možemo nazreti i resemantizaciju biblijske priče o Jovu, samo što u *Ribaru Palunku* imamo istrajnost žene u, nazovimo je, iskazivanju ljubavi ka suprugu, ali, gledano iz današnjeg ugla – to je pre postojanost u

1 Upravo se kroz motive o kojima žena pripoveda – carski dvori, zmajevi što blaga čuvaju, kraljeva što biser seje a alem žanje – oseća tradicija narodnih umotvorina, tradicija koja je duboko ukorijenjena u biću Ivane Brlić Mažuranić.

2 Prema tumačenju Vuka Stefanovića Karadžića priče o neverovatnim, čudnim i fantastičnim događajima (bajke i legende) jesu ženske pripovetke (*REČNIK srpskohrvatskog književnog i narodnog jezika*, 1966: 210).

3 Gradacija je u narodnoj poeziji često upotrebljavano sredstvo postupnog ocrtavanja promene ili istrajnosti u karakteru ličnosti (up. Živković, 1988: 76).

nameri da se dom održi po svaku cenu. Koristeći gradaciju i kako bi ženu dovela do ponovne sreće, Ivana Brlić Mažuranić svoju junakinju iskušava ponudama – materijalno bogatstvo, lično dobro i beskrajna sreća uz sina. No, žena sve to odbija kako bi ostvarila jedinstvo porodice čiji je, zaključujemo, ona stub.

U *Šumi Striborovoj* opet imamo trpeljivost, ali majke koja će zbog svog sina sve učiniti i oprostiti mu sve grubosti. I dok smo u *Ribaru Palunku* imali životinje mitskih značenja (zmiju, pticu i pčelu) kao one koje iskušavaju postojanost u nameri da istraju po svaku cenu, staru majku će iskušavati moćni Stribor nudeći joj, opet gradacijom, poređane ponude – povratak u rodno selo, mladost i život bez brige, ako se odrekne zabludelog sina. No briga stare majke za sina nadvlada, jer kako obrazlaže: „[...] ja volim ostati u svojoj nesreći, a znati da imam sina, negoli da mi dadeš sve blago i sve dobro ovoga svijeta, a da moram zaboraviti na sina!” (Brlić Mažuranić, 1999: 57).

Osim ženske istrajnosti, ono što nam autorka u obe pomenute priče podvlači jeste fizička neuglednost žena koje su stubovi porodice. Palunkova žena je sirotica bez majke, dok je u *Šumi Striborovoj* prva, „zmijolika” nevesta „jezičava, nazlobna, proždrljiva i goropadna” (Brlić Mažuranić 1999: 48) ukrašena belim, vezenim rukavima koji je krase „kao krila leptirova”, suprotstavljena ubogoj devojci iscepane garderobe – koja će na kraju postati verna supruga. Dakle, autorka nam na posredan način ukazuje na činjenicu da je kod žene bitnija njena duhovna lepota nego fizička.

Upoređujući muške likove (mladoženje) u pripovetkama *Ribar Palunko i njegova žena* i *Šuma Striborova* primećujemo da autorka u prvi plan postavlja njihovu lakomislenost i površan pristup životu (čitamo između redova da im je jedino bitno naći zadovoljstvo materijalne ili svake druge prirode). Postojani i trpeljivi ženski likovi majke i verne Palunkove žene tu su ne bi li se uspostavila ravnoteža kako u mikrokosmosu (porodici) tako i u makrokosmosu. U *Ribaru Palunku* na pijedestal je uzdignuta ideja o ženi kao stubu porodice, dok je u *Šumi Striborovoj* podvučena najteža i najplemenitija dužnost svake žene – dužnost majke kojoj je dete uvek na prvom mestu i nikakva patnja ili bol koju je prouzrokovalo njeno dete to ne može promeniti niti umanjiti.

Zanimljiva je opservacija pomenute dve priče koju iznosi Maja Lovrenčić u „Djelo Ivane Brlić Mažuranić u svijetlu feminističke kritike“. Naime, ona ukazuje na

suptilnu strategiju kojom autorka dovodi u pitanje, a zatim opet spašava misaoni i društveni poredak koji je u tolikoj mjeri odredio njezin život tj. patrijarhat. Iz svega toga slijedi i jedan od mogućih odgovora na pitanje zašto se Ivana Brlić Mažuranić poslužila upravo slavenskom mitologijom: zato što je u njoj našla motive i likove u koje je mogla smjestiti zatajenu kreativnu žensku

energiju o kojoj je svjesno ili nesvjesno imala potrebu progovoriti. Zato što praslavenska vjerovanja [...] pripadaju jednom poretku drugačijem od onoga koji ju je okruživao; poretku koji je, kakav god bio, nestao u patrijarhatu koji pak čvrsto drži u šaci našu autoricu od najranije mladosti. Pišući *Priče iz davnine* Ivana Brlić Mažuranić pronalazi u samoj jezgri 'starine' – naglašene stilom, izborom epiteta, junačkim desetercem – prostor unutar kojega jezikom slika dovodi u pitanje temeljne postavke društva koje ju okružuje (Lovrenčić, 2012: 1).

Slikajući moguća životna iskustva, samo zaodenuta bajkovitim kontekstom (i kroz Palunkovu ženu, ali i kroz baku iz *Šume Striborove*), možemo tumačiti da Ivana Brlić Mažuranić na svoj način sprovodi ono što u Agaci metodu obrazovanja smatraju „obrazovanjem za život kroz život”. Osim ovoga, ako se osvrnemo na teoriju Rudolfa Štajnera, po kojoj se učenje bazira na razumevanju čoveka kao bića sačinjenog od tela, duše i duha, te da se obrazovanje treba fokusirati upravo na te elemente, možemo zaključiti da je u pomenute dve priče reč o razvoju duše (unutarnje lepote). U nastavku rada videćemo da se Brlička bavi i razvojem duha (pri čemu u njenim pričama on postaje slobodan, te prerasta u svojevrzni prkos, koji osećamo u Nevi koja se po svaku cenu drži svoga nauma, ili lakomislenost i sklonost zabavi, koje srećemo kod vile Kosjenke).

Idejom i porukom, koju u sebi nosi, izdvaja se i posebno je zanimljiva priča *Sunce djever i Neva Nevičica*. Prvi put se pojavljuju roditelji koji se zbog lične dobiti i ljubomore okreću protiv svoje kćeri – dobre devojke Neve koja sirotinji melje žito bez uzimanja provizije (u čemu pronalazimo trag holističkog učenja o neophodnosti povezanosti sa zajednicom, što je u ovom slučaju pomaganje drugima). Tako je jednom prilikom uslužila i samu Mokoš, te ova učini da se vodenični točak okreće jedino kada je Neva u mlinu.

Poznata u slovenskoj mitologiji kao ona koja nagrađuje vredne i kažnjava one koji to nisu, ali i kao zaštitnica žena i ženskih poslova, upraviteljka devojčkih sudbina, Mokoš⁴ se i u pripovetki *Sunce djever i Neva Nevičica* pojavljuje u toj ulozi. No, ono što Nevu čini drugačijom od ostalih ženskih likova Ivane Brlić Mažuranić jeste njena odlučnost. Ona ne prihvata nametnutu joj sudbinu od strane Mokoš, već se bori za svoju ljubav i istrajava u nameri – postati žena Oleha bana. Dakle, Neva jeste blagorodna i spremna da pomogne, ali i zna šta hoće i spremna je da se za to bori, makar i navukla na sebe bes kako ljudi (oličeno u pakosnoj i oholjoj carevni i njenoj vojsci) tako i mitskih bića (oličeno u Mokoš).

Ivana Brlić Mažuranić gradi svoju Nevu Nevičicu, poigravajući se motivom nedodirljive žene, što susrećemo u narodnim pesmama *Sunčeva sestra i paša tiranin* (gde prelepu devojku ne može niko posedovati jer je poslata s visina, a

4 Opširnije u Gajić, 2011: 66–67.

ko proba taj strada) ili *Sunčeva sestra i car* (gde je motiv ublažen, pa Bosiljku, kada shvate ko je, vrate bogato je nagrađivši (opširnije u Ignjatov Popović, 2011: 232–233)). Odstupajući od svojih trpeljivih i smernih junakinja, autorka na stranu devojke Neve stavlja životodavni princip oličen u Suncu – čime oživljava mit o ženi koja u sebi skriva prazvor celokupne vasione. Na taj način autorka kao da podstiče slobodan duh najavljujući tip žene drugačije od one koja je stasavala i žrtvovala se u patrijarhalnom sistemu vrednosti.

Pored ovoga, možemo reći da Ivana Brlić Mažuranić, gradeći lik svoje Neve, podržava i koncepciju Marije Montessori po kojoj se akcenat stavlja na individualnost, nezavisnost i samostalnost deteta, te poštovanje njegove inicijative i spontanosti. Ova koncepcija prisutna je i u pričama *Regoč* i *Lutonjica Toporko i devet župančića* u kojima se susrećemo s natprirodnim bićima uobličeniim putem dečjeg ponašanja i stava prema svetu koji ih okružuje. U obe priče priroda i zanosni svet koji valja otkriti prostor su delovanja glavnih likova. Dakle, ono na šta nam Ivana Brlić Mažuranić ukazuje jeste dečja potreba za kretanjem, za otkrivanjem nepoznatih predela i savladavanjem prepreka na putu odrastanja. U pomenutim pričama primetan je i holistički pristup koji je usmeren na dete i gde se

nastoji poštivati prirodna znatiželja, interesi i potrebe djece, i to stvaranjem okruženja koje im omogućuje slobodu izbora te ih potiče na preuzimanje odgovornosti za svoje izbore i ponašanje (Slunjski, 2011).

Pri čemu se pojam „stvaranje okruženja” u Brlićkinim pričama odnosi na okruženje prirode u kojem se jedinke slobodno razvijaju putem igre, izvlačeći pouke iz situacija u kojima se zatiču. I upravo je igra ono što u Agaci koncepciji obrazovanja podvlače kao polaznu tačku obrazovanja vodeći se činjenicom da je ona dečji kreativni način upoznavanja života.

Odstupajući od autorskog prikazivanja vila kao osećajnih, pažljivih, tananih natprirodnih bića uvek spremnih da pomognu, Brlićka slika svoju malenu vilu Kosjenku kao razigranu, nesmotrenu, lakomislenu i rasipnu (sve osobine koje bi se mogle pripisati svakom razmaženom detetu). Kroz njene zgode i nestašluke, kroz koje je kao verni čuvar prati div Regoč, autorka pokušava da ukaže na pogubnost skretanja s pravog puta, odnosno na grešku popuštanja skrivenim porivima (svakojakim strastima) koji vladaju u svakom biću. Svesna je Brlićka da je detetu svojstvena nesmotrenost, no upravo Kosjenkinim zatrpavanjem pod zemlju pokazuje da su posledice neminovne i često pogubne, osim ako se samo proviđenje ne umeša i ne pomogne zabludalom biću.

Takođe, u *Regoču* imamo osvrt i na neslogu kao oblik ljudskog bitisanja koji neminovno vodi propasti. Rasipna vilica Kosjenka nije mogla pomoći ljudima

koje autorka surovo kažnjava upravo zbog netrpeljivosti jednih prema drugima. U životu ostaju samo mladi čobani, i među njima mudro dete Ljiljo, koji su živeli u slozi, i čukunbaba i čukundeda – koji predstavljaju čuvare znanja i mudrosti. Iz današnje perspektive kraj pripovetke izgleda naivno i previše naginje ka patrijarhalnom, ali je svakako istaknuta ideja Ivane Brlić Mažuranić – da čoveku nema života bez onog drugog, kao i da se mora živeti u skladu s prirodom i da joj se poredak ne sme remetiti.

Lutonjica Toporko i devet župančića više no ostale priče ukazuje na potrebu života u prirodi i u skladu s njom. Kao što je Palunka (za odustajanje od ribolova) Zora-devojka nagradila nevestom, tako je i ovde župan Jurina nagrađen za svoju brigu o prirodi. Tako mu ded Neumijko omogućući da devet malih javora postanu sinovi za kojima je toliko čeznuo. Potreba da deca rastu na vazduhu, da slobodno trče po poljima oličena je u dedovom uslovu da župančiće ne štite od kiše i sunca. Prekršen uslov dovodi do toga da su župančići, mada „jedri i rumeni, bujali toliko, te će zamalo ocu do pojasa segnuti”, ostali ćelavi. I upravo na ovom mestu opet imamo resemantizaciju biblijske priče, no ovoga puta o Samsonu. Ćelavi župančići nisu mudri kao Lutonjica Toporko (takođe dečak postao od panjčića) koji slobodno raste u prirodi – „sitan, tanak i garav, a tvrd, rekao bi tko: ovo ti je crni čavlič, triput prekovan” (Brlić Mažuranić, 1999: 62) – i podložni su svakom zlu (oličenom u Dvorskom). No, upravo će Toporko izbaviti župančiće vodeći se životnom mudrošću: „kad se u zlu nađeš, ti ne čekaj, da ti se velika dver raskrili, već umakni i na mala vrata” (Brlić Mažuranić, 1999: 74). U ovoj priči susreću se dva štajnerovska principa – razvoj i tela i duha, što je vidljivo u slobodnom obrazovanju koji sprovodi ded Neumijko nad Lutonjicom i župančićima. No valja istaći i da se u srčanom, okretnom i moralnom Lutonjici upravo ogleda učenje Rudolfa Štajnera i njegove valdorske koncepcije po kojoj je dečjoj kreativnoj, spiritualnoj i moralnoj dimenziji potrebna pažnja koliko i njihovoj intelektualnoj dimenziji.

Iz svih pet pomenutih priča Ivane Brlić Mažuranić isijava pastoralni mir uz podsticanje potrebe da vlastite afekte i strasti pojedinac mora držati pod kontrolom inače će biti lišen mudrosti. S druge strane, savremeno doba ne pogoduje razvitku zdravog pojedinca. Često se dešava da onaj koji se trudi da ide u korak s užurbanim svetom nije u mogućnosti da se samoostvari, odnosno ne iskorišćava svoje veštine ili kapacitete na način koji mu odgovara ili za kojim ima potrebu, te ga to odvodi u bolest, jer se upravo prepušta afektima i strastima (o ovome govori Abraham Maslow (Abraham Maslow) u knjizi *Toward a psychology of being*).

Kako bi se sprečilo razvijanje frustracija kod pojedinca i omogućio njegov zdrav razvoj, sve više se priča i poseže za holističkim pristupom obrazovanju i to već od najranijeg dečjeg uzrasta. „Vizija” savremenog holističkog obrazovanja jeste – „apsolutni razvoj osobe, podsticanje individue da postane najbolja ili naj-

finija koliko to može biti, ali i ohrabriranje da se u životu iskusi što više i da se ide ka ispunjenju svojih ciljeva” (Forbs, 2003: 17). Jednostavnije rečeno, umesto proste pripreme deteta da postane „dobro obrazovan” član društva ili produktivan član ekonomskog sistema, holističko obrazovanje promovise kultivisanje duhovnosti, poštovanje prirodnog okruženja i osećaj socijalne pravde. To podrazumeva inspirisanje dečje kreativnosti, imaginacije, saosećanja, samoedukacije, razvoj socijalnih veština i emocionalno zdravlje. Cilj obrazovanja s holističkom perspektivom jeste omogućiti svakoj osobi razvoj intelektualnog, emocionalnog, socijalnog, fizičkog, umetničkog, kreativnog i duhovnog potencijala. Rečju – teži se podsticanju učenika u procesu učenja i stimulisanju na ličnu i kolektivnu odgovornost (up. Mihajlović, 2014: 39).

Ivana Brlić Mažuranić upravo veličinom svog intelekta i dubokim promišljanjem sveta koji je okružuje, nalazeći inspiraciju u slovenskoj mitologiji, pričama i pesmama usmene narodne tradicije, u *Pričama iz davnine* naglašava ono što danas propovedaju zagovornici holističkog obrazovanja – svako naše iskustvo mora biti proživljeno i samim tim značajno za nas, no samo pojedinac koji svoje afekte i strasti drži pod kontrolom može u sebi razviti saosećanje (empatiju) prema drugome, čak i ako taj drugi to i ne zaslužuje svojim stavovima i delima. Autorka kroz svoje delo propovednički zaključuje da život pojedinca nema smisla bez uske povezanosti s prirodom, ali i sa društvenom zajednicom, uz poštovanje humanističkih vrednosti. Sve i svako ko odstupa od tog principa, prema Ivani Brlić Mažuranić, neminovno mora propasti (seljani u *Regoču*, snaha – guja, Dvorski) ili se promeniti (Palunko, sin iz *Šume Striborove*, mitsko biće Mokoš).

Svesna opasnosti, ali i saznanjih mogućnosti koje veliki svet pruža, autorka putem svojih *Priča* propoveda o blagodeti traganja (istraživanja) po dušu pojedinca. I upravo zbog toga „svi njeni junaci se probijaju kroz opasnosti da pronađu nešto izgubljeno ili da otkriju novu sreću i životno zadovoljstvo” (Vaupotić, 1970: 72). Putovanja i saznanja za kojima je (slutimo) i sama čeznula, autorka metaforički proživljava kroz svoje junake. Ipak, ni jednog momenta čitalac ne oseća da ona pati za bilo čim, jer su sve pripovetke u *Pričama iz davnine* pune nežnosti, blagosti koju samo majčinska ljubav može pružiti, omogućavajući deci ideju o uvek sigurnom utočištu u okrilju majčinog zagrljaja.

Znala je Ivana Brlić Mažuranić da svet, u koji će se dete otisnuti, nije idealno mesto. Pojedinac na svom putu spoznaje prolazi kroz razne teškoće (Palunkova žena, majka u *Šumi Striborovoj*, Neva – prevazilaze mitološka bića na putu ka svojoj sreći), nailazi na razna iskušenja (Kosjenka, Toporko i župančići – mlada lački su željni otisnuti se iz porodičnog doma i samostalno otkriti svet), ali ideja koja nadvladava jeste:

Dobrota koju čovjek donosi sobom u život, plemenitost koja je uvijek moćnija od podlosti, vjera u bolje koja s toliko nenametljive ustrajnosti prožima

sve njezine priče, ljubav koja uvijek nadvladava i nadživljuje mržnju, hrabrost koja uvijek prigušuje strah, istina koja je uvijek jača od laži – eto samo nekih od zasada kojima se svijet Ivane Brlić-Mažuranić suprotstavlja gruboj životnoj realnosti... (Jelčić, 1970: 113).

Priče iz davnine nose u sebi holističke ideje da pojedinac ne može opstati bez saživota s drugima unutar zajednice ili se odvajajući od prirode. Ipak, ono na šta posebno moramo ukazati jeste činjenica da su *Priče* svojevrsna oaza u kojoj se sačuvao duh prošlih vremena kada su se poštovale: humanističke vrednosti (sasosećanje, dobrotu, pravda, istrajnost, vernost, rečju – empatija), toplina porodičnog doma i ideja „da nije plemenitosti, ne bi bilo ljepote” (Jelčić, 1970: 113).

Literatura:

Primarna:

Brlić-Mažuranić, Ivana (1999). *Priče iz davnine*. Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Sekundarna:

Carlgren, Frans (1990). *Obrazovanje ka slobodi: pedagogija Rudolfa Steinera*. Zagreb: Društvo za waldorfsku pedagogiju.

Forbes, Scott H. (2003). *Holistic Education: An Analysis of its Ideas and Nature*. Brandon, VT: Foundation for Educational Renewal.

Forbes, Scott H. (2016). Values in Holistic Education. 28. 06. 1996. <<http://www.holistic-education.net/articles/values.pdf>> (pristup 20. 11. 2019).

Gajić, Nenad (2011). *Slovenska mitologija*. Beograd: Laguna.

Ignjatov Popović, Ivana (2011). *Intuitivni svet Ranka Mladenovića*. Novi Sad: Matica srpska.

Ignjatov Popović, Ivana (2018). Mogućnosti kreativne drame u procesu obrazovanja za održivi razvoj (248–259), u: Medzinárodná vedecká konferencia: 15. ročník konferencie s názvom Súčasnéteatrológia a divadlo – Vzťah divadelnej vedy, vzdelávania a scénického umenia v 21. storočí, Elena Knopová (ed.), *Zborník vedeckých príspevkov z medzinárodnej Banskobystricej teatrologickej konferencie 30. Novembra a 1. decembra 2018*, Banská Bystrica: Fakulta dramatických umení Akadémie umení v Banskej Bystrici, Slovačka.

Ivon, Katarina (2011). Kako je dobro postalo lijepo, ili o uzročno-posljedičnim odnosima etike i estetike u pričama Ivane Brlić Mažuranić (117–132), u: *Dijete i estetski izričaji: zbornik radova*, (ur. Robert Bacalja i Katarina Ivon), Zadar: Sveučilište, Odjel za izobrazbu učitelja i obrazovanjeitelja.

- Jelčić, Dubravko (1970). Etičke i estetičke dimenzije u djelu Ivane Brlić-Mažuranić (112–117), u: *Ivana Brlić Mažuranić. Zbornik radova* (Jelčić, Dubravko i dr., ur.). Zagreb: Mladost, 112–117.
- Lovrenčić, Maja (2012). *Djelo Ivane Brlić Mažuranić u svjetlu feminističke kritike*. Predavanje održano 15. studenog 2012. na 6. Danima Marije Jurić Zagorke, Centar za ženske studije Zagreb. <<https://zenstud.hr/2012/11/12/djelo-ivane-brlic-mazuranic-u-svjetlu-feministicke-knjizevne-kritike/>> (pristup 17. 11. 2019)
- Maslow, Abraham Harold (1998). *Toward a psychology of being*. New York: John Wiley and sons.
- Miller, Ron. *Holistic Education: A Brief Introduction* <http://www.holisticeducation.org/wp-content/uploads/documents/ron_miller-holistic_education_a_brief_introduction.pdf> (pristup 16. 11. 2019).
- Mihajlović, Ljubiša M.; Mihajlović, Milica Lj.; Mihajlović, Nevenka K. (2014). Holistički pristup vaspitno-obrazovnom procesu – kontradiktornost sa opštom postavkom života. *Sinteze*, br. 6: 37–47.
- Perić, Ivana. Ivana Brlić Mažuranić: Osjećala sam da je ovo moja odluka. *Libela: portal o rodu, spolu i demokraciji*. 13. mart 2015. <<http://www.libela.org/sastavom/6032-ivana-brlic-mazuranic-osjecala-sam-da-je-ovo-moja-odluka/>> (pristup 11. 10. 2019).
- REČNIK srpskohrvatskog književnog i narodnog jezika* (1966). Knj. III. Beograd: SANU.
- Slunjski, Edita (2011). *Kurikulum ranog obrazovanja i obrazovanja*. <<https://www.google.rs/search?dcr=0&source=hp&q=Holistički+pristup+u+obrazovanju&dq=Holistički+pristup+u+obrazovanju&gs>> (pristup 24. 01. 2019)
- Šicel, Miroslav (1970). Književno djelo Ivane Brlić Mažuranić (5–18), u: *Ivana Brlić Mažuranić. Zbornik radova* (Jelčić, Dubravko i dr., ur.). Zagreb: Mladost.
- Vaupotić, Miroslav (1970). Parabole o životu pune značenja i ljepote (59–75), u: *Ivana Brlić Mažuranić. Zbornik radova* (Jelčić, Dubravko i dr., ur.). Zagreb: Mladost.
- Verdonik, Maja (2009). „Priče iz davnine” Ivane Brlić Mažuranić na pozornici Gradskog kazališta lutaka Rijeka, *Fluminensia*, god. 21, br. 1, Rijeka, str. 145–162.
- Zrilić, Smiljana (2011). Dječje umjetničko (su)djelovanje u Agazzi vrtiću (19–26), u: *Dijete i estetski izričaji: zbornik radova* (ur. Robert Bacalja i Katarina Ivon), Zadar: Sveučilište, Odjel za izobrazbu učitelja i obrazovatelja.
- Živković, Dragiša (1988). *Teorija književnosti sa teorijom pismenosti*. Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Waldorf Answers* <<http://www.waldorfanswers.org/RudolfSteiner.htm>> (pristup 20. 01. 2019.)

Ivana Ignjatov Popović
Preschool Teachers Training College
Novi Sad

TRACES OF HOLISTIC APPROACH TO EDUCATION IN TALES OF LONG AGO BY IVANA BRLIĆ MAŽURANIĆ

Abstract: Finding inspiration in Slavic mythology, but also in traditional folk tales and poems, Ivana Brlić Mazuranić in *Tales of Long Ago* highlights the greatest human qualities – goodness, justice, modesty, perseverance, loyalty, love... Family, relationships in it, and a forgiving and wise woman as its pillar – are the basis around which the writer weaves her fairy tales. Although *Tales of Long Ago* are full of empathy, Ivana Brlić Mazuranić does not hesitate to punish everyone who disturbs the moral order. Besides this, through her fairy tales, children are taught to be in harmony with nature and to learn through acquiring knowledge freely. Summarizing all this and interpreting *Tales of Long Ago* from the perspective of modern pedagogical theories, we can say that Ivana Brlić Mazuranić paved the way to what we now call holistic education. Definition of this sort of education was given by Ron Miller (founder of the journal *Holistic Education Review*), who stressed that it is a philosophy of education based on the premise that each person finds his identity, meaning, and purpose in life through connections with the community, the natural world, and humanitarian values such as compassion and peace.

Key words: education, empathy, freedom, morality, persistence

Branka Janković
Visoka škola strukovnih studija za
obrazovanje vaspitača
Novi Sad
jankovicrb@gmail.com

Milan Nikolić
TF „Mihajlo Pupin”
Zrenjanin

UDK: 028.5-053.2:159.947.5

Originalni naučni rad

Primljen: 10.12.2019.

Prihvaćen: 15.12.2019.

ČITANJE ILI SMART TELEFON IZ PERSPEKTIVE RODITELJA PREDŠKOLSKOG DETETA

Sažetak: U radu su prikazani rezultati istraživanja upotrebe smart telefona u svakodnevnom životu predškolskog deteta. Cilj istraživanja jeste da se utvrdi da li je vreme koje roditelji provedu čitajući sa decom predškolskog uzrasta u vezi sa upotrebom smart telefona dece, kao i sa njihovim aktivnostima na otvorenom. Takođe, istraživanje će pokazati da li postoji veza između vremena koje roditelji provedu igrajući se sa decom i upotrebe smart telefona i aktivnosti na otvorenom. Anketirani su roditelji dece uzrasta od četiri do šest godina i prikupljeno je 237 upitnika. Rezultati istraživanja pokazuju da je kvantitet dnevne upotrebe smart telefona u proseku dosta nizak, u nešto većoj meri roditelji čitaju deci, dok je vreme koje roditelji provode u igri sa decom još veće. Vreme provedeno u čitanju sa decom statistički značajno i negativno utiče na to da dete koristi smart telefon kod kuće, da dete ima svoj smart telefon, dok statistički značajno i pozitivno utiče na aktivnosti predškolske dece na otvorenom. Vreme provedeno u čitanju sa decom ima statistički značajne i negativne korelacije sa upotrebom sledećih sadržaja na smart telefonu: crtani filmovi i muzika, zabavne igrice, igrice pucanja. Vreme provedeno u igri sa decom je u statistički značajnoj negativnoj korelaciji sa upotrebom smart telefona i društvenih mreža bez nadzora odraslih. Zaključeno je da je pažnja roditelja više usmerena na čitanje i igru sa decom kod kuće, kao i na aktivnosti na otvorenom nego na upotrebu smart telefona.

Gljučne reči: predškolsko dete, aktivnosti na smart telefonu, aktivnosti na otvorenom, čitanje roditelja sa decom, igra roditelja sa decom.

Uvod

Smart telefoni su deo svakodnevnog života deteta. Istraživanja pokazuju da roditelji imaju oprečna mišljenja o tome da li njihova deca u ranom uzrastu treba da koriste smart telefone. Oni su svesni negativnih posledica upotrebe smart telefona, poput štetnosti zračenja, negativnog uticaja na vid, izazivanja agresivnosti kod dece, izazivanja zavisnosti od smart telefona, ali uprkos tome ne preduzimaju mere da zabrane detetu predškolskog uzrasta upotrebu smart telefona (Baek, Lee, & Kim, 2013; Genc, 2014; Park, & Park, 2014; Kim, & Kang, 2016). Mnogi roditelji smatraju da je neophodno da deca u ranom uzrastu koriste smart telefone kako bi se na vreme pripremila za život u kom su informacione tehnologije prisutne na svakom koraku (Xiaoming & Melissa, 2004; Zevenbergen & Logan, 2008; Grunwald Associates, 2013). Ipak, alarmantni su podaci koji ukazuju da veliki broj dece poseduje svoj smart telefon u predškolskom uzrastu i da se taj broj povećava svakodnevno. Čak 6% dece uzrasta od dve do pet godina poseduje svoj smart telefon (Chiong & Shuler, 2010). Smart telefoni ne smeju ometati pravilan fizički i psihički razvoj dece, njihovu kreativnost i socijalizaciju, čitanje knjiga (Genc, 2014).

Sa druge strane, i glasno čitanje deci predškolskog uzrasta kod kuće može biti deo svakodnevnog života deteta. Čitanje deci predškolskog uzrasta zajednička je aktivnost roditelja i dece. Zajedničkim čitanjem razvija se veza između roditelja i dece, kao i kognitivne sposobnosti deteta. Dete usmerava svoju pažnju na tok radnje u knjizi, obogaćuje svoj rečnik, razvija maštu slušajući o nepoznatim predelima i ljudima, razvija koncentraciju. Prema Golubović (2000) cilj čitanja može biti otkrivanje novih informacija (funkcionalno), zabava i uživanje u čitanju (rekreativno), učenje samog čitanja (razvojno). Značaj čitanja ogleda se i u tome što deca kojima roditelji čitaju imaju bolje verbalne i mentalne sposobnosti (Milner, 1951).

Ideja ovoga rada jeste da ispita da li i u kolikoj meri roditelji čitaju svojoj deci i da li vreme provedeno u čitanju sa decom utiče na upotrebu i posedovanje smart telefona, kao i na vrstu aktivnosti na smart telefonima dece predškolskog uzrasta.

Metodologija istraživanja

Cilj istraživanja

Cilj istraživanja jeste da se utvrdi da li je vreme koje roditelji provedu čitajući sa decom predškolskog uzrasta u vezi sa upotrebom smart telefona dece predškolskog uzrasta kao i sa njihovim aktivnostima na otvorenom. Takođe, istraživanje će pokazati da li postoji veza između vremena koje roditelji provedu igrajući se sa decom i upotrebe smart telefona i aktivnosti na otvorenom. Upotreba smart

telefona dece predškolskog uzrasta odnosi se na upotrebu smart telefona kod kuće, posedovanje smart telefona, vrste aktivnosti na smart telefonu, kao i na odnos deteta predškolskog uzrasta prema smart telefonima. Predmet istraživanja jeste svakodnevna upotreba smart telefona predškolskog deteta u odnosu na vreme koje roditelji provedu čitajući svojoj deci i igrajući se sa njima.

Hipoteze istraživanja

Hipoteza 1. Vreme koje roditelji provedu čitajući sa detetom predškolskog uzrasta u vezi je sa posedovanjem smart telefona, izborom aktivnosti predškolskog deteta na smart telefonu, kao i sa aktivnostima na otvorenom.

Hipoteza 2. Vreme koje roditelji provedu igrajući se sa svojom decom u vezi je sa posedovanjem smart telefona, izborom aktivnosti predškolskog deteta na smart telefonu, kao i sa aktivnostima na otvorenom.

Instrument istraživanja

Demografija: Pol, godine, aktivnosti na otvorenom (sportske aktivnosti, strani jezici, časovi plesa).

Upitnik o upotrebi smart telefona. Upitnik sadrži sledeće stavke: dete koristi smart telefon kod kuće, dete ima svoj smart telefon, dnevna upotreba smart telefona (odnosi se na vreme koje predškolsko dete dnevno provede koristeći smart telefon).

Način upotrebe smart telefona. Ovaj upitnik sadrži sledeće stavke: upotreba smart telefona bez nadzora roditelja; smatram da je smart telefon koristan za moje dete; dete više voli da se igra sa drugovima nego na smart telefonu; dete lako uči nove stvari na smart telefonu; detetu je smart telefon zabavan; korisnost smart telefona iz ugla roditelja.

Svrha upotrebe smart telefona. Ovaj upitnik sadrži šest stavki koje su merene po Likertovoj skali od pet poena. Upitnik meri sledeće aktivnosti predškolske dece na smart telefonima: edukativne igre, crtani filmovi i muzika, zabavne igrice sa nenasilnim sadržajima, igre pucanja, komunikacija putem smart telefona i društvene mreže.

Upitnik o aktivnostima roditelja sa decom. Ovaj upitnik obuhvata dve stavke: vreme provedeno u čitanju sa decom i vreme provedeno u igri sa decom.

Uzorak

Istraživanje je sprovedeno u predškolskim ustanovama u Vojvodini koje su dale saglasnost za sprovođenje ankete, a ispitanici su bili roditelji dece uzrasta od 4 do 6 godina. Ispitanici su svoje odgovore beležili u upitnike. Anketa je bila anonimna i podaci su sakupljeni u vreme kada su roditelji svoju decu doveli u vrtić ili odveli iz vrtića. Prikupljeno je ukupno 237 upitnika, a 54 ispitanika nije želelo da učestvuje u istraživanju. U uzorku je bilo 123 dečaka (51,9%) i 114 (48,1%) devojčica. Među njima je 78 dece uzrasta 4 godine (32,91%), 82 dece uzrasta 5 godina (34,6%) i 77 dece uzrasta 6 godina (32,49%).

Rezultati istraživanja

Deskriptivna statistika

U Tabeli 1. date su vrednosti minimum, maksimum, srednja vrednost i standardna devijacija za sledeće stavke: dete koristi smart telefon kod kuće (UH); dete ima svoj smart telefon (PS); aktivnosti na otvorenom (OA); dnevna upotreba smart telefona (DU); vreme provedeno u čitanju sa decom (DR); vreme provedeno u igri sa decom (DP); upotreba smart telefona bez nadzora roditelja (SU); smatram da je smart telefon koristan za moje dete (U); preferencija igre sa drugovima (FBS); dete lako uči nove stvari na smart telefonu (EU); detetu je smart telefon zabavan (F); edukativne igre (EG); crtani filmovi i muzika (CM); zabavne igrice sa nenasilnim sadržajima (FG); igre pucanja (SG); komunikacija putem smart telefona (C); društvene mreže (SN).

Tabela 1. *Deskriptivna statistika*

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
UH	237	1	2	1,71	,453
PS	237	1	2	1,19	,390
OA	237	1	2	1,65	,477
DU	237	1	5	2,07	,913
DR	237	1	5	2,43	,765
DP	237	1	5	3,15	,820
SU	237	1	6	2,04	1,142
U	237	1	5	2,62	1,160
FBS	237	1	5	4,04	,999
EU	237	1	5	3,42	1,193
F	237	1	5	3,55	1,079
EG	237	1	5	2,72	1,242
CM	237	1	5	3,21	1,241
FG	237	1	5	2,56	1,360
SG	237	1	5	1,46	,895
C	237	1	5	1,54	,909
SN	237	1	4	1,14	,538

Kada se posmatra dnevna upotreba smart telefona u odnosu na vreme koje roditelji provode sa svojom decom u čitanju ili igri, najviše srednje vrednosti ima stavka Vreme provedeno u igri sa decom, a najmanju srednju vrednost ima Dnevna upotreba smart telefona.

Deca više vole da se igraju sa drugarima, nego da koriste mobilni telefon. Srednje vrednosti iz Tabele 1. pokazuju da deca lako koriste smart telefon i smatraju da je on zabavan. Takođe, najviše srednje vrednosti u Tabeli 1. odnose se na

gledanje crtanih filmova i muzike, edukativne igre i zabavne igre sa nenasilnim sadržajima. Najniže srednje vrednosti imaju igre pucanja, komunikacija i društvene mreže.

Korelaciona analiza

Korelacionom analizom utvrđena je jačina veze između varijabli Dnevna upotreba smart telefona, Vreme provedeno u čitanju sa decom i Vreme provedeno u igri sa decom sa varijablama Dete koristi smart telefon kod kuće, Dete ima svoj smart telefon i Aktivnosti na otvorenom, varijable vezane za način upotrebe smart telefona i varijable vezane za svrhu upotrebe smart telefona (Tabela 2 do Tabela 4). Korelacija je statistički značajna na uobičajenom nivou 0,05 (* $p < 0,05$) ili na nivou 0,01 (** $p < 0,01$).

Tabela 2. *Uticao varijabli Dnevna upotreba smart telefona, Vreme provedeno u čitanju sa decom i Vreme provedeno u igri sa decom na varijable Dete koristi smart telefon kod kuće, Dete ima svoj smart telefon i Aktivnosti na otvorenom*

	UH	PS	OA
DU	,620**	,346**	-,160*
DR	-,147*	-,238**	,162*
DP	-,042	-,115	,048

Tabela 3. *Uticao varijabli Dnevna upotreba smart telefona, Vreme provedeno u čitanju sa decom i Vreme provedeno u igri sa decom na varijable vezane za način upotrebe smart telefona*

	SU	U	FBS	EU	F
DU	,477**	,320**	-,147*	,371**	,401**
DR	-,225**	-,058	,076	-,229**	-,223**
DP	-,147*	-,091	,075	-,078	-,138*

Tabela 4. *Uticao varijabli Dnevna upotreba smart telefona, Vreme provedeno u čitanju sa decom i Vreme provedeno u igri sa decom na varijable vezane za svrhu upotrebe smart telefona*

	EG	CM	FG	SG	C	SN
DU	,308**	,481**	,403**	,298**	,349**	,239**
DR	-,122	-,216**	-,182**	-,154*	-,025	-,011
DP	-,024	-,094	-,122	-,021	-,013	-,192**

Diskusija

Diskusija rezultata deskriptivne statistike

Tabela 1 pokazuje da deca pretežno koriste smart telefone kod kuće, ali da u manjoj meri poseduju svoj smart telefon. Ovo ukazuje na činjenicu da deca koriste smart telefon svojih roditelja ili rođaka. Takođe, nešto veći broj dece ima određene aktivnosti na otvorenom. Kvantitet dnevne upotrebe smart telefona u proseku je dosta nizak, u nešto većoj meri roditelji čitaju deci, dok je vreme koje roditelji provode u igri sa decom još veće.

Od ostalih rezultata deskriptivne statistike treba primetiti da deca više vole da se igraju sa svojim drugarima, nego da provode vreme uz smart telefon. Takođe, deca vrlo slabo koriste smart telefone za komunikaciju sa drugarima i posebno za posećivanje društvenih mreža, odnosno, u ovom uzrastu deca su više orijentisana na igre na smart telefonu nego na komunikaciju. Dete predškolskog uzrasta će radije izabrati igru sa drugovima nego smart telefon, a u slučaju da mu je smart telefon dostupan, koristiće ga najčešće za zabavu: slušanje muzike i gledanje crtanih filmova.

Diskusija korelacione analize (Tabela 2)

Varijabla DU – Dnevna upotreba smart telefona statistički značajno i pozitivno utiče na varijable Dete koristi smart telefon kod kuće (UH), Dete ima svoj smart telefon (PS), dok statistički značajno i negativno utiče na varijablu Aktivnosti na otvorenom (OA). Jasno je da stepen korišćenja smart telefona najviše zavisi od toga da li dete koristi smart telefon kod kuće zato što deca posmatranog uzrasta ne mogu da koriste telefone u vrtiću, a ostalo vreme uglavnom provode kod kuće. Isto tako, ako dete poseduje svoj smart telefon, više vremena će i provoditi u korišćenju telefona. S druge strane, aktivnosti na otvorenom smanjuju vreme raspoloživo za upotrebu smart telefona, a, ujedno, dete ima i neke druge vidove zabave i interesovanja, pa ostaje manje prostora i potrebe za korišćenje smart telefona.

Varijabla DR – Vreme provedeno u čitanju sa decom deluje obrnuto: statistički značajno i negativno utiče na varijable Dete koristi smart telefon kod kuće (UH), Dete ima svoj smart telefon (PS), dok statistički značajno i pozitivno utiče na varijablu Aktivnosti na otvorenom (OA). Dakle, ako roditelji više čitaju deci, to smanjuje potrebu za posedovanjem i korišćenjem smart telefona. Istovremeno, roditelji koji daju prednost čitanju naspram smart telefona, češće upisuju decu na neke aktivnosti na otvorenom. Očigledno je da neki roditelji, upravo kroz čitanje deci i odvođenje dece na vannastavne aktivnosti, umanjuju vreme koje njihova deca provode na smart telefonima.

Varijabla DP – Vreme provedeno u igri sa decom ne ostvaruje statistički značajne korelacije sa varijablama Dete koristi smart telefon kod kuće (UH), Dete ima svoj smart telefon (PS), Aktivnosti na otvorenom (OA).

Diskusija korelacione analize (Tabela 3)

Varijabla Dnevna upotreba smart telefona (DU) statistički značajno i pozitivno utiče na varijable Dete koristi smart telefon bez nadzora odraslih (SU), Korisnost smart telefona (U), Lakoća učenja (EU), Smart telefon je zabavan (F), dok je u statistički značajnoj negativnoj korelaciji sa varijablom Preferencija igre sa drugovima u odnosu na smart telefon (FBS). Ova negativna korelacija pokazuje da deca koja vole da se igraju sa drugarima manje obraćaju pažnju na smart telefon. Visoka dnevna upotreba smart telefona svakako je pokazatelj da se ta upotreba u većoj meri odvija bez nadzora odraslih, kao i da roditelji smatraju da je smart telefon koristan. Istovremeno, dete lako koristi smart telefon i zabavlja se dok ga koristi.

Varijabla Vreme provedeno u čitanju sa decom (DR) ima statistički značajnu negativnu korelaciju sa varijablama Dete koristi smart telefon bez nadzora odraslih (SU), Lakoća učenja (EU), Smart telefon je zabavan (F). Deca kojoj roditelji više čitaju imaju i druge vrste zabave, pa im smart telefon nije toliko zabavan, ali usled manje upotrebe smart telefona, takva deca nešto teže uče nove stvari na smart telefonima. Roditelji koji više vremena provode čitajući sa svojom decom istovremeno i nadziru sadržaje koje deca koriste na smart telefonu.

Varijabla Vreme provedeno u igri sa decom (DP) statistički je u značajnoj negativnoj korelaciji sa varijablama Dete koristi smart telefon bez nadzora odraslih (SU) i Smart telefon je zabavan (F).

Diskusija korelacione analize (Tabela 4)

Varijabla Dnevna upotreba smart telefona (DU) ostvaruje statistički značajne i pozitivne korelacije sa varijablama Edukativni sadržaji (EG), Crtani filmovi i muzika (CM), Zabavne igrice sa nenasilnim sadržajima (FG), Igrice pucanja (SG), Komunikacija (C), Društvene mreže (SN). Najjače korelacije varijabla Dnevna upotreba smart telefona ostvaruje sa varijablama Crtani filmovi i muzika i Zabavne igrice sa nenasilnim sadržajima.

Varijabla Vreme provedeno u čitanju sa decom (DR) ima statistički značajne i negativne korelacije sa varijablama Crtani filmovi i muzika (CM), Zabavne igrice (FG), Igrice pucanja (SG). Ove korelacije u skladu su sa korelacijama dobijenim u Tabeli 2 i Tabeli 3. Vreme provedeno u čitanju sa decom je u negativnoj korelaciji sa Dete koristi smart telefon kod kuće (UH), Dete ima svoj smart telefon (PS), Dete koristi smart telefon bez nadzora odraslih (SU), Lakoća učenja (EU), Smart telefon je zabavan (F), a u statistički značajnoj pozitivnoj korelaciji sa varijablom Aktivnosti na otvorenom (OA). Sve navedeno potvrđuje *Hipotezu 1* – Vreme koje roditelji provedu čitajući sa detetom predškolskog uzrasta u vezi je sa posedovanjem smart telefona, izborom aktivnosti predškolskog deteta na smart telefonu, kao i sa aktivnostima na otvorenom.

Varijabla Vreme provedeno u igri sa decom (DP) ima statistički značajnu negativnu korelaciju sa varijablom Društvene mreže (SN). Iz Tabele 2 i Tabele 3

utvrđeno je da je varijabla Vreme provedeno u igri sa decom (DP) u statistički značajnoj negativnoj korelaciji sa varijablama Dete koristi smart telefon bez nadzora odraslih (SU) i Smart telefon je zabavan (F). Sve navedeno pokazuje da je *Hipoteza 2* – Vreme koje roditelji provedu igrajući se sa svojom decom u vezi je sa posedovanjem smart telefona, izborom aktivnosti predškolskog deteta na smart telefonu kao i sa aktivnostima na otvorenom – delimično potvrđena.

Zaključak

Rezultati istraživanja pokazuju da deca u proseku više vremena provedu sa roditeljima koji im čitaju, nego u aktivnostima na smart telefonima. Radije vreme provode u igri sa drugovima, nego komunicirajući sa njima putem smart telefona i društvenih mreža. Rezultati istraživanja pokazuju da je vreme koje roditelji provedu čitajući sa svojom decom predškolskog uzrasta u vezi sa upotrebom smart telefona dece, kao i sa njihovim aktivnostima na otvorenom. Vreme koje roditelji provedu čitajući sa svojom decom smanjuje vreme upotrebe smart telefona, upotrebu crtanih filmova i muzike, zabavnih igrica i igara pucanja. Istovremeno, vreme provedeno u čitanju pozitivno utiče na vreme provedeno u aktivnostima na otvorenom, dok sa druge strane dnevna upotreba smart telefona negativno utiče na vreme provedeno u aktivnostima na otvorenom.

Vreme koje roditelji provedu igrajući se sa svojom decom nema tako izražen uticaj na upotrebu smart telefona kod dece predškolskog uzrasta i aktivnosti na otvorenom, kao vreme provedeno u čitanju.

Iako su smart telefoni deo svakodnevnog života deteta, evidentno je da je pažnja roditelja više usmerena na čitanje i igru sa decom kod kuće, kao i na aktivnosti na otvorenom, nego na upotrebu smart telefona.

Literatura

- Baek, Y. M., Lee, J. M., & Kim, K. S. (2013). A Study on Smart Phone Use Condition of Infants and Toddlers. *International Journal of Smart Home*, 7(6): 123–132.
- Chiong, C. & Shuler, C. Learning (2010). *Is there an app for that? Investigations of young children's usage and learning with mobile devices and apps*. New York, NY: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop, 2010.
- Retrieved December 2019 from: <http://www.joanganzcooneycenter.org/publication/learning-is-there-an-app-for-that/>
- Genc, Z. 2014. Parents' Perceptions about the Mobile Technology Use of Preschool Aged Children. *Social Behavioral Sciences*, 146: 55–60.
- Golubović, S. (2000). Disleksija. Univerzitetaska štampa, Beograd.
- Grunwald Associates LLC. (2013). *Living and Learning with Mobile Devices: What Parents Think About Mobile Devices for Early Childhood and K–12 Learning*.
- Kim, J. K., & Kang, Y. S. (2016). The Effects of Young Children's Smartphone Use Experience on Their Parents' Perceptions and Needs and Their Self-Regulation. *International Journal of Applied Engineering Research*, 11 (2): 1208–1211.
- Milner, E. (1951). A Study of the Relationship between Reading Readiness in Grade One School Children and Patterns of Parent-Child Interaction. *Child Development*, 22 (2) 95–112.
- Park, C., & Park, Y.R. (2014). The Conceptual Model on Smart Phone Addiction among Early Childhood. *International Journal of Social Sciences and Humanity*, 4 (2): 147–150.
- Xiaoming, L., & Melissa, S. A. (2004). Early Childhood Computer Experience and Cognitive and Motor Development. *Pediatrics*, 113(6): 1715–1722.
- Zevenbergen, R., & Logan, H. (2008). Computer use by preschool children. Rethinking practice as digital natives come to preschool. *Australian Journal of Early Childhood*, 33(1): 37–44.

Branka Janković
Preschool Teachers Training College
Novi Sad
Milan Nikolić
TF „Mihajlo Pupin”
Zrenjanin

READING OR SMART PHONE USE: PARENTS' PERCEPTIONS

Abstract: This paper presents the results of a research on the use of smartphones in the daily life of a preschooler. The aim of the study is to determine whether the time parents spend reading with preschool children is related to the use of smartphones by preschool children and their outdoor activities. Also, the research will show if there is a relationship between the time parents spend playing with their children and the use of smartphones and outdoor activities. Parents of children aged four to six were surveyed and 237 questionnaires were collected. The results of the research show that the daily amount of time spent on using a smartphone is, on average, quite low, parents spend more time reading to their children, while the amount of time they spend playing with them is even greater. Time spent reading with children has a statistically significant and negative impact on children's use of a smartphone at home and on having their own smartphone, while it has a statistically significant and positive effect on the activities of preschool children outdoors. Time spent reading with children has statistically significant and negative correlations with the use of the following content on a smartphone: cartoons and music, fun games, shooting games. Time spent playing with children has a statistically significant negative correlation with the use of smartphones without adults and social networking. It was concluded that parents' attention is more focused on reading and playing with their children at home, as well as outdoor activities, than on smartphone use.

Keywords: preschooler, smartphone activities, outdoor activities, reading with children, playing with children

Valentina Đekić

UDK: 371.383::792.091

PU "Suncokreti"

37.036:792-053.2

Vladimirci

Pregledni rad

vanja.mladja@gmail.com

Primljen: 31.8.2019.

Prihvaćen: 10.10.2019.

ULOGA LUTKE U DEČJIM VRTIČIMA

Sažetak: *Lutka je simbol detinjstva. Poslednjih godina se lutka sve više primenjuje u vrtićima, ne samo kao igračka već i kao motivaciono i didaktičko sredstvo, ali i kao korisno sredstvo u procesu adaptacije. Međutim, iako svest o značaju primene lutke u procesu adaptacije i vaspitno obrazovnom radu raste, još uvek nema dovoljno radova kao teorijske podloge za empirijska istraživanja o primeni lutke u pomenutim oblastima. Cilj ovog rada jeste da se sagleda uloga lutke u dečjim vrtićima i potreba njene zastupljenosti. Rezultat pokazuje da je uloga lutke u dečjim vrtićima višestruka, te da može doprineti napredovanju dece u svim aspektima razvoja. Njena uloga počinje od adaptivnog perioda, preko ostvarivanja komunikacije, učesća u edukativnim sadržajima, do učesća u stvaralaštvu zajedno sa decom. Zaključak je da je lutka značajna za sve aspekte razvoja deteta i lako primenljiva u vrtićima, ali njena zastupljenost u praksi treba da bude u skladu sa značajem koje joj se i pripisuje.*

Ključne reči: *Dete, vaspitač, lutka, adaptacija, vaspitno-obrazovni rad.*

Uvod

Lutka postoji od kada i ljudska civilizacija. Pravljen je od različitih materijala i korišćena u različite svrhe, a ne samo za igru i zabavu dece. Prema navodu Kroflin (2011: 198) „lutke su najpre svoje poreklo imale u totemima, idolima, različitim obrednim ceremonijama, religijskim obredima”. Zato nije nikakvo čudo što je danas veoma teško definisati pojam lutke. Možda najcelovitiji uvid u to šta je lutka daje Županić Benić (2009) koja navodi da se pod pojmom lutke može podrazumevati bilo koja figura namenjena dečjoj igri, a to može biti lutka igračka, modna lutka, porculanska, plastična i scenska lutka. „Scenske lutke javljaju

se od najstarijih vremena u najrazličitijim oblicima, a danas ih dijelimo na dvije osnovne skupine: ručne lutke (plošna, ginjol, javanka i dr.) i marionete” (Šimunov, 2007: 144). Lutka je nepresušan izvor dečje kreativnosti, te su mogućnosti rada s njom nebrojene. Govoreći o značaju lutke u dečjem životu, Paljetak (2007: 60) piše kako „sva djeca nose naklonost i ljubav prema lutki. Lutka je element njihove igre, lutka je biće njihova svijeta, sudionik i sugovornik, njihov drugi, mali, često hrabriji i odvažniji ’ja’”, čime posredno definiše njen pojam.

Prema mišljenju Bjeljac (2016: 41) „suština lutke nije u tome što je neživo biće, niti je u tome što može biti ’oživiljeno biće’, nego u tome što lutka može biti svestrano izraženo biće. Taj svoj sadržajni i izražajni potencijal lutka ostvaruje scenskom igrom”. U komunikacionoj interakciji, bilo da je u rukama vaspitača ili deteta kao animatora, „potpuna scenska egzistencija lutke otpočinje njenom akcijom, a završava sa značenjem te akcije na kraju predstave (Misailović, 1991: 98–99, prema Bjeljac, 2016: 41).

Iako maloj deci nije potrebna posebna motivacija „za upotrebu lutke – ona će se njome koristiti spremno i rado” (Kroflin, 2011: 203), na širem planu ipak nije dovoljno samo uneti lutku u vaspitnu grupu, „najbolje je kada deca (...) učestvuju u izradi lutaka. Na taj način se karakter lutke personalizuje i deca su motivisanija” (Bojović, 2010: 29–30). Kada govorimo o različitim aspektima dečjeg razvoja i uticaja lutke, veoma ih je teško u praksi razdvojiti, jer se međusobno prepliću i dopunjuju. Šimunov (2008) navodi da su mogućnosti upotrebe lutke u vaspitnim grupama vrtića mnogobrojne i da se ona može koristiti u svim oblicima vaspitno obrazovnog rada, bilo kao sredstvo motivacije ili kao središte aktivnosti. Lutka će kroz samo svoje postojanje u vaspitnoj grupi, a posebno lutkarske igre za decu i sa decom, podstaći decu na različite oblike stvaralaštva, ali u celokupnom procesu od izuzetne je važnosti i kompetentnost vaspitača da svrsishodno i kreativno upotrebe lutku.

Lutka i edukativno-didaktički sadržaji

Iako lutka ima edukativno-didaktičku mogućnost primene u predškolskim ustanovama, sa ulogom da decu pripremi za školu, ona, nažalost, još uvek ne zauzima mesto koje joj po važnosti pripada. Lutka se može koristiti u različitim obrazovnim područjima, poput razvoja govora, usvajanja matematičkih pojmova, stranog jezika, upoznavanja prirodnih i društvenih pojava, likovne, muzičke kulture, ali i fizičkog vaspitanja.

Prema mišljenju autorke Coffou (2008), lutka se najčešće koristi u razvoju govora, kada služi kao sredstvo u govornim vežbama, pesmama i dramatizacijama, ali njena primena može biti i znatno šira. Pa tako, lutka u muzičkoj kulturi svo-

jim glumačkim sposobnostima privlači na slušanje klasične muzike, uz pomoć ruku vaspitača ili prstića dece ona će znati i da svira, te će zaokupirati pažnju dece, ali i razviti interes i želju za sviranjem i memorisanjem muzičkih komada koje im je interpretirala.

Čudina Obradović (1996, prema Tomasović, 2016: 361) navodi kako lutka može biti „didaktičko sredstvo za rekonstrukciju i prepričavanje priče te dramatičizaciju iste pred publikom”. Majaron (2002, prema Tomasović, 2016) govori o primeni prstnih lutaka u matematičkim aktivnostima, koje pomažu u brojanju i računanju, a ptice lutke u razumevanju znakova za upoređivanje brojeva.

Pavlinović i Nemeth-Jajić (2010) navode kako u domenu književnosti lutka može biti izuzetno motivaciono sredstvo za interpretaciju književnog teksta, jer može doprineti slobodnijem izražavanju utisaka o pročitanoj književnoj tekstu. Na primer, deca će rado nastaviti da iznose svoje utiske ukoliko to prvo učini lutka. Potom, lutka može neprestano nešto zapitkivati i nju sve može zanimati, ona može biti radoznala, te tako može pomoći deci u vežbanju i podsticanju opisivanja, pričanja, prepričavanja, odgovaranju na pitanja i sl. Zatim, lutka može i čitati, te svojim izražajnim čitanjem podstaći decu na slušanje, ali i da pozele da nauče da čitaju.

Lutka može biti primenjena i u zdravstveno-higijenskom obrazovanju dece, navodi autorka Bejli Sinovic (Baily Synovitz, 1999), tako što će decu poučavati o načinima prenošenja klica i bakterija, pružanju prve pomoći i saniranju rana usled ujeda insekata, malih ogrebotina, o značaju pranja zuba, kupanja, lečenja od vaški. Ovo su samo neki od mnogobrojnih sadržaja koji iz pomenute oblasti mogu biti interpretirani deci uz pomoć lutke, te tako učiniti da im učenje postane zanimljivije, zabavnije i samim tim da ima pozitivne efekte. Takođe, ista autorka navodi i primenu lutaka za osveščivanje ekoloških sadržaja i protežiranja značaja o potrebi brige za zaštitu okoline i značaj reciklaže.

Lutka može biti primenjena i u sadržajima koji govore o zdravoj ishrani. Nikls i sar. (Nicklas, Lopez, Liu, Saab, Reiher, 2017) na osnovu istraživanja uvideli su da je mnogo dece uzrasta do tri godine već razvilo odbojnost prema povrću, te ga znatno manje konzumiraju od preporučene dnevne doze. Uvidevši mogućnost primene lutke u promociji zdrave ishrane, pomenuti autori osmislili su program koji uključuje lutke, kako bi podstakli decu na konzumiranje zdravije hrane.

Lutka u adaptaciji

Adaptacija je proces prilagođavanja. Sva deca pri upisu u vrtić prolaze kroz proces adaptacije, koji je različit i individualan za svako dete. Sam proces adaptacije nije jednostavan, posebno ako se ima u vidu afektivno vezivanje. Afektiv-

na „vezanost predstavlja poseban sistem ponašanja koji se definiše kao traženje i održavanje blizine sa drugom jedinkom; u taj sistem ponašanja uključena su najjača osećanja” (Bowlbu, 1958. prema: Mirić, Dimitrijević, 2006: 10). Iz ugla Maslovljeve (Maslow, 1982) teorije, svako dete ima potrebu da pripada nekom i veoma jasno je izražava. Afektivna veza predstavlja zadovoljenje potrebe za sigurnošću i pripadanjem i emotivno je obojena izuzetno jakim osećanjima, te stoga i čini osnovu socioemocionalnog razvoja ličnosti.

U nepoznatoj sredini svoju potrebu za sigurnošću dete zadovoljava onda kada doživi da je nekome važno šta se s njim dešava. Hicela (2010) navodi da će najdraža igračka – lutka koju je dete donelo od kuće – pomoći u takvim situacijama, a posebno je od koristi pri samom adaptiranju u novoj sredini. Dete s lutkom razgovara, poverava joj se, s njom ostvaruje svoja maštanja, oseća se snažno i moćno, afirmišući se na taj način. Lutka može pomoći vaspitaču u komunikaciji s detetom, jer će se dete lakše poveriti lutki nego odrasloj osobi i pričati joj o svojim problemima. Lutka detetu predstavlja sigurnost, ona poseduje autoritet koji joj je dete samo dalo, te predstavlja „sagovornika od poverenja” (Glasser 1985, prema Hicela, 2010: 39), pružajući detetu tako i osećaj zaštićenosti i sigurnosti. Na taj način lutka može postati posrednik između deteta i njegove sredine (Hicela, 2010), odnosno posrednik između primarne i „sekundarnih figura” (Đekić, 2010: 132) u hijerarhiji vezivanja.

Pomoću lutke moguće je ostvariti nekoliko vrsta interakcija i međusobnih komunikacija u odnosu vaspitač–dete, navodi Brođani (Broggani, 1995. prema: Hicela, 2010). Neki od oblika interakcije jesu: vaspitač (lutkar) – lutka, lutka – dete (publika) i lutkar (vaspitač) – lutka (dete), koje prema mišljenju istog autora olakšavaju deci proživljavanje određenih emocionalnih stanja koja im se dešavaju posebno u periodu adaptacije.

Lutka u komunikaciji

Najčešći vid komunikacije odraslih s malom decom jeste oblik neverbalne komunikacije pogledom. Komunikacija pogledom najjača je i najoštrija, prema mišljenju Darvina (Darwin, 2009), pa je dete tu u podređenom položaju. Zato Majaron (2007: 141–142) smatra da je u komunikaciji odrasli–dete neophodno upotrebiti „medij” koji dete prihvata kao bezopasan autoritet, jer tako se može izbeći žestina komunikacije „okom u oko”. Medij može biti bilo koja detetova igračka, nepoznati predmet ili lutka. Uloga medija uvek je ista, da funkcioniše kao posrednik u komunikaciji jer je sposoban da ozbiljne stvari preokrene na šalu i/ili obrnuto. Na taj način dete prihvata sugestije, kritike i pohvale puno bezbolnije, ali i intenzivnije u odnosu na svakodnevni govor odraslih (Majaron, 2007:

141–142). Lutka može puno da pomogne vaspitaču u prepoznavanju signala koje deca šalju (Majaron, 2004) i da im pomogne da lakše procene potrebe deteta, posebno što deca komuniciraju više neverbalno. Osim toga, brojna istraživanja govore da verbalna i neverbalna komunikacija u dramatizaciji lutkom pomaže detetu da se socijalizuje, kao i da je lutka od posebnog značaja za nesigurnu i povučenu decu jer im olakšava integraciju u vaspitnoj grupi (Vasta, Haith i Miller, 1998, prema Hicela i Sindik, 2011). Na primer, deci koja se iz nekog razloga teže verbalno izražavaju, neverbalno izražavanje izuzetno pomaže. Neverbalnom komunikacijom putem različitih aktivnosti s lutkom i uz dramatizaciju, deca lakše uspostavljaju komunikaciju s okolinom i stvaraju pozitivnu sliku o sebi.

Takođe, uključivanjem lutke u problemske i konfliktne situacije deca lakše uče da su nesporazumi u komunikaciji i njihovo prevladavanje deo života. Pored toga, reprezentovanjem određenih emocionalnih stanja lika lutke, koja se postižu glasom i gestovima, doprinosi se razumevanju emocija tog lika, a i razvoju viših emocija – na primer saosećanja (Hicela, 2010).

Lutka i razvoj govora

Prema mišljenju Majaron (2004), maloj deci je prirodno brbljanje, tepanje, usvajanje jezika putem pokušaja i pogrešaka. Ono najpre započinje istraživanje mogućnosti svog glasa, potom nastavlja izgovaranjem reči, rečenica, kasnije tekstova. U celokupnom procesu razvoja govora, Pijaže (Piaget, prema Smiljanić, Toličić, 1983) naglašava da dete najpre razvija monolog (obraćanje samom sebi), a kasnije i obraćanje drugima, tj. dijalog.

Dete, najpre igrajući se lutkom, priča samo sebi. Iz detetovog monologa vaspitač može saznati o svemu što dete okružuje, što želi, misli, oseća. Kasnije, okrećući se dijalogu s drugima, dete najpre lutkama postavlja pitanja i daje odgovore, a potom preko lutke komunicira s drugom decom. Kroz lutkarske aktivnosti razvija se čista i jasna govorna komunikacija, te se bogati i dečji rečnik novim, ali i starim, zaboravljenim rečima (Kraljević, 2003).

Međutim, da bi deca uopšte komunicirala s lutkom, neophodno je da se uspostavi verbalna i neverbalna komunikacija, koja se može manifestovati ne samo kroz korišćenje reči oblikujući rečenice već i kroz situacije u kojima lutka može pevati, govoriti vrlo čudne strane jezike, menjati reči i izraze u skladu s novim događajima, može recitovati, govoriti u žargonu dece, može postavljati pitanja (Majaron, 2004). Prema mišljenju Hicela (2005), kada se ostvare socijalni kontakti, mogu se pomoću lutke prenositi edukativni sadržaji, posebno kada je reč o razvoju govora, gde se najbolji rezultati postižu interpretacijom bajke (Hicela, 2005).

Lutka i spavanje

Iako je proces spavanja prirodna pojava gotovo svakog živog bića tokom njihovog života, deca predškolskog uzrasta, posebno jaslenog, mogu imati problem uspavljivanja i tada im lutka može biti od velike pomoći. Problem uspavljivanja česta je pojava u vrtiću tokom adaptivnog perioda, jer je on ne samo stresan za decu već obiluje i strahovima usled odvajanja dece od roditelja, tj. primarne figure za koju je dete afektivno vezano. U takvim situacijama lutka je zamena za primarnu osobu sa kojom dete ima afektivnu vezu i pruža mu sigurnost, zaštitu, osećaj za pripadanjem i emocionalno zadovoljstvo. Ono sa lutkom uspostavlja emotivne odnose, jer lutka za njega jeste živo biće, ličnost, ona ima autoritet. Dete sluša šta lutka ima da kaže, ali joj otkriva i svoje tajne. Dete lutku nosi na spavanje, lutka u svesti deteta ima moć, ona je uspavljivačica. „Lutke su vrlo značajne za oslobađanje deteta od strahova, problema koje ono ima i sl., dete mnogo lakše preživljava svoj problem ako je to ‘lutkin problem’” (Vukomanović i sar., 1989: 76).

Lutka i socijalizacija

Prema mišljenju Hicela (2010) u procesu socijalizacije detetov razvoj teče u tri smeru: stiće kontrolu nad sopstvenim ponašanjem (samokontrola), dete raste i samim tim razvija se njegova posebnost i, konačno, dete stiće znanja, veštine, motive, aspiracije koje mu omogućavaju uspešnu interakciju sa sredinom. U zavisnosti od sredine i ličnog izbora, dete ispoljava ponašanja za koja misli da su u datom trenutku najbolja za njega i koja će mu, prema njegovom mišljenju, doneti najveću korist. Stupajući u socijalne odnose sa vršnjacima i vaspitačima u vrtiću, to mogu biti poželjna – prosocijalna ponašanja – ili nepoželjna i često agresivna ponašanja. Hau Šnabel (Haugh-Schnabel 1997, prema Hicela, 2010) smatra da agresivno ponašanje kod dece predstavlja odbranu pred nečim ili borbu za nešto, te tako dete brani svoja prava da bi sačuvalo svoj integritet. Bandura (1978, 1986) teoretičar socijalnog učenja, naglašava da deca uče oponašanjem onog što čine njihovi vršnjaci, roditelji, vaspitači, odrasli uopšte, a ne onog što im kažu da učine. I to, deca mogu učiti kroz četiri oblika socijalnog učenja: direktno, simboličko, sintetičko i apstraktno. Za predškolski uzrast karakteristično je direktno i simboličko modelovanje. Na primer, direktno bi bilo kada učimo dete da ne treba da se tuče i sl. Simboličko modelovanje predstavlja oponašanje ponašanja koje svakodnevno vidi, ili je prikazano u knjigama, filmovima, televiziji i sl. Međutim, ponašanje roditelja ili lika iz bajke, kao simboličko modelovanje, može često da poništi učinke direktnog podučavanja. Na primer, „kad roditelj fizički

kažnjava dete zato što se potuklo sa drugovima, čini to sa namerom da ga nauči da ne udara druge. Dete, međutim, istovremeno uči na roditeljskom primeru, jedan oblik fizičke agresije i baš to učenje imitacijom može da odredi kako će se ono ubuduće ponašati kada bude na sličan način frustrirano u svom odnosu sa drugim ljudima” (Bandura, 1990: 38).

U ovakvim situacijama, kada dete iz nekog razloga ispoljava agresivno ponašanje, veoma je važno uspostaviti kontakt sa detetom, navodi Hicela (2010) i smatra da uključivanje lutke u interakcijski odnos između vaspitača i deteta može pomoći. Takođe, uključivanje lutke u slične konfliktne situacije deci će omogućiti da deca svoju agresivnost iskažu kroz igru sa lutkom, gde će verbalizovati ljutnju. Na taj način deca će početi da shvataju i razumevaju uzrok i načine izražavanja ljutnje, besa, što će ih postepeno dovesti do zaključka da su neslaganja i konfliktne situacije i njihovo prevladavanje deo svakodnevnog života. Ista autorka (2010: 48) objašnjava da „uključivanjem ‘spora’ u zaplet lutkarske igre, djeca će upoznati kompromis kao čarobno sredstvo za razrješavanje međuljudskih odnosa”.

Rezultati istraživanja koje je Hicela objavila tokom 2005. godine (prema Hicela 2010: 48) „potvrđuju da česta upotreba lutke na različite načine” u vaspitno-obrazovnom radu utiče na dečja ponašanja i to posebno na češće pojavljivanje prosocijalnog, a u manjoj meri agresivnog ponašanja. Zato je važno da deca učestvuju ne samo kao gledaoci već i u samoj dramatizaciji, ali i da zajedničkim idejama doprinose u procesu stvaranja lutaka, scenarija, podeli uloga. U takvom grupnom smišljanju lutkarskih predstava deca razvijaju interakcijske sposobnosti i stiču pojam o sebi u odnosima sa drugima.

Dečje stvaralaštvo

Stvaralaštvo deteta u najširem smislu se može posmatrati kao sposobnost „samoostvarivanja u svetu koji ga okružuje, u konstruktivnom i produktivnom mišljenju i ponašanju kojim menja ovaj svet, a time i samog sebe” (Kamenov, 2008: 296).

Stvaralački proces kod dece razvija se kroz tri etape. Prvu etapu odlikuje dečje upoznavanje sa materijalom, predmetom, pokretom, glasom, oblikom i sl. Primenjeno na lutku, prva etapa bi podrazumevala da dete posmatra lutku, opipava, stiska, baca, pokušava da je oživi, posmatra od čega je napravljena, manipuliše, istražuje šta sve može napraviti od datog materijala. U drugoj etapi dete ovladava upotrebom tj. načinom funkcionisanja datim predmetom, materijalom, pokretom, glasom, oblikom i sl. Tokom ove etape mogu se zapaziti izrazi dečjeg stvaralaštva, ali su oni uglavnom ograničeni dečjim malim iskustvima. Primenjeno na

lutku, druga faza bi se odlikovala dečjim otkrivanjem mogućnosti lutke (na primer, lutka će činiti nešto što bi dete htelo, otkriće da može razgovarati sa njom, da uz pomoć nje može razgovarati sa drugima, da mu može biti pomoćnica u različitim aktivnostima i situacijama, prijatelju igri i sl.) (Miljak, 1996, prema Hicela, 2010). U ovoj fazi presudna je uloga vaspitača, pa se tako kod dece jasnog uzrasta (od 1 do 3 godine), usmerene od strane vaspitača na stvaralačke igre s lutkarskim elementima od igre prstićima na rukama, preko gumenih lutkica, lutkica od čarapa, do oživljavanja igračkaka maštom, mogu podstaći prvi kreativni oblici izražavanja, čime će se jačati dečja samostalnost (Hicela, 2010). Treća etapa manifestuje se u oblikovanju novih kombinacija, pravila upotrebe, dopunjavanju, dorađivanju, proveravanju i dr. Primenjeno na lutku, ova faza govori da je dete sada u stanju da bilo koji predmet doživi kao lutku i da mu dodeli neku ulogu (lik ili simbol), da ga uređuje, dorađuje, te mu može dodeljivati različite uloge i putem dijaloga ili govora u vidu pozorišne forme (dramatizacije). Uloga vaspitača ovde bi bila da podstakne detetovu maštu i kreativnost usmeravajući dete na stvaralačke igre s lutkom (Miljak, 1996, prema Hicela, 2010). Stimulišući decu da variraju radnje u igri lutkom, vaspitač postiže kod dece da dobijaju nove ideje. „Lutka u svijetu dječje mašte mijenja stotinu uloga, sto puta umire u okviru jedne igre, da bi se malo zatim rodila u potpuno novoj ulozi u drugoj igri. I tako dijete raste, stvarajući nove igre” (Kužat-Špaić, 1975: 268, prema Hicela, 2010: 57).

Lutkarske igre mogu biti izuzetno značajne za nadarenu decu, jer im omogućavaju da izađu iz šablona i većine, te im dozvoljavaju sopstvenu kreativnost kojom mogu da se dokažu i pokažu. Nadareno dete će kroz aktivnosti s lutkom u malim grupama moći maksimalno da razvije svoju spontanost i ispolji svoju kreativnost (Karaljević, 2003). Zato se deci mora dati mogućnost da se lutkom slobodno izražavaju, improvizuju, posmatrajući lutku najpre u rukama vaspitača, izrađujući je od različitih materijala, preko različitih mogućnosti samostalnog izražavanja uz partnerstvo i motivaciju vaspitača (Ladika, 1980, prema Hicela, 2010).

Biti kreativan, kako ističe Majaron (2004: 83), znači „ne gledati na stvari samo prema njihovoj funkciji, nego i tražiti mnoštvo asocijacija vezanih uz njihov oblik, boju, materijal, miris, zvuk itd.”

Zaključak

Kao najstariji dvojnik deteta, lutka nije samo didaktičko sredstvo, oruđe dečje igre, ona je stalan, veran prijatelj detetu jer mu je uvek pri ruci i udovoljava svim njegovim željama. „Neverovatno je koliko poverenja deca imaju u lutku”, navodi Majaron (2004: 32), i koliko veruju da lutka spava, pazi ih, uči zajedno sa

njima, jednostavno, koliko ih sluša. Zato je važno od najranijeg detinjstva detetu omogućiti kontakt s lutkom, jer može imati važnu ulogu u razvoju dečjih sposobnosti. Takođe, lutka može detetu izuzetno mnogo pomoći u prilagođavanju i lakšem snalaženju i razumevanju u svetu odraslih.

Lutka pomaže detetu da razvije sposobnost razumevanja stvari iz različitih perspektiva, što je preduslov za razvoj tolerancije, empatije, emocionalne inteligencije. Lutka budi maštu deteta, podstiče pravilan razvoj govora, podstiče finu motoriku i koordinaciju tela, muzičke i likovne sposobnosti, a samim tim podstiče i celokupnu dinamiku tela. Ona je posrednik u komunikaciji između deteta i sveta koji okružuje dete, jer ona govori šta dete misli. Igra, kao način na koji dete pamti, opušta se, stvara, razmišlja, ukomponovana sa lutkom daje izuzetne rezultate dok dete raste, pomažući mu da razvija svoju maštu i stvara nove igre (Majaron, 2004).

Zato lutku treba koristiti u vrtićima u svim aktivnostima. Redovna primena lutke u vaspitno-obrazovnom radu u dečjem vrtiću povezana je ne samo sa napredovanjem i većim stepenom zadovoljstva dece već i s većom zastupljenošću savremenog vaspitača, kako ga definišu Nju i Edwards (New i Edwards 1985, prema Hicela, 2010).

Polazeći od značaja upotrebe lutke u dečjim vrtićima i opravdanosti njenog svakodnevnog prisustva u životu dece, treba u budućim kurikulumima značajnije obuhvatiti zastupljenost lutke kao moćnog sredstva za ostvarivanje postavljenog cilja.

Literatura

- Baily Synovitz, L. (1999). Using puppetry in a coordinated school health program. *Journal of school health*. 69 (4): 145–147.
- Bandura, A. (1978). The self system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33: 344–358.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a socialcognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1990). Uloga procesa učenja po modelu u razvoju ličnosti (37–50), u: *Proces socijalizacije kod dece* (I. Ivić, N. Havelka, ur.). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Bjeljac, M. (2016). *Dramska i lutkarska aktivnost u nastavnoj i vannastavnoj praksi Srpskog jezika i književnosti u osnovnoj školi*. Doktorski rad. Novi Sad: Filozofski fakultet.

- Bojović, D. (2010). *Više od igre: dramski metod u radu sa decom*. (II izd). Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Coffou, V. (2008). *Lutka u školi: priručnik u nastavi i slobodnom aktivnostima a lutkarskim igrama*. Zagreb: Školska knjiga.
- Darvin, Č. (2009). *Izražavanje emocija kod čoveka i životinja*. Beograd: Dosije studio.
- Đekić, V. (2010). *Dete između ljubavi i straha: greške roditelja i društvene sredine u vaspitanju*. Zemun: Publik Praktikum d.o.o.
- Hicela, I. (2010). *Dijete, odgojitelj i lutka: pedagoške mogućnosti lutke u ogoju i obrazovanju*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga. <<https://www.scribd.com/document/241786455/DIJETE-ODGOJITELJ-I-LUTKA-pdf>> (pristup 01. 06. 2017).
- Hicela, I. (2005). Lutka u razvoju deteta. *Dijete, Vrtić Obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske dece* namijenjen stručnjacima i roditeljima. Vol. 11. No.40: 6–11. <<https://hrcak.srce.hr/178143>> (pristup: 05. 07. 2018).
- Hicela, I. i Sindik, J. (2011). Razlike u prosocijalnom i agresivnom ponašanju djece predškolske dobi, ovisno o učestalosti djetetove interakcije s lutkom. *Paediatrica Croatica*, Vol.55, No.1: 27–34. <<https://hrcak.srce.hr/74325>> (pristup: 01. 07. 2018).
- Kamenov, E. (2008). *Vaspitanje predškolske dece*. (4. Izd.). Beograd: Zavod za udžbenike.
- Kraljević, A. (2003). *Lutka iz kutka*. Zagreb: Naša djeca.
- Kroflin, L. (2011). Upotreba lutke u poučavanju hrvatskoga kao inoga jezika. Članci i rasprave. Zagreb: Lahor – 12: 197–209.
- Majaron, E. (2004). Lutke u razvoju deteta (77–86), u: *Lutka... divnog li čuda* (Majaron, E. i Kroflin, L. ur.). Zagreb: Međunarodni centar za usluge u kulturi.
- Majaron, E. (2007). Pravo djeteta na lutku (27–28), u: *Propedeutika lutkarstva: zbornik o umetničkom vaspitanju i obrazovanju za lutkarski teatar, film i televiziju* (R. Lazić, ur.). Beograd: Foto Futura.
- Maslow, H., A. (1982). *Motivacija i ličnost*. Beograd: Nolit.
- Mirić, J., Dimitrijević, A. (2006). Poreklo i priroda psihološke vezanosti, u: *Zbornik 7. – Afektivno vezivanje: eksperimentalni i klinički pristupi* (Mirić, J., Dimitrijević, A. ur.). Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Nicklas, T., Lopez, S., Liu, Y., Saab, R., Reiher, R. (2017). Motivational theater to increase consumption of vegetable dishes by preschool children. *International Journal of Behavioral Nutrition*. 14 (16): 1–10.
- Paljetak, L. (2007). *Lutke za kazalište i dušu*. Zagreb. Međunarodni centar za usluge u kulturi.
- Pavlinović, Nemeth-Jajić. (2010). Primjena lutke u nastavi hrvatskog jezika u mlađim razredima osnovne škole. *Hrvatski*. 8 (2): 82–93.

- Smiljanić, V., Toličić, I. (1983). *Dečja psihologija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Šimunov, M. (2008). Lutkarski igrokazi nepresušani su izvor dečjeg stvaralaštva. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*. Vol. 3(2) No.6. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Odjel za obrazovanje učitelja i odgojitelja: 83–99.
- Šimunov, M. (2007). Scenska lutka kao poticaj za stvaralaštvo studenata predškolskog odgoja. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*. Vol. 2 No 1. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Odjel za obrazovanje učitelja i odgojitelja: 141–154. <https://hrcak.srce.hr/index.php?show=toc&id_broj=1231>, <<https://hrcak.srce.hr/metodicki-obzori>> (pristup: 20. 08. 2018).
- Vukomanović, N., Kasagić, Đ., Koruga, D., Marković, M., Čebić, M. (1989). *Roditelji u dečjem vrtiću*. (II izd.). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. Sarajevo: „Svijetlost” OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Županić Benić, M. (2009). *O lutkama i lutkarstvu*. Zagreb: Školska knjiga.

Valentina Đekić
PU “Suncokreti”
Vladimirci

THE ROLE OF DOLLS IN KINDERGARTENS

Abstract: A doll is a symbol of childhood. In recent years, a doll has been increasingly used in nurseries, not only as a toy but as a motivational and didactic tool, and also as a useful tool in the process of adaptation. However, although awareness of the importance of dolls in the process of adaptation and educational work is growing, there are still not enough papers as a theoretical basis for empirical research on the application of dolls in these areas. The aim of this paper is to examine the role of dolls in kindergartens and the need for their use. The result shows that the role of dolls in kindergartens is multiple, and can contribute to the progress of children in every aspect of their development. Their role starts from the adaptation period, through establishing communication, participation in educational activities to participation in creative work with children. The conclusion is that a doll is important for all aspects of children's development, and easily applied in kindergartens, but its use in practice should be in accordance with the importance that is attributed to it.

Keywords: child, educator, stage puppet, adaptation, upbringing and education.

ODGOJ I OBRAZOVANJE ZA LJUDSKA PRAVA I DEMOKRATSKO GRAĐANSTVO U DJEČJIM VRTIĆIMA U RH

Sažetak: Pod odgojem i obrazovanjem za ljudska prava i aktivno demokratsko građanstvo misli se na odgojno-obrazovno ozračje koje proizlazi iz način komunikacije koji prevladava u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Ovaj odgoj kao i svaka druga vrednota uči se iz primjera i odgojnih uzora, iz činjenja i vlastitih iskustava. U radu su prikazana iskustva Republike Hrvatske u odgoju i obrazovanju za ljudska prava i aktivno demokratsko građanstvo na predškolskom uzrastu. Ova iskustva su pre svega zasnovana na aktivnostima Agencije za odgoj i obrazovanje (AZOO). Polazeći od ključnih legislativnih dokumenata koji se odnose na odgoj i obrazovanje u ovom području poput Nacionalnog programa odgoja i obrazovanja za ljudska prava Vlade republike Hrvatske, Živjeti i učiti, Nacionalnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, AZOO je kao jedan oblik pružanja sustavne stručno-pedagoški pomoći osmislila regionalne i državne smotre projekata iz područja građanskoga odgoja. Smotre stvaraju prilike za susrete praktičara, praktičara i teoretičara, izravno komuniciranje o odgojno-obrazovnoj praksi, razmjenu iskustva i učenje. Sa 15. Državne smotre projekata u području građanskog odgoja i obrazovanja u dječjim vrtićima održane 2019. godine u Zadru u radu je detaljnije prikazano pet projekata koji predstavljaju primere dobre prakse: Korak po korak u siguran dan, Mali volonteri, Uvažavanje različitosti, Čuvari prirode, Gde stanuju knjige. Vrednost predstavljenih projekata ogleda se u uključenosti djece, odgojitelja roditelja i lokalne zajednice čime se djeca na primjeren način uvode u društveni život, proces aktivnosti, kreativnosti, doprinosa zajednici, vrednovanju rada, zalaganju i inicijativi kao posebnim vrijednostima.

Ključne reči: odgoj i obrazovanje, ljudska prava, aktivno demokratsko građanstvo, predškolski uzrast, sustavno podsticanje.

Uvod

Pod odgojem i obrazovanjem za ljudska prava i aktivno demokratsko građanstvo misli se na odgojno-obrazovno ozračje koje proizlazi iz način komunikacije koji prevladava u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Ovakav pristup obvezuje sve odgojno-obrazovne radnike, djecu i njihove roditelje na osposobljavanje za komunikaciju koja potpomaže ugodno, stvaralačko i poticajno ozračje u odgojno-obrazovnim ustanovama. Nedvojbeno je da obitelj značajno utječe na kvalitetu komunikacije koja se uspostavlja u predškolskoj ustanovi kroz način i kvalitetu odgoja kojeg ona podržava. Odgoj za ljudska prava i aktivno demokratsko građanstvo kao i za svaku drugu vrednotu uči se iz primjera i odgojnih uzora, iz činjenja i vlastitih iskustava. Prvi i najodgovorniji odgojitelji djeteta su njegovi roditelji i odgojitelji a potom svi drugi odgojni čimbenici kojima je dijete izloženo. Socijalne vještine i građanska kompetencija prepoznate su na europskoj razini kao jedna od osam ključnih kompetencija koja je potrebna mladim naraštajima (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014: 27). Ostale kompetencije su: komunikacija na materinskome jeziku; komunikacija na stranim jezicima, matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju, digitalna kompetencija, učiti kako učiti, inicijativnost i poduzetnost te kulturna svijest i izražavanje.

U ovom ćemo radu prvo dati prikaz temeljnih dokumenata vezanih za ostvarivanje odgoj i obrazovanje za ljudska prava i demokratsko građanstvo u odgojno-obrazovnome sustavu u Republici Hrvatskoj, posebice u institucijskom kontekstu ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Opisat ćemo potom građansku kompetenciju i njezine dimenzije te ishode učenja kao i načine planiranja, ostvarivanja, praćenja i vrednovanja projekata iz ovog područja. Posebno je istaknut značaj osmišljavanja kvalitetnog stručnoga usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje (AZOO), te planiranje i ostvarivanje regionalnih i državnih smotri projekata za njihovo uspješno ostvarivanje u praksi. Iz ovog razloga ćemo detaljnije prikazati pet uspješnih projekata prikazanih na Državnoj smotri projekata, održanoj u svibnju 2019. godine u Zadru. U zaključku se ukazuje na značaj sustavnog rada za razvijanje i unapređenje kompetencija i ostvarivanje kvalitativne odgojno-obrazovne prakse u području ljudskih prava i demokratskoga građanstva

Temeljni dokumenti za ostvarivanje odgoja i obrazovanja iz područja ljudskih prava i demokratskog građanstva u Republici Hrvatskoj

Odgoj za ljudska prava i aktivno demokratsko građanstvo temelji se na *Nacionalnom programu odgoja i obrazovanja za ljudska prava Vlade republike Hrvatske*

(1999), uvedenom u odgojno-obrazovni sustav posebnom odlukom Vlade Republike Hrvatske, kojom se obvezuje Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa na njegovu primjenu. Ovaj je dokument značio veliki doprinos promicanju temeljnih ljudskih vrijednosti i njihovu življenju u dječjim vrtićima u Republici Hrvatskoj. Pored ovog dokumenta značajan je bio priručnik *Živjeti i učiti prava* (2003), nastao na njegovim temeljima i nizu ostvarenih stručnih skupova u organizaciji nekadašnjeg *Zavoda za školstvo*, a današnje *AZOO*. Prema autorima priručnika odgoj za ljudska prava u sustavu predškolskog odgoja treba shvatiti kao trajni proces kojega obilježavaju: cjelovitost u pristupu djetetu, interdisciplinarnost u pristupu sadržajima, afirmativnost životnih vrijednosti, pozitivni stavovi prema sebi i humanoj i materijalnoj okolini, usmjerenost na razvijanje vještina potrebnih za život u demokratskoj zajednici, kao i odgojno načelo u svim segmentima odgojnoga djelovanja. On mora biti sastavni dio svakodnevnog života, ugrađen u sve životne situacije. Autori dalje ističu da djeca predškolske dobi uče temeljem socijalne vještine dijeljenja i života s drugima kroz aktivnosti istraživanja i interakciju s okolinom. U tom procesu interakcije ona počinju usvajati osobni, kulturni, rasni i klasni identitet. Istodobno počinju uočavati i shvaćati sličnosti i različitosti među ljudima te razumijevati tuđe poglede. Djeca te dobi nisu u stanju razumjeti apstraktne pojmove vlasti, ljudskih prava i posljedice vlastitog djelovanja na širu okolinu. No, ako nauče da pozitivno djelovanje na uže okruženje kroz suradnju s ostalima može biti od koristi za čitavu grupu, usvojit će temelje za kasniji razvoj u društveno odgovorne i politički aktivne odrasle osobe (ibid: 16-17). Ova dva dokumenta obvezuju sve nositelje programa u predškolskom odgoju i obrazovanju na preispitivanje ostvarivanja prava djece i unapređivanje uvjeta za njihovo ostvarivanje.

Na temelju *Plana razvoja sustava obrazovanja do 2010.* donesen je *Hrvatski nacionalni obrazovni standard* (2006), *Nacionalni okvirni kurikulum* (2010) te *Nacionalni kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014). *Nacionalni program odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo* (1999) integriran je u novi kurikulum. U uvodnom dijelu kurikuluma istaknuto je da su *svi odgojno-obrazovni radnici obvezni primjenjivati odgoj za ljudska prava i demokratsko građanstvo*.

Kroz navedene dokumente traži se novi pristup u učenju i poučavanju usmjeren na razvoj kompetencija djece umjesto na reproduktivno učenje obrazovnih sadržaja. Djeca predškolske dobi stječu iskustva, razvijaju se i uče aktivno sudjelujući u različitim svakodnevnim aktivnostima i situacijama. U današnjim je sve manje humanim i prirodnim uvjetima odrastanja, od posebne važnosti omogućiti djeci kvalitetno okruženje, koje ovisi o znanjima, kompetencijama, sposobnostima i vještinama odraslih. Djeci je potrebno osigurati niz raznovrsnijih prirodnih situacija od najranije dobi u kojima bi mogla istraživati, učiti, igrati se, razvijati i odrastati na njima primjeren način.

Postojanje navedenih dokumenata osiguralo je preduvjete za poduzimanje konkretnih aktivnosti u odgojno-obrazovnoj praksi, no oni sami po sebi nisu bili garancija uspješnoga ostvarivanja ovog aspekta odgojno-obrazovnoga djelovanja u praksi predškolskih i školskih ustanova. Iz toga je razloga bilo važno sustavno planiranje i ostvarivanje stručnoga usavršavanja odgojno-obrazovnih radnika na svim razinama. Za bolje razumijevanje, planiranje, ostvarivanje i vrednovanje navedenoga Programa. AZOO nastoji sustavno pružati stručno-pedagošku pomoć ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje te odgojno-obrazovnim radnicima u svrhu podržavanja njihova profesionalnog razvoja s obzirom na aktivno sudjelovanje u intenzivnim promjenama. Također nastoji na kontinuiranom pružanju podrške praktičarima i podizanju kvalitete odgojno-obrazovnoga rada na višu razinu s obzirom na planiranje, provođenje i vrednovanje. Sustavna stručno-pedagoška pomoć ostvaruje se na različite načine, koji pretpostavljaju organiziranje stručnih skupova te regionalnih i državnih smotri projekata iz područja građanskoga odgoja.

Razvijanje građanskih kompetencija putem smotri i natjecanja iz područja građanskog odgoja i obrazovanja

Građanska kompetencija obuhvaća: funkcionalnu dimenziju koja se sastoji od znanja i razumijevanja, vještina i sposobnosti te vrijednosti i stavova; te strukturnu dimenziju koja se sastoji od ljudsko pravne, političke, društvene, kulturološke, gospodarske i ekološke dimenzije (Kurikulum građanskog odgoja i obrazovanja, 2012: 7).

Za djetetov život u zajednici važne su, osim dvije dimenzije građanske kompetencije (ljudsko pravna i kulturološka) i politička, društvena i gospodarska dimenzija. Ukoliko se u radu s djecom rane i predškolske dobi ostvaruju ciljevi usmjereni na razvoj komunikacijskih vještina, na upravljanje emocijama i sukobima, te na suradnju i odgovornost u odnosu na život u skupni vršnjaka tada jačamo djetetove društvene kompetencije. Politička dimenzija građanske kompetencije u predškolskoj dobi podrazumijeva prihvaćanje i razumijevanje pravila, formiranje pojma pravde i pravednosti, te postupno uvodi dijete u svijet izbora u odnosu na osobe i situacije koje su važne za njegov život u skupini. Gospodarska dimenzija građanske kompetencije podrazumijeva projekte ishodi kojih se odnose na stvaranje i učvršćivanje radnih navika, na poštivanje svojeg i tuđeg rada, na razlikovanje informacije i reklame i sl.

Paralelno su se u dječjim vrtićima u Republici Hrvatskoj nakon objave Nacionalnog programa odgoja i obrazovanja za ljudska prava (1999) provodili različiti programi, koji su rezultat promišljanja kako planske dokumente oživotvoriti u

praksi na načelima razvoja dječjeg vrtića u kojem se, živeći u pravima, odnosno u kontekstu u kojem se svakodnevno u praksi primjenjuju i ostvaruju prava te zalažući se za njih, uči o ljudskim pravima kroz učenje o sebi, o drugima, o zajednici i svijetu kao cjelini. Operacionalizacija ciljnih vrijednosti koje su temelj učenja o pravima, nije moguća bez razvoja kompetencija građanskog odgoja. Prema *Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2015) navedene se kompetencije razvijaju stvaranjem uvjeta i poticanjem djeteta na pozitivan stav prema sebi i drugima, odgovorno ponašanje, uzajamno pomaganje, prihvaćanje i poštovanje, poštivanje različitosti, samopoštovanje i osposobljavanje za učinkovito sudjelovanje u razvoju demokratskih odnosa u vrtiću, zajednici i društvu na načelima pravednosti i mirotvorstva.

Upravo u cilju prikazivanja dostignuća u radu s djecom predškolske dobi projekata iz područja odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo počinju da se organizuju Smotre projekata. One su u svojim počecima bile usmjerene na prikazivanje dostignuća u radu s djecom predškolske dobi koja se odnose na primjenu načela Konvencije o pravima djeteta (1990), odnosno na omogućavanje djetetu da u dječjem vrtiću živi u skladu sa svojim pravima, uči o njima i sve se uspješnije zauzima za njih. Tematska područja kojima se većina projekata bavila odnosila su se na razvojna prava, prava sudjelovanja, te ponekad na zaštitna prava. S vremenom se naglasak smotri sve više stavljao na razvoj građanskih kompetencija, što ne znači zanemarivanje ljudskih prava. Suvremeno shvaćanje građanskog odgoja polazi od poštivanja temeljnih ljudskih prava i odgovornog sudjelovanja. Stoga ne čudi što je posljednjih godina na županijskim i državnim smotrama sve više projekata koji naglasak stavljaju na razvoj građanskih kompetencija.

Osim tendencije da se u radu s djecom predškolske dobi obuhvate sve dimenzije građanske kompetencije, sve je uočljivija i važnost *definiranja ishoda*. I u projektnim aktivnostima i u kreiranju svakodnevnog rada s djecom odgojitelji su vještiji u kreiranju konteksta i izvedbi aktivnosti nego li u definiranju ishoda, a samim tim im je teško procijeniti i kada je projektu kraj, odnosno je li se željeno djetetovo ponašanje samo povremeno uočava, je li uspostavljeno i na kojoj razini – privremenoj ili trajnoj. U definiranju ishoda kurikulumu namijenjenog učenicima prvog razreda osnovne škole u svim njegovim dimenzijama uočljivo je 12 ishoda koji počinju sa *zna* te po jedan ishod koji počinje sa: *dogovara i primjenjuje, procjenjuje, osposobljen je, uočava i prihvaća, razlikuje, može*. Kao što vidimo radi se o mjerljivim ishodima koji se uglavnom odnose na područja kognitivnog razvoja, te na područje stjecanja vještina.

U našem dosadašnjem radu i pružanju stručno-pedagoške podrške odgojno obrazovnim radnicima u uspješnom planiranju, provođenju, praćenju i vrednovanju projekata u području građanskog odgoja i obrazovanja naglašavali smo

vrijednost postavljanja projektnih ciljeva u terminima ishoda i potrebu procjene njihove ostvarenosti.

Od 2005. godine se u sklopu *Smotri i natjecanja iz područja građanskog odgoja i obrazovanja*, u organizaciji AZOO, sustavno održavaju Smotre projekata odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo u području ranog i predškolskog odgoja. Za ovaj je dio osobito važno istaknuti da se naglasak stavlja na prikaze vrsnih primjera iz prakse u okviru smotre, nikako ne natjecanja. Također je važno istaknuti da je ovo jedina smotra i dakle prilika za sudjelovanje predškolskog dijela odgojno-obrazovanoga sustava u vertikali i sustavno prikazivanje vrsnih primjera iz prakse te samim time i kvalitete rada.

Zbog mogućnosti osiguravanja sudjelovanja većem broju praktičara iz svih županija Republike Hrvatske, iz svih odgojno-obrazovnih ustanova za djecu rane i predškolske dobi te prilike za prikazivanje kvalitete njihove prakse, organiziraju se od 2014. godine regionalne smotre projekata. Osobitu dobrobit regionalnih smotri vidimo u mogućnosti uvida u primjere različitih projekata i odgojno-obrazovne prakse iz područja građanskog odgoja, mogućnosti analize i rasprave o njima, te na temelju toga određivanja daljnjih koraka i prioriteta. Nadalje povezivanje praktičara i stvaranje profesionalnih zajednica za učenje i podršku, na bitno drugačiji način stvara uvjete za razvoj kompetencija svakog pojedinca, ali i predškolskih ustanova, koje u dijalogu s drugima na kvalitetniji način odgovaraju potrebama djece i njihovih roditelja te izgrađuju njima svojstven, prepoznatljiv kurikulum.

Često se pojavljuje pitanje što su to projekti iz područja građanskog odgoja, na koji se način razlikuju od nekih drugih, tematskih projekata ili primjera svakodnevne dobre prakse.

Projektom se smatra svaki zaokružen, cjelovit i složen pothvat čiji su cilj i dinamika definirani, a ostvaruje se u određenom vremenu, te zahtijeva koordinirane napore nekoliko ili većeg broja ljudi, službi, poduzeća i dr. Za razliku od bilo kojeg programa ili aktivnosti, projekt je točno vremenski određen i provodi se prema planiranim koracima.

U okviru institucijskog odgoja i obrazovanja te kvalitetno izgrađivanog predškolskog kurikuluma svake ustanove zasebno, prepoznaje se kvaliteta njegovih praktičara koji na osobit način razvijaju socijalne kompetencije, u kvalitetno planiranom i osmišljenom prostorno-materijalnom, vremenskom i socijalnom okruženju dječjega vrtića.

Za državnu razinu od doista velikog broja kvalitetnih projekata dogovorno se odabiru oni koji će biti prikazani na državnoj razini. Kako naglasak nije na natjecanju već na prikazu kvalitete rada u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja dosita je važno odabrati što raznovrsnije i po dubini razrađenije projekte, koji će prezentirati rad svih odgojno-obrazovnih radnika u području

ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, kao kvalitetnoj prethodnici daljnjim stupnjevima u odgojno-obrazovnome sustavu Republike Hrvatske.

Projekti realizovani u okviru 15. Državne smotre projekata u području građanskog odgoja i obrazovanja u dječjim vrtićima

Od 15. do 17. svibnja 2019. godine u Zadru je održana 15. Državna smotra projekata u području građanskog odgoja i obrazovanja u dječjim vrtićima. Ovogodišnja smotra bila je od posebnoga značaja jer se navršila 20. godina provođenja programa u odgojno-obrazovnoj praksi u svim ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u RH-a te prilika za utvrđivanje postignuća i određivanje smjernica za buduće korake u njegovu kvalitetnom ostvarivanju. Na smotri je sudjelovalo 180 odgojitelja, stručnih suradnika i ravnatelja ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje te je prikazano 45 projekat. Svaki je projekt nastao iz stvarnih potreba djece, roditelja i odgojno-obrazovnih radnika te u širem i užem kontekstu pojedinoga dječjih vrtića. Detaljnije opise sažetaka sa svim relevantnim podacima moguće je pronaći na internetskim stranicama Agencije za odgoj i obrazovanje. Ovom prilikom osvrnut ćemo se na pet projekata.

Korak po korak u siguran dan - Dječji vrtić Vukovar 1 u Vukovaru

Projekt je uključivao djecu u dobi od 6. do 7. godine života te ostale djelatnike vrtića, roditelje, predstavnike udruga i druge iz lokalne zajednice: vatrogasne postaje, hitne pomoći, policije...

Dimenzija građanskog odgoja i obrazovanja koja je bila zastupljena bila je ljudsko-pravna.

Kompetencija/je koje su razvijane u projektu bile su: razvijanje vještine slušanja, razgovaranja, diskutiranja. Raznim simboličkim igrama (igre liječnika, policajaca, vatrogasaca ...) djeca su izgrađivala radoznalost, kreativnost te spremnost na suradnju. Djeca su razvijala svjesnost o postojanju opasnosti u neposrednoj okolini (lijekovi, kućanski aparati, zapaljiva sredstva, kretanje u prometu...) i kako postupati u njima. Na taj način razvijala su i odgovornost prema sebi i drugima. Stjecala su iskustva i spoznaje o društvenoj sredini (nepoznata osoba, zvono na vratima, poziv na telefon...) te na taj način uočavala razliku između dobrog i lošeg. Razvijala su iskustvo uzročno posljedičnim vezama (istraživanje, pretpostavljanje, zaključivanje, uočavanje uvjeta u kojima se nešto mijenja) te spretnost i snalažljivost u nepoznatim situacijama (mogućnost požara, poplava, potresa...)

Ciljevi projekta bili su: proširiti postojeća i steći nova znanja i spoznaje o sustavu zaštite i spašavanja ljudi, materijalnih dobara u katastrofama, te rad žurnih

službi 112. Također i steći znanja o samozaštiti i postupanjima u nepoznatim i opasnim situacijama.

Ostvareni ishodi:

Poznavanje ponašanja prilikom opasnih situacija

Razumijevanje i razlučivanje poslova hitne policije i vatrogasaca.

Usvojena pravila o sigurnosti i samozaštiti (što učiniti u slučaju prometne nezgode, požara, poplave i sl.)

Sva djeca su zapamtila jedinstveni broj za žurne službe (i uz gestovno prikazivanje) te kada ih smiju zvati.

Sva djeca su usvojila svoju adresu stanovanja

Osviještenost djece i roditelja o opasnosti u kućnom ambijentu.

Razdoblje u kojem je projekt trajao: veljača - svibanj 2018.

Mali volonteri - Dječji vrtić Naša radost u Pregradi

Projektom su bila obuhvaćena djeca u 6. i 7. godini života.

Dimenzija građanskog odgoja i obrazovanja bila je društvena.

Područje unutar dimenzije: ljudskopravna, ekološka – volontiranje i razvoj socijalne solidarnosti, briga o okolišu.

Kompetencije koje su razvijane u projektu bile su: socijalne i građanske, komunikacija na materinjem jeziku, matematičke i prirodoslovne kompetencije.

Cilj projekta bio je upoznavanje ustanova u našem gradu koje promiču humanitarni rad i aktivnosti, poticanje međugeneracijskog druženja djece i odraslih kroz igru, rad, obilježavanje blagdana, uočavanje i poštivanje različitosti, razvoj humanih vrijednosti (poštivanje i pomaganje) i prosocijalnih ponašanja, osvijestiti kod djece vrijednost rada, poticati i razvijati ekološku svijest.

Ostvareni ishodi:

Djeca su naučila dobro surađivati, donositi odluke, poštivati dogovorena pravila, tj. djelovati timski; dijete s teškoćama je aktivnim sudjelovanjem napredovalo u socijalnim i komunikacijskim vještinama; iskustvenim učenjem razvila su humane vrijednosti; shvatila su da se osjećaju sretno i korisno jer se odrasli i djeca kojima su pomogli osjećaju sretno (bez očekivanja neke nagrade); upoznala naselja koja okružuju naš grad i kako ljudi u njima žive te svojim radom doprinijela ljepoti našeg grada; s poštovanjem komuniciraju s odraslima i međusobno; empatična su prema starijim osobama u okolini; naučila da novac koji su darovala iz svojih štednih kasic nekome može pomoći, tj. da ima svoju vrijednost; svladala matematičke pojmove (zbrajanje, oduzimanje), mjerila udaljenost do raznih naselja -uz korištenje karte Grada Pregrade); dobila nove spoznaje o životu nekad i danas; puno vremena provela u prirodi, tj. u aktivnostima na svježem zraku što je pozitivno utjecalo na njihovo zdravlje; ponosna na sve što su odradila i pohvale koje su primila; potaknula su roditelje i nas odgojitelje da se

aktivno i dugoročno uključimo u volontiranje i rad našeg Crvenog križa.

Odgojitelji su stekli nove spoznaje o djelokrugu rada Crvenog križa i raznih udruga koje djeluju na području grada; postali aktivni volonteri u gradu i UR-BACT grupi (volunteering cities EU); upoznali obitelji kojima je potrebna pomoć u osiguravanju boljih uvjeta za život i odrastanje njihove djece; uspostavili dobru suradnju sa učiteljicama i djecom volonterske grupe OŠ Pregrada, sa Dječjim gradskim vijećem i Savjetom mladih; doprinijeli ugledu ustanove u široj lokalnoj zajednici; osvijestili koliko je veliko zadovoljstvo i sreća pomoći drugome; postali ponosni na rezultate svoga rada, tj. djecu koja će otići iz vrtića ekološki osviještena, sa usvojenim humanim vrijednostima.

Roditelji su bili ponosni na svoju djecu, rad odgojitelja i našu ustanovu.

Projekt je realiziran od rujna 2019. god. do svibnja 2019. godine.

Rad na volontiranju i suradnju sa Crvenim križem Pregrada vrtić nastavlja.

Uvažavanje različitosti - Dječji vrtić Vrapče u Zagrebu

U projektu je bila zastupljena kulturološka dimenzija, a područje unutar dimenzije: područje identiteta i različitosti.

Kompetencije koje su razvijane u projektu: socijalna i građanska kompetencija, kompetencija na materinjem jeziku, kompetencija na stranom jeziku, kulturna svijest i izražavanje

Cilj projekta bio je da se djeca osjećaju kao punopravni članovi skupine, uvažavajući individualne potrebe svakoga.

Ostvareni ishodi:

U odnosu na djecu prihvaćaju da su djeca različita - svi osjetljiviji na potrebe drugih – u većoj mjeri; izgrađuju prijateljske odnose sa svima – u većoj mjeri.

U odnosu na djevojčicu s teškoćama u razvoju: osjeća se dobrodošlo, sigurno, voljeno i zaštićeno; postala je punopravni član skupine; ima prijatelje u vrtiću, ali i izvan vrtića (pozivaju ju na rođendane i igranje); ima jednake mogućnosti za učenje i razvoj.

U odnosu na ostale: roditelji djevojčice s teškoćama su uključeni, informirani i zadovoljni; svi roditelji djece u skupini su senzibilizirani na različitosti.

Razdoblje u kojem je projekt trajao od rujna 2017. do svibnja 2019. godine.

Čuvari prirode - Dječji vrtić Cvrčak u Zagrebu

Projekt je ostvaren u tri odgojno-obrazovne skupine s djecom u dobi od 3. do 6. godine života.

Dimenzija građanskog odgoja i obrazovanja: ekološka dimenzija građanskog odgoja.

Područje unutar dimenzije: pravo na zdrav okoliš i njegovo očuvanje.

Kompetencije koje su razvijane u projektu: komunikacija na materinskom je-

ziku, matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju, socijalna i građanska kompetencija, inicijativnost i poduzetnost, kulturna svijest i izražavanje, učiti kako učiti.

Cilj projekta: poticanje razvoja odgovornog ponašanja djece prema okolišu i aktivnog uključivanja djece u brigu za okoliš kroz sve segmente odgojno-obrazovnog rada.

Ostvareni ishodi:

U odnosu na djecu

Stečena znanja: Razumiju pojmove: otpad, recikliranje, briga o okolišu, razumiju proces rasta i razvoja biljaka, važnost zdrave prehrane bazirane na uzgoju ekološkog voća i povrća, racionalno korištenje energije (električne i toplinske), razumiju osnove financijske pismenosti.

Vještine: Svakodnevna briga o biljkama (sadnja, zalijevanje, plijevljenje), odvajanje otpada, kreativno korištenje otpada za izradu igračaka, mjerenje svjetlosti luxmetrom i mjerenje topline, racionalno korištenje papira

Kompetencije: odgovorno ponašanje prema okolišu i predškolsko djelovanje.

U odnosu na vrtić napravljen je urbani vrt na terasama vrtića; ostvarena je suradnja sa skupinom koja je sudjelovala u projektu *Together*.

U odnosu na voditeljice, produbljena je kompetencija za projektni način rada; povećana je motivacija za stjecanje statusa Eko vrtića.

Razdoblje u kojem je projekt trajao: od rujna i planiramo nastaviti i sljedeće pedagoške godine kada ćemo konačno ostvariti vrt u vanjskom prostoru.

Gdje stanuju knjige - Dječji vrtić Zvirek u Stubičkim Toplicama.

Bila su uključena djeca u dobi od 5. do 7. godine života.

Dimenzija građanskog odgoja i obrazovanja: društvena.

Područje unutar dimenzije: djelovanje u zajednici.

Ciljevi projekta: potaknuti kod djece ljubav prema čitanju i knjigama; razvijati naviku odlaska u knjižnicu.

Kompetencije koje su razvijene u projektu: kulturna svijest i izražavanje: (djeca su se izražavala kroz vizualne, kazališne i književne aktivnosti; razvijala svijest o lokalnoj zajednici); inicijativnost i poduzetništvo (ostvarivala su vlastite ideje, bila inovativna, stvarala i razvijala samopouzdanje); komunikacija na materijem jeziku (usmeno su se izražavali i pisano bilježili na različite načine).

Ostvareni ishodi:

U odnosu na djecu, tijekom projekta djeca su osvijestila svoje mogućnosti – osvijestila su da mogu: svoje ideje prikazati na različite načine; organizirati i voditi vlastitu knjižnicu; knjige koristiti, posuditi, pokloniti, donirati; smisliti vlastitu priču, napraviti vlastitu knjigu; pripovijedati, dramatizirati, osmisliti predstavu, pozvati publiku i izvesti je; potaknuti roditelje da se učlane u knjižni-

cu; potaknuti sumještane da posjete knjižnicu.

U odnosu na roditelje: roditelji su se aktivno uključili u projekt sa pozitivnim povratnim informacijama. Sudjelovali su pričaonicama, izrađivali slikovnice sa djecom, osmišljavali priče, posjećivali skupinu, uključili se u uređenje knjižnice u sobi dnevnog boravka.

U odnosu na lokalnu zajednicu: Održane su radionice u Općinskoj knjižnici u kojima su sudjelovala i djeca koja nisu polaznici vrtića. U razdoblju trajanja projekta povećan je broj korisnika knjižnice te je ostvarena kvalitetna suradnja između vrtića i knjižnice.

Posebno vrijednim držimo međusobno razumijevanje, konstruktivne i kvalitetne rasprave praktičara, svih sudionika smotre te komentare i ulogu regionalnih koordinatora, koji su bili u ulozi procjenitelja projekata i moderatora rasprava. Ostvarenim procesom sustavnih refleksija i vrednovanja potrebno je i moguće utvrditi, prema istaknutim kriterijima i instrumentima za praćenje značaj pojedinoga projekta i njegov utjecaj na kvalitetu života djece. Također je važno imati u vidu relevantnost teme za život djece, što je moguće pobliže odrediti procjenom kvalitete materijalnog okruženja i interakcijskog okruženja, procjenom o aktivnosti djece, njihovoj inicijativi i uključenosti u projekt, njihovo kreativno izražavanje i pro-socijalno ponašanje djece.

Vrijednost predstavljenih programa bila je vidljiva u načinu uključenosti ne samo djece i odgojitelja, već i roditelja i lokalne zajednice u sve aktivnosti planiranja, provođenja i ostvarivanja projekta te također vidljiv i mjerljiv zamjetni napredak s obzirom na cjelokupni kontekst, istaknuta postignuća i promjene i podizanje kvalitete odgojno-obrazovnoga procesa na bolju, višu razinu. Predstavljeni projekti pružili bili su prilika za zajedničko produbljanje razumijevanja, raspravu i učenje na konkretnim primjerima. Ovim su se projektima djeca na primjeren način uvodila u društveni život, proces aktivnosti, kreativnosti, doprinosa zajednici, vrednovanju rada, zalaganju i inicijativi kao posebnim vrijednostima.

Izbori tema predstavljenih projekata pokazali su višu razinu uvažavanju potreba i interesa djece. Aktivna uključenost djece u prikazanim projektima mogla se prepoznati na višoj razini. U procjeni stvaranja materijalnog i interakcijskog okruženja bilo je vidljivo bogato materijalno i interakcijsko okruženje za ostvarivanje. Složili smo se da su predstavljeni projekti nedvojbeno utjecali na bogaćenje iskustava djece i promjenu trajne kvalitete života u dječjim vrtićima.

Istaknuta je važnost boravak svakoga djeteta u institucijskom kontekstu te činjenica da je on bitno drugačiji od obiteljskog i stoga nenadoknadiv za stjecanje socijalnih vještina. Učiti o socijalnim vještinama moguće je jedino u konkretnim situacijama, živeći i svakodnevno rješavajući pojedine probleme u kompleksnim odnosima među vršnjacima i odraslima. Djeca tako od najranije dobi mogu učiti

kako biti dobar građanin, poštujući i gradeći svoja pravila, upravljajući svojim emocijama, učeći o svojim pravima. Korak dalje u tom smjeru jest učiti kako zastupati svoja prava i zaštititi se a da time ne budu ugrožena tuđa prava. U tom smislu dalje moguće je konzekventno navesti sve dimenzije građanskog odgoja u kojima djeca mogu živjeti, djelovati, osvještavati i stjecati nova znanja, vještine, sposobnosti i kompetencije za odgovorno djelovanje u društvu (sadašnjem i budućem).

Zaključak

Projekti su rezultat i pokazatelj sustavnoga rada na razvijanju kompetencija u području ljudskih prava i demokratskoga građanstva. Pozornost je pridana kvaliteti rada, u organizacijskom smislu te širenju mogućnosti prezentiranja projekata, u svrhu povezivanja i omogućavanja učenja još većem broju odgojno-obrazovnih radnika u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na području Republike Hrvatske. Doista su stvorene prilike za susrete praktičara, praktičara i teoretičara, izravno komuniciranje o odgojno-obrazovnoj praksi, razmjenu iskustva i učenje. Na taj način odgojitelji mogu izravno bolje upoznati druge praktičare, nove mogućnosti rada, raspravljati o različitim mogućnostima djelovanja i istraživanja u odgojno-obrazovnoj praksi te različitim mogućnostima njezina unapređivanja, osobito u području građanskog odgoja i obrazovanja.

S ponosom možemo istaknuti da su vrijednosti prihvaćene *Nacionalnim programom* doista zaživjele i postale temeljem kurikuluma svake ustanove te da ih je moguće iščitati u *godišnjim planovima* i *izvješćima* te pratiti u odgojno-obrazovnoj praksi. Tome u prilog idu kvalitetno planirane aktivnosti Agencije za odgoj i obrazovanje na regionalnim razinama. Također naglašavamo značaj stvaranja mreže stručnih suradnika - voditelja regionalnih smotri, čiji je rad od velike važnosti za unapređivanje sustavnoga stručnog usavršavanja te za ostvarivanje kvalitetne odgojno-obrazovne prakse, poticanje, praćenje i vrednovanje projekata iz područja građanskoga odgoja.

Potrebno je i nadalje djelovati poticajno na nastavak rada i kontinuirano učenje o *pravima i odgovornostima u pravima i odgovornostima* u predškolskim ustanovama, podići razinu razumijevanja i kompetencija praktičara te utjecati na njihovo profesionalno zadovoljstvo radom u području predškolskoga odgoja. Bez kvalitetno osposobljenih odgojno-obrazovnih radnika i timskoga rada nije moguće osigurati kvalitetne uvjete za svakodnevnu praksu, življenje dječjih prava i odgovornosti u dječjem vrtiću i razvoj kompetencija potrebnih za djelovanje u skladu s demokratskim načelima u ustanovama ranoga odgoja i kasnije osnovne škole.

Literatura:

- Konvencija o pravima djeteta (1990). U: Ljudska prava –osnovni međunarodni dokumenti. Zagreb: Školska knjiga
- Kurikulum građanskog odgoja i obrazovanja (2012), Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, Agencija za odgoj i obrazovanje, RH
https://www.azoo.hr/images/Kurikulum_gradanskog_odgoja_i_obrazovanja.pdf
- Nacionalni program odgoja i obrazovanja za ljudska prava (1999). Zagreb: Vlada Republike Hrvatske.
- Nacionalni program odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo <https://www.azoo.hr/index.php?view=article&id=1398&naziv=nacionalni-program-odgoja-i-obrazovanja-za-ljudska-prava-i-demokratsko-graanstvo>
- Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (listopad 2014). Zagreb: Vlada Republike Hrvatske.
- Živjeti i učiti prava – Odgoj za ljudska prava u sustavu predškolskog odgoja (2003). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo
- Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje <https://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf>
- Nacionalni okvirni kurikulum https://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf

Andreja Silić
Education and Teacher Training Agency
Zagreb

EDUCATION FOR HUMAN RIGHTS
AND DEMOCRATIC CITIZENSHIP
IN KINDERGARTENS IN THE REPUBLIC OF CROATIA

Abstract: Education for human rights and active democratic citizenship refer to the educational atmosphere that results from the mode of communication that prevails in an educational institution. This upbringing, like any other value, is learned from examples and educational patterns, from doing and from one's own experiences. The paper presents the experiences of the Republic of Croatia in education for human rights and active democratic citizenship at preschool age. These experiences are primarily based on the activities of the Education and Teacher Training Agency (AZOO). Starting from the key legislative documents pertaining to education in this field, such as the National Human Rights Education Program of the Government of the Republic of Croatia, Living and Learning, the National Curriculum for Early and Preschool Education, AZOO, as one form of providing a systematic professional - pedagogical assistance, designed regional and national reviews of projects in the field of civic education. These events create opportunities for practitioners, practitioners and theorists to meet, communicate directly about educational practice, share experiences and learn. Five projects from the 15th National Review of Projects in the Field of Kindergarten held in 2019 in Zadar are presented in the paper as examples of good practice: Step by Step on a Safe Day, Little Volunteers, Acknowledgment of Diversity, Nature Keepers, Where the Books Stay. The value of the projects presented is reflected in the involvement of children, educators, parents and the local community, thus introducing the children to social life, the process of activity, creativity, contribution to the community, work evaluation, commitment and initiative as special values.

Key words: education, human rights, active democratic citizenship, preschool age, systematic encouragement.

Bojan Đurđević

Dječji vrtić Bukovac

Zagreb

bojan.djurdjevic47@gmail.com

UDK: 371.3.:[373.2:3/5

Stručni rad

Primljen: 25.11.2019.

Prihvaćen: 14.12. 2019

ODNOS PROSTORNO-MATERIJALNOG OKRUŽENJA I UČENJA DJECE PREDŠKOLSKE DOBI

Sažetak: *U svakodnevnoj interakciji s djecom najviše me privlači način na koji ona koriste prostor, na koji manipuliraju materijalima te kako materijale i igračke kojima su okružena vide u potpuno drugačijem svjetlu nego odrasli. Kako oblikovati prostorno okruženje jednog vrtića koje bi poticalo djecu na aktivnost i koje bi im u svakom trenutku davalo mogućnost da izraze svoju kreativnost? Ovo akcijsko istraživanje pokušava dati odgovor na to pitanje i pokazuje kako i manje intervencije u prostoru privlače djetetovu pažnju te potencijalno stvaraju nove situacije u kojima dijete može učiti i razvijati se.*

Ključne riječi: *dijete, prostor, učenje, okruženje.*

Uvod

Ljudi su po prirodi istraživači. Čovjek aktivno teži punoj realizaciji svojih unutarnjih potencijala i u tome mu može pomoći (ili odmoći) način na koji je organiziran prostor u kojemu boravi. Na istraživanje ga potiče i potreba za sigurnošću koja porađa inventivnost i kreativnost. (Došen Dobud, 1995) Djetetu treba osigurati mogućnost da samo strukturira i organizira svoj prostor, stvarajući si tako sredinu prema sebi. Dijete ne živi u istom svijetu u kojem žive odrasli. Za dijete ne postoje banalnosti i predrasude već ono sve događaje i iskustva vidi u svjetlu značenja i čarolije. (Ferruci, 2002.)

Predmet ovog akcijskog istraživanja je odnos prostorno – materijalnog okruženja i učenja djece predškolske dobi, a cilj je mijenjati odgojno-obrazovnu praksu prema stvaranju poticajnog prostorno - materijalnog okruženja koje bi djeci omogućavalo slobodno i samostalno istraživanje.

Teorijska polazišta

O učenju djece predškolske dobi

Učenje treba biti aktivan proces u kojem će dijete samostalno stjecati znanje i to tako da aktivno rješava probleme te otkriva svoje misaone kapacitete. Dijete uči nešto čineći ili oponašajući tu stvar: puzati puzeći, hodati hodajući, govoriti govoreći. Podrška učenju djeteta u predškolskoj dobi temelji se na stvaranju poticajnih uvjeta u kojima će dijete moći aktivno učiti u suradnji s vršnjacima i odraslima oko sebe. (Slunjski, 2006) Već u ranoj dobi dijete je u stanju samo planirati i organizirati svoje aktivnosti i na taj način razvijati sve svoje intelektualne i emocionalne potencijale. (Došen Dobud, 1995) Iz tog je razloga važna raznovrsnost materijala zanimljivog djeci i njihov raspored po centrima aktivnosti.¹

Prostorno-materijalno okruženje u vrtiću

U oblikovanju prostorno-materijalnog okruženja dijete treba imati mogućnost odabira teme koju će istraživati, načina na koji će istraživati te smjera u kojem će njegovo istraživanje ići. Da bi dijete nešto razumjelo, ono mora biti aktivno i uključeno, a spoznaje do kojih će putem dolaziti, dijete će povezati sa svojim ranijim iskustvima i znanjima. Prostor treba omogućiti suradnju djece, ali i njihovu privatnost. (Slunjski, 2001.)

Način na koji će djeca učiti i istraživati materijale po centrima aktivnosti ovisi o ponudi materijala i alata. Raznovrsni materijali pomažu djeci da bolje upoznaju svijet u kojem žive, a odgajateljima da bolje upoznaju djecu i načine na koje ona razmišljaju, istražuju i uče.

Oblikovanje prostora utječe na to kako se osjećamo, kako razmišljamo i kako se ponašamo. Iz tih je razloga važno da prostor omogućiti konstruiranje razumijevanja, postavljanje hipoteza, eksperimentiranje i istraživanje. (Hansen, A., K., Kaufmann, K., R. & Burke Walsh, K. (2004)

Uloga odgajatelja u oblikovanju prostorno-materijalnog okruženja

Organizacija prostornog okruženja za učenje predstavlja odgajateljevo viđenje procesa učenja djeteta. Prostorno okruženje je konkretno ostvarenje određenog odgojnog promišljanja odgajatelja. Uloga odgajatelja je pripremiti i organizirati prostor, osigurati dovoljno materijala, te situacija i prilika za učenje. (Slunjski, 2008.)

Dijete je samo po sebi motivirano na učenje i istraživanje svijeta oko sebe.

¹ Centri aktivnosti (ili „kutići aktivnosti“) su fizički i smisleno odvojeni/označeni/izdvojeni dijelovi prostora sobe dnevnog boravka u kojima se djeca zadržavaju ovisno o svojoj pažnji i interesima. Centri se mijenjaju i dopunjavaju ovisno o temi koja se u skupini obrađuje i o interesima djece. Potrebno je promisliti na koji će se način centri organizirati unutar sobe dnevnog boravka kako bi njihov raspored bio što prikladniji djetetu. Centri aktivnosti mogu biti: glazbeni centar, likovni centar, centar istraživanja, centar građenja, centar početnog čitanja i pisanja, centar liječnika i sl.

Uloga odgajatelja nije motiviranje djeteta već motiviranje samih sebe da što bolje razumiju ono što dijete već zna i način na koji ono uči.

Stvaranje uvjeta u kojima dijete može samostalno istraživati problem koji ga zanima je najvrijedniji doprinos odgajatelja u učenju predškolskog djeteta. Izravno poučavanje djeteta ni u kom slučaju ne može zamijeniti stvaranje tih poticajnih uvjeta. (Slunjski, 2006)

Zadaci istraživanja

U ovom akcijskom istraživanju² zadatak je osigurati vidljivost i dostupnost različitih oblikovanih, poluoblikovanih i neoblikovanih materijala (kao i glazbenih instrumenata, likovnog pribora...) kako bi djeca u svakom trenutku, ako to žele, mogla razvijati svoje različite potencijale.

Novi centri aktivnosti formirat će se na temelju praćenja interesa djece (na taj će se način i već postojeći centri mijenjati i dopunjavati). Uz praćenje interesa djece, obratit će se pažnja na strategije koje djeca koriste u realiziranju svojih ideja (projekata) ili koje ona koriste u zajedničkom rješavanju problema s ostalom djecom. Kroz uvažavajuću komunikaciju i razumijevanje, pomagat će se djeci da osvijeste svoje intuitivno i praktično znanje.

Važan zadatak istraživanja je i poticati odgajatelje da promišljaju organizaciju prostora i način učenja djece te poticati ulogu odgajatelja u stvaranju suradničkog učenja među djecom.

Tijek istraživanja

Analiza postojećeg stanja

- prvo: detaljna procjena kvalitete prostornog okruženja u sobama dnevnog boravka (hodnici, kupaonice, garderobe) po kriterijima iz teorijskih polazišta;
- drugo: analiza centara aktivnosti u svim skupinama; prate li interes djece, vidljivost/dostupnost materijala; oblikovani/neoblikovani materijal; promatrati aktivnosti djece po centrima i drugim prostorima;
- treće: utvrđivanje elemenata prostornog okruženja koji bi se mogli promijeniti na način da više odgovaraju interesima djece.

Istraživanje je provedeno u svih osam odgojnih skupina DV Pčelica. Zatečeni materijali i poticaji u centrima za aktivnosti su:

- 1) Centar matematike i stolno - manipulativnih igara: domino kocke, slagali-

² Dječji vrtić Pčelica (Dječji vrtić Osijek), u kojem je provedeno ovo akcijsko istraživanje, ima osam odgojnih skupina, šesnaest odgajateljica, dvije poslužiteljice, tri spremačice i dvije stotine i jedno dijete.

Programi koji se ostvaruju u DV Pčelica su: poludnevni bez ručka (do 12 sati), poludnevni s ručkom (do 12 sati) te cjelodnevni program (do 17 sati).

ce, mlin, šah, memory, slagalice, pokrivaljke, društvene igre (Monopoly, Čovječe ne ljuti se), igre s magnetima.

2) Centar građenja: plastične i drvene kocke različitih veličina, drveni štapići, različiti geometrijski oblici, plastični alati, lego kocke, kartonski tuljci, različiti drveni oblici, autići i druga vozila, figure životinja, kućice, čepovi od boca, razni čovječuljci, daščice, kartonska maketa grada, fotografije (građevina, prometnica, vozila i sl.), upravljač s instrumentalnom pločom.

3) Centar početnog čitanja i pisanja: stripovi, knjige, slikovnice, bojanke, knjige s dječjom poezijom, knjige o životinjama, madraci, jastuci, tipkovnice, papiri, lutke koje su izradila djeca, mali blokovi, kutije s knjigama, ploče za pisanje, knjige na engleskom (u dvojezičnim skupinama), individualne razvojne mape, plakat s abecedom.

4) Centar obiteljskih i dramskih igara: bebe, lutke različitih materijala i veličina, prstne lutke, različite posude (za kavu, led, začine i sl.), ormarići, štednjaci, čaše, šalice, plastično voće i povrće, začini i različite sjemenke, pribor za jelo, stol, stolice, klupe, telefon, CD player, krevetići za lutke, fotelje, blagajna, umjetno cvijeće, izrezane slike voća i povrća, kovčeg s liječničkim priborom, kolijevke, dječja kolica, stolić s ogledalom, ormarić s odjećom za dramske aktivnosti (haljine, kape, jakne, marame...). letci s hranom, plastična kutija s alatom, fotografije s djecom kako se igraju u tom centru, plišane igračke, maketa kuće s namještajem i figurama ljudi, vješalica na kojoj su torbe i odjeća.

5) Centar glazbe: bubnjevi, zvečke, didaktička glazbena košara, štapići, zvonca, pano s notnim crtovljem, boce ispunjene vodom koje čine ljestvicu, CD player, drveni batići, kutije s raznim nosačima zvuka (bajke, priče, klasična glazba) mikrofoni, triangl, udaraljke.

6) Centar likovnog: plastelin, tuševi, vodene boje, masne i drvene boje, papiri (papiri u boji), blokovi, slikovnice, kistovi, olovke, škare, ljepilo, stol za kojim djeca bojaju (na zidovima dječji radovi i fotografije u visini očiju djece), flomasteri, olovke, tempere, posude za miješanje boja, markeri, dugmad, slikarski ugljen, slamčice, nakit koji su djeca sama izradila, auto-lak, različiti kalupi, sheme za crtanje i bojanje, keramičke pločice na kojima se igra s plastelinom, uokvireni dječji radovi na zidu.

7) Centar istraživanja (često u predsoblju): pano s očima, ustima i nosom što su djeca izradila od papira, slika čovjeka na kojoj su istaknuti osjetilni organi, tester i parfema, spužve, tkanine, vata, kamenčići, povećala, kore drveta, šalice s kavom, octom, solju, paprom; dinosauri, kliješta, pila, mala metla, bušilica, čekić, ključevi, odvijači, papagajke (sav alat je plastičan), veliki kartonski vremeplov kojeg su djeca izradila, kartonske kutije i tuljci, prazne boce od mlijeka, čepovi od plastičnih boca.

8) Centar frizera: (novi centar nastao nakon posjeta frizeru) prazni šamponi,

mirisi, šeširi, torbice, sušila za kosu, različite kutije krema za kosu, prazni lakovi za kosu, ogledala, češljevi, prazne bočice ulja za kosu, naočale, nakit, knjiga s bojama za kosu.

9) Centar liječnika: kutije različitih lijekova, liječnički pribor, kute i pripadajuća odjeća, maske, injekcije i sl.

Analizirajući opremljenost centara aktivnosti materijalom te raspored centara unutar sobe dnevnog boravka (SDB), primijetio sam da u nekim sobama djeca nemaju prostor za osamu. Prostorno okruženje vrtića trebalo bi omogućiti obiteljsku atmosferu te osjećaj slobode, sigurnosti i udobnosti. Svako dijete ima pravo biti samo i izdvojiti se iz aktivnosti ako to želi. Stvaranjem takvog prostora, gdje bi djeca uspjela zadržati svoju intimnost, šaljem djeci poruku uvažavanja njihovih iskustava i njihovih osjećaja. Ako u prostoru postoji 5 ili 6 centara koji uvijek zadržavaju istu funkciju i iste materijale, djeci se uskraćuju prilike za učenje i razvijanje. Centri se trebaju oblikovati u skladu s dječjim interesima o kojima saznajemo u razgovoru s djecom, u igri ili praćenjem njihovih aktivnosti po centrima. Treba se obratiti pažnja na način kojim djeca kombiniraju materijale. Djeca kombiniraju materijale na toliko različitih načina koje odrasli često zaboravljaju. Djeci se treba pružiti mogućnost igre s neoblikovanim i poluoblikovanim materijalom (kore drveća, kartonske kutije, tuljci, platna, tkanine, lišće, grane, itd.). Na razini vrtića nedostaje upravo tih neoblikovanih i poluoblikovanih materijala koji omogućuju dječjoj mašti da se izrazi u potpunosti dok gotovi materijali (kupljene igračke) mogu bitno ograničiti dječju kreativnost. Likovni materijal je često u ladicama gdje ga djeca ne mogu vidjeti (tempere i vodene bojice). Spremanje likovnog materijala u ormariće šalje djeci poruku da crtati ili slikati mogu jedino kada se materijal izvadi iz ormarića, to jest kada odgajateljica planira imati likovnu aktivnost. Djeci bi materijal stalno trebao biti dostupan i na vidljivom mjestu kako bi se ona u svakom trenutku mogla njime baviti. Spremajući materijal tamo gdje ga djeca ne vide, komunicira se i nepovjerenje prema djeci (*da se ne bi uprljala, da ne bi uprljala stol*). Djeca imaju pravo uprljati se. U centrima istraživanja ima puno replika raznih istraživačkih alata, a malo pravih alata. Glazbeni materijal je bio na policama izvan dosega djece što je rezultiralo time da nakon nekog vremena nisu više ni pitala za njega. Kako su najčešći instrumenti u vrtiću udaraljke, nekim je odgajateljicama smetala buka tako da su kontrolirale dječju potrebu za sviranjem udaraljki. Glazba je važna u razvoju djece. Ima ritam, budi osjećaje, potiče na pokret, odgaja djecu za ono umjetnički lijepo. Takav jedan medij ni u kojem trenutku ne bi djeci trebao biti uskraćen. Vrata između dvije skupine su gotovo uvijek bila zatvorena. Ona bi trebala češće biti otvorena i na taj način omogućiti djeci da, ako to žele, upoznaju i djecu iz drugih skupina te se druže i igraju s njima. Djeci treba pružiti mogućnost da budu i sa starijima i s mlađima od sebe jer će tako i sebe bolje razumjeti i moći će

učiti jedni od drugih. Prostor hodnika je gotovo pa neiskorišten. U hodniku bi se mogli ustrojiti centri koji bi povezali interese djece različitih dobi i tako im omogućiti da se susretnu, druže i upoznaju. Zidovi su u većoj mjeri neiskorišteni. Oni se mogu iskoristiti kao radne površine za dokumentaciju dječjih postignuća ili aktivnosti. Na zidovima mogu biti i fotografije djece kako bi se ona osjećala ugodnije i sigurnije.

Faze promjena

Prva faza

Nakon uvida u početno stanje u sobama dnevnog boravka, dogovorili smo prvi sastanak. Na prvom sastanku održao sam radionicu o važnosti organizacije prostora prema interesima djece te sam donio upitnike za odgajateljice na kojima mogu označiti koje materijale imaju/nemaju po centrima te s kojim su centrima koliko zadovoljne. Donio sam i upitnike s planom opremanja centara gdje su odgajateljice napisale koje bi promjene one htjele uvesti u prostor te koje promjene bi se mogle uvesti na razini vrtića i kako bi u njima mogli sudjelovati djeca i roditelji.

U radionici sam izložio odgajateljicama sve ono što sam primijetio analizirajući prostorno-materijalno okruženje i centre aktivnosti.

Nakon radionice sam podijelio upitnike odgajateljicama. Odgajateljice su izrazile zadovoljstvo s centrima početnog čitanja i pisanja te s centrima likovnog. Kao problem su istaknule opremljenost centara glazbe i nedostatak centara za istraživanje vode i pijeska.

Na prvom smo sastanku zajedno odlučili više poraditi na: a) centru istraživanja vode i pijeska (nabaviti pješčanik, pijesak, naći posude, grabilice), b) centru glazbe (izrađivanje udaraljki, šuškalica, dovođenje glazbenika u goste), c) na prikupljanju neoblikovanog i poluoblikovanog materijala (karton, školjke, kamenčići, lišće, tkanine) i d) dostupnost i vidljivost materijala.

Tjedan dana nakon našeg prvog sastanka, promjena u prostoru nema, osim što je u hodniku ispred *plave sobe* pješčanik u kojem ima malo vode. Djeca su primijetila da je došao pješčanik i pokazivala su mi ga i govorila kako još nema pijeska, ali kad dođe da će se onda moći igrati i svašta vaditi iz njega i zakopavati unutra.

Kako su odgajateljice rekle da žele raditi na poboljšanju centra glazbe, kolega i ja smo pozvani u *smedu skupinu*. Rado smo se odazvali i zasvirali smo djeci. Prvo su samo sjedila mirno i slušala, pokazujući čuđenje, a onda su se, malo po malo, ustala i počela plesati, trčati po sobi i skakati. Pokazala su i želju da i sama sviraju pa je tako svatko stavio gitaru u ruke i zasvirao.

Nastavio sam obilaziti skupine, no nisam zatekao promjene u prostoru za koje smo se dogovarali.

Druga faza

Na našem sljedećem sastanku pogledali smo prilog iz knjige *Kurikulum ranog odgoja – istraživanje i konstrukcija* Edite Slunjski. U prilogu je prikazano ustrojstvo centara aktivnosti te reakcija djece i njihovo ponašanje u takvim centrima. Iz priloga se dalo vidjeti kako organizacija prostora djeluje na djecu te kako im omogućuje da s lakoćom razvijaju sve svoje potencijale. Prve reakcije na prikazane priloge bile su obrambene (“*Lako je njima. Oni su u Zagrebu. Oni imaju više novaca. Kod njih je to drugačije. ...*”). Nakon tih početnih reakcija odgajateljica, započeli smo razgovor. Odgajateljice su se otvorile i rekle kako će više raditi na promjenama u prostoru te kako shvaćaju da je to važno za učenje djeteta.

Nakon ponovnog uvida u *ružičastoj skupini* nisam primijetio promjene u prostoru ili dodavanje centra aktivnosti, kao ni dopunu postojećih. U centru građenja s kockama opet nedostaje neoblikovanog materijala. Centri nisu jasno određeni, puno je praznog prostora i organizacija SDB djeluje zbujujuće. Djeca se najviše zadržavaju u sredini sobe (uzmu si igračke iz nekog od centara) i u centru građenja.

U *plavoj skupini* oformljen je centar likovnog koji je prije bio spojen s centrom početnog čitanja i pisanja. Djeca se zadržavaju u centru i crtaju, slikaju, izrađuju čestitke. Malo je nepregledno, ali je došlo do promjene.

U *predsoblju žute skupine* oformljen je centar istraživanja lišća. Ovdje je lišće raznih veličina, boja i oblika. Pored je stol sa stolicama gdje djeca mogu sjesti i proučavati lišće povećalima. Djeca su se zadržavala u centru, međusobno komentirala koji je list najljepši, razgovarala su o tome koji je list s kojeg drveta te su gledala u lišće uz pomoć povećala. Ovaj novi centar aktivnosti primjer je toga kako se uz malo truda mogu zainteresirati djeca i kako im se može jednostavno pružiti priliku za učenje i istraživanje.

U *crvenoj skupini* centri aktivnosti su drugačije raspoređeni. Centar građenja je povećan (jer se u njemu većina djece najduže zadržava) i nalazi se odmah na ulazu u sobu s desne strane. S lijeve strane ulaza nalazi se centar obiteljskih i dramskih igara koji je također povećan. Između ta dva centra nalazi se stol za slobodne aktivnosti. U *predsoblju* je oformljen centar jesenskih plodova. Na stoliću su lišće, kestenje, orasi, dinje, tikvice, itd., a pored stolića su i stolice. Kako je ovaj novi centar u *predsoblju*, u njemu se djeca ne zadržavaju i ne odlaze do njega često jer je ovo najmlađa skupina i djeca možda ne žele izaći iz sigurnosti skupine.

U prostoru hodnika ispred *ljubičaste sobe*, postavljen je pješčanik. Pored njega je klupica. U pješčaniku su školjke, kamenčići, posude, grabilice i igračke. Djeca, koristeći se grabalicama, vade školjke i kamenčiće iz pješčanika te ih ponovno stavljaju nazad. S ponosom mi pokazuju pješčanik i što sve imaju unutra; objašnjavaju mi kako su ga sami i prosijavali. Postavljen je u hodniku tako da se i djeca

iz drugih skupina mogu doći igrati. Odgajateljice su uspjele nabaviti pijesak uz pomoć roditelja. U SDB novina je i centar računala koji se nalazi u blizini centra za matematiku. U centru su tipkovnice, monitori, staro računalo, ispravno računalo s edukativnim igrama. Djeca su mi s objasnila kako su dovoljno velika da koriste računala i kako su već puno toga naučila na njemu raditi sama. U likovnom centru nalaze se jesenski plodovi koje djeca tada uređuju, preoblikuju i proizvode različite ukrase.

U *smeđoj skupini* nisu napravljene velike promjene u prostoru, ali su centri jasno određeni i definirani. Materijali su vidljivi i u svakom trenutku su dostupni djeci. Na svakom centru aktivnosti piše njegovo ime. Kako su centri jasno određeni i svaki u sebi ima materijale koji mu pripadaju, djeca više vremena provode u centru likovnog slikajući, crtajući ili bojujući. Sav je likovni materijal vidljiv i dostupan djeci.

U predsoblju ispred *narančaste skupine* postavljen je pješčanik s posudama i grabilicama. Iznad pješčanika su fotografije pustinja iz različitih dijelova svijeta. Preko puta pješčanika nalazi se centar jesenskih plodova tako da djeca mogu jesenske plodove zakopavati u pijesak i vaditi ih van. Kako se pješčanik nalazi u predsoblju, ovdje mogu doći i djeca iz drugih skupina. Djeca u njemu provode dosta vremena svaki dan. Pijesak su donijeli roditelji. Ostali centri su jasno određeni i u njima su pripadajući materijali.

U predsoblju *zelene skupine* također je oformljen centar jesenskih plodova. Kako je i ovdje ovaj centar oformljen u predsoblju, u njemu se djeca ne zadržavaju niti provode vrijeme u igri jer vjerojatno ne žele napustiti sigurnost skupine. Primijetio sam da, kad odlaze iz toaleta, samo pogledaju centar, ali ne staju da bi se igrali. U sredini SDB dosta je praznog prostora kojeg djeca mogu iskoristiti za šetnju, trku ili susret. Centri aktivnosti ustrojani su uz zid koji je nasuprot ulazu. Djeca najviše vremena provode u centru građenja ili si uzmu igračke iz nekog centra te dođu do velikog praznog prostora na sredini SDB pa se tamo igraju. Kako u centru sobe ima više mjesta nego prije, u njemu se zadržava većina djece na okupu gdje razgovaraju ili razmjenjuju igračke. Čini se da je ova promjena u prostoru bolje povezala djecu u skupini. Centar početnog čitanja i pisanja je ograđen te u njemu djeca imaju mogućnost povući se i biti sama.

U gotovo svim sobama dogodile su se promjene. Najveće promjene bile su u *narančastoj* i u *ljubičastoj* skupini koje su stavile pješčanik u funkciju. Kako su pješčanici bili u predsoblju ili u hodniku, davali su i drugoj djeci mogućnost za igru i upoznavanje. Uz grabilice, posude, kamenčiće, školjke i jesenske plodove koje su djeca mogla zakopavati i otkopavati, igra nije prestajala. Djeca su se dugo zadržavala kod pješčanika i dalo se vidjeti da zaista uživaju u igri. Djeca su se počela više zadržavati u centrima likovnog jer su materijali bili vidljivi i dostupni. *Zelena skupina* je primjer kako se i jednostavnom intervencijom u prostoru (oslobađanje središnjeg dijela sobe) mogu bolje povezati djeca unutar skupine.

Treća faza

Nakon tri tjedna praćenja promjena u prostoru, organizirali smo još jedan radni dogovor. Ovoga puta sve je prošlo u pozitivnijem tonu i puno boljem raspoloženju jer su odgajateljice znale da su ostvarile promjene i da su djeca to primjećivala i pozitivno reagirala. Djeca su imala više prilika za učenje, više prilika za rast i razvoj mašte. Odgajateljice su dovodile i velik broj gostiju u vrtić, vodile su djecu u različite posjete (uraru, u pekarnicu, knjižnicu, poštu, banku, voćnjak, vinograd, u Jankovac, na klizanje, na plivanje, u azil za napuštene pse, u trgovinu za kućne ljubimce, veterinarsku stanicu, ZOO, muzej, itd.). Ovi su posjeti važni zbog toga što djeca, posjećujući različita mjesta i učeći od ljudi iz različitih zanimanja, sama dobivaju ideje o obogaćivanju prostora. Dogovorili smo se da ćemo nastaviti pratiti interese djece i truditi se da im u prostoru SDB nešto uvijek bude novo i zanimljivo.

Nakon dogovora nastavio sam obilaziti skupine te razgovarati s djecom i s odgajateljicama. Promjena koju bih izdvojio je uvođenje centra za kuhanje u hodniku ispred *ružičaste skupine*. Prostor je bio dovoljno velik, ograđen, udoban. U njemu je bio ležaj, stol, štednjak, posuđe, pribor za jelo. Ovdje su se djeca mogla osamiti i odvojiti od ostalih, a prostor je, zbog svog položaja, pružao mogućnost i djeci iz drugih skupina da se u njemu opuste i druže.

Djeca su se i dalje u velikom broju igrala u pješčanicima. U njima je sada bilo i vode pa su se djeca mogla i zaprljati. Nakon igre, djeca su sama čistila prostor oko pješčanika i na taj su način pokazivala kako se u njih može imati povjerenja.

Za djecu iz *ljubičaste skupine* odgajateljica je pripremila igre s padobranom u dvorani. Na ovaj način obogaćivanja prostora djeca su reagirala s velikim zanimanjem te su se uključivala u sve aktivnosti.

U *crvenoj skupini* svi su stolovi spojeni i stavljeni u sredinu SDB, a djeca imaju male, bijele kute i zajednički prave kolače za rođendan. Zatekao sam ih uprljane od brašna. Sva su djeca sudjelovala u pravljenju kolača. Kako je crvena skupina najmlađa, ovo pokazuje napredak u povjerenju u djecu.

U *žutoj skupini* svi su stolovi stavljeni na stranu kako bi djeca mogla urediti plesnu dvoranu. Zatim su uključili CD player i stali su plesati. Djeca su plesala na prostoru cijele sobe, poskakivala su, neki su i pjevušili, a gotovo svi su bili nasmiyani. Privremena preobrazba prostora me natjerala da i sam razmislim (Možda jedan dan u vrtiću ne treba biti centara aktivnosti; može se samo plesati.).

Sve je više dječjih radova na zidovima, kako u hodnicima, tako i u sobama dnevnog boravka. U dvoranu su donešene hokejske palice, čunjevi i teniske loptice. Djeca palicama vode lopticu između čunjeva. Sva vježba praćena je instrumentalnim skladbama kako bi djeca uvidjela povezanost glazbe i pokreta.

U *narančastoj* je *skupini* povodom Dana štednje oformljen centar banke. U njemu je "kasica prasicica", kalkulator, blokovi za pisanje, opće uplatnice, Hypo časopisi. Djeca se igraju bankara, ispisuju uplatnice, dijele jedni drugima novce,

razgovaraju o tome tko za što štedi, pričaju o svojim „*kasicama prasicama*“.

U predsooblju *smeđe skupine* je dvorac pun odjeće, kapa, torbica, šalova, marama, novčanika. Djeca kombiniraju različite materijale i izrađuju si kostime i maske. U dvorcu uvijek bude velik broj djece jer ima zanimljive odjeće, daje im mogućnost kombiniranja i, zbog svog položaja, omogućuje i djeci iz drugih skupina da lako dođu do njega.

Promjene su se i dalje događale. Kod pješčanika je još uvijek bilo djece i rado su se igrala s pijeskom. Sada, nakon što im igra završi, čiste pod i na taj se način uče odgovornosti. Odgajateljice su tom gestom pokazale da imaju povjerenja u djecu, što su djeca i opravdala. Dvorac koji je oformljen ispred sobe *smeđe skupine* je svakodnevno okupljao velik broj djece. U dvorcu je bilo različite odjeće, torbica, kapa, rukavica, perika, cipela, pokrivača, ležajeva, itd. Djeca su u ovom centru nalazila nepresušan izvor inspiracije. Kako je bio u hodniku, djeca iz drugih skupina dolazila su do dvorca i upoznavala se s ostalom djecom. Slično je bilo i s centrom kuhanja u hodniku ispred sobe *ružičaste skupine*. Kako je prostor bio dovoljno velik, ali i ograđen, ne samo da je pružao mogućnost djeci iz različitih skupina da se druže, već su se tamo djeca mogla i osamiti. Na zidovima u hodnicima (kao i u sobama dnevnog boravka) bilo je sve više dječjih radova, što govori o tome da su odgajateljice uključile djecu u dizajniranje prostora.

U ovoj se fazi istraživanja isto pokazalo da promjene u prostoru itekako utječu na ponašanje djece, a samim time i na mogućnosti njihovog učenja. Promjene u prostoru također mogu bolje i jače povezati jednu zajednicu.

Zaključna razmatranja i smjernice za budući rad

Cilj istraživanja bio je mijenjati odgojno-obrazovnu praksu prema stvaranju poticajnog prostorno - materijalnog okruženja koje bi djeci omogućavalo slobodno i samostalno istraživanje. Kako je cilj nešto što nije apsolutno ostvarivo već više smjer i put, tim se putem i krenulo.

Vrtić treba shvaćati kao zajednicu. Zajednicu između djece, odgajatelja, roditelja, stručnog tima i cjelokupnog osoblja. Zajednica sve čini zajedno pa tako zajedno i uči. U takvoj jednoj zajednici bitno je da svatko uči od svakoga, a da se najviše uči od djeteta. Dajući djetetu priliku da uči, da se razvija, da bude maštovito i kreativno na svoj način, da uči svojim ritmom, puno toga dobivamo i mi jer samim time i mi učimo više od njih. Djetetov smijeh, znatiželja, pogled na svijet i perspektiva kojom promatraju sve oko sebe, kao i njihovo jedinstvo misli, osjećaja i djela je nešto što nikako ne smijemo zaboraviti i dopustiti da iz nas nestane. Ne može se biti čovjekom, ako se u sebi nema djeteta, a dijete ne može postati čovjekom ako mu ne dopustimo da bude dijete na svoj način. Da bi dijete bilo dijete na svoj način, ono mora biti i igrati se u prostoru u kakvom želi biti i igrati se. Da bismo stvorili djetetu takvo jedno okruženje, trebamo ga osluškivati i znati njegove interese i boriti se protiv vlastitih predrasuda o tome što znači biti djetetom.

Literatura

- Došen Dobud, A. (1995). *Malo dijete – veliki istraživač*. Zagreb: Alinea.
- Ferrucci, P. (2002). *Što nas uče djeca*. Zagreb: Algoritam.
- Hansen, A., K., Kaufmann, K., R. & Burke Walsh, K. (2004). *Kurikulum za vrtiće – razvojno primjereni program za djecu od 3 do 6 godina*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po Korak.
- Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić – zajednica koja uči – mjesto dijaloga suradnje i zajedničkog učenja*. Zagreb: Spektar media.
- Slunjski, E. (2001). *Integrirani predškolski kurikulum – rad djece na projektima*, Zagreb: Mali profesor.
- Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja – istraživanje i konstrukcija*. Zagreb: Školska knjiga d. d.
- Slunjski, E. (2006). *Stvaranje predškolskog kurikuluma u vrtiću – organizaciji koja uči*. Zagreb: Mali profesor.
- Tankersley, D., Brajković, S. i dr. (2002). *Teorija u praksi – priručnik za profesionalni razvoj odgajatelja*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.

Bojan Đurđević.
Kindergarden Bukovac
Zagreb

RELATION BETWEEN THE PHYSICAL/MATERIAL ENVIRONMENT AND PRESCHOOL CHILDREN'S LEARNING

Abstract: In everyday interaction with preschool children, I'm most interested in the way they use space and manipulate materials. Children see materials from a different perspective than adults do. In this paper, I explore in what ways a kindergarden can alter its space to make it a place for learning and expressing creativity. This action research will show how even small interventions in physical/material environment attract children's attention and create new opportunities for children to learn and to develop.

Keywords: child, space, learning, surroundings.

Sandra Zjačić-Ljubičić

Dječji vrtić „Maksimir“
Zagreb, Hrvatska

Vanja Šuško

Dječji vrtić „Maksimir“
Zagreb, Hrvatska
szljubic@yahoo.com

UDK: 159.922.72

Stručni rad

Primljen: 30.11.2019.

Prihvaćen: 10.12.2019.

DJEČJI VRTIĆ VIĐEN OČIMA DJETETA

Sažetak: Pružajući djetetu mogućnost da se aktivno uključi u planiranje aktivnosti u kojima i samo sudjeluje poštujemo i njegovo pravo na kontinuitet u odgoju i obrazovanju. Samim uvođenjem djeteta u proces dajemo mu mogućnost da odabere ono što njemu odgovara, slijedeći njegove potrebe i interese te na taj način ostvarujemo i jedan od naših ciljeva koji uključuje unapređivanje i mijenjanje odgojno – obrazovne prakse. Naravno, odgajatelj ima ključnu ulogu u radu s djecom rane i predškolske dobi, kao i odgovornost glede poticanja istraživačkih aktivnosti te u njihovoj provedbi. U ovom radu poseban se naglasak stavlja na doživljaj koji djeca imaju u vezi s centrima aktivnosti u sobi dnevnog boravka. Cilj ovog istraživanja je prikazati dječje doživljaje o centrima aktivnosti postavljanjem istraživačkih pitanja djeci u dobi od 3 do 7 godina te snimanjem i fotografiranjem centara od strane djece. Daljnji cilj bio je poticanje inicijativnosti i samoorganizacije djeteta u oblikovanju centara aktivnosti, kao i kreiranju vlastitih aktivnosti u njima. Korišten je Mozaički pristup. Temeljem dobivenih rezultata možemo zaključiti da djeca rane i predškolske dobi radije iznose ono što im se sviđa, nego ono što im se ne sviđa. Omiljena mjesta koja su djeca fotografirala bila su ona koja su omogućavala dječju inicijativu, poticala maštu i fizičku aktivnost. Nasuprot tome, djeca ne vole mjesta gdje moraju dugo sjediti.

Ključne riječi: centri aktivnosti, dječji doživljaj, djeca rane i predškolske dobi, mozaički pristup.

Uvod

Kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa u vrtiću određuje nekoliko čimbenika, među kojima i kreiranje prostornog okruženja. Ono znatno utječe na perspektivu učenja i odgoja djeteta, kao i na mogućnosti stupanja djeteta u različite socijalne interakcije (Slunjski, 2015).

Suvremeni kurikulum na dijete gleda kao na socijalni subjekt koji participira i konstruira te na taj način određuje vlastiti život (NKRPOO, 2014), a pravo na sudjelovanje i slobodno izražavanje mišljenja djeteta određeno je Konvencijom o pravima djeteta (1989). Mnogi recentni autori (Vujičić, Miketek, 2014; Petrović-Sočo, 2009; Einarsdottir, 2005; 2014; Broström, 2012; Clark, 2005) u svojim stručnim i istraživačkim radovima govore o aktivnoj ulozi djeteta u planiranju te važnosti participacije pojedinog djeteta u vlastitom odgojno-obrazovnom procesu u ustanovi, gdje je cilj unapređivanje i mijenjanje odgojno-obrazovne prakse.

Organizacija aktivnosti, vremena i prostora ima odlučujući utjecaj za proces odgoja i obrazovanja djeteta. Načela stvaranja za dijete poticajnog razvojnog okruženja vrlo su bliska načelima osiguravanja uvjeta za djetetov osobni prostor, koji za dijete ima komunikacijsku i zaštitnu funkciju. Osobni mu prostor omogućuje da razvija svoje potencijale, a da se pri tome ne osjeća ugroženo (Sindik, 2008).

Poticajno okruženje koje podupire konstrukciju znanja mora pridati veliku važnost i socijalnom kontekstu koji je od iznimne važnosti jer oblikuje stvaranje i razvoj dječjih teorija o svijetu koji ga okružuje (Vujičić, 2015).

Polazeći od Konvencije o pravima djeteta (1989), jedno od temeljnih prava je aktivno sudjelovanje djeteta u rješavanju svih pitanja koja utječu na njegov život, sloboda u izražavanju njihova mišljenja i pravo da se njihovo gledište ozbiljno uzme u obzir u skladu s dobi i zrelosti djeteta.

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje Republike Hrvatske (2014) promiče planiranje i djelovanje odgoja i obrazovanja utemeljenog na autonomiji. Autonomija se ostvaruje odgojno-obrazovnim procesom usmjerenim razvoju samostalnog mišljenja, odlučivanja i djelovanja djeteta. Ona se razvija poticanjem inicijativnosti i samoorganizacije djeteta u oblikovanju vlastitih aktivnosti (NKRPOO, 2014:21).

Prva razmišljanja djece dobro je dokumentirati i izložiti na vidljivo mjesto jer će tako podsjećati djecu na proces vlastitog učenja. „Razumijevanje se potiče raspravom i suradnjom, a djecu se potiče da izražavaju svoja mišljenja kako bi se lakše njihova mišljenja uskladilo s drugima.“ (Bruner, 2000: 68).

U ovom istraživanju poseban se naglasak stavio na doživljaj koji djeca imaju u vezi s centrima aktivnosti u sobi dnevnog boravka. Pretpostavilo se da će u drugoj fazi istraživanja djeca iskazati interes za obogaćivanjem nekog centra ili uvođenje novog.

Istraživanje s djecom

Cilj ovog istraživanja je prikazati dječje doživljaje o centrima aktivnosti, a istraživačka su pitanja:

„U kojim centrima aktivnosti djeca najviše vole boraviti?“

„Koje aktivnosti najviše vole provoditi zajedno sa svojim prijateljima?“

„Treba li nešto promijeniti?“

Uzorkovano je 18 dječaka i djevojčica Dječjeg vrtića „Maksimir“ iz Zagreba u Republici Hrvatskoj, skupina „Stelline“, redovni program obogaćen talijanskim jezikom (3-7 godina).

Ravnateljica DV „Maksimir“ imala je uvid u svrhu istraživanja i način provođenja istog. Roditelji su bili upoznati detaljno s istraživanjem. Svaki roditelj potpisao je dopuštenje za sudjelovanje djeteta, što je u skladu sa Etičkim kodeksom. U prezentiranju rezultata imena djece su iz etičkih razloga promijenjena.

Djeca su upoznata sa istraživanjem kao i dobivenim rezultatima po njegovom završetku. U istraživanju je korišten Mozaički pristup prema A. Clark i P. Moss (2005) kako bi djeca mogla što potpunije izraziti svoje stavove koristeći se različitim tehnikama. Tehnike koje su korištene u istraživanju bile su: promatranje, fotografiranje, grupni intervju, polustrukturirani individualni intervju, „tura“ te crtanje. Istraživanje je provedeno u tri faze detaljnije opisane u nastavku.

Prva faza: Prikupljanje podataka i dokumentiranje

Prva faza istraživanja uključivala je promatranje, izradu bilješki i fotografiranje djece u svakodnevnom aktivnostima kako bi se stekao uvid u to gdje se koja djeca najčešće zadržavaju u igri. Sljedeći dan djeci su prikazane fotografije centara te su zajedno s odgojiteljem prokomentirala što se igraju u pojedinom centru. Nakon što su djeca pogledala fotografije rezimirajući što se u kojem centru igraju, ponuđen im je digitalni fotoaparati i kamera kojima je svako dijete imalo priliku fotografirati i snimiti centar u kojem se najviše voli igrati te centar u kojem se ne voli igrati (*Slika 1*). Također, djeca su s odgojiteljem obišla sve susjedne sobe te fotografirala i komentirala ono što im se sviđa ili ne sviđa u drugim sobama. Nakon fotografiranja i snimanjate kratkog intervju zašto se u pojedinom centru vole ili ne vole igrati, predloženo je djeci da bojcama nacrtaju centar u kojem se najviše vole igrati postavljajući im pitanja što im se tamo najviše sviđa te nedostaje li im u omiljenom centru nešto kako bi im igra bila bogatija. Djeca su uglavnom zaključivala da ne bi ništa promijenila u centru u kojem se vole igrati.

Budući da se naša skupina nalazi na katu gdje su još tri skupine u kojima se svaki dan izmjenjuju dežurstva te većina djece dobro poznaje njihove sobe, po-

sjetili smo svaku od tih skupina te promotrili njihove centre. Djeca su izabrala jedan centar koji im je najbolji u pojedinoj sobi i fotografirala ga uz objašnjenje što im se tamo sviđa.

U prvom dijelu istraživanja djeca su snimila i fotografirala sljedeće:

Centar građenja (4),Obiteljski centar (4),Stolno-manipulativni centar (1),Dramski centar (4),Tržnicu (4) iCentar početnog čitanja i pisanja (1).



Slika 1.: Snimanje omiljenog centra

Vežano uz istraživačko pitanje - „Koje aktivnosti najviše vole provoditi zajedno sa svojim prijateljima?“, djeca su dobila zadatak da nacrtaju sebe u igri, samog, ili s nekim prijateljem u bilo kojoj aktivnosti u sobi dnevnog boravka. Djeca su crtala na A4 papiru, a tehnika je bila crni flomaster. Svako dijete je nacrtalo prikaz svog prijatelja i sebe u igri. Djeca su prikazivala neki detalj po kojem se moglo odrediti tko je njihov prijatelj i što se igraju.

Bartol i Roko su crtali igru na tržnici i u kuhinji (*Slika 2*).



Slika2.: Igra na tržnici

Lav je crtao kućicu s vratima i svog prijatelja Otona kako sjede i razgovaraju (Slika 3).



Slika 3.: Razgovor u kućici

Petar svog prijatelja Ivana kako igraju domino (Slika 4).



Slika4.: Igra domina

Sofija prijateljicu Ivonu kako rješavaju radne zadatke, a Petra svoje prijateljice Tenu i Sofiju kako crtaju (Slika 5).



Slika 5.: Zajedničko crtanje

Zajedno smo sve dječje likovne radove postavili po centrima aktivnosti kako bi ih svi mogli vidjeti. Djeca su bila ponosna na svoje crteže te su komentirala sa svojim prijateljima što su nacrtali. Kretali su se iz jednog centra u drugi pažljivo i sa velikim interesom slušali svoje prijatelje koji su gledajući crteže nadodavali neke nove misli .

Druga faza: Zajedničko promišljanje i tumačenje kroz dijalog

Druga faza istraživanja uključivala je zajedničko gledanje snimke i fotografija koje su djeca fotografirala dan ranije. Fotografije i snimke su prikazane na televizoru u sobi dnevnog boravka. Svako dijete je imalo priliku reći zašto se voli igrati u centru koje je snimilo i fotografiralo, koja sredstva najviše koristi u igri te nedostaje li mu nešto u tom centru, odnosno bi li što promijenio/la. Kada smo gledali fotografije centara koje su djeca okarakterizirala kao manje omiljene, postavljena su im pitanja o tome što im se tamo ne sviđa i bi li se igrali tamo da se centar obogati dodatnim sredstvima. Zajednički smo pogledali fotografije centara iz drugih skupina kako bi se djeca podsjetila što im se tamo sviđelo.

Na početku su, od uzbuđenja, svi imali nešto za reći i govorili su u isti glas. Prisjetili smo se našeg pravila da kad imaš nešto za reći podigneš ruku.

Poticajna pitanja su bila sljedeća:

„Kad gledam snimku i fotografije, što vidim?“
„Što misliš o uređenju našeg vrtića?“
„Kad bi mogao nešto mijenjati što bi mijenjao?“
U nastavku je dan prikaz polustrukturiranog intervjua:
Odgajatelj: „Kakav je tvoj vrtić?“
Marija: „Lijep. „Zato jer volim vrtić. Volim slagati puzzle.“
Tena: „Moj vrtić je lijep. Sve mi je lijepo i ništa ne bi mijenjala. Velik je i ne mora me nitko gurati.“
Ivona: „Meni je dobar.“
Petar V.: „Da. Ima puno igračkaka s kojima se ja volim igrati.“
Dea: „Da. Zato jer se svi tamo vole igrati.“
Niko: „Nije zagušljivo. Imamo sobu, kupaonu, hodnik, dvorište i sve je veliko.“
Lav: „Vrtić je zanimljiv.“
Roko: „Lijep zato jer je prekrasan.“
Sofija: „I meni.“
Toma: „Da. Zato jer se svi igraju lijepo.“
Petra: „Ok.“
Odgajatelj: „Kad bi mogao nešto mijenjati što bi mijenjao?“
Petar: „Promijenio bi u vrtiću domino, nikako mi se ne sviđa.“
Niko: „Ja bi dodao životinje. Kao životinje slagalice i to.“
Tena: „Ništa.“
Petra: „Meni je dobar.“
Odgajatelj: „Gdje se voliš igrati? Čime se voliš igrati?“
Petar: „Ja se volim igrati kad se na primjer ne svađamo, a uvijek se svađamo.“
Ivona: „Ja se volim igrati sa prijateljicama.“
Noele: „Volim se igrati u kuhinji, a manje u frizeraju.“
Lav: „Ja se volim igrati u kućici gdje imam uvijek sastanaka sa Otonom.“
Petra: „Ja se najmanje volim igrati u kućici.“
Niko: „U centru crtanja na stolu.“
Tena: „S onim tamo igrama. Slagalicama.“
Marija: „Volim crtati.“
Dea: „Volim se igrati sa puzzlama, a ne volim u kuhinji.“
Luna: „I ja.“
Adrijan: „Ja volim slagati kockice.“
Niko: „Ja se najviše volim igrati s lego kockama i to sa velikim.“ (Slika 6).



Slika 6.: Igra u centru građenja

Treća faza: Akcija na osnovu dobivenih podataka

Jedino što su djeca izdvojila kao nešto što žele imati u našoj sobi je toranj s kosinom za autiće. Dogovorili su tko će što donijeti i vidjeli što imamo u skupini pa su već sutradan započeli sa gradnjom svog tornja koji im je bio još bolji od susjedovog zbog činjenice da su ga oni sami izradili od pedagoški neoblikovanog materijala koristeći argumente i protuargumente za vlastite ideje te zajednički promišljajući i koristeći se konstruktivnim dijalogom kako napraviti željeni toranj.

Zaključak

Rezultati ovog istraživanja dali su odgojitelju bolji uvid u to što djeca vole ili ne vole raditi u sobi te su pokazali da djeca jako dobro znaju što žele, a što ne, često ističući da ne bi ništa u sobi promijenila jer su im interesni centri dovoljno dobri i lijepi. Mozaik pristup pokazao se kao vrlo vrijedan u procesu prikupljanja informacija o djeci važnim stvarima koje zajedničkom analizom i sukonstrukcijom mogu dovesti do vrijednih rezultata te poštujući djetetovo pravo na kontinuitet u odgoju i obrazovanju potaknuti na promjenu koja implicira proces razvijanja „programa dobrobiti djeteta“ (Pavlović Breneselović, 2010).

Djeca radije iznose ono što im se sviđa, nego ono što im se ne sviđa. Omi-

ljena mjesta koja su djeca fotografirala su bila ona koja su omogućavala dječju inicijativu, poticala maštu i fizičku aktivnost. Djeca ne vole mjesta gdje moraju dugo sjediti.

Fotografiranje, kao što ističe i autorica J. Einarsdottir (2005), pokazalo se kao vrijedan način prikupljanja informacija. Većina djece se dobro osjeća koristeći fotoaparate te se vrlo dobro može primijetiti koja djeca imaju znanja u korištenju digitalnih tehnologija, a koja ne. Posebna obuka nije bila potrebna. Dvoje djece nije željelo fotografirati. Nisu navela neki specifičan razlog. Također, valja istaknuti kako fotografija sama za sebe ne znači puno i daje nam samo polovičnu priču o onome što je dijete htjelo reći fotografijom (Einarsdottir, 2005). Dječje objašnjenje onoga što je na fotografiji dalo je bolji uvid u samo značenje fotografije te što je na njoj djetetu ustvari bitno. Svakom djetetu je bilo vrlo važno ispričati što je fotografiralo i bili su ponosni kada su govorili o onome što je njima kao pojedincima važno.

Rezultati ovog istraživanja pokazuju da se djeca najviše vole igrati u centru građenja s velikim kockama i lego kockama te da vole crtati. Većina dječaka se odlučila za crtanje kao omiljenu aktivnost, što se moglo primijetiti promatrajući ih kako se duže vrijeme zadržavaju u aktivnostima crtanja morskih pasa i raznih vrsta riba. Djevojčice su pak sklonije igri u stolno-manipulativnom centru. Većina djece ne voli igru u kuhinji koju smatraju dosadnom. Ovdje se također radi o većinom muškoj djeci. Iz rezultata se može zaključiti da dječaci uglavnom biraju iste aktivnosti kao više ili manje omiljene, dok djevojčice odabiru različite centre. Crteži koje su djeca nacrtala uglavnom prikazuju pojedino dijete u igri u omiljenom centru. Samo četiri crteža prikazuju određeni centar ili igračku kojom se djeca vole igrati. Uglavnom starija djeca crtaju sebe u aktivnosti dok mlađa djeca crtaju predmete.

Odgovor na treće istraživačko pitanje o tome bi li djeca htjela nešto promijeniti bio je da im je u sobi sve lijepo i da ne bi ništa htjela promijeniti osim što bi dječaci htjeli imati jednu igračku iz susjedne skupine koju su odlučili sami izraditi, što je u njima izazvalo osjećaj uspjeha i zadovoljstva samim sobom. Jedan dječak je rekao da bi promijenio boju zidova, no nakon konstruktivnog razgovora je zaključio da je to prekomplikirano u ovom trenutku, da se on tako i onako više voli igrati u „kućici“ te da će postaviti pitanje promjene boje sobe kada će se bojati soba.

Odgajatelj ima ključnu ulogu i odgovornost u poticanju djece na istraživačke aktivnosti primjerene dobi djece i njihovim razvojnim mogućnostima te su upravo odgajatelji ti koji trebaju raditi na poticanju djece da sudjeluju u istraživanju svih pitanja koja utječu na njihov život.

Partnerski odnos i dobra suradnja roditelja i odgajatelja može odgovoriti na izazove suvremenog načina života, stoga je potrebno raditi i na osvješćivanju roditelja o važnosti inicijativnosti i samoorganiziranosti djeteta.

Literatura:

- Broström, S. (2012). Children's participation in research. Retrieved from: https://pure.au.dk/ws/files/51299860/Early_Ears_Children_s_participation_in_research_2012.pdf
- Bruner, J. (2000). Kultura obrazovanja. Zagreb: Educa.
- Clark, A. (2005). Way of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives, u: Clark, A., Kjørholt and Moss, P. (eds.) *Beyond Listening. Children's perspectives on early childhood services*. Bristol: Policy Press, pp. 29–49.
- Clark, A., Moss, P. (2005). Spaces to Play: More listening to young children using the Mosaic approach. London: National Children's Bureau
- Einarsdóttir, J. (2014). Children's perspectives on the role of preschool teachers. Retrieved from: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1350293X.2014.969087>
- Einarsdóttir, J. (2005). Playschool in pictures: children's photographs as a research method. Retrieved from: http://www.menntavisingastofnun.hi.is/sites/mentavisingastofnun.hi.is/files/rannung/greinar/preschool_in_pictures.pdf
- Konvencija o pravima djeteta (1989). Retrieved from: https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf
- Ministarstvo obrazovanja, znanosti i sporta (2014). Nacionalni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Zagreb.
- Pavlović Breneselović, D. (2010). Dobrobit deteta u programu naspram programa za dobrobit. *Nastava i vaspitanje*, br.2, 251-264
- Petrović-Sočo, B. (2009). Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikula ranog odgoja. Retrieved from: <https://hrcak.srce.hr/file/174510>
- Slunjski, E. (2015). Multidisciplinarni pristup kreiranju prostora vrtića kao pretpostavka kvalitetnog odgojno-obrazovnog procesa. *Croatian Journal of Education*, 17 (Sp.Ed.1), 253-264. Retrieved from: <https://hrcak.srce.hr/137688>
- Sindik, J. (2008). Poticajno okruženje i osobni prostor djece u dječjem vrtiću. *Metodički obzori*, 3(2008)1 (5), 143-154. Retrieved from: <https://hrcak.srce.hr/25807>
- Vujičić, L., Miketek, M. (2014). Children's Perspective in Play: Documenting the Educational Process. *Croatian Journal of Education*, 16 (Sp.Ed.1), 143-159. Retrieved from: <https://hrcak.srce.hr/117848>
- Pavlović Breneselović, D. (2015). Gde stanuje kvalitet. Knjiga 2. Istraživanje sa decom prakse dečjeg vrtića. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju. Filozofski fakultet Universiteta u Beogradu
- Vujičić, L. (2015). Pripovjedačko putovanje odgajatelja ili osobna refleksija putem fotografije. *Dijete, vrtić, obitelj*, 21 (79), 6-8. Retrieved from: <https://hrcak.srce.hr/172539>

Sandra Zjačić-Ljubičić
Kindergarten “Maksimir“
Zagreb, Croatia
Vanja Šuško
Kindergarten “Maksimir“
Zagreb, Croatia

KINDERGARTEN SEEN THROUGH THE EYES OF THE CHILD

Abstract: By giving the child an opportunity to be actively involved in planning the activities in which he or she participates, we respect his or her right to have continuity in growth and education. By introducing children to the process, we give them an opportunity to choose what suits them, following their needs and interests, thus achieving one of our goals, which includes improving and changing the educational practice. An educator has a key role in work with children of early and pre-school age, as well as the responsibility to encourage and implement research-based activities. In this paper particular emphasis was placed on the experience that children have with regard to activity centers they have in the activity room. The aim of this paper is to present children's experiences about the activity centers. Children aged from 3 to 7 answered the research questions, and they were asked to record and photograph these centers. Another goal was to encourage children to show initiative and self-organization in forming the activity centers and creating their own activities in them. Mosaic approach was used in this research. Based on the results, we concluded that children of early and preschool age presented what they like rather than what they dislike. The favorite places children photographed were those that allowed children's initiative, stimulated imagination and physical activity. Children don't like places where they have to sit for long.

Keywords: activity centers, children`s experience, early and preschool age children, mosaic approach

PRIKAZI

Strahinja D. Polić
Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu
strahinja.polic@uf.bg.ac.rs

(PRE)VREDNOVANJE MODERNIZMA U SRPSKOJ
KNJIŽEVNOSTI ZA DECU

(prikaz)

Jelena Panić Maraš, *Pevanje i pripovedanje – putevi modernizma u srpskoj književnosti za decu*, Učiteljski fakultet, Beograd, 2019., 238 str.)

Knjiga *Pevanje i pripovedanje – putevi modernizma u srpskoj književnosti za decu* Jelene Panić Maraš predstavlja rezultat višegodišnjeg bavljenja aspektima modernizma u srpskoj književnosti za decu. Niz radova, objedinjenih u jednu monografsku celinu, odslikava precizno uspostavljene tačke proučavanja u polju književnosti za decu. Posmatrana unutar korica jedne knjige, sadržina ovih radova ne samo da pokazuje jasnu metodologiju istraživanja na kojoj počiva već omogućava čitaocu i svest o sintetičkoj vizuri iz koje proizilaze. Iako nastali u širem vremenskom rasponu, tekstovi *Pevanja i pripovedanja* zasnovani su na nastojanju da se svakim od njih pojasne (ili ponegde prvi put istakne) status i obeležja modernizma u okvirima ove književnosti, njegovi tradicijski koreni, poetička meandriranja i raznoliki modaliteti.

Tekstovi su podeljeni u četiri skupine. Prve dve su posvećene antologiji *Dečja poezija srpska* Bore Ćosića (*Manifest dečje poezije čuda – Bora Ćosić* i *Dečja poezija srpska* i *O knjizi prkosa, još jednom*), a treća poeziji za decu Vladislava Petkovića Disa (*Đaci se kreću Bogu znanja istinu da mole. O poeziji za decu Vladislava Petkovića Disa*). Oglеди posvećeni Ćosićevoj antologiji predstavljaju dva komplementarna hermeneutička osvrta na Ćosićevo magistralno antologičarsko delo. Autorka, sa profilisanom svešću o momentu njenog nastanka, prateći okolnosti u kojima nastaje, kao i Ćosićeve eksplicitne komentare, nudi svojevrsan uvid u Ćosićev antologičarski modus operandi, markirajući osnovne priređivačke zamajce, utemeljene na modernom shvatanju pesme za decu i izrasle na tragu avangardnog umetničkog osećanja. Antologija se percipira u kontekstu afirmacije moderno shvaćenog pesništva za decu, što jasno pokazuju i merila kojima se Ćosić vodio. Analizom sadržaja i kompozicije antologije autorka preispituje zastupljene tekstove u odnosu prema kanonu srpske književnosti za decu, potvrđujući njen značaj. Takođe, Ćosićeva antologija se uodnošava sa

drugim antologijama toga vremena i još više ističe kao antologičarski kuriozitet. Posebno je zanimljivo konstatovanje „avangardne antiistoričnosti” antologije; Jelena Panić Maraš time ne samo da potcrtava važne kontinuitete u srpskoj književnosti za decu (što čini i drugim radovima iz monografije) već ukazuje na Ćosićevo zanemarivanje istoriciteta koje mu omogućava slobodnije kretanje kroz sveukupno stvaralaštvo za decu u srpskoj književnosti. Takođe, autorka iznosi i književnoistorijski sud o uticaju ove antologije, koji ne uključuje samo potvrdu njene važnosti za apologiju estetskog načela književnosti za decu, već i izvesne paradoksalnosti koja se očitava u nemogućnosti savremenog trenutka da taj doprinos u celosti afirmiše. Tekst o Disovoj poeziji za decu nastaje na tragu biografskog i imanentnog pristupa, sa dvojakim ciljem – da se i tradicija srpskog pesništva za decu i poetički dijapazon samog autora prošire i time afirmiše zaboravljeni Disov pesnički opus za decu. Ispitujući tekstove objavljene u listu *Mala Srbadija*, Panić Maraš ukazuje na obeležja ovih pesama: poziciju lirskog glasa, prisustvo pedagoške komponente u njima, pejzažnih pesničkih slika, rodoljubivog osećanja i frekventnog motiva škole, zaključujući da, za razliku od većine pesama objavljenih u *Maloj Srbadiji*, kod Disa nije prisutan pesnički senzibilitet koji odlikuje Zmajeve epigone i ima veću umetničku vrednost, kao i da je drugačijeg pesničkog senzibiliteta u odnosu na njegovu poeziju okrenutu odraslom recipijentu.

Treća celina, posvećena međuratnoj književnosti za decu, na tragu je prethodnih tekstova. I u njoj se jednako primećuje objedinjujuća misao celokupne monografije – da se osvetli magistralni put modernizma u književnosti za decu, ali i sva meandiranja koja ga prate. Uvodni tekst („Mesto i značaj avangarde u savremenoj nastavi književnosti”) predstavlja preispitivanje statusa avangardne književnosti u nastavnim programima. Njegov polemički karakter potcrtava paradoksalnu poziciju avangardne literature u nastavi književnosti – nedvosmisleni značaj avangardne književnosti za celovito razumevanje savremene književnosti za decu u obrnutoj je srazmeri sa njegovim prisustvom u školskoj lektiri. Stvaranje diskontinuiteta u polju književne istorije koja se predočava učenicima razumljivo stvara i otežanu i nepotpunu recepciju srpske književnosti za decu. Disproporcija u izboru tekstova ne počiva na estetskim dometima, kako to autorka ubedljivo i argumentovano pokazuje, te odsustvo avangardnog štiva u nastavnim programima sužava učeničko iskustvo čitanja i dubljeg razumevanja jedne cele stilske formacije.

Naredni tekstovi u ovoj celini time ne samo da predstavljaju značajan interpretativni doprinos u razumevanju individualnih poetika Aleksandra Vuča, Oskara Daviča i Desanke Maksimović nego predstavljaju slikovitu ilustraciju i legitimaciju teksta koji im prethodi. Tekst o Vučovim poemama za decu („Kako se kalio Koča”) zasnovan je na istraživačkom naporu čiji je cilj da, kroz vrlo iscrpno

istraživanje periodike u kojoj je Vučo objavljivao, prati evoluciju Vučovog dela za decu na primeru poeme o Koči. Zanimljiv naslov teksta na najbolji mogući način ilustruje temu koja je u žiži autorkinog interesovanja: reč je o složenom procesu „kaljenja” Vučove poeme koja se menjala, ne samo u naslovu (*Putovanja i avanture hrabrog Koče* i *San i java hrabrog Koče*) već i u nekim temeljnim konceptima, kao što je pozicija narativnog glasa, ideološka podloga teksta, završetak poeme itd. Rad na najbolji način pokazuje kako se Vučovo delo menjalo u složenoj mreži ličnih poetičkih nazora, kulturne politike listova u kojima je objavljivao (autorka komparativnom analizom pokazuje kako upravo koncepcija dva lista, *Politike za decu* i *Pionira*, uslovljava različite krajeve poema), a, šire gledano, i u socijalnim i političkim prevratima tadašnjeg vremena, otkrivajući svu složenost odnosa koji su doveli do formiranja opusa koji danas neupitno tretiramo kao prevratnički doprinos modernom pesništvu za decu u našoj književnosti. Autorka još jednim tekstom pokazuje da je „kaljenje srpske književnosti za decu” nastalo u jednako složenim premrežavanjima različitih uticaja, kao što je to slučaj i sa Vučovom poemom o Koči. Nadalje, tekst o Daviču ispituje prostore „granične književnosti” baveći se, žanrovski gledano, polimorfnim tekstom *Detinjstva*. Autorka, prateći nadrealistički stvaralački modus *Detinjstva*, opisuje ukrštanje istorijskog i intimnog, objektivnog i psihološkog vremena koji u najvećoj meri i oblikuje uprizoreno iskustvo rata. Ovakva pesnička zamisao utiče i na modelovanje strukture dela, kako na planu hronotopa tako i na planu tematsko-motivskog registra. Predominacija psihološkog vremena, data u nadrealističkoj poetičkoj optici u kojoj dečja perspektiva ima povlašćeno mesto, kreira jedinstvenu sliku ratnog detinjstva – teme koja, kako autorka i ističe, ima izraženo mesto u srpskoj književnosti. Tekst „*Jedinstvo sveta* u poeziji za decu Desanke Maksimović” u znaku je jednog novog osvrta na temu prirode u poeziji Desanke Maksimović. Izazovnost ovog rada leži u nameri da se donekle okoštao i interpretacijski istrošen status pesnikinje „modernog tradicionalizma” izmeni i obogati novim pogledima, pa se tako njena poezija za decu posmatra u kontekstu avangradnog nasleđa i pankohherentnosti uprizorenoj u njenoj poeziji za decu. Odsustvo samoće u svetu prirode, egzaltacija njime, kao i povratak primordijalnom doživljaju sveta neka su od obeležja poezije Desanke Maksimović. U jednom komparativnom osvrtu na poeziju Miloša Crnjanskog Jelena Panić Maraš ispituje poetičke osobenosti pesničkog glasa Desanke Maksimović koje su bliske, ali ne i istovetne glasu Crnjanskog. Pomenuto jedinstvo sveta predstavlja se na različite načine: kroz veze vidljivog i nevidljivog, osećaj stapanja sa svetom prirode, posredstvom simbola, uplivom mitologema, paralelističkih pesničkih slika itd.

Četvrta celina monografije bavi se srpskim pesnicima za decu postradovićevskog perioda: Grigoru Vitezu, Milovanu Danojloću, Rajku Petrovu Nogu i Moši

Odaloviću. U tekstu o Vitezu („O pesmi i pričanju u poeziji Grigora Viteza”) autorka prati implicitno-poetičke stavove pesnika sa ciljem da ispita ontologiju priče u njegovom pesničkom opusu, a posredno da time pronikne i u Vitezovo shvatanje „dečje pesme”. Potreba za pričanjem tema je nekoliko Vitezovih pesama datih u igrivoj pesničkoj konstrukciji, neretko zasnovanoj na paradoksima, igri rečima i „iščašenim perspektivama”. Posredno, autorka opaža da se u Vitezovoj poetici formira jedinstvena slika „dečje melodije”, koju posmatra u relaciji sa avangardnim nasleđem, prevashodno eksplicitnim poetičkim komentarima Momčila Nastasijevića i Rastka Petrovića. Prateći ovu liniju Jelena Panić Maraš analizira tekstove koji u sebi nose manji ili veći udeo fabulativnosti i njihove različite modalitete.

„Beo-grad u poeziji za decu Milovana Danojlića” istražuje načine na koje je slika Beograda, i uopšte uzev, gradske sredine, oblikovana u opusu za decu ovog pesnika. Pesničkim analizama autorka nam otkriva pre svega složenost Danojličevog „pesničkog grada”. Međutim, posebno je interesantno da se posredstvom njega zapravo dolazi do poetičkog vrela Danojličeve poezije za decu. Čini se da autorka temom grada dotiče i najznačajnija pitanja Danojličeve poetike uopšte: „duplo dno” njegove poezije, odnosno otvorenost ka metafizičkim temama, odnosu sela i grada, autobiografskim elementima, kao i raznolikom tematsko-motivskom spektru ove poezije. Da je Danojličeva slika grada daleko od jednostavne pokazuju i ambivalentne predstave o njemu, odnos tehnicizma i prirode, urbanog i prirodnog itd. Autorka pokazuje na koji način Danojlić širi tematski prostor naše poezije za decu, od slika različitih gradskih ambijenata, predgrađa, zanimanja i ličnosti, preko istorijski uobličene slike Beograda. Tekst “Enfant terrible u poeziji za decu Rajka Petrova Noga” prati načine konstituisanja autentične slike nestašnog, buntovnog i individualnog deteta u poeziji ovog pesnika. Reč je o originalnom konceptu u srpskoj poeziji za decu kojim se Nogo, kako autorka ističe, suprotstavlja ideologemama savremenog doba. Figura nestašnog deteta u pesničkim tekstovima biva suprotstavljena svetu odraslih i svemu onome što je derivat „kulture odraslog” nad njim (igračkama, knjigama itd.). Uz pojedine izuzetke prema kojima je ova buntovnost suspendovana, kao što su lik oca i dede ili pak priroda, dete razobličuje konvencionalnost društvenog konstrukta u kom odrasta, dekonstruišući „dobro čuvane mitove detinjstva”, poput Deda Mraza, roda koje donose decu, načina ophođenja itd.

Poslednja dva teksta u petoj skupini radova posvećena su Moši Odaloviću („Subjektivna pedagogija poezije Moše Odalovića” i „Kosmički elementi u poeziji Moše Odalovića”). U prvom radu fokus istraživanja jeste u markiranju specifične pozicije lirskog glasa, obeleženog osciliranjem između dečjeg i odraslog, sa nasloženjem da se prenesu određeni stavovi i uverenja, neretko podstaknuti ličnim, autobiografskim doživljajima. Prisustvo ovakvog implicitnog autora, upisanog

u lirski glas brojnih Odalovićevih pesama upravo je, prema autorki, *differentia specifica* njegovog stvaralaštva, čineći ga posve drugačijim u odnosu na ostale savremenike. U isto vreme, ova tačka ga približava i Zmajevom pesništvu, s tim što se ta pedagoška tendencioznost razlikuje i drugačije oblikuje od Zmajeve prosvetiteljske potrebe da se utiče na mladog čitaoca. Postupno prolazeći kroz Odalovićev pesnički opus, Jelena Panić Maraš elemente subjektivne pedagogije nalazi u pesmama o običajima, porodičnim odnosima, tradiciji, veri, istoriji itd. Sa druge strane, kosmički elementi u Odalovićevoj poeziji imaju dvojaku funkciju: oni otvaraju prostor njegove poezije ka onostranom, transcendentom, što je retkost u poeziji za decu, i potcrtavaju dečju fascinaciju kosmosom. Posredstvom ovih elemenata pesnik uspeva da artikuliše najrazličitije teme, od apstraktnih, koje su u sprezi sa nedokučivošću svemira, preko tema seoba i zavičaja, do različitih humornih poigravanja sa temom vasiona. Takođe, u krugu pesama sa ovom tematikom naročito se opaža pojačano prisustvo intertekstualnosti, što je još jedan kuriozitet vredan pažnje.

Poslednja celina monografije sastoji se od dva teksta posvećena pripovedačima. Prvi se bavi narativnim mehanizmima Branka Ćopića i Danila Kiša („Dekonstrukcija pripovednog subjekta u *Ranim jadima* Danila Kiša i *Bašti sljuzove boje* Branka Ćopića,“), sa akcentom na smenu vremenskih dimenzija kao osnovni stvaralački postupak u ovim zbirkama. Komparativna analiza pokazuje prisustvo „pukotine“ u pripovedanju, koja omogućava pripovedačima kretanje na relaciji prošlost-sadašnjost, otvarajući mogućnost brojnim postupcima karakterističnim za prozu koja se javlja kod nas od 60-ih godina prošlog veka. Jelena Panić Maraš, na tragu ovog pripovednog modela, ispituje status detinjstva u njima, uočavajući da se o njemu govori iz aspekta drugosti, obezbeđenim viškom iskustva koje donosi pozicija pripovednog ja. Oba autora se poigravaju sa licima pripovedanja; Ćopić svojom prozom nagoveštava, a Kiš u celosti destabilizuje pripovedni subjekt. Tekst „Intermedijalni eksperiment u romanu za decu i ostale (Milorad Pavić, *Nevidljivo ogledalo / Šareni hleb*)“ bavi se načinima na koje Pavićeva *ars combinatoria* figurira u kontekstu književnosti za decu. Jelena Panić Maraš prateći pripovedne postupke unutar romana, poput intermedijalnosti, (auto)citatnosti, poigravanja sa formalnim obeležjima teksta, traga za mestima u kojima autor „pogađa“ dečji senzibilitet, čineći ga bliskim mladom čitaocu.

Tekstovi monografije *Pevanje i pripovedanje – putevi modernizma u srpskoj književnosti za decu* Jelene Panić Maraš sasvim su u znaku jedne višeznačajne raznolikosti: oni otkrivaju nove prostore srpske književnosti za decu, šireći njene okvire iznalaženjem i tumačenjem dosad neosvetljenih dela, a ujedno i otvarajući nove prostore za čitanje modernizma u njenim okvirima.

IN MEMORAIM

JOVAN LJUŠTANOVIĆ. VEČITI DEČAK

Komedijant Slučaj umešao je svoje prste u momentu kada je Jovan Ljuštanović zaokružio još jedno poglavlje u svom životu i spremao se da otvori novo – ispunjeno pisanjem, putovanjima sa svojom Ljiljom, otkrivanjima neviđenih mesta, opuštenim šetnjama... Komedijant Slučaj ga je zaustavio i napravio po svome. Ovakvi trenuci nas podsete da zastanemo i zapitamo se – šta je zaista bitno u životu... Jer, kad ovakav trenutak dođe, postajemo svesni da iza čoveka ostaje sećanje na njegova dela i emocije koje su ona u nama izazvala.

Na stazu života Jovan Ljuštanović je stupio pre 65 godina u Prijepolju. Odatle kreće i njegov obrazovni put koji će ga dovesti do Beograda i Grupe za jugoslovenske i opštu književnost na Filološkom fakultetu. Tu će sresti i Ljiljanu s kojom će do kraja deliti život, sa svim onim lepim i manje lepim što život čini neodoljivim i vrednim življenja. On i Ljiljana su jedno drugom bili potpora, dva tela a jedan duh, koji su svima nama (mlađima) predstavljali veliki duhovni i intelektualni oslonac.

Staza poslovnog napretka će jedno vreme Jovana Ljuštanovića zadržati u Beogradu, a onda će ga, kada 1997. godine postane glavni i odgovorni urednik časopisa Detinjstvo i član Uređivačkog odbora edicije Zmaj u Zmajevim dečjim igrama u Novom Sadu, vezati za naš grad. Od 1998. godine Jovan Ljuštanović počinje da radi kao profesor na Visokoj školi za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu. I tu, na predmetima Književnost za decu i Metodika razvoja govora, njegov dečački, razigrani duh dobija svoj puni zamah.

Duboko opredeljenje da piše i istražuje o svemu što je u vezi s decom i detinjstvom Jovan Ljuštanović je iskazao i odabirom magistarske teme *Tipovi pripovedanja i humor u delima za decu Branislava Nušića*, koju je odbranio 1997. godine na Filološkom fakultetu u Beogradu, a zatim i teme za doktorsku disertaciju *Poetika modernog i srpska poezija za decu od 1951. do 1971. godine*, odbranjene 2006. godine takođe na Filološkom fakultetu u Beogradu.

Dubok intelektualni nerv za dečju književnost, koju je izučavao i promovisao, doveo ga je i do Nagrade Zmajevih dečjih igara za popularizaciju književnosti za decu, koju je dobio 2006.

Pored književnosti za decu, druga velika ljubav mu je bila pozorište.

Tokom života objavljivao je književnu i pozorišnu kritiku u *Književnoj reči*, *Književnim novinama*, *Zborniku Matice srpske za književnost i jezik*, *Zborniku Matice srpske za scenske umetnosti*, *Sceni*, *Letopisu Matice srpske*, *Detinjstvu*, *Mostovima*, *Borbi*, *Pozorištu*.

Od objavljenih knjiga navešćemo neke:

1. *Crvenkapa gricka vuka* (Dnevnik, Novi Sad) i *Dečji smeh Branislava Nušića* (Viša škola za obrazovanje vaspitača, Novi Sad) iz 2004.

2. *Brisanje lava* (Dnevnik, Novi Sad i Visoka škola strukovnih studija, Novi Sad), za koju dobija nagradu *Sima Cucić* za najbolju knjigu o književnosti za decu u 2009. godini.

3. *Književnost za decu u ogledalu kulture* (Zmajeve dečje igre, Novi Sad) iz 2012.

Od priređenih knjiga tu su:

4. knjiga *Branislav Nušić, Izabrana dela* (Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića Sremski Karlovci, Novi Sad), 1998.

5. *Princeza luta zamkom* (Zmajeve dečje igre, Novi Sad) – izbor iz teorijskih tekstova o književnosti za decu, 2009.

6. *Malo jedro* (Službeni glasnik, Beograd) – izbor iz poezije Jovana Jovanovića Zmaja za zvučnu knjigu iz 2011.

7. Za ediciju *Deset vekova srpske književnosti* Izdavačkog centra Matice srpske 2013. je priredio knjigu Branislav Nušić, a 2015. i knjigu Aleksandar Popović.

Sve do sada navedeno predstavljalo je profesionalni put Jovana Ljuštanovića. Ali, kakav je naš Jova zaista bio kao čovek – najbolje možemo posvedočiti mi koji smo s njim radili. Za sve nas Jova je bio prvenstveno duša puna razumevanja, i kada je poslovni problem u pitanju, kao i onaj lične prirode. Nismo se ustručavali da pred njim progovorimo o bilo čemu što nas je mučilo, dugo tištilo i tražilo reč utehe. Jova je znao da uputi tu reč, koja često nije bila sladunjava i možda onakva kakvu očekujemo, ali je bila topla, dečački razigrana i čista. Veliku energiju i upornost ispoljavao je u podsticanju mlađih koleginica i kolega da istraju i dosegnu svoj intelektualni i poslovni maksimum. Svojom ljubavlju ka dečjoj književnosti sve nas je inspirisao i pružao nam podršku da se ozbiljno pozabavimo pitanjima u vezi sa njom i da pokušamo dati svoj doprinos u njenom vrednovanju i izučavanju. Jova je imao empatije za sve nas. Nije komentarisao niti osuđivao tuđe postupke. Uvek je dostojanstveno posmatrao, a ako je bila prilika – iskreno je pokušavao da nađe razumno objašnjenje za sve što se dešava.

Jovina dečačka duša najbolje je komunicirala s detinjom dušom. Upravo iz tog razloga njega su deca obožavala. Verovao je da na mlađima ostaje da se bore za dobro, za lepo, za čitanje, za pismenost... Upravo je to bio razlog što je isticao važnost detinjstva i nenametljivog učenja kroz čitanje i igru.

Ovo je bio osvrt na Jovinu ljudskost i ono što će ostati duboko u nama kao sećanje na njega.

Ako bismo razmislili o tome po čemu je Jovan Ljuštanović zadužio ovo društvo, svakako će to biti uspeh u afirmisanju akademske kritike književnosti za decu koju je dosledno sprovodio za sve vreme svog uređivačkog delovanja u ča-

sopisu *Detinjstvo*. Pored ovoga, drugi važan rezultat koji je ostvario preko *Detinjstva* jeste obnova regionalne saradnje. Posle raspada Jugoslavije i ratova, časopis je nastavio da objavljuje tekstove hrvatskih, bosanskih i makedonskih autora.

Zalagao se za podsticanje čitalačke znatiželje kod dece. Jer, kako je govorio:

Kada dete otvara knjigu, kao da otvara prozor kroz koji pucaju vidici i ulazi svež vazduh. Ne terajte decu da čitaju. Učite ih da znatiželjno otvaraju prozore. Drage i važne knjige nisu samo one koje su u lektiri i koje kritičari hvale. Čitanje je vid samoprepoznavanja i samopoštovanja. Čitajte bez razloga. U inat ovom svetu i vremenu u kome se sve manje čita. Budite svoji. Čitam – dakle, postojim.

Sada je naš Jova odleteo balonom družine Pet petlića u neka zelena prostranstva gde hajduci spremaju zavrzlake, gde Zmaj piše o malom konjaniku, Dušan teši Đuru što je opet nagrabusio, a Desanka priča s malim žirom. Ali, sve to nećemo tumačiti kao kraj – jer, kako je zapisao Miloš Crnjanski: „Ima seoba. Smrti nema.”

Ivana Ignjatov Popović

SPISAK RECENZENATA

Dr Dragana Pavlović Breneselović, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu
Dr Jasmina Klemenović, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu
Dr Stanislava Marić Jurišin, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu
Dr Ljiljana Pešikan Ljuštanović, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu
Dr Nevena Varnica, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu
Dr Jelena Šakotić Kurbalija, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu
Dr Marina Matejević, Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu
Dr Bojana Perić Prkosovački, Medicinski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu
Dr Dragana Glušac, Tehnički fakultet *Mihajlo Pupin*, Univerzitet u Novom Sadu
Dr Edit Terek, Tehnički fakultet Mihajlo Pupin, Univerzitet u Novom Sadu
Dr Gordana Mijailović, Visoka škola strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare *Sirmium*, Sremska Mitrovica
Dr Jovan Ljuštanović, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu
Dr Otilia Velišek-Braško, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu
Dr Mirjana Matović, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu
Dr Katarina Tomić, Visoka škola strukovnih studija za vaspitače Kruševac
Dr Svetlana Lazić, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu
Dr Lada Marinković, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu
Dr Ivana Ignjatov Popović, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu
Mr Jovanka Ulić, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu

UPUTSTVO ZA AUTORE

Časopis *Krugovi detinjstva* posvećen je multidisciplinarnim proučavanjima detinjstva. Radovi koji se nude časopisu mogu biti usmereni na teorijska, empirijska istraživanja kao i nove metodološke i didaktičke/metodičke pristupe.

Redakcija prihvata originalne i pregledne naučne i stručne članke koji nisu prethodno objavljeni, niti se nalaze u proceduri razmatranja u drugom časopisu u delovima ili celini.

Redakcija prima tekstove na srpskom, engleskom i mađarskom jeziku.

Rukopisi prolaze kroz proceduru akademskih nezavisnih i anonimnih recenzija. Časopis objavljuje i prikaze knjiga, osvrte i komentare od stručnog i naučnog interesa.

Slanje radova

Radovi se šalju elektronski na adresu: krugovi.detinjstva@gmail.com

Tekst treba predati isključivo u word formatu (.doc ili .docx).

Format i obim rukopisa

Tekst se predaje na latinici u fontu Times New Roman.

Za format stranice odabrati A4 (210X297 mm), veličinu fonta podesiti na 12, a prored staviti na "dvostruko" (Line spacing: Double).

Članci bi trebalo da budu obima do 30 000 karaktera sa razmakom (maksimum 16 strana)

U određivanju dužine teksta grafički prilozi (tabele, grafikoni, i sl.) broje se kao 250 (1/2 strane) ili 500 reči (cela strana).

Prikazi, osvrta, komentari ne bi trebalo da budu duži od 5 strana.

Tabele i grafikone treba dostaviti u tekstu u Word formatu. Tabele treba da budu označene brojem i nazivom u kurzivu iznad table. Tabele ne treba da sadrže vertikalne linije.

Primer

Tabela 1 *Naziv table*

	Procenat	Kumulativni procenat
1	37.659	37.659
2	14.504	52.162
3	9.359	61.522

Broj i naziv grafikona i slika se navode ispod grafikona, centrirano.

Slike treba slati u rezoluciji od najmanje 300 dpi.

Strana imena

Strana imena pisati u originalu ili transkribovati na srpski jezik, a pri prvom navođenju u zagradi staviti ime u originalu.

Naslovna strana

Na prvoj (naslovnoj) strani treba da stoji u gornjem levom uglu ime i prezime autora, institucionalna afilijacija, e-mail adresa prvog autora.

U sredini strane treba da stoji pun naslov na srpskom

Naslovna strana treba da bude zasebna, kako bi se lako otklonila pre slanja na recenzije.

Na drugoj strani, treba da ponovo stoji naslov na srpskom, sažetak i ključne reči na srpskom. Na kraju rada potrebno je priložiti naslov, apstrakt i ključne reči na engleskom jeziku.

Ukoliko je rad napisan u sklopu nekog naučnog projekta, treba staviti u belešku u dnu prve stranice (footnote) podatke o projektu.

Potrebno je ukloniti imena autora iz čitavog rukopisa, kako bi identitet autora ostao nepoznat recenzentima

Sažetak i ključne reči

Sažetak (obima do 250 reči) treba da sadrži kratak i jasan prikaz predmeta koji se izlaže/analizira u tekstu, da opiše ciljeve, metode i doprinos teksta.

Ključne reči (do pet) predstavljaju najvažnije pojmove u tekstu

Podnaslovi

Ne preporučuje se upotreba podnaslova ispod trećeg nivoa. Svaki nivo podnaslova je potrebno precizno označiti.

Prikaz

Na naslovnoj strani, ispod naslova je potrebno navesti podatke o delu koje se prikazuje: Ime i Prezime autora/ke, Naslov dela (kurzivom), Mesto izdanja, Izdavač, godina izdanja, ukupan broj strana.

Zahvalnice

Zahvalnice, ukoliko ih ima, treba staviti iza osnovnog teksta, pre literature.

Napomene

Ispod teksta u fusnote upisivati samo propratne komentare.

Navođenje literature u tekstu

Navođenje rada jednog autora: (Smith, 2012); doslovno navođenje (Smith, 2012:15)

Navođenje rada dva autora: (Pjaže i Inhelder, 1996)

Navođenje rada tri do pet autora –kod prvog navođenja: (Wesserstein, Zappulla, Rosen, Gerstman, 1994), svako sledeće navođenje: (Wesserstein i dr., 1994)

Navođenje rada šest i više autora: (Smith i dr., 2016)

Navođenje više radova jednog autora: (Soja, 1989; 1996; 2009)

Navođenje radova jednog autora iz iste godine: (Soja, 1989a; Soja1989b)

Navođenje radova više autora: (Gieryn, 2000; Sayer, 2000; Urry, 2004; Zieleniec, 2007)

Navođenje rada bez autora: (Deklaracija o pravima deteta, 1959)

Literatura na kraju teksta

Abecednim redom navesti sve navođene radove.

Navođenje knjige jednog autora: Bronfenbrenner, J. (1997). *Ekologija ljudskog razvoja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Navođenje knjige dva autora: Pijaže, Ž. i Inhelder, B. (1996). *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Navođenje rada objavljenog u zborniku: Burdije, P. 1998. Društveni prostor i simbolička moć, u: Spasić, Ivana (ur.). *Interpretativna sociologija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Navođenje rada jednog autora u časopisu: Blackford, H. 2004. Playground Panopticism: Ring-Around-the-Children, a Pocketful of Women. *Childhood*, 11 (2), 227–249.

Navođenje rada dva autora u časopisu: Parker, G., & Roy, K. (2001). Adolescent depression: A review. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 35, 572-580.

Navođenje rada više autora: Zhang, B., Cohen, J., Ferrence, R., & Rehm, J. (2006). The impact of tobacco tax cuts on smoking initiation among Canadian young adults. *American Journal of Preventive Medicine*, 30, 474-479.

Navođenje dva ili više radova jednog autora iz iste godine:

Kubler-Ross, E. (1993a). *AIDS: The ultimate challenge*. New York, NY: Collier Books.

Kubler-Ross, E. (1993b). *Questions and answers on death and dying*. New York, NY: Collier Books.

Navođenje rada bez autora *The Blackwell dictionary of cognitive psychology*. (1991). Oxford, England: Blackwell.

Navođenje elektronskih knjiga: Eckes, T. (2000). *The developmental social psychology of gender*. Retrieved from netLibrary: <http://www.netlibrary.com>

Navođenje rada u časopisu sa interneta: Bond, L., Carlin, J. B., Thomas, L., Rubin, K., & Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *BMJ*, 323, 480-484. doi:10.1136/bmj.323.7311.480