

# Krugovi djetinjstva

Časopis za multidisciplinarna istraživanja djetinjstva

# **KRUGOVI DETINJSTVA**

**časopis za multidisciplinarna istraživanja detinjstva**

**Broj 1-2, 2016.**

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

Izdavač:  
Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Novi Sad

Adresa:  
Petra Drapšina, 8. 21000 Novi Sad, Srbija

Za izdavača:  
Jovanka Ulić, direktor

Redakcija:  
Urednica: Mirjana Matović  
Zamenica urednice: Lada Marinković  
Sekretarka: Ibolya Gera  
Članovi redakcije: Jovan Ljuštanović, Vesna Colić, Svetlana Lazić, Otilia Velišek-Braško, Branka Janković, Aniko Utaši, Anđelka Bulatović, Tamara Milošević, Irina Damjanov  
Spoljni saradnici:  
Jasmina Klemenović (Srbija), Fedi Eva (Srbija), Saša Milić (Crna Gora), Kai Felkendorf (Švajcarska), Suzana Kirandžiska (Makedonija), Milena Petrović (Srbija), Olivera Kamenac (Novi Zeland), Marica Kanižai (Mađarska), Branislava Bošnjak (Nemačka).  
Savet časopisa: Žarko Trebješanin, Lajoš Genc, Nevenka Rončević, Isidor Graorac, Milan Mišković

Kontakt adresa: [krugovidetinjstva@gmail.com](mailto:krugovidetinjstva@gmail.com)

Dizajn, prelom i priprema za štampu:  
Stojan Mančić

Lektura:  
Milena Zorić

Prevod:  
Mirjana Galić (engleski), Aniko Utaši (Utasi Anikó) (mađarski)

Časopis se objavljuje u elektronskoj formi, na adresi:  
[www.vaspitacns.edu.rs](http://www.vaspitacns.edu.rs)

Štampa:  
Art print, Novi Sad  
Tiraž 300

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

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

Dva puta godišnje. - Tekst na srp., engl. i mađ. jeziku.

ISSN 2334-7732 ISSN (online) 2334-7929

316.7:37

COBISS.SR-ID 278211847

Krugovi detinjstva 2012 broj 1

## SADRŽAJ

### 5 Reč urednika

#### PRVI BROJ

#### Naučni i stručni članci

#### Ivana Spasić

### 8 ZAŠTO NAM JE SVAKODNEVNI ŽIVOT VAŽAN?

#### Milan M. Mišković

### 15 PROCES I ULOGA POLITIČKE SOCIJALIZACIJE U RANOM DETINJSTVU

#### Szilágyiné Szinger Ibolya

### 35 A GONDOLKODÁS FEJLESZTÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI ÓVODÁS ÉS KISISKOLÁS KORBAN

#### Milica Inosavljević Vučetić

### 52 LUTKARSTVO U NASTAVI ŠPANSKOG JEZIKA

#### Tatjana Milivojčević

### 64 LUTKA U FUNKCIJI RAZVOJA KOMUNIKACIJE I STVARALAŠTVA DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA

#### Petrović Milica

### 75 ZNAČAJ PODSTICAJA U MUZIČKOM RAZVOJU DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA

#### Teodora Prijović

### 80 MUZIKA KAO IZRAŽAJNO SREDSTVO U PRIREDBAMA

#### Prikazi

#### Otilia Velišek-Braško

### 86 PEDAGOGIJA

#### Vesna Colić

### 88 INKLUZIVNA PEDAGOGIJA: POTREBNE SPECIFIČNE KOMPETENCIJE PEDAGOŠKOG KADRA ZA INKLUZIVNO OBRAZOVANJE

#### Intervju

### 92 PEDAGOGIJA KAO ŽIVOT intervju sa dr Isidorom Graorcem

## **DRUGI BROJ**

### **Naučni i stručni članci**

- Mirjana Rastović**  
**102** MUZIČKO OBRAZOVANJE MAJKI U CILJU NEGE I VASPIŠAVANJA DECE DO DVE GODINE
- Branka Janković**  
**108** KOMPJUTERSKE IGRE IZ UGLA PREDŠKOLSKOG DETETA: EDUKACIJA ILI ZABAVA?
- Milica Inosavljević Vučetić, Tanja Panić**  
**118** VEZA IZMEĐU JEZIČKE ANKSIOZNOSTI I MOTIVACIJE ZA UČENJE ŠPANSKOG JEZIKA
- Katarina O. Lazić**  
**130** KOGNITIVNO LINGVISTIČKI POGLED NA USVAJANJE KONSTRUKCIJA MATERNJEG JEZIKA KOD DVOGODIŠNJEG DETETA
- Dragan Koković**  
**151** MLADI U OKRILJU VIRTUELNE KULTURE

### **Prikazi**

- Vlasta Lipovac**  
**158** PRIPREMA DECE ZA POLAZAK U ŠKOLU - PRIRUČNIK SA PRAKTIKUMOM
- Colić Vesna**  
**160** UNAPREĐIVANJE OBRAZOVANJA NASTAVNIKA – NACIONALNA I INTERNACIONALNA PERSPEKTIVA - konferencija u Oslu
- 163 Uputstvo autorima**

## REČ UREDNIKA

*Krugovi detinjstva*- časopis za multidisciplinarna istraživanja detinjstva ulazi u novi ciklus rada na promovisanju mogućnosti teorijskog i praktičnog iskustva stručnjaka iz različitih oblasti rada sa decom, mladima, adolescentima.

Budući da je više dimenzionalno orijentisan, časopis prepoznaje multidisciplinarnost u naučno istraživačkom pristupu i ukazuje na neophodnu i nedvosmislenu interakciju dva paralelna sveta - dece i odraslih. Multikulturalni i višejezični, *Krugovi detinjstva* prate aktuelnu dinamiku komunikacije naučnih disciplina i novih saznanja kao deo savremenog istraživačkog procesa.

Poštujući praksu dvobroja na godšnjem nivou, časopis je tematski orijentisan sa inicijativom da isprati aktuelne poglede i objedni najnovija istraživačka dostignuća iz ove oblasti. U prvom, elektronskom izdanju nudi teorijsku perspektivu jednoj temi sa različitih istraživačkih stanovišta, dok drugi godišnji broj čine primeri koji istu temu obogaćuju i rezultatima praktičnog rada. Pored naučno-istraživačkih radova *Krugovi detinjstva* sadrži i rubrike koje daju prikaz korisne stručne i naučne literature, skupova (rubrika *Prikazi* i *Recenzije*), prevode teorijskih i istraživačkih radova iz strane savremene literature (rubrika *Prevodi*) i naučne i istraživačke radove koji su do početka novog (XXI) veka objavljeni u domaćoj stručnoj literaturi, a čije teme su od značaja i danas za naučno istraživački i praktični rad ( rubrika *Iz archive*).

Moderan pristup nauci i savremeni koncept proučavanja, poseban su motiv uredništvu novog izdavačkog ciklusa da svoju viziju časopisa obogati praktičnom delatnošću i rezultatima najbližih saradnika (studentata, vaspitača), a posebno činjenicama iz teorije i prakse kolega i saradnika kako iz društveno-humanističkih tako i prirodnih nauka.

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

dr Mirjana Matović  
2016. Novi Sad



**BROJ 1 | 2016**  
**Naučni i stručni članci**



**Ivana Spasić**

Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Odeljenje za sociologiju, Beograd

ispasic@f.bg.ac.rs

UDK: 316.728

Primljeno: 02.03.2016.

Prihvaćeno za štampu. 03.03.2016.

## ZAŠTO NAM JE SVAKODNEVNI ŽIVOT VAŽAN?

Neke sociološke refleksije<sup>1</sup>

**Sažetak:** *Tekst predstavlja priređeni transkript predavanja izloženog na Interdisciplinarnom stručnom skupu Svakodnevni život deteta, održanom u Novom Sadu u maju 2015, u organizaciji Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača i Udruženja vaspitača Vojvodine. Budući prvo, uvodno izlaganje na Skupu, ovde se daje pregled socioloških teorija koje su utemeljile svakodnevnicu kao relevantan i značajan predmet socioloških ali i drugih, pre svega društvenih nauka. Razumevanje i uvažavanje svakodnevnog života kao predmeta istraživanja, kao polazne tačke za razumevanje društvenih zbivanja i kao izvora otpora, promena i razvoja, predstavlja neophodan preduslov razumevanja značaja bavljenja svakodnevicom i pri proučavanju konteksta društvenih okolnosti u odrastanju dece.*

**Ključne reči:** *Svakodnevni život, svakodnevni život deteta, sociološke teorije.*

Moja oblast je sociološka teorija i trudiću se da ne budem opširna, ali o teoriji će uglavnom biti reči, jer drugačije ne umemo. Uostalom, zato i jesam pozvana, da dam neki širi pogled na ono što je sociologija dala u razvijanju pogleda na svakodnevni život kao istraživačku temu. Dakle, ja ću pre svega govoriti iz perspektive sociologije, ali odmah treba naglasiti da, kada je o svakodnevnom životu reč, svakako nije lako, a nema ni potrebe povlačiti jasne granice između različitih disciplina, jer je to jedna od onih oblasti gde se različite discipline susreću, kako društvene tako i prirodne nauke. Može se reći da se sve discipline koje se bave čovekom, društvom, kulturom, zdravljem, vaspitanjem zapravo susreću na ovoj temi.

Na početku, ponudiću dve slike koje potiču više iz književnosti, iz književne tradicije nego iz teorije u užem smislu reči, a koje nas, čini mi se, na jedan dobar način uvode u tematiku svakodnevice, pogotovo u posebnu temu odnosa nauke prema svakodnevici,

---

<sup>1</sup> Rad je priređen na osnovu izlaganja održanog na Interdisciplinarnom naučno stručnom skupu Svakodnevni život deteta, u Novom Sadu 25. maja 2015. Transkript izlaganja za autorsku redakciju priredila je Suzana Kojić, studentkinja Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu.

u tradicionalnom i u nekom novijem, današnjem smislu.

Prva slika potiče iz slavnog dela starogrčkog filozofa Platona *Država*, iz vremena četvrtog veka pre nove ere. Platon, tačnije Sokrat koji je narator Platonov, svom sagovorniku nudi jednu sliku, jedan prizor, da bi mu objasnio šta znači filozofski život, šta znači filozofija. Počinje od jednog kontrasta: Zamislimo da postoji jedna pećina u kojoj žive neki ljudi koji su od rođenja okovani oko vrata i oko nogu, ne mogu da se pomere i vide samo zid koji je ispred njih. Iza njih gori vatra i neki drugi ljudi pronose neke lutke i predmete koji projektuju senke na zid koji ti okovani ljudi gledaju, i ti okovani misle da je to celokupna realnost. Oni čuju glasove koje ovi ginjol-majstori ispuštaju, misle da ti glasovi pripadaju senkama, oni ni ne znaju da postoji nešto drugo osim tih senki. Ali kada bismo nekog od tih okovanih ljudi, kaže Sokrat, iznenada oslobodili i odveli ga prvo da pogleda vatru, on bi bio začuđen, zaslepljen, oči bi ga zabozele, a pogotovo kada bismo ga izvukli na svetlo dana, na sunce, kad bi on video ovaj naš svet, pravi svet, on bi bio zapanjen, hteo bi da se vrati natrag, dole u pećinu, u mrak, u poznato. Ali, postepeno bi mu se oči privikavale i on bi video da je zapravo taj svet sunca i dana neizmerno bolji, lepši, istinitiji nego pećina i više nikada ne bi želeo da se dole vrati. Dakle, život, običan život, život bez filozofije nalik je životu u pećini, a tek kada nas obasja svetlo istine možemo reći da smo izašli iz pećine na sunce.

Ta metafora koja pripada starogrčkoj tradiciji, ali zapravo se proteže sve do današnjih dana, može se uzeti kao jedna predstava o odnosu filozofije, a potom i nauka koje su se iz filozofije od antičkog perioda nadalje postepeno razvijale, prema svakodnevici. Svakodnevni život je za nauku, tradicionalno, vekovima, možemo reći milenijumima, nešto što ona ignoriše ili aktivno prezire, jedan niži vid egzistencije, neka vrsta nužnog zla, mesto gde obitavamo kao prirodna bića, gde zadovoljavamo svoje potrebe koje su nam zajedničke sa životinjama. Ako posmatramo čoveka, govorim i dalje o tradicionalnom filozofskom pogledu na čoveka kao biće koje je sposobno i za neka viša stremjenja, neke više vrednosti i saznanja, svakodnevni život nije mesto gde dostižemo taj viši nivo razmišljanja i prakse – svakodnevni život je mesto gde se prosto obnavljamo, jedemo, peremo se, rađamo decu, umiremo. Takođe, za antičku kulturu posebno je važno da je svakodnevni život život privatnosti, domaćinstva, život žena, dece i robova. Slobodni muškarci jedini su mogli da učestvuju u javnom životu, da ratuju, da donose političke odluke, da se bave filozofijom, dakle, da dostižu sve te više vrednosti koje grčka kultura visoko ceni. To se radilo izvan svakodnevice, to se radilo u javnosti, na agori, u skupštini ili ratu.

Danas više nauka ne može sebi da dozvoli takav prezriv i ignorantski odnos prema svakodnevnom životu. Mnogo faktora je doprinelo promeni statusa, stava prema svakodnevici. Promena nije potpuna i u našoj nauci ćete i danas često čuti da svakodnevni život postoji, ali da to nije nikakva sociologija. Mnogima je zabavno da postoje profesori koji se time bave, tačnije profesorke – često smo, mada ne uvek, ženskog roda, mi koji se bavimo svakodnevicom kao predmetom proučavanja. Znaju oni da postoje i takvi, ali to je njima pomalo smešno, da se pišu doktorati o svakodnevnom životu, to je inače bila i tema moje doktorske disertacije. Ali takvih ima sve manje i nije nepходно prestanto se boriti za dostojnost i dostojanstvo teme svakodnevnog .

Vratiću se na to zašto nam je svakodnevni život važan iz sociološke perspektive,

a pre toga ću vas uvesti u još jednu sliku. Ovog puta je stvarno iz književnosti – reč je o pripoveci „Ukradeno pismo” američkog autora Edgara Alana Poa, iz sredine 19. veka, koji je inače, može se reći, rodonačelnik detektivskog žanra. Takva je i ova priča. Postoji i u prevodu na naš jezik. Reč je o pismu ukradenom od kraljice – to je period obnovljene monarhije u Francuskoj, radnja se odvija u Parizu. Kraljici je ukradeno jedno intimno pismo, možemo pretpostaviti kakvog sadržaja, jedan prepredeni ministar joj ga je ukrao i ucenjuje je zato što je pismo kod njega. Kraljica se u tajnosti obraća šefu policije i moli da po svaku cenu do tog pisma on stigne, jer počinju već političke posledice da proističu iz tog nesrećnog sticaja okolnosti. Šef policije angažuje sve svoje najbolje snage, više puta upada u stan dotičnog ministra, prevrće svaki detalj, svaki komad nameštaja, diže parket, skida tapete. Dakle, na sva mesta na koja je ikad neko nešto sakrio, oni gledaju, u nadi da će pronaći pismo, ali ne uspevaju. Šef policije se obraća jednom svom prijatelju koji razmišlja malo drugačije nego policajci. Prijatelj pronađe pismo i objašnjava kako ga je pronašao. Naime, pismo se nalazilo sve vreme sa drugim pismima na postolju za pisma, potpuno neskriveno, i nikome nije palo na pamet da će nešto toliko važno, toliko važno da se sakrije, biti skriveno tako da ostane na očigled svih, zato što ga tamo niko nije tražio.

I onda se u današnjoj teoriji ova slika opet uzima kao metafora svakodnevice. Kao i ukradeno pismo, svakodnevni život je nešto što je toliko otkriveno, toliko na vidiku svih nas, i to neprestano, da ga zapravo nije lako videti. Kako to kaže slavni američki antropolog Kliford Gerc, svakodnevni život se ne trudi da se sakrije od nas i upravo zato ga je gotovo nemoguće videti. Znači, da bismo ga sagledali kao neku celinu, kao neku strukturu, kao neku pojavu, da bismo mu dali ime „svakodnevni život”, nama je potrebna neka vrsta iskoraka. Moramo da zastanemo u svojoj svakodnevnoj aktivnosti u kojoj smo uronjeni u svoje svakodnevne brige, da malo zastanemo i zapitamo se šta to radimo, šta rade drugi oko nas i da to analiziramo.

To nije lako; kao što mnogi teoretičari zapažaju, sam pojam svakodnevnog života ne potiče iz same svakodnevice. I mi teoretičari takođe smo obični ljudi, pa u svom modusu običnih ljudi, ja, kada sam, kažem, običan čovek, obična žena, seekam nešto za ručak ili pričam sa detetom, kao sâm svakodnevni akter ja nemam pojam o svakodnevnom, ja neću reći – ja sada živim svoj svakodnevni život. Moram da se prebacim u svoj teoretičarski identitet da bih rekla – ovo je svakodnevni život, jer kad smo u njega uronjeni, mi nemamo svest o njemu kao nekoj celini, kao nekom entitetu. Već sama konceptualizacija pojma jeste nešto što dolazi spolja, što je, naravno, oslonjeno na svakodnevni život, ali nije u potpunosti u njemu sadržano. Potreban nam je neki dodatni impuls da ga sagledamo na taj malo drugačiji način.

Današnja sociologija i druge društvene nauke shvataju da, s obzirom na to da se život ljudi u najvećem delu najvećeg broja ljudi i najveći deo onoga što je ljudima važno upravo odvija u svakodnevici, ranija koncentracija sociologije, istorije, antropologije na ono što je vanredno, na ono što je retko, na ono što je istorijsko, na ratove, revolucije nije primerena. Antropologija se tradicionalno bavila egzotičnim kulturama, sociologija se bavila krupnim društvenim problemima, promenama društvenih porredaka, društvene strukture – naravno, bavi se i dalje, ali do negde sredine 20. veka sociologija se samo takvim stvarima bavila, a to nije mesto gde ljudi žive. Dakle, ljudi

žive u svakodnevici i iz toga je, kako sam rekla, sredinom 20. veka počeo da se zaista menja teorijski, naučni pogled na svakodnevni život i počeli su da nastaju različiti teorijski pristupi, predlozi, perspektive, koji su pristupali sa raznih strana svakodnevici, doživljavali je i shvatali na različit način.

Zašto nam je svakodnevni život važan, sada sasvim sumarno rečeno: ako bi se rezimirali svi ti pristupi do kojih ću uskoro doći, ja bih rekla da je iz sociološke perspektive svakodnevni život važan najpre zato što upravo kroz njega sagledavamo to što je sociološki glavni predmet, a to su društvene strukture, najkraće rečeno – klase, nejednakosti, društveno-ekonomske formacije, ili režimi, kako god to želimo da nazovemo, kao i krupne istorijske promene. To jesu pojmovi koje je sociologija kao društvena nauka vremenom stvorila i oni i dalje imaju smisla, ali pojave zapravo ne postoje kao neki predmeti, oni ne postoje nigde drugde nego onako kako se odražavaju na svakodnevicu nekih konkretnih ljudi. Dakle, svi ti krupni procesi i entiteti mogu se posmatrati jedino kroz njihove efekte na život ljudi, jedino kroz način na koji oblikuju svakodnevne situacije, a kroz te situacije, interakcije, praksu, zajedničko življenje, sukobljavanje ili saradnju s nekim konkretnim ljudima, jedino takvo društvo postoji. Tako da se apstrakcije koje je sociologija stvorila, a koje i dalje jesu neophodne, danas mnogo više sagledavaju kao nizovi događaja, malih, mikro događaja, sa nekim konkretnim akterima, kroz koje možemo da rekonstruišemo te krupne procese i pojave. Sociolog Entoni Gidens govori o pravilima i resursima: mi kao akteri u svakodnevici raspoložemo nekim resursima, materijalnim i nematerijalnim, kojima nešto činimo. To nam dolazi, možemo reći, od nekih prethodnih situacija koje su sa našom trenutnom situacijom povezane. Dakle, sa jedne strane strukture oblikuju situacije, utiču na njih, a sa druge strane u situacijama mi kao akteri smo isto tako stvoreni. Mi ne dolazimo niotkuda već dolazimo iz nizova nekih prethodnih svakodnevnih situacija. Jer, od trenutka kad smo se rodili, mi još nismo bili, daleko od toga da smo bili formirani delatnici, akteri; bili smo samo mala biološka bića i potrebno je, kao što svi vi znate, mnogo rada na tome da jedno novorođenče postane punopravan član društva – prvo dete, pa potom odrastao čovek. Ali, sva ta iskustva koja mi celog života skupljamo, takođe su svakodnevna iskustva, takođe su iskustva koja su se u nas ugradila. Možemo zaključiti da svakodnevni život, ulančavanje svakodnevnih situacija stvara i same aktere; ljudi ne dolaze niotkuda nego se stvaraju kroz svakodnevicu.

Treći krupni aspekt kroz koji nam je svakodnevica važna jeste što je, opet po opštem uverenju u savremenoj sociologiji, to mesto gde započinje ili se blokira društvena promena. Dakle, to nije samo mesto gde te strukture zapažamo, gde se one prelamažu, obnavljaju, nego su te svakodnevice mesto odakle počinje njihova izmena, odakle počinju da se destabilizuju, da se otvaraju neke pukotine i najavljuje se nešto buduće i novo.

Sada bih samo kratko pomenula nekoliko od tih važnih teorijskih pravaca, kako biste stekli predstavu o raznovrsnosti pristupa svakodnevnom životu. I dalje govorim pre svega o sociologiji, mada se ona tu dodiruje s jedne strane sa antropologijom, a sa druge strane sa psihologijom.

Jedan od prvih malo tradicionalnijih teorijskih pravaca koji je obratio pažnju na svakodnevni život bio je marksizam, i to jedna njegova posebna struja, koja se obično

zove humanistički ili antropološki marksizam, ili kritička teorija. Ta struja je odustala, ili bar nije želela da se samo iscrpi u onome o čemu je govorio klasični marksizam, o kapitalizmu kao društvenom poretku, istorijskoj epohi koja će putem revolucije ustupiti mesto jednoj novoj epohi. Dakle, to su bili jako krupni potezi u kojima su se Marks sâm i njegovi neposredni naslednici kretali u teorijskom smislu. Humanistički marksizam obraća pažnju na ono što se dešava samim ljudima, proleterima pre svega, ali više ne samo njima nego raznim društvenim grupama, slojevima, mogućim kulturama, kada se govori o kolonijalnoj i postkolonijalnoj situaciji. Svakodnevni život tako postaje mesto borbe, mesto za buduće društvo ili mesto gde sadašnji – tadašnji, ako govorimo o pedesetim, šezdesetim, sedamdesetim godinama, mada i tada i sada na delu je bio kapitalizam – kapitalizam opstaje. Dakle, taj društveni poredak moći uspeva da savlada impulse ka promeni, da ih proguta, da ih inkorporira u sebe i da produži svoj život sprečavajući onu proletersku revoluciju koju su marksisti sanjali. Marksizam i, odmah da kažem, slično njemu i feministički pristup, posmatraju svakodnevni život pre svega zato da bi u njemu tragali za mogućnostima novog i, s druge strane, otkrili prepreke za to novo. Posmatraju ga u jednoj kritičkoj perspektivi – ne samo takav kakav jeste svakodnevni život, pa da nam bude dobar kakav god da je, nego upravo tragajući za onim što treba raskrinkati kao otuđujuće, nepravedno, neravnopravno, i isto tako za nekim praksama, nekim mogućnostima koje mogu poslužiti za formiranje nečega što može biti bolje. Dakle, društvena promena jeste na programu sociologije svakodnevnog života iz marksističke i feminističke perspektive po definiciji.

Neki teoretičari nisu baš bili zadovoljni ovom, kako su oni to doživljavali, politizacijom sociologije svakodnevnog života. Nisu želeli da se odmah opredele za određenu političku opciju ili da uvek svakodnevnom životu pristupaju sa tim kritičkim stavom, pa su se okrenuli sasvim mikroskopskim situacijama i tako nastaje jedna grupa teorija koje se zovu mikrosociološke teorije. Najvažnije su interakcionizam i etnometodologija, nastali pre svega u američkoj društvenoj nauci, mada se, naravno, nisu jedino tamo zadržali. Oni pokušavaju da otklone ova velika pitanja, kao što je „Kakvo je društvo u kojem živimo i kuda ono stremi?“, i da se koncentrišu na interakcije između ljudi koje se dešavaju u najneznatnijim, prividno najbanalnijim situacijama. Oni nam daju jednu važnu pouku, a to je da su te banalne situacije u stvari važne, jako važne. Zato što tu u stvari počinje društvo. Jedan od najpoznatijih autora iz te tradicije, koji se zove Erving Goffman, govorio je o tome da kad susretnemo nekoga koga ne poznamo na ulici, ako nastavimo da buljimo u njega, taj neko će se osećati nelagodno. Time odmah znamo da je na delu neka vrsta rituala, dakle, mi smo prekršili neku normu. Norma je skrenuti pogled i Goffman to zove „učtiva nezainteresovanost“: mi smo svesni da je čovek tu, nećemo mu preseći put, nećemo se sudariti sa njime, mi ćemo se učtivo – ako smo se, recimo, sa njime susreli na trotoaru – držati svog dela trotoara, i skrenućemo pogled već na nekoj daljini od njega ili nje, jer, ako to ne uradimo, znači da imamo neke loše namere, mi kršimo norme. Goffman kaže kako taj mali ritual učtive nezainteresovanosti koji imamo prema ljudima s kojima delimo životni prostor makar u jednom trenutku, a ne poznamo ih lično, to je početak društva, to je početak društvenih normi koje, usložnjavajući se, na kraju stvaraju globalno društvo kao jednu veliku celinu. Ali već u jednom deliću sekunde, kad se mimoilazimo sa drugim prolaznikom, tu već vidimo

delovanje društva. Ako sretnemo nekoga koga poznajemo, komšiju na stepeništu na primer, da li ćemo mu reći dobar dan, da li ćemo ga pitati „Kako ste?“, da li će on nama kako treba odgovoriti „Kako ste vi?“, a neće krenuti da nam priča istorijat svojih bolesti – što su voleli da rade ovi drugi mikrosociolozi, to je bio njihov vid eksperimentisanja, da bi pokazali koliko su rituali prisutni u samim mikro-situacijama – i to je jedna vrsta temelja društva, kad komšiji kažemo dobar dan na stepeništu i, s druge strane, ako ne kažemo, bar malo potkopavamo društvo kao jednu zajedničku građevinu.

Problem sa mikro-teorijama jeste što su sklone da zaborave na šire strukture, da zaborave da su te situacije koje one posmatraju uklopljene i u neke šire kulturne i društvene celine. Reagujući opet na to, nastaju teoretičari sinteze koji pokušavaju da jednaku pažnju posvete i mikro- i makro-kontekstima. To su sociolozi kao što je Pjer Burdije, Entoni Gidens i drugi, koji u svakodnevnom životu opet vide prelamanje tih različitih društvenih nivoa. Dakle, posmatraju svakodnevne prakse kao mesto gde društvo nastaje.

I na kraju, možda hronološki najmlađa, danas dosta interesantna i živa struja jeste teorija svakodnevnog otpora, koja je potekla sa druge strane, iz oblasti političkog. Ona govori o tome da je svakodnevni život veoma značajan jer njegov aspekt jeste upravo otpor sistemima moći. To su teoretičari od kojih se jedan zove Mišel de Serto, drugi je Džejms Skot, ima ih naravno još, ali ovi su najpoznatiji. Oni usmeravaju pažnju upravo na one male činove u kojima obespravljeni u različitim društvenim porcima, različitim epohama, koji naizgled nemaju nikakvu moć, koji zaista nemaju nikakvu političku moć i nemaju mogućnost ni zajedničkog ni pojedinačnog delovanja, jer je druga strana toliko nesrazmerno moćnija – ima oružje, novac, kulturnu legitimaciju, na primer, neke vladajuće klase, neka vojna hunta, neki diktatorski režim – da izgleda kao da su ti obespravljeni potpuno nemoćni, da su oni samo u službi tih velikih i da nemaju nikakvog izbora. Džejms Skot uzima primer seljaka negde u Aziji, u jednom polufeudalnom sistemu, i kaže, svaki put kad bi gazde, ili njihova straža, okrenuli leđa, ti seljaci bi stvarali u svom malom svetu oaze slobode, makar verbalno, makar kroz reči. I Skot kaže da mi ne vidimo taj otpor, jer je on napravljen tako da se ne vidi, da bi zaštitio svoje aktere. Ali to ne znači da njega nema, to ne znači da su ti ljudi poverovali da nema izbora, da su poverovali da nema nade. Možda oni upravo sada prave neki svoj svet koji će polako narastati, kao što koralni greben raste od milijardu malih polipa, koji je svaki pojedinačno uzet mikronski, ali posle nekog vremena narastu. I mogu narasti toliko da se i najveći brod o njih slupa. Možda tako i revolucije zapravo nastaju, nadodavanjem malih činova otpora koje isprva niko nije primećivao, a naročito ne moćnici kojima su, na kraju, te revolucije došle glave.

Ja bih ovim optimističnim pogledom, ovom vizijom mogućnosti promene u svakodnevici kroz male činove otpora, završila svoje izlaganje.

## WHY IS THE EVERYDAY LIFE IMPORTANT TO US? Some Sociological reflections

**Abstract:** *The paper is an edited transcript of the lecture delivered at the Interdisciplinary Symposium „The Everyday Life of the Child“, which took place in Novi Sad organized by the Preschool Teacher Training College Novi Sad and the Association of Preschool Teacher of Vojvodina . In this first, introductory keynote address at the Symposium the author provides an overview of sociological theories which contributed to establishing the everyday as a relevant and significant topic of sociology, as well as other social sciences and the humanities. Understanding and appreciating everyday life as subject of research, as a starting point in grasping social dynamics and as a fount of resistance, social change and social development, are necessary preconditions for understanding the importance of including the everyday also when studying the context of social circumstances in which children grow up.*

**Key words:** *Everyday life, Everyday life of the Child, Sociological theory.*

**Milan M. Mišković**

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača

Novi Sad

milanmiskovic48@gmail.com

UDK :159.923.5 - 053.2:32

37.018.1 - 053.2:32

Primljeno: 03.03.2016.

Primljene korekcije: 05.03.2016.

Prihvaćeno za štampu: 07.03.2016.

## PROCES I ULOGA POLITIČKE SOCIJALIZACIJE U RANOM DETINJSTVU

**Sažetak:** U radu se analizira proces i uloga političke socijalizacije u ranom detinjstvu sa razvojnog stanovišta. Posle kraćeg uvoda i ukazivanja na korene interesovanja za političko obrazovanje građana, autor razmatra opšti proces socijalizacije i odnos između pojmova manipulacija, politička socijalizacija i vaspitanje. Potom izlaže definiciju političke socijalizacije i usredsređuje se na problematiku osnovnog formativnog perioda u procesu individualne političke socijalizacije. Razmatra poreklo i prirodu bazičnih, politički značajnih dispozicija koje nastaju u ranom detinjstvu, njihov uticaj na političko ponašanje u odraslom dobu i dve grupe politički relevantnih orijentacija: (a) razvoj ranih socijalnih „mi–oni” identiteta značajnih za političko ponašanje (identifikacije sa rasnim, etničkim i klasnim grupama), (b) razvoj odnosa prema političkom društvu (nacionalni identitet, patriotizam, odnos prema strancima i stranim zemljama). Autor zastupa stanovište da ono što se nauči u ranom detinjstvu ne može tako lako da se promeni kasnije u životu. U zaključku ističe da je za političku socijalizaciju u ranom detinjstvu bitan princip primarnosti, prema kojem je rano učenje veoma otporno na promene, i princip strukturacije, prema kojem rano učenje nužno oblikuje kasnije učenje.

**Ključne reči:** Politička socijalizacija, rano detinjstvo, habitus, socijalno učenje, rani socijalni identiteti.

### Uvod

Interesovanje za proučavanje i istraživanje procesa političke socijalizacije u ranom detinjstvu pokazale su krajem pedesetih godina 20. veka politička sociologija i psihologija, u kontekstu proučavanja i istraživanja opšteg procesa socijalizacije.



Krajem 20. i početkom 21. veka rana politička socijalizacija sve više privlači pažnju naučnika koji se bave sociologijom detinjstva koju „zanimaju dete kao akter” i konteksti svakodnevice kao ključne „arene ili polja u kojima se dete ispoljava kao strateški akter” (Tomanović, 2015: 75). Od tog vremena čini se da ova tematska oblast u literaturi postepeno postaje uticajnije od Konvencije o pravima deteta, usvojena od strane Ujedinjenih nacija 1989. godine.

Zadržavajući socijalizacijski pristup, u ovom radu pažnja će biti usmerena na političku socijalizaciju dece u ranom detinjstvu. Politička socijalizacija je specifično područje opšteg procesa socijalizacije i predstavlja dodirno polje interesovanja različitih disciplina – politikologije, sociologije i socijalne psihologije. Potreba da se deca nađu u fokusu istraživanja političke socijalizacije uslovljena je saznanjem da se u periodu detinjstva utemeljuju bazična uverenja (*core beliefs*), koja utiču na strukturu kasnijih političkih stavova i političkog ponašanja odraslih ljudi. To tvrde Iston i Denis, kada kažu da „ono što se uči rano u životu ima tendenciju da se zadrži i da oblikuju kasnije stavove i ponašanje” (Easton & Dennis, 1965: 42).

Političko ponašanje postepeno se stiče, i prema najnovijim teorijskim i metodološkim saznanjima počinje u periodu između *treće* i *šeste* godine, kada deca postaju svesna pola, rase, etničke, nacionalne i konfesionalne pripadnosti, i u sklopu tih iskustava „doživljavaju osvit prepoznavanja svog političkog sveta” (Schwartz & Schwartz, 1975; prema Vasović, 2007: 63). Iako je politička socijalizacija neprekidan proces koji traje čitavog života, u ranom detinjstvu ljudsko biće doživljava niz značajnih promena u toku životnog ciklusa, kada se razvija i sposobnost simboličke komunikacije (jezik). U tom životnom periodu dete se postepeno uključuje u složenu mrežu društvenih odnosa u porodici i porodičnom okruženju, kojom prilikom, kroz prve bazične interakcije sa okolinom, počinje formiranje osnove njegovog identiteta i ličnosti.

U ranom detinjstvu deca postaju svesna niza svojih socijalnih identiteta – pola, rase, a zatim i određenih grupnih pripadnosti, kao što su etnička, nacionalna i konfesionalna pripadnost. U kontekstu formiranja ranih grupnih identiteta deca počinju nazirati i svoj politički svet. I pre sticanja zakonskog prava glasa i ulaska u formalni svet politike, pojedinac raspolaže određenim predispozicijama za političko ponašanje, kao što su informacije, stavovi, navike i sl. Prema tome, ako želimo da saznamo koji uslovi prethode i determinišu političko ponašanje odraslih ljudi, traganje bi trebalo početi od perioda njihovog ranog detinjstva.

### **Koreni interesovanja za političko obrazovanje građana**

Kasnih pedesetih i ranih šezdesetih godina 20. veka objavljeno je nekoliko „klasičnih” studija o političkoj socijalizaciji, čiji su autori Hajman (Hyman, 1959), Grinštajn (Greenstein, 1965), Hes i Tornai (Hess and Torney, 1967), Iston i Denis, (Easton and Dennis, 1969) (navedeno prema Sears, 1990: 69). Međutim, u literaturi se najčešće ističe da je pojam *politička socijalizacija* u polje istraživanja sociologije i političkih nauka uveo Herbert Hajman. Ne ulazeći u raspravu o tome da li je ovaj američki sociolog pionir proučavanja političkog ponašanja u oblasti političke socijalizacije,

sasvim sigurno se može tvrditi da interesovanje za političko obrazovanje građana nije novijeg porekla. Pokušaji razmišljanja o ovom fenomenu sežu u daleku prošlost socijalnih i političkih teorija.

Platon u drugoj i trećoj knjizi svoga znamenitog dela *Država* raspravlja o ulozi i značaju vaspitanja u preobražaju polisa i stvaranju „pravedne države”. Po Platonovom mišljenju dobro vaspitanje mlade generacije najbolja je predohrana protiv izrođavanja pojedinih staleža u vršenju njihovih funkcija (Platon, 1983: 101), usled čega državi poverava ulogu apsolutnog vaspitača svih svojih građana. Država, po Platonu, s punim pravom „obrazuje građane”, daje im „lekcije patriotizma” i stara se o „uvežbavanju građanstva” za one funkcije koje im ona odredi. U takvom Platonovom mišljenju nazire se značenje koje danas ima pojam politička socijalizacija.

Aristotel, za koga je „čovjek po prirodi društveno biće, a onaj ko zbog svoje prirode, a ne slučajem, stoji van društvene zajednice ili je rđav ili je bolji od ljudi...” (Aristotel, 1984: 5), takođe naglašava vezu između tipova karaktera koje antički građani poseduju i strukture i organizacije države, i tom prilikom koristi izraz slične konotacije. Radi se o „uvežbavanju karaktera” putem vaspitanja u državi. Pošto je cilj države isti za sve građane, za čije postizanje je potrebno određeno znanje, to je i vaspitanje u osnovi isto za sve građane, o čemu se mora starati država a ne pojedinci. Vaspitanje je nužno za održavanje ustava, i svakoj vrsti ustava odgovara jedna vrsta vaspitanja (Aristotel, 1984: 202–214).

U kasnijim socijalnim i političkim raspravama nalazimo, iako marginalni, interes za određene aspekte političkog obrazovanja građana, odnosno povezanost između „političkog karaktera”, političkog ponašanja i političkih institucija. Za Žana Bodena [Jean Bodin], temelj države jeste porodica, kao najjača i najvažnija društvena jedinka. U svome veoma obimnom delu *Republika*, Bodin tvrdi da su „jedino starešine porodice građani u pravom smislu – tj. potpuno slobodni, dok su ostali članovi porodice lišeni ove slobode, pošto su potčinjeni skoro apsolutnoj vlasti starešina porodice” (prema Лукић, 1964: 313).

Žan Žak Ruso [Jean Jackues Rousseau] takođe je poučavao svog Emila (doduše tek u njegovoj dvadeset drugoj godini) osnovnim principima politike – kroz lekcije „političkih maksima” i „načela političkih prava” (Cook, 1975: 108–129)

U *savremenom proučavanju političke socijalizacije* došlo je do bitnih promena od trenutka kada je u političkim naukama nastupila tzv. bihejvioralna revolucija. *Bihejviorizam* je nastao u psihologiji, ali se „preko socijalne psihologije proširio na društvene nauke uopšte, a na sociologiju i političke nauke posebno” (Павловић, 1996: 171). Predstavnici ovog teorijskog i empirijskog usmerenja izvršili su snažnu kritiku akademske političke nauke i težište interesovanja sa proučavanja političkih institucija preneli na proučavanje posledica koje političko ponašanje pojedinca ima na funkcionisanje političkih institucija i opstanak političkog sistema u celini. On se kao socijalno-psihološki i sociološki pravac obraća prvenstveno pojedincu i njegovom društvenom ponašanju (delanju), i to smatra osnovnom jedinicom socijalno-psihološkog i sociološkog istraživanja i proučavanja. Jedna od najuočljivijih karakteristika socijalno-psihološkog i sociološkog bihejviorizma i njegovog pristupa politikologiji jeste interdisciplinarnost,

pretežna usmerenost na proučavanje *procesa*, umesto *ishoda* ponašanja i razvoj i usavršavanje odgovarajuće metodologije empirijskih socijalno-psiholoških i socioloških istraživanja primerene problematici učenja političkih stavova i ponašanja.

### **Politička socijalizacija kao podvrsta opšteg procesa socijalizacije**

Uspešno konstituisanje ličnosti zavisi od interakcije tri procesa: *socijalizacije*, *kultivacije* i *individuacije*. Ne radi se o jednostranom činu prilagođavanja individue društveno-kulturnim zahtevima i standardima, već, antropološki posmatrano, o nužnom povezivanju socijalizacije i kultivacije, kao uvođenju individue u kulturu. *Socijalizacijom se naziva takav složen proces u kojem se interiorizuje socijalno iskustvo i na osnovu toga formiraju individualni stavovi; radi se o procesu pomoću koga individua postaje član društva u kome živi, usvajajući društvene vrednosti i norme kao vlastite standarde i obrasce svoje ličnosti* (Мишковић, 2003: 168). Ovako složen proces obavlja se putem organizovanih napora samog društva i posebnih institucija koje se bave vaspitanjem.

Proces uvođenja individue u svoju kulturu može dovesti do preterane socijalizacije. To se događa onda kada interiorizacija kulture ne vodi razvoju individualnih dispozicija, već do konformizma i sprečavanja razvoja samostalnosti. Takva pojava naziva se *depersonalizacija*, „stanje u kojem je pojedinac lišen svoje individualnosti i identiteta” (Golubović, 1993: 628). Rečeno rečnikom savremene humanističke psihologije, to je frustracija, stanje u kojem pojedinac doživljava vlastite percepcije i impulse kao nešto tuđe i prisilno, a posmatrano sa stanovišta filozofske antropologije, to je otuđenje. Dakle, ako socijalizacija i individuacija ne deluju usaglašeno, kao rezultat nastaje konformizam ili individualizam.

Kada je reč o mehanizmima socijalizacije ličnosti, u literaturi se najčešće navode mehanizmi psihološke prirode kao što su imitacija, sugestija, saosećanje i identifikacija, ili se pak svi mehanizmi obuhvataju pojmom *učenja*. Međutim, postoje određeni socijalno-psihološki momenti koji nisu obuhvaćeni mehanizmima čisto psihološke prirode, a koji proizilaze iz specifičnosti ljudske komunikacije i interakcije. Pokušavajući da razjasni proces pretvaranja socijalnih stavova u subjektivno iskustvo, na osnovu koga se formira individualno „ja” u procesu ljudske interakcije, Džordž Herbert Mid (George Herbert Mead, 2003) je došao do saznanja da je simbolička komunikacija najznačajniji mehanizam socijalizacije, kultivacije i individuacije.

### **Manipulacija, politička socijalizacija i vaspitanje**

U savremenom, masovnom i potrošačkom društvu emancipatorsko vaspitanje (vaspitanje za samostalnog individuuma sa snažnim JA) ometeno je, a ne retko i blokirano manipulacijom i indoktrinacijom. Manipulacija (umešnost ili spretnost zavodenja) i indoktrinacija (efikasna forma zarobljavanja i svođenja čoveka od autonomnog subjekta na jedniku kojom se manipuliše u željenom smislu) tesno su povezane sa masifikacijom društva kao fenomenom savremenog doba. Manipulisati

se može samo nezrelim i nepunoletnim ili gomilom – masom. Usled toga, jedan od ključeva za razumevanje savremenog društva svakako leži u psihologiji i sociologiji masa (Moskovici, 1997).

U procesu vaspitanja manipulacija je u tesnoj vezi sa socijalizacijom, naročito sa političkom socijalizacijom i shvatanjem autoriteta. Zato se uvek postavlja pitanje kakav je autoritet vaspitača u tom procesu potreban. Da li je to autoritet koji pomaže i savetuje da dete postane celovita, samopouzdana i autonomna ličnost, ili je to autoritet koji priprema dete za poslušnost i stvara u svesti deteta obrasce mišljenja i delovanja koji će mu omogućiti uklapanje masovno društvo i masovnu kulturu? <sup>1</sup>

U tom smislu, vrednosno polje postaje centralni problem vaspitanja. Nema vaspitanja bez vrednosti, a deca i omladina imaju ne samo potrebu nego i pravo da od roditelja i vaspitača steknu iskustvo šta oni smatraju dobrim i istinitim. Usled toga, vaspitačima i roditeljima pripada jedna od najodgovornijih uloga u procesu ostvarivanja emancipatorskih ciljeva vaspitanja.

Emancipatorsko vaspitanje odbacuje metode indoktrinacije i manipulacije, a umesto toga neguje toleranciju prema ljudima koji drugačije misle i na taj način stvara neophodnu klimu tolerancije u društvu. „Osnovni lek protiv indoktrinacije (ili osnovna opasnost za indoktrinaciju) je razvitak *samostalnog i kritičkog mišljenja*, koje je takođe i lek protiv opasnosti od teških oštećenja svesti kod dece i omladine i njihovog psihičkog aparata” (Tadić, 1988: 153).

### Definicija političke socijalizacije

Politička socijalizacija je proces koji traje celog života i pod uticajem je društvenih grupa i institucija koje predstavljaju primarne i sekundarne agense socijalizacije. Agensi socijalizacije, svaki na svoj način, utiču na razvoj političkih stavova i vrednosti. Sadržaj političke socijalizacije čini politička kultura koja se menja u skladu sa izmenjenim socijalno-političkim uslovima, a u određenim istorijskim situacijama dolazi i do formiranja nove političke kulture. „Celina svih procesa putem kojih se prevalentne norme političke kulture datog društva stiču, održavaju i menjaju, čini političku socijalizaciju” (Podunavac, 1982: 139–140). U zajedničkom radu D. Iston i J. Denis, *Children in Political System* (Deca u političkom sistemu), političku socijalizaciju određuju kao „one razvojne procese kroz koje ličnost stiče političke orijentacije i modele ponašanja” (citat prema Podunavac, 1982: 139–141).

Kritičkim pristupom i naučnom analizom većeg broja slabosti i ograničenja postojećih definicija političke socijalizacije u stranoj i domaćoj literaturi, Mirjana Vasović<sup>2</sup> je ponudila jednu od najsazetijih ali i najobuhvatnijih definicija ove empirijski nedovoljno istražene pojave. Po njenom mišljenju „*politička socijalizacija jeste proces*

---

1 O razlici između manipulacije i socijalizacije videti Šušnjić (2008).

2 U izvrsnoj studiji U predvorju politike, profesorica M. Vasović prikazala je najreprezentativnija otkrića u istraživačkim poduhvatima političke socijalizacije u polju interesovanja psihologije, politikologije i sociologije, i kritički preispitala osnovne pojmovne, teorijske, metodološke i empirijske slabosti u dosadašnjim proučavanjima političke socijalizacije (Vasović, 2007).

*socijalnog učenja kojim pojedinci i društvene grupe stižu relativno trajne orijentacije i obrasce ponašanja u vezi sa političkim institucijama, procesima i vrednostima*” (Vasović, 2007: 52).

U navedenoj definiciji političke socijalizacije, upotrebom termina *proces socijalnog učenja*, kao što autorka kaže, naglašava se *socijalno* poreklo političkih orijentacija i ponašanja. Frazom *kojim pojedinci i društvene grupe*, akcentat se stavlja na predispozicije političkog ponašanja karakteristične za pojedince, koji su ujedno i pripadnici određenih društvenih grupa i datog političkog društva. U tom kontekstu, definicija sadrži dve različite uloge koje politička socijalizacija ima na socijalnom, odnosno na individualnom planu. Upotrebom neutralnog *stižu*, umesto termina „transmisija”, „usađivanje”, „prihvatanje”, „usvajanje” itd., autorka čini bitan odklon pojma politička socijalizacija od pojmova indoktrinacija i manipulacija. Pritom ona uključuje sve oblike političkog učenja (formalnog i neformalnog) i političkih iskustava (pojedinačnog i zajedničkog), kao i nepolitičko a politički značajno učenje (razvoj), kao moguće mehanizme ovog procesa.

Terminom *relativno trajne*, autorka ukazuje na „istoričnost” procesa političke socijalizacije kako u okviru životnog ciklusa pojedinca tako i u širem društveno-istorijskom kontekstu. To znači da prvobitno i rano stečene predispozicije političkog ponašanja nisu potpuno otporne na uticaje kasnijeg socijalizacijskog iskustva. Sažetost i preglednost predložene definicije političke socijalizacije ogleda se i u podeli sadržaja (ishoda) političke socijalizacije na dve grupe: *orijentacije* (opšte ideološko stanovište, kognicije i znanja, osećanja i stavovi, vrednosti i norme) i *obrasce ponašanja* (manifestna uključenost u politički proces i „latentni” oblici političkog ponašanja, kao što je interesovanje za politiku, medijsko politički značajno ponašanje, i slično). I, na kraju, uvođenjem komponente *političkih vrednosti*, pored *političkih institucija* i *političkih procesa*, autorka ukazuje na neophodnost da poimanje i istraživanje političke socijalizacije sadrži ne samo institucionalizovane nego i neinstitucionalizovane aspekte političkog ponašanja. Pojam vrednosti najbolje izražava neinstitucionalizovani svet politike a nalazi se i u osnovi izbora, odnosno odluka, kao suštine svakog političkog delovanja. Kratko rečeno, definicijom koju daje profesorka Vasović, obuhvaćeni su ne samo *ishodi* nego i *procesi* političke socijalizacije, što je u skladu sa novom političkom naukom.

### **Osnovni formativni period u procesu političke socijalizacije**

U ovom radu imamo u vidu proces političke socijalizacije u užem smislu, to jest onu koja se odvija u ranom detinjstvu. Usled toga, problematika ovog veoma složenog procesa biće sužena u vremenskom smislu samo na jedan period života – rano detinjstvo. Teorijsko uporište za takav pristup nalazimo u spisima socijalnih antropologa i sociologa kao što su: Erih From [Erich Fromm], Ebrem Kardiner [Abram Kardiner], Rut Benedikt [Ruth Benedict], Margaret Mid [Mead], Karen Hornaj [Horney], i mnogi drugi koji su pisali o *društvenom karakteru* uopšte ili o karakteru različitih naroda i različitih vremena. Kao što kaže američki antropolog i pisac „Usamljene gomile”,

znamenite sociološke studije o velikim promenama američkog karaktera, Dejvid Risman [David Riesman], „većina (...) pisaca pretpostavlja (...) da su godine detinjstva od velikog značaja pri uobličavanju karaktera. Većina se slaže u tome (...) da se na te rane godine ne može gledati izolovano od strukture društva, koja utiče na roditelje što podižu decu, kao i neposredno na samu decu” (Risman, 2007: 6).

Sledeći navedena teorijska uporišta o značaju detinjstva za formiranje karaktera, i novija nastojanja da se prevaziđe suprotnost između „objektivizma” i „subjektivizma” u društvenim naukama, može se sa sigurnošću tvrditi da za analizu veze između procesa političke socijalizacije i prakse detinjstva izuzetno veliku vrednost ima teorijsko-metodološka kategorija *habitus* – koncept koji je u okviru sociološke teorije prakse osmislio francuski teoretičar Pjer Burdije (Pierre Bourdieu, 1999). Ovaj pojam u sociologiju P. Burdije je uveo da bi objasnio kako se vrši posredovanje između objektivnih uslova života pojedinca (ili grupe) i ponašanja, uključujući i političko ponašanje, koja će on (ili članovi grupe) biti sklon da spontano usvoji u svakodnevnom životu. Radi se o konceptu koji služi da opiše sistem dispozicija (težnji ili sklonosti), koji nastaje u detinjstvu i reprodukuje se u dva primarna društvena konteksta – u porodici i obrazovnom sistemu, i to pod uticajem struktura koje određuju uslove života.

Burdije određuje *habitus* kao „sistem trajnih i prenosivih dispozicija, koji uključujući sva prethodna iskustva, dejstvuje u svakom trenutku kao *matrica opažanja, vrednovanja i delovanja*, i omogućava izvršavanje velikog broja različitih zadataka, zahvaljujući analoškim transferima obrazaca...” (Burdije, 1999: 162). Iako deluje kao da je urođen, *habitus* je u stvari stečen, neraskidivo je vezan za pojedinca i određuje ga kao društveno biće; u tom smislu on je „odelo koje čini čoveka”. Mehanizam *habitusa* omogućava da „sledeći samo sopstvene zakone...” svako „ipak biva usklađen sa svima” (Burdije, 1999: 164). *Habitus* po njemu „nije ništa drugo nego taj imanentni zakon, *lex insita*, kojeg svaki akter dobija preko osnovnog vaspitanja”... najpre u porodici, i „koji je preduslov ne samo usklađivanja prakse već i prakse usklađivanja” (Burdije, 1999: 164).

Matrice koje čine *habitus* nalaze se ispod nivoa svesti, jezika i voljne kontrole, usled čega su veoma delotvorne. U tom smislu se i sva socijalizacijska uputstva, uključujući i politička, koja utiču na formiranje *habitusa* ne prenose prvenstveno kroz svest, nego putem sugestija koje su sastavni deo situacija u praksi, pre svega svakodnevno života u porodici. Takve neprimetne sugestije, bremenite značenjem, tiču se držanja tela i načina hoda, gestikulacija, mimike, načina ponašanja za trpezom, običnog govora u svakodnevi (naglasak, rečnik, sintaksa). Kada ga jednom steknemo u detinjstvu, uticaće na naše opažanje, vrednovanje i delovanje koje ćemo dalje razvijati u životu, delujući s one strane svesti, čak i kada se protiv njega bunimo. Iako predstavlja sistem trajnih dispozicija, *habitus* nije nepromenljiv. Pod uticajem novih iskustava u svakodnevnom životu i nepredviđenih situacija, *habitus* se može menjati, ali nikada potpuno. U tom smislu usvojeni sklop *habitusa*, budući da predstavlja matricu opažanja, mišljenja i delovanja, omogućava individualni izbor ponašanja, ali taj izbor nikada nije potpuno slobodan (Burdije, 1999: 158–171).

Dispozicije koje čine *habitus* specifikovane su u različite oblasti prakse (ishrana, odevanje, jezik, politika, sport, muzika itd.). Dakle, neke predispozicije za političko

ponašanje (informacije, stavovi, navike) nastaju u detinjstvu, tako da posredovanjem habitusa mogu uticati na političko ponašanje i odraslih ljudi.

Široko prihvaćena teza da su deca „politički nepismena” opovrgnuta je istraživanjima primarne socijalizacije krajem šezdesetih godina prošlog veka. Iston i Denis [Easton & Denis] u članku *The Child's Image of Government* (Dečja slika vlade) pišu: „Ne samo da se deca rano počinju orijentisati prema mističnom svetu politike, već formiraju i pojmove o njegovim najapstraktnijim delovima kao što je i sam vladavinski sistem. Naši podaci<sup>3</sup> ukazuju na to da deca rano usvajaju političke simbole<sup>4</sup> i stalno ih inoviraju” (Easton & Denis, 1965: 43–45).

Suštinsko pitanje teorijskih proučavanja i empirijskih istraživanja političke socijalizacije odnosi se na životno doba pojedinca u kojem je proces političkog učenja najintenzivniji. Prva istraživanja političke socijalizacije, sprovedena u visoko razvijenim industrijskim zemljama parlamentarne demokratije, bila su ograničena na decu u ranom školskom uzrastu i, donekle, u periodu rane adolescencije. Ova istraživanja pokazala su da deca u periodu od *sedme* do *trinaeste* godine stiču veoma širok spektar politički značajnih orijentacija i da već do dvanaeste/trinaeste godine, u opštim crtama, imaju formiranu smislenu predstavu svog političkog sveta. To je bio razlog što je ovaj period životnog ciklusa u teoriji političke socijalizacije dugo smatran *formativnim periodom* u procesu individualne političke socijalizacije.

Sredinom sedamdesetih godina, novi teorijski i metodološki pravci u proučavanju političke socijalizacije pomerili su početnu starosnu granicu dečjeg političkog razvoja naniže, od sedme na period između *treće* i *šeste* godine. Na pomeranje ove granice uticao je ulazak psihologije, posebno razvojne psihologije, u polje proučavanja i istraživanja političke socijalizacije. Najveći doprinos ovoj promeni dali su istraživači koji su prilagođavali i široko primenjivali modele teorije učenja i dečje razvojne psihologije na razumevanje razvojnog procesa političke socijalizacije. Osnovna teorijska pretpostavka na kojoj se tih godina počeo tumačiti razvojni proces političke socijalizacije bila je teza da je učenje u ranom detinjstvu od posebnog značaja u razvoju pojedinca, usled čega sa proučavanjem dečjeg političkog razvoja treba početi u periodu između njihove treće i šeste godine. U ranom predškolskom periodu deca postaju svesna određenih socijalnih identiteta i stiču značajna iskustva u vezi sa svojim grupnim pripadnostima (etničkim, nacionalnim, konfesionalnim) u okviru kojih počinju nazirati svoj politički svet (Vasović, 2007: 59–62).

---

3 Odnosi se na podatke iz tabelarnog prikaza rezultata empirijskog istraživanja koje su Iston i Denis izložili na strani 45. u navedenom tekstu (prim. M. M.).

4 Kao što su: zastava, Kip slobode, Ujka Sem [Uncle Sam], glasanje, policajac, Džordž Vašington [George Washington], predsednik Kenedi [Kennedy], Kongres. (prim. M. M.).

## Rane grupne identifikacije kao osnovne determinante političkog ponašanja

Svako dete, već od rođenja, pripada određenim društvenim grupama kao što su polne, generacijske, rasne, etničke, klasne ili slojne, jezičke, religijske; „smešteno” je u određeni geografski prostor, konkretnu nacionalnu državu, a sa razvojem procesa regionalnih integracija i globalizacije i u nadnacionalni prostor kao što je Evropska unija. Pojmove i ideje o svetu i društvu u kome živi dete usvaja od drugih koji pripadaju istim ili bliskim društvenim grupama sa kojima uspostavlja emocionalne veze. U procesu socijalnog učenja, koje se ne mora manifestovati kao političko, dete postepeno „konstruiše” svoj društveni svet. U tom procesu dete subjektivno i pristrasno svrstava pripadnike društva u kategorije koje se razlikuju po moći, statusu i ugledu. Na taj način kod deteta nastaje početna predstava o socijalnoj strukturi društva u kojem živi, pre nego što postane svesno političke borbe društvenih grupa oko suprotstavljenih interesa.

Prihvatanjem postojeće socijalne kategorizacije dete nužno prihvata i tumačenja koja u njegovoj okolini preovlađuju, o tome kakvi odnosi vladaju između društvenih grupa i kakvi bi trebalo da budu. U skladu sa tim tumačinjima dete posmatra ljude u svom okruženju i reaguje na njih, u čemu se ogleda potencijalna politička važnost socijalnih identiteta. U prepolitičkoj fazi razvoja dete razvrstava pripadnike pojedinih društvenih grupa na „naše” i „njihove”, „bliske” i „tuđine”, „saveznike” i „neprijatelje”, što može manje ili više uticati na političke orijentacije u zrelom dobu.

*Razvoj rasnog identiteta*, prema brojnim empirijskim istraživanjima koja se sprovode još od dvadesetih godina prošlog veka, počinje već između treće i četvrte godine života. To potvrđuje serija eksperimentalnih istraživanja koju su preduzeli supružnici Klark (Clark and Clark; prema Vasović, 2007: 73). Oni su koristili metod koji se sastojao u tome što su deci pokazivali lutke različitih nijansi bele i crne boje, odnosno slike ljudi različitih rasa, posle čega su deci postavili seriju pitanja, kao na primer: Koja im se lutka (ili osoba sa slike) najviše dopada? Na koju oni sami najviše liče? Koju bi od njih želeli za prijatelja? Sa kojom bi najviše želeli da se igraju? Koju bi želeli da dovedu kući? Nalazi ovih istraživanja potvrdili su da u procesu rasne samoidentifikacije, fizički i opažajni kriterijumi krupnog razlikovanja prethode nekim drugim, socijalno određenim kriterijumima. Većina pripadnika crne i drugih manjinskih grupa, već u trećoj godini postaje svesna rasnih „oznaka” (boja kože, oblik očiju, nosa, tip kose i sl.). U skladu s tim deca još u ovom dobu počinju da izražavaju određene rasne preferencije ili animozitete koje su u vezi sa ovim oznakama i usvajaju norme svoje grupe o „odgovornom” ponašanju prema „svojima” i „tuđima”.

*Razvoj etničkog identiteta*, kao što pokazuju mnogobrojna empirijska istraživanja, počinje rano – između treće i pete godine. Da bi se kod dece formirali početni etnički i nacionalni stavovi, potrebno je da, kako tvrdi Mirjana Vasović pozivajući se na autora Pantića (Vasović 2007: 78), budu zadovoljena dva osnova preduslova: (1) određen stepen razvijenosti kognitivnih funkcija (što znači da mišljenje u konkretnim pojmovima bude zamenjeno bar minimalnom sposobnošću generalizacije koja će omogućiti diferenciranje jednostavnih klasa predmeta) i (2) da dete bude izloženo



izvesnom „pritisku” društvene sredine koja će ga stimulisati na zauzimanje stavova određene direkcije (usvajanje afekata i vrednosnih sudova), u skladu sa stavovima većine u grupi.

Oko 3-4. godine kod dece se razvija etnička svesnost i samosvest uz pozitivne emocije (pojam nacije formira se oko termina – „Ja sam Srbin” – ali pozitivno osećanje može da postoji i ako se ne zna naziv sopstvene etničke grupe). Rane preferencije „Mi” = dobri – „Oni” = rđavi nastaju jednostavnim povezivanjem emocija sa imenom nacije, što je detetu izuzetno zanimljivo u obimu i sadržaju informacija i saznanja koja se odnose na sopstvenu zemlju. Oko termina se formira jezgro emocionalne dimenzije stava koje čini osnovu *ranog etnocentrizma*. Dete o svojoj etničkoj pripadnosti počinje da misli kao o svojoj „mi-grupi”, pod kojom se uglavnom podrazumeva sopstvena porodica, a zatim se povezuje sa stereotipom „dobri”, budući da su za dete roditelji po pravilu takvi. Sledeći takvu logiku, za dete „oni drugi”, naravno, moraju biti „loši”. Oko 6-7. godine razvija se nagli rast neprijateljstva prema drugoj etničkoj grupi, usvajaju se „lokalne” norme o tome koje grupe se vole ili ne vole i kako prema njima treba postupati. U 7-8. godini – usvaja se pojam nacije (deca nauče brojne reči, fraze ili pojmove kojima se opisuju pripadnici svoje i drugih etničkih grupa i konačno se formira netolerantnost).

Eksperimentalno istraživanje etničke samoidentifikacije obavio je Henri Tajfel [H. Tajfel]<sup>5</sup> na uzorku predškolske dece iz Engleske, Austrije, Škotske, Belgije i Italije. Eksperiment se sastojao u tome što su 23 fotografije običnih ljudi pokazane dva puta istom detetu u dve različite sesije. U prvoj sesiji od dece se tražilo da svaku fotografiju stave u jednu od četiri kutije sa natpisima: *Veoma mi se sviđa; Pomalo mi se sviđa; Pomalo mi se ne sviđa; Veoma mi se ne sviđa*. U drugoj sesiji detetu je rečeno da su neki ljudi na fotografijama njihove nacionalnosti a drugi nisu. Dete je trebalo da odredi koja fotografija pripada ljudima njegove, a koja ljudima druge nacionalnosti. Nalaz istraživanja je bio sledeći: postoji tendencija da deca pripisuju dopadljivije fotografije sopstvenoj etničkoj kategoriji. Ova tendencija opada s uzrastom, ali to ne znači da opada i etnocentrizam: neke druge „oznake” etniciteta zamenjuju fizičke i predstavljaju osnovu za uspostavljanje diferencijalne prednosti (moć, hrabrost, slavna istorija...)<sup>6</sup> „Može se reći da je etnocentrička, predrasudna i netrpeljiva osoba, u osnovnim crtama, formirana već do osme godine, mada se smatra da rana rasna i etnocentrička netrpeljivost nije jednom za uvek data i nepromenljiva” (Vasović, 2007: 81).

---

5 Henri Tajfel je bio britanski socijalni psiholog poznat po svom pionirskom radu o kognitivnim aspektima predrasuda i teoriji socijalnog identiteta. On je i jedan od osnivača Evropskog udruženja za eksperimentalnu socijalnu psihologiju. Tajfel smatra da ljudi grade svoje identitete na osnovu grupa kojima pripadaju. Budući da grupe kojim pripadamo formiraju naš identitet, prirodno je što želimo da pripadamo grupama koje imaju visok status i koje daju pozitivnu sliku. Međutim, od presudnog značaja je to što grupe imaju visoki status samo u poređenju sa drugim grupama. Drugim rečima: znanje da je naša grupa superiornija zahteva postojanje druge, lošije grupe sa kojom ćemo se upoređivati.

6 Prema [www.fpn.bg.ac.rs/wp-content/uploads/.../Razvoj-socijalnih-identiteta3.pp](http://www.fpn.bg.ac.rs/wp-content/uploads/.../Razvoj-socijalnih-identiteta3.pp).

## Razvoj svesti o društvenim nejednakostima

Polazeći od ideje da su politička opredeljenja ljudi povezana sa pripadništvom različitim društvenim grupama, u novije vreme preduzeto je više razvojnih istraživanja sa ciljem da se dođe do saznanja kako deca opažaju društvene nejednakosti, odnosno kako se kod njih razvija pojam društvene strukture. Teorijsku osnovu ovih istraživanja predstavljali su kognitivno-razvojni modeli koji se oslanjaju na teorije Pijažea [Jean Piaget] i Kolberga [Kohlberg], i pored teorijske insuficijentnosti ovih modela koji proističu iz činjenice da dete u ranom detinjstvu još ne doživljava i ne opaža ove aspekte društvenih odnosa na nivou globalnog društva. Primenjene su metodološke tehnike klasifikacije ili rangiranja, kao i prepoznavanje različitih atributa koji se najčešće povezuju sa klasnom pripadnošću. Budući da su istraživanja sprovedena na deci nižih uzrasta, korišćen je i slikovni materijal. Deci su pokazane fotografije članova porodice i saopšteno im je da pripadaju različitim društvenim klasama; trebalo je da ih spase sa fotografijama odgovarajućih tipova kuća, automobila i slično. Od dece se očekivalo da prepoznaju postojeće razlike u stilu oblačenja, mestu stanovanja, vrsti posla i načinu provođenja slobodnog vremena.

Rezultati ovih i drugih empirijskih istraživanja obavljenih osamdesetih godina dvadesetog veka pokazali su da koreni klasne svesti nastaju već u predškolskom periodu (5-6 godina). U ovom životnom razdoblju deca stiču sposobnost da prepoznaju socijalne razlike vezane za statusne simbole (odelo, kuća, kola), vrstu prebivališta i nivo obrazovanja koji odgovara određenom socioekonomskom sloju ili klasi (Vasović, 2007: 90).

## Razvoj pojma domovina

Dosadašnja proučavanja i istraživanja pojma domovina uglavnom su se oslanjala na radove švajcarskog razvojnog psihologa i filozofa Žana Pijažea, poznatog po svojoj teoriji kognitivnog razvoja i brojnim eksperimentalnim istraživanjima o mentalnim sposobnostima male dece. Svojim studijama o razvojnim karakteristikama dečjeg mišljenja i suđenja, Pijaže je uočio brojne teškoće sa kojima se dete suočava u usvajanju pojmova *nacije* i *domovine* koji se mogu smatrati *političkim*. Pedesetih godina prošlog veka, posle ispitivanja na uzorku od 200 dece iz Ženeve, uzrasta između 5 i 14 godina, Pijaže je zacrtao osnovne stadijume u razvoju pojma *domovina*, odnosno, u procesu njihove rane identifikacije sa nacionalnom državom kao političkom zajednicom.

Po Pijaževom saznanju, razvoj pojma domovina, koja je za dete „nevidljiva celina” i za koju se ono emocionalno veže, prolazi kroz tri stadijuma. Na prvom stadijumu (sve do 7. ili 8. godine), usled opštije nesposobnosti da shvati odnos između dela i celine, dete nije u stanju da shvati odnose između širih i užih geografskih jedinica. Iako je u ovom uzrastu sposobno da navede mesto (selo, grad, kanton) u kojem živi, kao i da kaže da se manja geografska jedinica nalazi u većoj (država Švajcarska) – ono ne razume značenje pomenutih pojmova i relacija. Na to ukazuje nalaz Pijaževog istraživanja da deca u pokušaju da predstave odnos između Ženeve i Švajcarske crtaju

dva kruga jedan pored drugog, a ne jedan unutar drugog. Na ovom stadijumu deca, takođe, mešaju lokalnu i nacionalnu pripadnost zato što nisu u mogućnosti da shvate da pripadnost užem entitetu ne isključuje istovremenu pripadnost širem, tako da sebe vide kao Ženevljane, ali ne i istovremeno kao Ženevljane i Švajcarce.

Po Pijaževovoj teoriji, razvoj identiteta deteta sa svojom domovinom takođe se odvija u određenim fazama. Zbog ranog dečjeg egocentrizma, u prvoj fazi dete nije u mogućnosti da se identifikuje sa svojom domovinom, niti ima neki stabilniji odnos prema drugim zemljama. U toj fazi dete svoju zemlju voli ili ne voli iz ličnih razloga (u Pijaževovom uzorku deca biraju Švajcarce „zato što su lepi”) (Vasović, 2007: 117–119).

### **Rana privrženost svojoj zemlji i stranim zemljama**

Rezultati empirijskih istraživanja problema socijalizacije rane privrženosti pojedinca sopstvenoj državi, koja su od šezdesetih godina 20. veka obavljena u okviru političkih nauka, pokazuju da se kod dece rano uspostavlja jaka privrženost sopstvenoj državi, te da ostaje otporna na promene tokom čitavog perioda detinjstva i adolescencije. Već u predškolskom periodu formiraju se pozitivna osećanja prema sopstvenoj zemlji kao političkoj zajednici i jasne preferencije (dopadanje ili nedopadanje) u odnosu na strane zemlje. Iston i Hes [Easton & Hess] utvrdili su da već do polaska u školu deca „...neosetno nauče da su Amerikanci i da su, na način koji teško mogu da definišu i osmisle, različiti od pripadnika drugih sistema (...) ovi odgovori snažno su obojeni emocijama i javljaju se daleko pre pojave racionalnog razumevanja ili bar sposobnosti racinalizacije političkih orijentacija“ (Easton i Hess, 1970; prema Vasović, 2007: 128).

Prema Istonu i Hesu proces identifikacije sa svojom zemljom teče tako što deca najpre uspostavljaju pozitivna osećanja prema nekim bliskim socijalnim objektima, a kasnije ta osećanja uopštavaju na političke objekte. Dete najpre uči da poštuje i radije se stvarima i osobama koje su mu bliske i poznate, koje su deo njegovog neposrednog iskustva i za njega imaju smisla, a predstavljaju nediferencirane socijalne objekte. Na primer, kada govori o svojoj zemlji, dete prvo pominje lepotu zemlje, dobrotu ljudi, cveće i sl.; nešto kasnije vezuje njeno ime za personalizovane političke objekte (predsednik, policajac) ili konkretne političke simbole (zastava) (Easton & Hess, 1970; prema Vasović, 2007: 128). U ranijim studijama o razvoju dečje svesti o političkim objektima i odnosima utvrđeno je da su predsednik SAD i policajac prvi politički autoriteti koje dete priznaje, i da je zastava jedan od političkih simbola koji deca rano usvajaju (Easton & Denis, 1965: 44).

Na osnovu velikog broja primera iz empirijskih istraživanja, može se zaključiti da rana privrženost svojoj zemlji ima karakteristike „slepe lojalnosti”, usled čega su neki autori pretpostavili da u sadržajima patriotizma preovlađuju iracionalni elementi. Na primer, Hes i Tornaj (Hess & Torney, 1967) saopštavaju da se 95 % malih Amerikanaca u ranom školskom uzrastu slaže sa tvrdnjama: „Amerika je najlepša na svetu” i „Druge zemlje imaju slobodu ali ona nije takva kao ova koju mi imamo u našoj zemlji“ (prema Vasović, 2007: 129).

Razvoj procesa identifikacije sa sopstvenom zemljom koja sa starošću dece postaje

sve konzistentnija prati uspostavljanje sve stabilnijih preferencija u odnosu na druge, *strane zemlje*. Prvi odnosi prema stranim zemljama nose veoma visok emocionalni naboj, neodmerene sudove i neopravdana uopštavanja. Prema Stejciju (Stacey, 1978: 54: prema Vasović, 2007: 130), i malo dete nauči da deli zemlje na „dobre” i „loše”, „prijateljske” i „neprijateljske”, ili ih imenuje terminima „dopadanje” i „nedopadanje”. Poznata međukulturalna studija Lamberta i Klinberga (Lambert & Klineberg, 1967) izvedena na deci iz jedanaest zemalja (uzrasta 6, 10 i 14 godina), pokazala je da deca sa 6 godina teže da o svim stranim narodima misle kao o različitim od njih; sa 10 godina deca različitost pripisuju narodima koji su fizički različiti ili su politički protivnici, što znači da u svim ranim uzrastima deca usvajaju stereotipije o sopstvenoj i drugim zemljama (narodima) (Vasović, 2007: 130–132)

### Nastanak dečije predstave o javnom Neprijatelju

Više teorijskih orijentacija, kao što su psihoanalitičke, kognitivističke, teorije učenja i neke uticajne socijalno-psihološke teorije međugrupnih odnosa, ukazuju na činjenicu da deca rano stiču predstavu o drugim zemljama i narodima, ne samo kao o različitim i tuđinskim već i *neprijateljskim*, i da ih mogu doživeti kao *pretnju opstanku sopstvene grupe*. Težnja da se u složenom spletu međugrupnih odnosa ono što je različito često percipira kao suprotnost, pa i pretnja – uslovljava specifičan ishod rane političke socijalizacije, a to je „proizvodnja *javnog Neprijatelja*”. Označavanjem Neprijatelja pojednastavljuje se razumevanje složenih društvenih pojava, na taj način što se uzroci tih pojava pripisuju karakteristikama neke suparničke grupe. Na taj način se težište odgovornosti za promenu pomera sa grupe kojoj dete pripada na onu kojoj ne pripada.

Proces formiranja predstave o javnom Neprijatelju vidljiv je i u kontekstu razvoja sposobnosti razlikovanja *ideološkog neprijatelja*. Istraživanja dečjih stereotipija o pojedinim stranim nacijama ili o preferencijama ideološki bliskih zemalja otkrila su da deca predškolskog i ranog školskog uzrasta, socijalizovana u jednopartijskom sistemu, prepoznaju ideološke prijatelje i neprijatelje, ali da nisu u stanju da ove razlike sadržinski osmisle. Sedamdesetih godina dvadesetog veka istraživač Dragomir Pantić je, na primer, utvrdio da su deca u našem društvu, u uzrastu od 6 do 12 godina, bila znatno naklonjenija Rusima nego Amerikancima, kao i da se znatno razlikovao sadržaj stereotipa o ove dve nacije. Više od dve trećine ispitivane dece u uzorku opisalo je Ruse kao dobre, pametne, hrabre, poštene, vredne i lepe; tek petina ispitivanja Amerikance je opisivala kao dobre, dok su pripadnike ove nacije deca pretežno žigosala kao loše, osvajače, nemilosrdne, ratoborne i sl. Osnovna hipoteza autora u ovom istraživanju bila je da će uloga Amerike u Vijetnamskom ratu i obaveštavanje dece putem medija, presudno uticati na sadržaj dečjih stereotipa o ovim nacijama (Pantić, 1970).

### Formiranje pojmova rata i mira

Istraživanja procesa formiranja pojmova *rat* i *mir*, kao bitnih aspekata međunarodnih odnosa, sredinom šezdesetih godina prošlog veka otkrila su da se pojam rata javlja

ranije nego pojam mira (oko 6. ili 7. godine) i da je izgrađeniji od njega. U skladu sa svojim konkretnim mišljenjem, u ranom uzrastu deca predstavu o ratu vezuju za njegove konkretne pojavne oblike kao što su borba, ubijanje, umiranje, oružje i sl. „Međutim, iako govore o 'ubijanju ljudi' i 'umiranju', kod dece predškolskog uzrasta još uvek ne postoji jasna svest o posledicama koje rat može imati za pojedinca, za užu zajednicu i društvo u celini” (Vasović, 2007: 144–145).

Neke od opštih razvojnih pravilnosti razvoja pojmova rata moguće je ilustrovati i odgovima dece koji su navedeni u izveštaju istraživanja dečjih predstava o ratu, koje su sproveli Žarko Trebješanin i saradnici u saradnji sa UNICEF-om, tokom bombardovanja Srbije 1999. godine. Na pitanje *Šta je rat?*, deca mlađa od četiri godine najčešće koriste tautološke definicije, kao što su: „rat je kad ljudi ratuju”; „to su vojnici koji ratuju“. Oko 5-6. godine javljaju se *opisne* definicije rata koje se zasnivaju na dečjim iskustvenim, čulnim, obaveštenjima – avioni, bombardovanje, detonacije (npr. „rat je kad avioni bacaju bombe”; „kada ti bombarduju kuću”; „rat je kada čujemo sirene”). Ratovanje deca često opisuju u *terminima interpersonalnih sukoba* i dečjih ratnih igara, kada se akterima pripisuje lična mržnja i motivacija („rat je kada jedni napadaju, a naši se bore i hoće da ih ubiju”; „kada se puca, kada se mrzi”; „kada se dve zemlje posvađaju, pa jedna napadne onu drugu”). Od 7. godine nadalje deca sve češće ukazuju na *dramatične i destruktivne posledice rata* („rat je smrt”; „kada se ubijaju ljudi i ima puno žrtava”; „ubijanje, gađanje fabrika, mostova, rušenje kuća”). U ranom detinjstvu deca počinju da reaguju negativnim emocijama i osudom ratovanja, što se ogleda u dečjim izjavama kao što su: „to je nešto grozno”; „rat je ono čega se ja plašim”. Na pitanje *Šta misliš o ratu?*, deca predškolskog i ranog školskog uzrasta uglavnom ispoljavaju snažan negativan stav prema ratu: „rat je loš”; „rat je odvratan”; „Mislim da je to ružno i strašno”; „velika glupost i bezvredan” (Trebješanin i sar., 1999a: 9).

Kada je reč o tumačenju uzroka rata, odgovori na pitanje *Zašto ljudi ratuju?* pokazuju da deca, sve do ranog školskog uzrasta, uzroke rata tumače na subjektivizovan i personalizovan način. Razlog tome je, kako kažu autori istraživanja, što deca „u skladu sa svojim nedovoljno razvijenim mišljenjem i ograničenim znanjem i iskustvom, uzroke rata traže pre svega u psihološkoj sferi, u karakteru državnika koji vode rat ili u psihološkim motivima ljudi koji ratuju i, šire, u ljudskoj prirodi i njenim karakteristikama. Deca ne uočavaju uzroke ratova iz globalnog socijalnog konteksta, kao što su: državni, geostrateški, nacionalni i ekonomski interesi” (Trebješanin i sar., 1999b: 118). To pokazuju sledeći dečji odgovori: „ljudi ratuju zato što su bezobrazni”; „ljudi ratuju zato što im je dosadno”; „zato što nisu dobri”; „zato što su zli”; „zato što se ne vole”; „da bi se dokazali da su najjači”. U nekim dečjim odgovorima sadržano je egocentrično mišljenje, u smislu da sve posmatraju sa svog stanovišta, kao na primer: „ljudi ratuju zato da bih ja bio tužan i da se ne mogu igrati”. Kada je u pitanju tumačenje uzroka rata, u odgovorima dece nađen je i rani patriotski egocentrizam, koji se sastoji u tome što deca na pitanje o uzrocima rata odgovaraju uvek iz pozicije napadnutog, posmatrajući sve kroz „patriotsku optiku” („mi ratujemo da bismo odbranili Kosovo i našu zemlju”). (Trebješanin i sar., 1999b: 46–47).

U ranim uzrastima deca lakše shvataju pojam rata (konflikta) nego pojam *mira*,

zato što se sukob odvija na dramatičan način i kroz konkretnije pojavne forme, dok je mir za dete nedovoljno vidljiva pojava, naročito na globalnom nivou. Usled toga, deca najčešće daju *negativne* definicije mira. U navedenom istraživanju Trebješanina i saradnika deca mir određuju kao odsustvo uzbuđenja („kad si miran, kad ne mrdaš”), ali i straha („mir je da se ne plašim ničega”). Mir deca određuju i „kao prestanak ili odsustvo rata”. Karakteristični odgovori mlađe dece su: „mir je kad nema rata”; „kada prestane rat”, dok starija deca navode i uslove pod kojima se mir događa („kad se predsednici pomire”). U drugoj vrsti negativnih određenja mira deca mir izjednačavaju sa odsustvom dramatičnih pojava („kada prestanu sirene i ne lete više avioni i nema pucanja”; „kad nas ne gađaju”; „mir je kad nema uzbune”). U *pozitivnim* definicijama mira mlađa deca ga najčešće određuju „kao idealno stanje” preko niza vrednosti kao što su: sloboda, sreća, lepota, veselje i sl. Za ovu grupu dece, dakle, mir nije samo odsustvo rata „već jedno idilično stanje istinske ovozemaljske sreće (...) rajsko stanje sveopšteg blagostanja i saglasja (...) slika potpune kosmičke harmonije”. Tipičan reprezent ove kategorije dečjih odgovora je sledeći odgovor: „Tišina, kako ptičice pevaju, kako se deca igraju, kako nije rat, kada golupčići pojedu hranu, pojedu od hleba” (Trebješanin i sar., 1999b: 38–42; 115–116).

Postavlja se pitanje da li su rano formirane predstave o ratu i miru politički značajne. Kuperovi (Cooper, 1965, prema Vasović, 2007: 149–150) nalazi o toku razvojnog procesa pokazuju da jesu. Kuper smatra da rane predstave o ratu, koje nastaju na osnovu sličnosti sa sukobima koji se događaju u dečjim igrama i odnosima sa vršnjacima, bivaju kasnije dopunjene informacijama koje o toj temi pružaju odrasli, škola i mediji, kao i ličnim iskustvima koja su u vezi sa širim društvenim kontekstom i određenom političkom situacijom. Na taj način, prema Kuperu, nastaje koherentna idejna celina – tzv. *shema konflikta*, koja omogućava da se svest o veoma udaljenoj, složenoj i formalnoj sferi politike nadoveže na neposredna međulična iskustva koja se stiču u ranom detinjstvu.

Drugačiji pogled na uticaj dečjih ranih „ratnih” iskustava na kasnije shvatanje rata iznosi Konel (Connell, 1971, prema Vasović, 2007: 150–151). On je istraživao decu iz Australije i utvrdio da deca postojano izražavaju strah da njihova zemlja može biti napadnuta – što je pripisano rano uspostavljenoj *shemi pretnje*. Konel je pretpostavio da se kod dece rano stvara predstava o postojanju neke spoljašnje zle sile koja predstavlja pretnju „lepom i sigurnom” svetu detinjstva, i to pre nego što su čula za rat ili nešto saznala o ratovanju. Pošto deca nisu u stanju da uoče granicu između privatne sfere života, mašte i spoljašnjeg (političkog) sveta, njihove predstave o ratu lako se premeštaju sa veštica, zmajeva, Kapetana Kuke i dinosaurusu na vojnike i obratno. Priče o ratu i vojnicima koje prenose odrasli i mediji utapaju se u već formirane predstave o nepoznatoj, a sveprisutnoj opasnosti, a vojna pretnja nadovezuje se na rane dečje strahove. Kuperova, Konelova i druga istraživanja u osnovi su potvrdila očekivanja da neposredno iskustvo dece sa ratnim uslovima ima bitnu ulogu u razvitku predstava o ratu.

## Porodica: primarni agens političke socijalizacije u ranom detinjstvu

U ranom detinjstvu porodica je za dete „totalno” okruženje, zato što ono u porodici zadovoljava osnovne potrebe i stiže prva životna iskustva o ljudima i društvu. Odnosi između dece i roditelja imaju visok emocionalni potencijal, što za porodicu predstavlja veliku prednost u odnosu na druge činioce socijalizacije odraslih. Pored toga, u periodu rane socijalizacije u porodici se češće i otvorenije koristi moć autoriteta odraslih u kontekstu odnosa. „Dete poštuje autoritet svojih roditelja zato što poštuje taj njihov autoritet kroz odnos” (Tomanović, 2015: 78).

Gabriel A. Almond naglašava da je porodica prva struktura socijalizacije koju susreće individua. Po njegovom mišljenju rano iskustvo učestvovanja u donošenju odluka može povećati verovatnoću aktivne participacije deteta u političkom sistemu kada postane punoletno i uđe u formalni svet politike (Almond & Powel, 1966: 66). Rano detinjstvo je period života u kojem je dete izrazito podložno agensima socijalizacije, tako da zbog veoma visokog senzibiliteta i intenzivne emocionalne interakcije veoma lako može postati sredstvo političke manipulacije i formiranja nepoželjnog habitualnog ponašanja. Zato je bitno da se socijalizacija ličnosti deteta u porodici, kao što kaže Beri Mejel [Berry Mayall] „odigrava u društvenom kontekstu kojim vladaju međuljudski odnosi, u okviru kojeg je pregovaranje opravdana i normalna aktivnost koja strukturira znanje, delovanje i iskustvo” (Mejel, 2004: 234).

Iako nije formalni agens političke socijalizacije, porodica može *direktno* prenositi političke stavove, uverenja i vrednosti. Roditelji mogu, manje ili više, indoktrinirati svoju decu putem usađivanja političkih orijentacija koje proizilaze iz opštedruštvenih uverenja i socijalnih normi grupa kojoj porodica pripada. Pored otvorene indoktrinacije, deca mogu prihvatiti roditeljska politička opredeljenja i putem učenja po modelu, to jest imitacijom roditeljskog ponašanja i identifikacijom sa roditeljima. Učinak roditeljskog uticaja u prenošenju političkih orijentacija na decu u tesnoj je vezi sa kvalitetom porodičnih emocionalnih odnosa i vaspitnom praksom roditelja. Apatija, na primer, koja je nastala kao posledica nezadovoljenih osnovnih potreba u porodici, može usloviti kasniju političku apatiju. Kod dece koja su otuđena od roditelja može se javiti tendencija da postanu politički otuđena. S druge strane, preterana roditeljska zaštita dece može usloviti kasnije političko nepoverenje i nezadovoljstvo. Što se tiče vaspitne prakse roditelja, u našoj društvenoj sredini, Mirjana Vasović je istraživanjem došla do saznanja da izbegavanje represivnih vaspitnih metoda podstiče prosocijalne orijentacije i politički aktivizam (Vasović, 1988).

Učinak roditeljskog uticaja u prenošenju političkih orijentacija na decu u tesnoj je vezi i sa nivoom politizacije porodičnih odnosa. Nivo politizacije porodice, koji se odnosi na mesto i značaj političkih tema u porodičnoj komunikaciji i na političku aktivnost članova porodice, takođe utiče na učestalost političkih poruka i intenzitet političkih stimulusa koje deci prezentuju roditelji kao modeli. Roditelji, u čijem je vrednosnom sistemu politika veoma značajna delatnost, za svoju decu će predstavljati efikasniji model političkog ponašanja. Porodica koja je za političku delatnost nezainteresovana, ostavlja više prostora za delovanje vanporodičnih činilaca političke socijalizacije.

Uticaj porodice u ranom detinjstvu može *posredovati* u oblikovanju političkog ponašanja odraslog pojedinca. Svojim uticajem na proces formiranja ličnosti, porodica posreduje u razvoju njenih dispozicija (potreba, mehanizama odbrane, bazičnih uverenja o svetu i ljudima), koje pojedinca predisponiraju za određene oblike političkog ponašanja i određene vrednosne ideološke orijentacije, kao što su „makijavelizam”, „tradicionalizam”, „autoritarnost”, „dogmatizam” i dr. Erih From (Erich Fromm, 1980) je ubedljivo pokazao da bitnu ulogu u stabilnosti određenog društvenog sistema i njegovog političkog poretka, pored spoljašnjih aparata vlasti i prinude, igra i unutrašnji, psihički aparat. From je ukazao da je porodica kao „psihološka agentura društva” i posrednik društvenosti, osnovni izvor afektivnosti iz koje nastaje „ljubavno-mazohistički stav prema svakoj vlasti” posebno prema političkim vođama. Određeni sistem vaspitanja i kulturni podsistem čine dodatnu potporu delovanju porodice i doprinose stabilizaciji političkog poretka. U potrebi „autoritarne dominantnosti” i „autoritarne submisivnosti”, autoritarna ličnost vidi oslobađanje od straha. Tu pojavu From je slikovito imenovao izrazom „proteza sigurnosti” (From, 1980: 123).

### Zaključak

Centralni problem savremene teorije političke socijalizacije jeste pitanje značaja stečenih iskustava u ranom detinjstvu za političke orijentacije i političko ponašanje u odrasloj dobi. Budući da je pažnja istraživača dugo i intenzivno usmerena na *dečje* političko ponašanje, u prvi plan dolazi pretpostavka da je rano političko učenje povezano sa kasnijim političkim učenjem, ili direktno sa političkim stavovima i ponašanjem odraslog čoveka.

Za političku socijalizaciju u ranom detinjstvu bitan je princip *primarnosti*, prema kojem je rano učenje veoma otporno na promene, i princip *strukturacije*, prema kojem rano učenje nužno oblikuje kasnije učenje.<sup>7</sup> Ova dva principa najveću važnost pridaju ranim iskustvima koja se odnose na formiranje osnovnih socijalnih, politički bitnih identifikacija i lojalnosti kao što su rani socijalni identiteti, geopolitičke identifikacije, lojalnost političkom sistemu i državi, identifikacija sa političkim autoritetima, institucijama i simbolima, i pojam neprijatelja. U stvari, to su opšte orijentacije, opšte vrednosti i bazična uverenja koja predstavljaju osnovu za formiranje kasnijih političkih stavova. Rezultati novijih empirijskih istraživanja pokazuju da bazična uverenja ili pogledi na društvo, koji utiču na strukturu političkih stavova u kasnijem životnom dobu, mogu biti „patriotizam”, „jednakost šansi”, „ekonomski individualizam” i sl. U političkoj kulturi društva Srbije, prema empirijskim istraživanjima (Golubović i sar., 1995), najsnažnija bazična uverenja, odnosno opšte vrednosti koje utiču na kasnije

---

<sup>7</sup> U proceni važnosti ranog političkog učenja više autora zastupa diferencijalno polazište prema kojem je moguće da je učenje o rasama pre šeste godine značajno za kasniji politički život, dok učenje o partijskoj pripadnosti pre četrnaeste godine može biti nevažno. Autori koji zagovaraju ovo stanovište, pored principa primarnosti i principa strukturacije, navode i princip međuposredujućeg perioda, koji ističe važnost kasne adolescencije i rane zrelosti, i princip skorašnjosti, koji se primenjuje za tumačenje stavova i mnjenja u odnosu na aktuelna društvena pitanja, političke probleme i političke kandidate (Vasović, 2007:256).



strukturiranje političkih stavova jesu autoritarnost i tradicionalizam. Tradicionalizam kao „jednostrano pre naglašavanje tradicionalnih vrednosti” i autoritarnost „kao tip ponašanja, ali i kao sindrom personalne karakterne strukture”, u društvu Srbije izraženi su u visokom stepenu (Golubović, 1995: 51–70).

## LITERATURA

- Aristotel (1984). *Politika*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod
- Almond, G.A. & Powell, G.B. (1966) *Comparative Politics: A Developmental Approach*, Boston: Little, Brown & Co.
- Bejel, M. (2004). Deca na delu u porodici i školi. U: S. Tomanović (prir.), *Sociologija detinjstva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Burdije, P. (1999). *Nacrt za jednu teoriju prakse*. Beograd: zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Cook, T.E. (1975). Rousseau: Education and Politics, *Journal of Politics*, 1, 108–129.
- Easton, D. & Denis, J. (1965). The Child's Image of Government. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 361, No 1, 40–57.
- From, E. (1980). *Autoritet i porodica*. Zagreb: Naprijed.
- Golubović, Z. (1995). Tradicionalizam i autoritarnost kao prepreke za razvoj civilnog društva u Srbiji. U: V. Pavlović (ed.), *Potismuto civilno društvo* (str. 51–70). Beograd: Eko centar.
- Golubović, Z., Kuzmanović, B., Vasović, M. (1995). *Društveni karakter i društvene promene u svetlu nacionalnih sukoba*, Beograd: Institut za filozofiju i društvenu teoriju.
- Golubović, Z. (1993). Ličnost. U: M. Matic (ur.) *Enciklopediji političke kulture*, (str. 625–630). Beograd: Savremena administracija.
- Лукић, Р. (1964). *Историја политичких и правних теорија*. Београд: Научна књига.
- Mead, H.G. (2003). *Um, osoba i društvo*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk, Hrvatsko sociološko društvo.
- Мишковић, М. (2003). *Социологија*. Београд: Службени гласник.
- Moskovici, S. (1997). *Doba gomile*. Beograd: Čigoja štampa.
- Pantić, D. (1970). Dečji stavovi prema sopstvenoj i drugim nacijama, *Izveštaji i studije*, sveska 28. Beograd: IDN, Centar za istraživanje javnog mnjenja i Institut za psihologiju.
- Павловић, В. (1996). Бихејвиоризам од психологије до политичке теорије. *Зборник Матице српске за друштвене науке*, 100, 171–192.
- Platon (1983). *Država*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod
- Podunavac, M. (1982). *Politička kultura i politički odnosi*, Beograd: Radnička štampa.
- Risman, D. (2007). *Usamljena gomila*, Novi Sad: Mediterran Publishing.
- Sears, D. O. (1990). Whither Political Socialization Research? The Question of Persistence. In: Ichilov, O. (Ed.) (1990). *Political Socialization, Citizenship*

- Education, and Democracy*. New York: Teachers College Press Columbia University, pp 69–97.
- Šušnjić, Đ. (2008). *Ribari ljudskih duša*. Beograd: Čigoja.
- Tadić, Lj. (1988). *Nauka o politici*. Beograd: Rad.
- Tomanović, S. (2015). Konceptualizacija svakodnevnog života iz perspektive sociologije detinjstva. *Krugovi detinjstva*, 3 (1–2),74–79.
- Trebješanin, Ž. i sar. (1999a). *Psihosocijalne posledice rata na decu i roditelje*. Beograd: Filozofski fakultet – Institut za psihologiju.
- Trebješanin, Ž. i sar.(1999b). *Najstrašnije je kad otruju oblak – kako deca Srbije vide rat i mir*, Beograd: Filozofski fakultet – Institut za psihologiju.
- Vasović, M. (2007). *U predvorju politike*. Beograd: Službeni glasnik.
- Vasović, M. (1988). Porodično vaspitanje i vrednosna orijentacija aktivizma, *Psihologija*, 21, (3), 46–58. <http://www.fpn.bg.ac.rs/wp-content/uploads/.../Razvoj-socijalnih-identiteta3> (posećeno, 21. 09. 2013).

## PROCESS AND ROLE OF POLITICAL SOCIALIZATION IN EARLY CHILDHOOD

**Summary:** *The paper analyzes the process and the role of political socialization in early childhood from the developmental standpoint. After a short introduction and point et the roots of interest in political education of citizens, the author discusses the general process of socialization and relationship between the concepts of manipulation, political socialization and education. He then presents the definition of political socialization and focuses on the issues of primary formative period in the process of political socialization of an individual. He examines the origins and nature of the basic, politically important, dispositions that occur in early childhood, their impact on political behavior in adulthood and two groups of relevant political orientations: (a) the development of early social “we-they” identities significant for political behavior (identification with racial, ethnic and class groups), (b) the development of attitudes towards the political society (national identity, patriotism, attitudes towards foreigners and foreign countries). The author argues that what is learned in early childhood is not so easily changed later in life. In the conclusion, he emphasizes that an important principle for the political socialization in early childhood is the principle of primacy, according to which the early learning is very resistant to change, and the principle of structuration, according to which early learning inevitably shapes later learning.*

**Keywords:** *Political socialization, early childhood, habitus, social learning, early social identities.*

**Szilágyiné Szinger Ibolya**

Eötvös József Főiskola, Baja

[szilagyine.szinger.ibolya@ejf.hu](mailto:szilagyine.szinger.ibolya@ejf.hu)

UDK: 159.955.5 - 053.4

Prímljeno: 28.10.2015.

Prímljene korekcije: 02.02.2016.

Prihvaćeno za štampu: 28.03.2016.

## A GONDOLKODÁS FEJLESZTÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI ÓVODÁS ÉS KISISKOLÁS KORBAN

**Absztrakt:** A matematikai nevelés, a matematikanitás fejlesztő feladati közül a legfontosabb a gondolkodásfejlesztés. A gondolkodást a különböző problémahelyzetek keltik életre. A gyermek gondolkodásának fejlődése a tárgyakkal való manipulációtól a gondolati tevékenység felé haladó folyamat. Bruner szerint az értelmi fejlődés, a fogalmak fejlődése általában az enaktív leképezéstől, a konkrét tárgyi tevékenységek, cselekvések sorozatától az ikonikuson, az összegző képek sorozatán keresztül a valóság szimbolikus leképezése felé tart. A Pólya-féle négy problémamegoldási fázis megmutatja, hogyan oldjunk meg feladatokat, illetve hogyan kezeljük a problémahelyzeteket. A geometriai gondolkodás szintjeit Pierre és Dina van Hiele dolgozták ki, amelyek figyelembe vétele nélkülözhetetlen a geometria oktatásánál. A gondolkodás fejlődését sokféle érdekes, játékos szituáció, feladat vagy problémahelyzet teremtésével segíthetjük elő, amelyek kereső, felfedező és alkotótevékenységre ösztönöznek. A munkában 16 gondolkodásfejlesztő feladatot ismertetünk síkgeometria témakörben és mivel a gondolkodás fejlesztésére kiváló eszköz a dominójáték, ezért 7 dominójátékot is bemutatunk.

**Kulcsszavak:** gondolkodásfejlesztés, Bruner-féle reprezentációk, Pólya-féle problémamegoldási fázisok, a geometriai gondolkodás van Hiele-féle szintjei, dominójáték.

## MOGUĆNOSTI RAZVIJANJA MIŠLJENJA U PERIODU PREDŠKOLSKOG I NIŽEG ŠKOLSKOG UZRASTA

**Sažetak:** Podsticanje razvoja mišljenja predstavlja jedan od glavnih zadataka matematičkog vaspitanja i obrazovanja. Različite problemske situacije podstiču na razmišljanje. Razvoj mišljenja deteta jeste proces koji teče od rukovanja predmetima ka misaonoj aktivnosti. Prema Bruneru, saznavni razvoj, razvoj pojmova, teče od akcione prezentacije, konkretno predmetne aktivnosti, serije aktivnosti, preko

*ikoničkog zaključivanja, sve do simboličke prezentacije stvarnosti. Poja (Pólya) definiše četiri faze rešavanja problemskih zadataka koje bi deci pomogle u savladavanju datih problemskih situacija. Pri rešavanju zadataka iz geometrije, prema modelu koji su razvili Pjer i Dina van Hile (Pierre i Dina van Hiele), mora se redom proći kroz svih 5 nivoa geometrijskog razmišljanja. Mišljenje se može razvijati na više načina, putem zanimljivih, igrolikih situacija, kreiranjem problemskih situacija, čime se podstiču otkrivačke, istraživačke i stvaralačke misaone aktivnosti. Prema tome, u radu je predstavljeno 16 problemskih zadataka iz geometrije u ravni i 7 igara dominama koje takođe podstiču razvoj mišljenja.*

**Ključne reči:** *razvijanje mišljenja, Brunerove reprezentacije, Poja faze rešavanja problema, Van Hileovi nivoi geometrijskog mišljenja, igre dominama.*

A matematikai nevelés, a matematikatanítás fejlesztő feladati közül a legfontosabb a gondolkodásfejlesztés. A gyermeki gondolkodás a valóságból szerzett tapasztalatokra épít, továbbá ezek rendszerezését, kapcsolatainak felismerését biztosítja. A gondolkodást a különböző problémahelyzetek keltik életre, mégpedig úgy, hogy a megszerzett tapasztalatokat, ismereteket mozgásba hozzák a probléma megoldása érdekében. A gyermek gondolkodásának fejlődése a tárgyakkal való manipulációtól a gondolati tevékenység felé haladó folyamat (Perlai, 1990).

Jean Piaget (1997) a gyermek értelmi fejlődését szakaszokra bontja, melyek meghatározott sorrendben követik egymást. Az új szakaszba való átmenetnél a már meglévő sémák átszerveződnek. Főbb szakaszok:

#### 1. Érzékszervi-mozgásos szakasz (0-1,5/2 éves korig)

Ezen kezdeti fejlődési szakaszt a cselekvésbe ágyazott gondolkodás jellemzi, amely a születéstől a beszéd megjelenéséig tart. A gyerek számára csak a közvetlenül elérhető tárgyak léteznek. Cselekvéseit a sokszoros próbálkozás, ismétlődés jellemzi, amíg eljut bizonyos összefüggések feltáráshoz. A fejlődési szakasz végén a próbálkozások száma csökken, megtanulja a tárgyakat saját cselekvésétől függetlenül elképzelni.

#### 2. Műveletek előtti szakasz (1,5/2–7/8 éves korig)

A műveletek előtti szakasz további két szakaszra bontható: a fogalom előtti gondolkodásra (1,5-4 éves korig), valamint a szemléletes, intuitív gondolkodásra (4-7/8 éves korig). Megjelennek a szimbolikus funkció különböző formái: a beszéd, a szimbolikus (vagy képzeleti) játék, a késleltetett utánzás. A gyerek adott szituációban egy tulajdonságra korlátozza figyelmét (*centralizálás*). Hajlamos egy transzformációs lánc közbeeső állomásaira koncentrálni és nem magára a transzformációra. A logikai gondolkodás kezdetei figyelhetők meg (prelogikus gondolkodás), nincsenek világos fogalmak (csak előfogalmak). A gyerek nem képes cselekvéseit fordított irányban elképzelni, elvégezni (*irreverzibilitás*). Hiányzik a rész és egész viszonyának megértése.

#### 3. Konkrét műveletek szakasza (7/8-11/12 éves korig)

A cselekvésbe ágyazott gondolkodást felváltja a képzetek alapján lejátszó gondolkodás. Ebben a szakaszban a gyermek gondolkodása még kapcsolódik a konkrét tárgyakkal vagy ezek manipulációjához, de már képes elképzelni konkrét tárgyakkal való tevékenységeket is, melyek nincsenek a környezetében. Képes a belsővé vált (*interiorizált*) cselekvésekről, konkrét műveletekről beszélni. Az alsó

tagozatos gyermek gondolkodása konkrét műveletekben folyik. A műveletek az egyidejűleg vagy a röviddel előtte végrehajtott cselekvésekből szerzett tapasztalatoktól függenek és a logikai következtetések e tapasztalatokra korlátozódnak. A gyerek képes tárgyakat átrendezni, cselekvéseit, konkrét műveleteket fordított irányban is elképzelni (*reverzibilitás*). A dolgoknak az egyén cselekvéseihez való *asszimilációja* (a környezeti hatások beépülése, magyarázata a meglévő szellemi struktúrákba, sémákba) és a szubjektív sémáknak a dolgok módosulásához való *akkomodációja* (a meglévő séma korrigálása, módosítása vagy egy új séma létrehozása a környezet megértése, felfogása céljából) közötti egyensúly létrejötte magyarázza a megfordíthatóságot. Egy adott szituációban a gyermek egyszerre több szempontot is figyelni tud, összefüggéseket képes felismerni (*decentralizáció*). A tanuló 7–8 éves korban eljut a sorozatokban a *tranzitivitás* felismeréséhez, az osztályok elkülönítésének logikai műveleteihez és az aszimmetrikus összefüggések sorba rendezésének műveleteihez. Gondolkodásában már szerepel a tartalmazási reláció, de ebben az életkorban ez a gondolkodási művelet még konkrét helyzetekre, jelenlévő tárgyakra korlátozódik. Ekkor alakul ki a szám, idő, hosszúság, terület, térfogat, tömeg, súly fogalma. A gyerek egyszerű verbális állítások segítségével – tárgyakkal történő manipuláció nélkül – képtelen gondolkodni, tiszta nyelvi síkon következtetéseket levonni.

#### 4. Formális műveletek szakasza (11/12 éves kortól)

A konkrét gondolkodást felváltja a hipotetikus-*deduktív gondolkodás*, amelyben a lehetséges megelőzi a valóságot. A gondolkodási folyamat független a konkrét szituációtól. A műveletek végzése ítéletekkel történik. A tanuló a tárgyakat, tulajdonságokat, fogalmakat nevükkel jellemzi. Egyre növekvő biztonsággal végzi logikai következtetéseit. Képesé válik absztrakt összefüggéseket a konkrét tapasztalati valóságra való hivatkozás nélkül megérteni.

Piaget elméletének bírálói a gyermek értelmi fejlődésének szakaszosságát, azok sorrendjét nem vitatják, csak az egyes szakaszok időtartamát, mert van, aki gyorsabban végig megy egy-egy szakaszon. A fejlődést különböző hatások – mint az oktatás, család, kultúrkör, szabadidős program – meggyorsíthatják (Ambrus, 1995).

Az óvodapedagógus feladata a gyermek gondolkodásának a szemléletes, intuitív előműveleti szintjéről a konkrét műveleti (logikai) szintre emelése. A tanító feladata már a gyermek gondolkodásának a konkrét műveletekben való kiteljesítése, a hipotetikus-deduktív gondolkodás megközelítése.

Bruner (1974) szerint minden gondolkodási folyamat három különböző síkon mehet végbe, az ismereteknek, a tudásnak háromféle reprezentációs módja létezik:

*materiális (enaktív) sík:*

Az ismeretszerzés konkrét tárgyi tevékenységek, cselekvések, manipulációk révén megy végbe.

*ikonikus sík:*

Az ismeretszerzés szemléletes, összegző képek, illetve elképzelt szituációk segítségével történik.

*szimbolikus sík:*

Az ismeretszerzés matematikai szimbólumok és a nyelv segítségével megy végbe.

Ez a három reprezentációs mód az oktatási folyamat minden fázisában szerepet játszik. A cselekvések, képek és szimbólumok más-más nehézséggel járnak, így

másképpen hasznosak a különböző életkorokban. Bár az alsóbb osztályokban és az óvodában az enaktív és az ikonikus reprezentáció dominál, mindemellett a nyelv (beszéd) is fontos szerepet játszik, amely szimbolikus sítót jelent. Az első két szakasz megkerülése azt a veszélyt hordozza magában, hogy a tanuló a megfelelő képzetrendszer hiánya miatt a szimbolikus síkon nem képes matematikai problémákat megoldani, fogalmakat megérteni, mert nincs mire támaszkodnia. Amennyiben az első szakaszt kerüljük meg (a konkrét tárgyi tevékenységet), akkor viszont nem alakul ki a megfelelő képzetrendszer (Ambrus, 1995).

A matematikai fogalmak tanítása során alsó tagozaton az enaktív reprezentációt alkalmazzuk a leghosszabb ideig, valamivel kevesebb ideig az ikonikus reprezentációt. Óvodában a fogalmak előkészítése során egyértelműen ez enaktív reprezentáció dominál. Szimbolikus reprezentáción alsó tagozaton és óvodában elsősorban a nyelvet értjük, ami folyamatosan jelen van. A gyerekek előbb konkrét tapasztalatok alapján, valóságos játékok keretében, tárgyi tevékenykedés közben, majd vizuális síkon (rajzolás), végül absztrakt, nyelvi síkon fedezték fel az elsajátítandó matematikai fogalmakat.

A Bruner-féle reprezentációs síkok a gyermek fejlődése során három egymásra épülő szintet jelent. Ezeket a szinteket helytelen volna életkori szakaszokhoz kötni. Arról van szó inkább, hogy a tudás különböző területein különböző időkben járjuk végig ezt az utat. Az iskolai oktatás sokszor azért nem sikeres, mert a tanulók fogalmi fejlődése az adott tudásterületen még nem járta végig a Bruner által felvázolt utat a cselekvéstől a vizualitáson át az elvont fogalmakig (Knausz, 2001).

Shlomo Vinner és David Tall (1981) vezették be a fogalomképzet (concept image) elnevezést a matematika-didaktika szakirodalomba. „A fogalomképzet a fogalom nevéhez kapcsolódó teljes kognitív struktúrát jelenti, amely magában foglalja mind a mentális képeket, mind pedig az ezzel összekapcsolt tulajdonságokat, folyamatokat, képeket, ábrákat és tapasztalatokat.” (Tall, 2004). A konkrét tárgyi és képi reprezentációk segítik a fogalom mentális képének létrehozását, amely nem egyszerű másolata a külső reprezentációnak, hiszen az egyén konstruktív aktivitása révén jön létre és függ az egyén tapasztalataitól, tudásától. A képek, konkrét példák és tapasztalatok jelentős szerepet játszanak a sokoldalú fogalomképzet kialakításában.

A világhírű magyar matematika-didaktikusok közül Pólya Györgyöt (2000) emelném ki, akit a heurisztika (egy kutatási ág, amely a feladatmegoldás folyamatát tárja fel) atyjának neveznek. Hogyan oldjunk meg feladatokat? Erre a kérdésre A gondolkodás iskolája című könyvében találhatjuk meg a választ.

A Pólya-féle problémamegoldási fázisok a következők:

I. A FELADAT MEGÉRTÉSE

Mit keresünk? Mi van adva? Mit kötünk ki?

Rajzolj ábrát! Vezess be alkalmas jelölést!

II. TERVKÉSZÍTÉS

Találkoztál-e már a feladattal? Esetleg a mostanítól kicsit eltérő formában?

Nem ismersz valami rokon feladatot? Vagy olyan tételt, aminek hasznát vehetnéd?

Nézzük csak az ismeretlent! Próbálj visszaemlékezni valami ismert feladatra, amelyben ugyanez – vagy ehhez hasonló – az ismeretlen.

Itt van egy már megoldott rokon feladat. Nem tudnád hasznosítani? Nem tudnád felhasználni az eredményét? Nem tudnád felhasználni a módszerét?

Nem tudnád átfogalmazni a feladatot?

Nem tudnád megoldani legalább a feladat egy részét?

III. TERVÜNK VÉGREHAJTÁSA

Ellenőrizz minden lépést, amikor végrehajtod a tervedet!

IV. A MEGOLDÁS VIZSGÁLATA

Nem tudnád ellenőrizni az eredményt?

Nem tudnád másképpen is levezetni az eredményt?

Kiss Tihamér a Pólya-féle problémamegoldási fázisokat a következőképpen értelmezi kisgyermekes vonatkozásában: „Egy feladat sikeres megoldásához az vezeti a gyermeket, hogy elemzi az adott feladathelyzetet, és megértve a problémát, fontolgatja, hogy eddigi tapasztalatai során milyen eljárás vezet megoldáshoz; próbálkozik vele. Ha újfajta feladathelyzet előtt áll, és az eddig bevált módszerek közt nem talál megfelelőt, vagyis nem következhet be az alkalmazkodás egyszerű asszimilációval, akkor akkomodáló tevékenységeket kell kitalálnia, ezek feltehető felhasználásával hipotézist alkothat, és megkísérli a megoldáshoz vezető, újonnan szerkesztett műveleti sémákkal a végrehajtást. Ha ez sikerrel jár, a felfedezés öröme hasonló feladatok megoldására motiválja, így gyakorlással új eljárás módja megszilárdul. Egy ilyen ismétlődő, sikeres tevékenység bátorra teszi a vállalkozásokban, önbizalmát fejleszti, megkedveli a tantárgyat.” A gyermek megismerő, feladatmegértő és -megoldó tevékenységét felgyorsítja, ha a pedagógus olyan új feladathelyzetek elé állítja, amelyek az életkori sajátosságainak, az éppen adott problémahelyzetben értelmi fejlettségi szintjének megfelelnek, továbbá az előzetes tapasztalataira épülnek (Kiss, 2001). A pedagógus tapintatosan figyelheti, segítheti a gyermekek problémamegoldási folyamatát, dialógust folytathat vele, ha helyes lépést tesz, helyeselheti, amennyiben téved, úgy újabb megfontolásra biztathatja, ezen túlmenően segítő kérdéseket tehet fel, szükség esetén tanácsokat adhat vagy ötleteket kínálhat fel (Szendrei, 2005). A pedagógus képzelje magát a diák helyébe, élje bele magát gondolkodásmódjába, próbálja megérteni, mi megy végbe a diák fejében, majd minden esetben igyekezzen olyan kérdéseket feltenni, illetve olyan lépéseket javasolni, amelyek a diáknak magának is eszébe juthattak volna (Pólya, 2000).

Dienes Zoltán professzor (1973) elveti a tanulási helyzetekben a tekintélyelvű magatartást. Véleménye szerint a tekintélyelvű gátolhatja a gyerekek bátor kérdezősködését, ami az alkotó tanulási helyzet lényegéhez hozzátartozik. A jó pedagógusok a gyerekek természetes érdeklődését használják fel a tanulás ösztönzésére. Megismertetik a gyerekeket a matematikai ismeretszerzés örömszerző hatásával, nem fölényesek, mert az korlátozza a gyerekeket gondolkodási képességeik kibontakoztatásában, hanem együttérzéssel és szeretettel fordulnak a tanulók felé.

Pierre és Dina van Hiele – két holland matematikatanár – az 1950-es években Hollandiában szerzett tanári tapasztalataik alapján dolgozták ki oktatási elméletüket a geometriai gondolkodás szintjeiről. A geometriai ismeretszerzés folyamatát 5 szintre



tagolták:

1. szint: *alakzatok globális megismerése,*
2. szint: *alakzatok elemzése,*
3. szint: *lokális logikai rendezés (informális dedukció),*
4. szint: *törekvés a teljes logikai felépítésre (formális dedukció),*
5. szint: *axiomatikus felépítés.*

A geometriai fogalmak fejlődése, majd kialakulása ezen hierarchikus szinteken keresztül zajlik. A tanulók – osztálytermi munka során tapasztalt – tanulási nehézségeit megfigyelve azonosították be ezeket a szinteket. Pierre van Hiele ezt így mondta el: „Amikor matematika tanárként elkezdtem pályámat, hamar rájöttem, hogy ez egy nehéz hivatás. Voltak olyan lényeges dolgok, melyeket csak magyaráztam, magyaráztam, aztán mégsem értették meg a diákok. (...) A következő években többször megváltoztattam a magyarázatom módját, de a nehézségek megmaradtak. Mindig úgy tűnt, mintha egy idegen nyelven beszélnék. Ezt átgondolva rájöttem a megoldásra: a különböző szintű gondolkodásra.” (van Hiele, 1986).

A kisgyermek irányított geometriai ismeretszerzési folyamata már az óvodában elkezdődik. A környezet tárgyainak formáját vizsgálva indul a geometriai objektumok (a mértani test, a síkidomok stb.) fogalmának kialakítása. Ezen objektumok halmazára jellemző tulajdonságok megállapítása azonban már az ismeretszerzés magasabb fokát jelenti.

Az *alakzatok globális megismerésének szintjén* (1. szint) a gyerek a geometriai alakzatokat, mint egységes egészet fogja fel. Könnyen felismeri a különböző alakzatokat a formájuk alapján, megtanulja az alakzatok nevét, nem fogja fel azonban az alakzatnak és részeinek kapcsolatát. Nem tudja összehasonlítani a különböző alakzatokat. Nem ismeri fel a kockában a téglatestet, a négyzetben a téglalapot, mert számára ezek egészen különböző dolgok.

Az *alakzatok elemzésének szintjén* (2. szint) a gyermek az alakzatokat részekre bontja, majd összerakja. Az alakzat és részei között kapcsolatokat fedez fel. Felismeri a mértani testek lapjait, éleit, csúcsait. A mértani testek lapjaiként a síkidomokat, amelyeket görbék, szakaszok, pontok határolnak. Megkezdődik a megismert alakzatok elemzése, a megfigyelések, mérések, rajzolások, hajtogatások, nyírások, ragasztások, modellezések, parkettázások, tükörhasználat révén. Ezen konkrét tevékenységek segítségével a tanuló megállapítja, felsorolja az alakzat tulajdonságait (lapok, élek, illetve oldalak, csúcsok száma; lapok alakja; élek, illetve oldalak hosszúsága; lapok, illetve oldalak párhuzamossága, merőlegessége; szimmetriatulajdonságok; van derékszöge stb.), de a tulajdonságok közötti logikai kapcsolatokat még nem ismeri fel. A tulajdonságok megállapítása csak az alakzatok megkülönböztetéséhez szükségesek. Nem érti a definíció szükségességét. Megindul az osztályba sorolás. Ezen a szinten a gyerek még nem veszi észre az alakzatok közötti kapcsolatokat. Attól, hogy a négyzet és a téglalap közös tulajdonságait észreveszi, még nem várhatjuk el, hogy levonja azt a következtetést, hogy a négyzet téglalap is egyben.

A *lokális logikai rendezés szintjén* (3. szint) a tanuló már összefüggéseket lát meg egy adott alakzat tulajdonságai között illetve különböző alakzatok között. Megjelenik a következtetés lehetősége az alakzatok egyik tulajdonságáról a másikra. Megérti a meghatározás, a definíció szerepét. A logikai következtetések menetét azonban a

tankönyv (illetve a tanár) határozza meg. Megkezdődik a bizonyítási igény kialakítása, de ez csak az alakzatokra terjed ki. Ezen a szinten a négyzet már téglalap.

Óvodában az első szint, alsó tagozaton (1-4. osztály) az első két szint megvalósítása reális. Az általános iskola felső tagozatán a harmadik szint elérése lehet a cél. A negyedik (*törekvés a teljes logikai felépítésre*) és ötödik (*axiomatikus felépítés*) szinteknek megfelelő oktatás a középiskola és a felsőoktatás feladata (Piskalo, 1977, Peller, 2003).

A van Hiele-féle modell mindegyik tanulási szakasza az előző által kialakított gondolkodást építi és bővíti tovább. Egyik szintről a másikra való átlépés folyamatosan és fokozatosan megy végbe, miközben elsajátítják az egyes szinteknek megfelelő matematikai fogalmakat. Egyik szintről a másikra történő fejlődés nem természetes folyamat, nem követi automatikusan a biológiai fejlődést, hanem a tanítás-tanulás folyamatának eredménye. A tanítás, annak tartalma és módszere sajátosan befolyásolja a fejlődési folyamatot. Az eredményes tanulás feltétele, hogy a megfelelő geometriai gondolkodás segítségével a tanuló maga is aktívan tapasztalatokat szerezzen a vizsgált alakzatokról, majd beszélgessen róla és gondolatokat alkosson az adott szakaszban használt nyelvezet segítségével. Minden szintnek megvan a maga sajátos nyelve, jelölésrendszere, logikai felépítése. A nyelv a tanulás fontos része. A van Hiele elméletben szereplő szintek mindegyikére jellemző egy adott szókinccs, mellyel az adott szint geometriai értelmezéséhez a struktúrák, koncepciók és összefüggések kiterjeszhetőek. Fontos oktatási vonatkozása van Hiele elméletének az, miszerint az alacsonyabb szintű szakaszban lévő tanulóktól nem várható el, hogy a magasabb szintnek megfelelően megfogalmazott instrukciókat megértsék. Van Hiele szerint ennek a gyakori előfordulása a legfőbb oka a matematikaoktatás kudarcainak. A tanulóknak folyamatosan kell úgy eljutni egyik szintről a másikra, hogy közben elsajátítsák az egyes szinteknek megfelelő matematikai nyelvezetet, matematikai fogalmakat. A megfelelő geometriai gondolkodás kialakításához egyik szintet sem ugorhatjuk át. Semmilyen módszer nem teszi ezt lehetővé. A geometriai alakzatok globális felfogásától a geometriai bizonyítások, axiómarendszerek megértéséig vezető fejlődés hosszú időt vesz igénybe (Teppo, 1991).

A gondolkodás fejlődésének egyik lényeges eleme a fogalomalkotás. Az általános iskola alsó tagozatán és részben az óvodában a matematika alapvető fogalmainak – köztük számfogalom, műveletfogalom, számelméleti alapfogalmak, a geometria alapvető fogalmainak (test, kocka, téglatest, gömb, síkidom, sokszög, négyzet, téglalap, háromszög, négyszög, ötszög, ..., kör, párhuzamosság, merőlegesség, szimmetria) – alapozása történik. A matematikai fogalmak fejlődése hosszú folyamat, az első négy évfolyamon nem zárul le, más tanulási szinteken folytatódik tovább. A fogalmak, összefüggések érlelése egyre emelkedő szintű spirális felépítést indokol. A fogalmak kialakításánál a gyerekek életkorának megfelelő tényleges cselekvésekből indulunk ki. Manuális, konkrét tárgyi tevékenységek szükségesek a fogalmak kellően változatos, gazdag tartalmának megismeréséhez. Alapvető fontosságú a tapasztalatszerzéssel megérlelt fogalmak alapozása, alakítása. Bolyai Farkas harmadik nevelési fő elve is a konkrétvalóval való kezdés fontosságát emeli ki: „mindég azokon kezdje, a'mit láthat, foghat, nem generalis definitiókon (nem grammaticán kezdődik az első szollás); 's ne kinozzon idő előtt hiába, hosszú soruokmútatással. ... Geometriai formákon s az

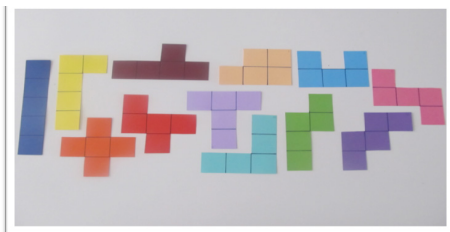
olvasáson kell kezdeni ... ki kell a lapból is menni ...” (Dávid, 1979).

A gondolkodás fejlődését sokféle érdekes, játékos szituáció, feladat vagy problémahelyzet teremtésével segíthetjük elő, amelyek kereső, felfedező és alkotó tevékenységre ösztönöznek. A gondolkodásfejlesztő feladatainkat minden esetben a gyermek gondolkodási szintje, műveletisége határozza meg.

A továbbiakban gondolkodásfejlesztő feladatokat ismertetünk síkgeometria témakörben, illetve a gondolkodás fejlesztésének egy lehetséges eszközével, a dominójátékkal végrehajtható feladatokkal. A feladatmegoldási folyamatokat részletesen nem mutatjuk be, ugyanis a Pólya-féle problémamegoldási fázisokat, az ezekhez kapcsolódó megjegyzéseket, instrukciókat az előbbiekben már általánosan ismertettük.

### Feladatok konkrét tárgyi tevékenységre síkgeometria témakörben:

- 1) Két egybevágó derékszögű háromszöglapból teljes oldaluk összeillesztésével rakjunk ki különböző (egymással nem egybevágó) síkidomokat! Hány különböző síkidomot lehet kirakni? Nevezzük meg ezeket! (6 megoldás)  
**Megjegyzés:** Ez a feladat lehetőséget biztosít a van Hiele-féle 1. szinten (az alakzatok globális megismerésének szintjén) lévő gyerekek számára a különböző alakzatok felismerésére, megnevezésére, a 2. szinten (az alakzatok elemzésének szintjén) lévők számára ezen felül az alakzatok tulajdonságainak megfigyelésére, felsorolására.
- 2) A logikai készlet 2, 3, 4, 5, illetve 6 (szabályos) nagy háromszöglapjából teljes oldaluk összeillesztésével alkossunk különböző síkidomokat, majd rajzoljuk le ezeket! (1, 1, 3, 4, illetve 12 megoldás)
- 3) Kartonpapírból két azonos méretű négyzetet vágtam ki. Az egyiket az egyik átlója mentén szétvágtam, így két azonos méretű (egybevágó) háromszöget kaptam. A három alakzattal rakjunk ki különböző síkidomokat úgy, hogy a négyzet és a háromszögek mindig pontosan egy teljes oldalukkal kapcsolódjanak egymáshoz! Hány különböző síkidomot lehet kirakni? (8 megoldás)
- 4) A logikai készlet 2, 3, 4, illetve 5 nagy négyzetlapjából teljes oldaluk összeillesztésével alkossunk különböző síkidomokat, majd rajzoljuk le ezeket! (1, 2, 5, illetve 12 megoldás):



1. ábra

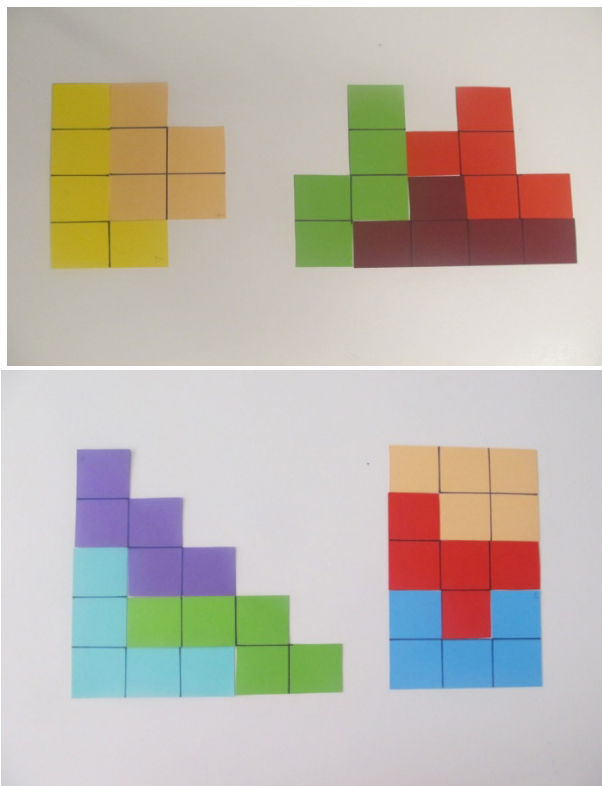
- 5) Mindegyik pentominónak ugyanakkora a területe (5 egység, egység a

négyzet). Melyiknek a legkisebb a kerülete? (A drapp színűnek.)

**Megjegyzés:** Ez a feladat a terület fogalmát fejleszti.

6) Szimmetrikus alakzatokat állítsunk elő 2, illetve 3 pentominóból!

Például:



## 2. ábra

**Megjegyzés:** A feladat a szimmetria fogalom fejlődését segíti elő.

7) Pentominókból alkossunk különböző téglalapokat (különböző oldalhosszúságokkal)!

**Megjegyzés:** A téglalap fogalom kerül előtérbe.

8) Alkossunk négyzeteket 4 egybevágó egyenlő szárú derékszögű háromszögből minden lehetséges módon! (A lapok teljes oldaluk mentén illeszkedjenek egymáshoz!) (5 megoldás)

**Megjegyzés:** A van Hiele-féle 2. szinten lévő gyerekekkel beszélhetünk a létrehozott négyzetek tulajdonságairól, úgy mint az oldalak, csúcsok számáról, arról, hogy vannak-e párhuzamos, illetve merőleges oldalai, egyenlő hosszúságú oldalai, vagy van-e derékszöge.

9) Néhány papírból kivágott sokszöget alakítsunk téglalappá! A sokszögek a következők: egyenlő szárú háromszög, 2 egybevágó derékszögű

háromszög, általános trapéz, szimmetrikus trapéz, derékszögű trapéz, általános paralelogramma, rombusz, deltoid, négyzet, szabályos hatszög. Szabad hajtogatni, nyírni, átdarabolni, össze-, illetve hozzáilleszteni.

**Megjegyzés:** Ezzel a feladattal ismét a téglalap fogalmát fejleszthetjük.

- 10) Egy papírcsíkából különböző hosszúságú, azonos magasságú téglalapokat állítsunk elő!

**Megjegyzés:** Ez a feladat – a téglalap fogalom fejlesztésén túl – lehetőséget nyújt rávilágítani a négyzet és a téglalap kapcsolatára. Amennyiben sikerül egy négyzetet levágni a papírcsíkából, beszéljük meg a diákokkal, hogy a négyzet egy különleges téglalap, amelynek minden oldala egyenlő. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy ezt a tartalmazási relációt valóban megértik a gyerekek. Azok az alsó tagozatos gyerekek, akik számára ez a reláció elfogadott, hogy a négyzet téglalap is egyben és nem két egészen különböző dolog, már elérték a 3. van Hiele-szintet, de ez a többségüknél csak 5-6. osztályban valósul meg (Szilágyiné Szinger, 2013).

- 11) Állítsunk elő téglalaphoz egy vágással

- két téglalapot,
- egy négyzetet és egy téglalapot,
- egy ötszöget és egy háromszöget,
- egy háromszöget és egy négyszöget,
- két négyszöget,
- két háromszöget!

**Megjegyzés:** A feladattal a különböző sokszögek fogalmát mélyíthetjük.

### Feladatok vizuális síkon (rajzolás) síkgeometria témakörben:

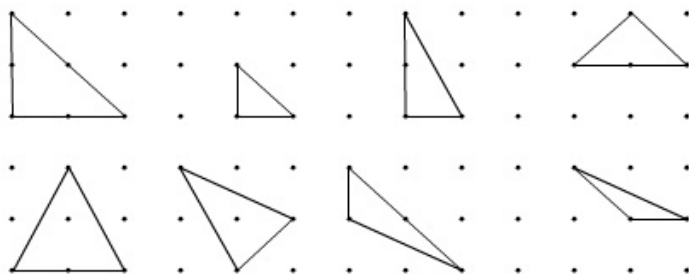
- 12) Van 16 egység (egység a négyzet oldala) hosszúságú szakaszom, ennek segítségével a négyzetrácsos lapon téglalapokat keríték körül. Hányfélélt tudok? Melyiknek a területe a legnagyobb? (Területegység a négyzet.) (4 megoldás, a 4•4-es négyzet területe a legnagyobb)

**Megjegyzés:** Képletek ismerete nélkül a négyzetoldalak, illetve négyzetek megszámlálásával juthatunk el a megoldáshoz. Ez a fajta tapasztalatszerzés nagyon fontos a felső tagozaton tananyagként előkerülő képletek tanításához.

- 13) 3•3-as négyzet-pontrácsra hány olyan különböző

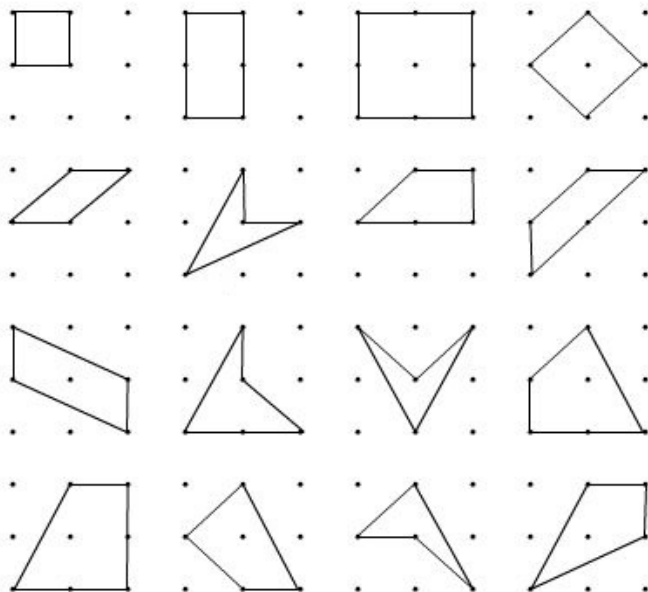
- háromszöget,
- derékszögű háromszöget,
- négyszöget,
- négyszöget, amelynek vannak párhuzamos oldalai,
- négyszöget, amelynek vannak merőleges oldalai,
- négyszöget, amelynek van beugrása,
- négyszöget, amely tükrös,
- négyszöget lehet rajzolni, amely tükrös és nincs beugrása, és amelynek csúcsai a pontokon vannak?

(a) 8 megoldás



3.ábra

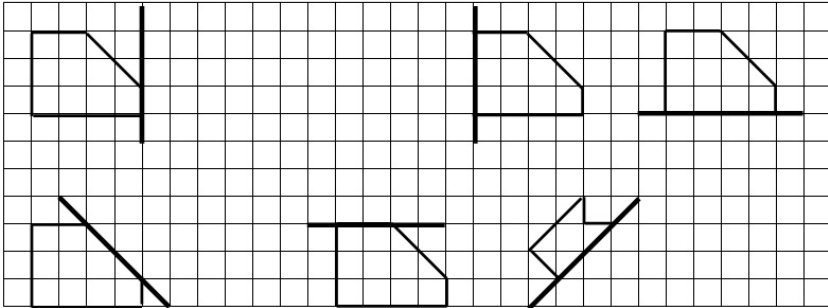
- (b) 4 megoldás
- (c) 16 megoldás



4. ábra

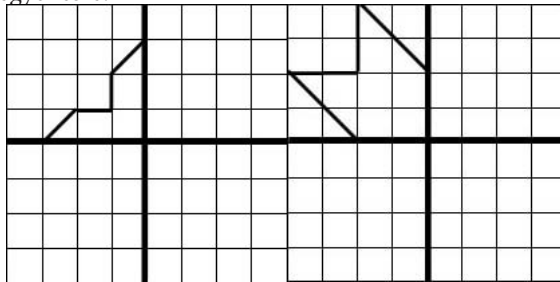
- (d) 9 megoldás
- (e) 11 megoldás
- (f) 4 megoldás
- (g) 8 megoldás
- (h) 6 megoldás

14) Tükrözd az ötszögeket! Az adott egyenes a tükör helye.



5. ábra

- 15) Tükrözd a mintát az egyik egyenesre! Tükrözd a mintát és a tükörképét is a másik egyenesre!



6. ábra

- 16) Vegyünk fel egy olyan négyzetet, amely 16 rácsnégyzetből áll, majd rajzoljunk bele olyan tengelyesen szimmetrikus (tükrös) sokszöget, amelynek kerülete ugyanakkora, mint a négyzeté, de területe kisebb annál és amelynek oldalai csak rácsvonalak lehetnek! (40-nél több megoldás)

**Megjegyzés:** A feladat sikeres megoldásának feltétele a szimmetria, a kerület, illetve a terület fogalom megfelelő szintje.

### Feladatok absztrakt nyelvvisíkon síkgeometria témakörben:

A különböző geometriai alakzatok tulajdonságainak összefoglalása már absztrakt, nyelvi síkon zajlik. Természetesen a geometriai tulajdonságok vizsgálata mindig az adott alakzat képi megjelenítésével együtt történik.

A barkochbajáték a síkidomok tulajdonságainak gyakorlására, rögzítésére kiválóan alkalmas.

A gondolkodás fejlesztésére további kiváló eszköz a dominójáték (7. ábra). Sokoldalú használatának eredménye az analóg és a divergens gondolkodás látványos fejlődése.



7. ábra

A dominó használata segít:

- a gondolkodás fejlesztésében,
- a számokkal való ismerkedésben, számfogalom fejlesztésében,
- a műveletfogalom fejlesztésében,
- a sík- és térszemlélet fejlesztésében,
- a terület- és kerületfogalom fejlesztésében,
- a kombinatorikai problémák megoldásában,
- a sorozatok alkotásában, szemléltetésében,
- a relációfogalom fejlesztésében.

Kisgyermeknél a konkrét tárgyi tevékenység, a mozgás, a pakolgatás, az alkotás lehetősége elfeledteti velük, hogy matematikai fejlesztés részesei, játékként élik meg az eszköz használatát.

*Feladatok számokkal való ismerkedésre, számfogalom fejlesztésére, alpműveletek gyakorlására:*

- a klasszikus dominójáték (mely segíti a globális számfelismerést),
- a dominón lévő pöttyök számlálása,
- számok kéttagú bontásának szemléltetése, leolvasása,
- a dominón lévő pöttyök számának meghatározása két szám összegeként,
- „vonat” létrehozásánál többtagú összeadás végezhető,
- dominók keresése különböző feltételek szerint, így pl.: Egyik részben legyen kettővel (hárommal) több (kevesebb) pötty, mint a másik részben. Mindkét részben legyen ugyanannyi pötty stb.,
- a dominó két négyzetében lévő pöttyök különbségének meghatározása,
- összeadással, kivonással kapcsolatos szöveges feladatok megoldása, pl.: 11 dominóból alkossunk „Y” alakzatot! A 11 dominóból hét eldőlt, mennyi maradt állva? (Játsszuk is el!)

Úgy döntsük el a dominókat, hogy 8 maradjon állva! Mennyit kell eldönteni?

- oszthatósággal kapcsolatos szöveges feladatok megoldása, pl.: Úgy alkossunk „Y” alakzatot, hogy a lábban lévő dominók száma fele legyen a szárakban lévő dominók (a/ feladat), vagy az egy szárban lévő dominók számának (b/ feladat)!

Kombinatorikai feladatok megoldása során az óvodában, majd az alsó tagozat 1–2.



osztályában a lehetséges eseteket előállítani (kirakással, színezéssel stb.), és egyszerűen megszámlálni ezeket könnyebb, mint ügyesen, valamilyen rendben összeszámlálni 3–4. osztályban, mert ehhez olykor sokat kell gondolkodni, mégis így többre jutunk. Ez az út vezet a kombinatorikus gondolkodás fejlesztéséhez.

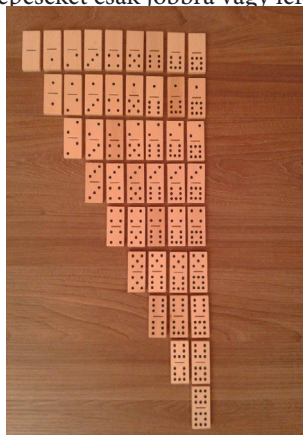
*Feladatok kombinatorikai problémák megoldására:*

1. Hányféleképpen lehet indítani a dominóöntést (8. ábra) úgy, hogy egyetlen indítással 10 dominó dőljön el? (5 megoldás)



8. ábra

2. Hányféleképpen juthatok el az (1,5)-ös dominótól a (3,8)-as dominóhoz (9. ábra), ha az egyes lépéseket csak jobbra vagy lefelé tehetjük? (10 lehetőség)



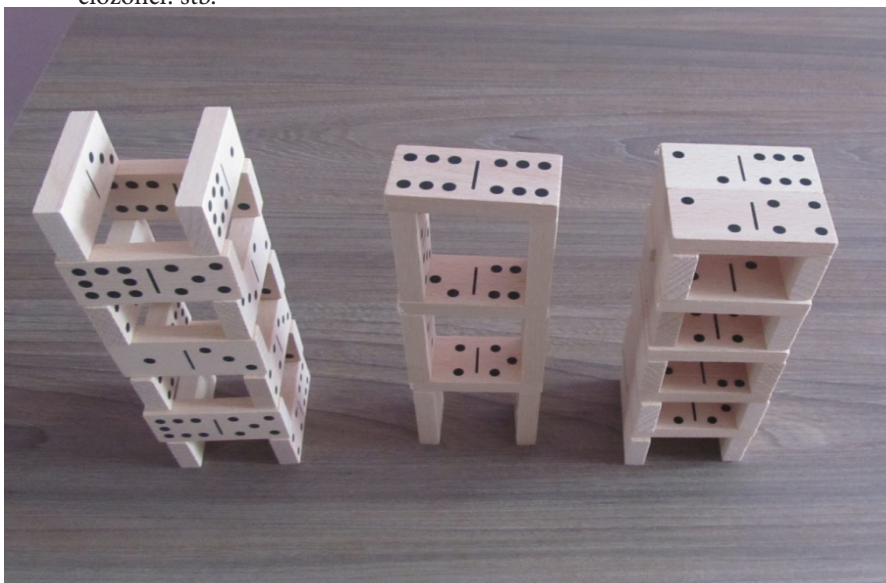
9. ábra

3. Hányféleképpen juthatok el az (1,5)-ös dominótól a (3,8)-as dominóhoz a (2,6)-os dominó érintésével (9. ábra), ha az egyes lépéseket csak jobbra vagy lefelé tehetjük? (6 lehetőség)
4. Hányféleképpen juthatok el az (4,5)-ös dominótól a (7,8)-as dominóhoz (9. ábra), ha az egyes lépéseket csak jobbra vagy lefelé tehetjük? (14 lehetőség)

5. Állítsuk össze egy 6 csapatos bajnokság fordulóit! (Mindegyik csapat mindegyik csapattal játszik.)  
 Hány forduló lesz?  
 Hány meccs lesz?  
 (5 forduló, 15 meccs, 1. forduló:1. és 2., 3. és 4., 5. és 6. csapat; 2. forduló:1. és 3., 2. és 5., 4. és 6. csapat; 3. forduló:1. és 4., 2. és 6., 3. és 5. csapat; 4. forduló:1. és 5., 2. és 4., 3. és 6. csapat; 5. forduló:1. és 6., 2. és 3., 4. és 5. csapat)  
**Megjegyzés:** A hatos dominókészlettel jól lehet modellezni a problémát. A csapatokat a négyzetek pötty számai jelöljék! (Ahol az egyik négyzetben 0 pötty van, azokkal nem dolgozunk, illetve, ahol azonos számú pötty van mindkét részben.)

*Feladatok a térszemlélet fejlesztésére:*

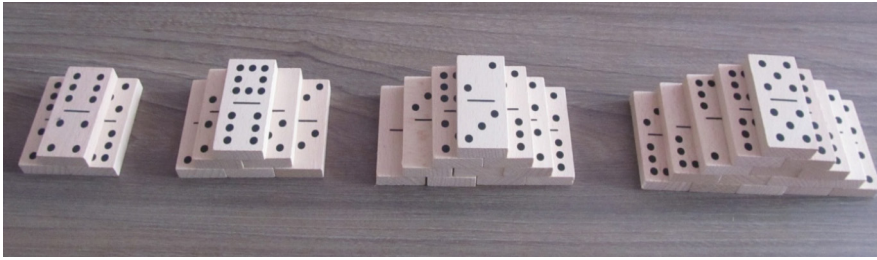
- *Különböző építések: toronyépítés, házépítés, lépcsőépítés, szabad építések, „vonat” létrehozása.*  
*A relációfogalom fejlesztésére irányuló kérdések és utasítások ehhez kapcsolódóan: Melyik torony (ház) a magasabb, illetve alacsonyabb? (10. ábra) Melyik vonat hosszabb, illetve rövidebb? Építs ugyanolyan magas tornyot, mint...! Építs két szinttel magasabb (alacsonyabb) tornyot az előzőnél! stb.*



10. ábra

*Feladatok sorozatok alkotására, szemléltetésére:*

6. Hány dominóból áll az egyes tornyoknál 1 szint, 2 szint, 3 szint, 4 szint, ... , 10 szint? (10. ábra)
7. Hány dominóból állnak az egyes lépcsők? A tizedik lépcső hány dominóból áll?(11. ábra) (Megoldás: 3, 6, 10, 15, ... , 66)



11. ábra

Zárásként Pólya György tanácsai közül emelünk ki egyet, mégpedig azt, miszerint a fejlesztés legfontosabb része a már megoldott feladattal, problémával való „bíbelődés”, visszapillantás a befejezett munkára. A már megoldott problémával való további munka nagy szellemi erőfeszítést igényel a gyerekektől, így ezt a tevékenységet eleinte érdemes minél rövidebbre fogni és csak fokozatosan emelni az idejét. A befektetett idő mégis busásan megtérül, ezen túlmenően elengedhetetlen feltétele a fejlesztésnek. A megoldásokban való elmélyedés eredményezheti azt, hogy rendezett, alkalmazható tudásra teszünk szert (Pólya, 2000, Szendrei, 2005).

## IRODALOM:

- Ambrus, A. (1995). *Bevezetés a matematika didaktikába*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Bruner, J. S. (1974). *Új utak az oktatás elméletéhez*. Budapest: Gondolat.
- Dávid, L. (1979). *A két Bolyai élete és munkássága*. Budapest: Gondolat.
- Dienes, Z. (1973). *Építsük fel a matematikát*. Budapest: Gondolat.
- Hegedűs Gábor, I. (2014). *Csodavilág otthon, óvodában, iskolában*. Kecskemét: Barkácskuckó-sorozat 1. füzet, Hegedűs-féle dominóterápia, Reálstúdió Bt.
- Kiss, T. (2001). *A matematikai gondolkodás fejlesztése hétéves korig*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Knausz, I. (2001). *A tanításmestersége*. Miskolc-Budapest: Egyetemi jegyzet.
- Peller, J. (2003). *A matematikai ismeretszerzési folyamatról*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Perlai, R. (1990). *Matematikai nevelés – gondolkodásfejlesztés az óvodában*. Budapest: Magyar Pedagógiai Társaság Kisgyermeknevelési Szakosztály.
- Piaget, J. (1997). *Az értelem pszichológiája*. Budapest: Kairosz Kiadó.
- Piskalo, A. M. (1977). *Geometria az 1-4. osztályban*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Pólya, Gy. (2000). *A gondolkodás iskolája*. Budapest: Akkord Kiadó.
- Szendrei, J. (2005). *Gondolod, hogy egyre megy?* Budapest: Typotex Kiadó.
- Szilágyiné Szinger, I. (2013). Síkidomok. In: Herendiné Kónya Eszter (szerk.): *A matematika tanítása az alsó tagozaton*. Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, 206-218.

- Tall, D. (2004). *The Mathematical Growth*. <http://davidtall.com>.
- Tall, D.–Vinner, S. (1981). *Concept image and Concept definition in mathematics with particular reference to limits and continuity*. *Educational Studies in Mathematics*, 12, 151–169.
- Teppo, A. (1991). *Van Hiele Levels of Geometric Thought Revisited*. *Mathematicsteacher*, March.
- Van Hiele, P. (1986). *Structure and Insight*. New York: Academic Press, 39.

## POSSIBILITIES FOR THE DEVELOPMENT OF THINKING AT PRE-SCHOOL AND PRIMARY SCHOOL AGE

**Abstract:** *Encouraging the development of thinking is one of the main tasks of mathematical education. Various problem situations entice thinking. The development of thinking in children is a process which proceeds from handling objects to intellectual activity. According to Bruner, cognitive development, the development of concepts, goes from action – based presentation, specific subjectactivity, a series of activities through iconic deducing to symbolic presentation of reality. Pólya defines four phases of problem – solving tasks that would help children in mastering the given problem situations. In solving the problems of geometry, according to the model developed by Pierre and Dina van Hiele, the five levels of geometric thinking must be gone through following the fixed order. Thinking can be developed in many ways, through interesting situations similar to play, creating problem situations which encourage exploring, researching and creative thinking activities. Therefore, this paper presents 16 problem-solving tasks in plane geometry and 7 games with dominoes that also encourage the development of thinking.*

**Key words:** *development of thinking, Bruner's representations, Pólya's phases of problem solving, van Hiele's levels of geometric thinking, games with dominoes.*

**Milica Inosavljević Vučetić**

Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet, Katedra za iberijske studije

milicainosavljevic@gmail.com

UDK: 792.97:811.134.2

Primljeno: 29.03.2016.

Prihvaćeno za štampu: 01.04.2016.

## LUTKARSTVO U NASTAVI ŠPANSKOG JEZIKA<sup>1</sup>

**Sažetak:** U cilju poboljšanja kvaliteta nastave stranih jezika u našim školama pokušaćemo da dokažemo da je lepo i korisno moguće spojiti, učionicu pretvoriti u igraonicu, a učenje stranog jezika učiniti efektivnim, zabavnim i zanimljivim. Upotrebom lutke, igra se vraća u škole. Kako su igre sa scenskom lutkom govornog tipa, lutki je prvenstveno mesto u učionici stranih jezika. Pomoću govorne vežbe ispitujemo uticaj scenske lutke u nastavi stranog jezika na improvizaciju i govornu produkciju u zavisnosti od uzrasta i nivoa znanja učenika. Pretpostavka je da se mlađi ispitanici, sa nižim nivoom znanja španskog jezika, služe pretežno mimikom i gestikulacijom. Usvajaju ustaljene fraze i jednostavne gramatičke strukture. Stariji ispitanici, na višem nivou znanja španskog jezika, u igri sa scenskom lutkom smanjuju motoričku aktivnost. Oni su usmereni ka stvaralačkom scenskom izrazu i autentičnom govoru.

**Ključne reči:** Scenska lutka, nastava stranih jezika, govorna produkcija, improvizacija, autentično govorno stvaralaštvo.

### Uvodne napomene

Retko koji predmet ima toliko raznovrsnu i važnu ulogu u životu deteta kao što je ima lutka<sup>2</sup>. Ona razvija i obogaćuje maštu, utiče na psihofizičke osobine, koordinira pokrete, podstiče pravilan govor, neguje osećaj odgovornosti i razvija smisao za život i rad u zajednici (Vukonić-Žunić i Delaš, 2009: 26). Svojom poučnom sugestivnošću i neposrednim pristupom, lutka sve više postaje predmet psihologije i pedagogije. Sve češće prelazi iz ruku glumaca – animatora u ruke terapeuta, psihologa, ali i vaspitača i učitelja, te postaje zanimljivo nastavno sredstvo. Primenjiva je u gotovo svim školskim predmetima. Nezaobilazna je u sticanju etičkih, estetskih, kulturnih, civilizacijskih, tradicionalnih i socijalnih vrednosti.

Igre sa scenskim lutkama odišu emocionalnošću. Emocije mogu biti direktan izvor

---

1 Rad je priređen na osnovu neobjavljenog diplomskog rada Scenska lutka kao nastavno sredstvo u učionici španskog jezika : uticaj na improvizaciju i autentično govorno stvaralaštvo u zavisnosti od uzrasta i nivoa znanja deteta, odbranjenog na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu 2010.

2 Pojam lutka shvaćen je u širem smislu reči. Podrazumeva svaki predmet koji pri novoj i smišljenoj upotrebi preobražava svoju uobičajenu funkciju da bi izrazio neku alegoriju.

motivacije. Poznato je da se introvertna i plašljiva deca lakše oslobađaju i upuštaju u aktivan govor s lutkama. Lutka izaziva očaranost, uzbuđenost, razigranost deteta, poverenje i odanost. Ona ruši barijere i inicira komunikaciju. Lutka je savršeno neutralan posrednik u komunikaciji dece i odraslih. Igrajući se sa lutkom, učenik aktivira svoj imaginarni potencijal i tako razvija i bogati svoju maštu. Snažan podsticaj celokupnoj ličnosti deteta daje doživljaj vlastitog stvaralaštva, osećaj sigurnosti da se sopstvenim naporima može stvoriti nešto novo (Pokrivka, 1992: 36).

Lutkarstvo je zapostavljeno i zanemareno. Upotreba scenske lutke u terapiji i obrazovanju je marginalizovana (Đerić, 2005: 57). Ipak, malobrojni pioniri u svojoj oblasti, poput Dejvida Roulanda [David Rowlands] i njegovih sledbenica Ejmi Volas [Amy Wallace] i Larise Mišine [Larisa Mishina], podstaknuti saznanjem da je pričanje s lutkom osobito pogodan oblik stilsko-kompozicijske govorne vežbe, pokušali su da dokažu da su igre sa scenskom lutkom govornog tipa, te da joj je prvenstveno mesto u učionici stranih jezika. Ako je govor lutke pravilan, logički osmišljen, stvaralački interpretiran, pokreće misaoni tok deteta, maštu i emocije i omogućava mu da rečima izrazi svoj intimni doživljaj sveta (Wallace & Mishina, 2004: 2).

Dejvid Roulands, tadašnji profesor francuskog u jednoj osnovnoj školi u Lidsu, još 1965. godine dokazao je da lutka kao nastavno sredstvo pomaže pri oslobađanju straha od pravljenja grešaka u govornoj upotrebi stranog jezika (Rowlands, 1965: 1).

Znatno kasnije, dve studentkinje Univerziteta u Bruklinu, maja 2004. godine, Volas i Mišina, istraživale su pozitivan uticaj lutke kao nastavnog sredstva na pažnju dece i na njihovu zainteresovanost za aktivno učešće u nastavi stranih jezika (Wallace & Mishina, 2004: 2).

Školama se sve više prigovara da guše kreativnost učenika (Misailović, 1991: 11). Misailović tvrdi da se od te sve veće ugroženosti iz spoljnog sveta, prvenstveno od roditelja i vaspitača, današnja deca brane ubrzanim sazrevanjem i žurbom da što pre odrastu, da bi se tako snažnija i zrelija suprotstavila svetu koji im je nametnut i koji nije njihov. U tom upoznavanju sveta i sukobljavanju sa njim deca se oslanjaju na svoje najvernije saveznike: igru i maštu. Autor smatra da lutka postaje živi subjekat kome se dete podređuje i živi objekat koji se podređuje detetu. Zahvaljujući lutkama deca potpunije i neposrednije doživljavaju svet čak i kada ga ne razumeju (Misailović, 1991: 12). Lutka postaje dopuna, korektura i usavršavanje života i, kao takva, nezamenjivo nastavno sredstvo kome je mesto prvenstveno u učionici.

U cilju poboljšanja kvaliteta nastave stranih jezika u našim školama, to ćemo pokušati i da dokažemo. Lepo i korisno moguće je spojiti, učionicu pretvoriti u igraonicu, a učenje stranog jezika učiniti efektivnim, zabavnim i zanimljivim.

Deca i lutke nerazdvojni su saputnici i najstariji saveznici. Rad se bavi upravo tim fenomenom, odnosom dete – lutka. U igri s lutkom dete je stimulirano da reč, rečenicu, visinu glasa, intenzitet i tempo govora dovede u sklad sa onim što misli i oseća, stiče sposobnost da koordinira misao, emociju i pokret, odnosno, postiže harmoničnost u izražavanju svoje čitave psihofizičke ličnosti. Putem jednog malog eksperimenta, pre bismo rekli govorne stilsko-kompozicijske vežbe, pokazaćemo kako prisustvo scenske lutke u nastavi stranog, u ovom slučaju španskog jezika podstiče na improvizaciju i utiče na učenikovo autentično govorno stvaralaštvo. Time ćemo, takođe, pokušati da upotrebu scenske lutke u nastavi vratimo na put afirmacije.

## Organizacija i metodologija istraživanja

U osnovnoj školi „Sveti Sava” u Sremskoj Mitrovici, održane su dve eksperimentalne radionice španskog jezika na kojima je kao osnovno nastavno sredstvo korišćena upravo scenska lutka. Prva radionica u trajanju od 90 minuta bila je namenjena učenicima drugog razreda osnovne škole, polaznicima početnog kursa španskog jezika. Kako učenici tog uzrasta nisu bili u prilici da se ranije susretnu sa španskim, radionici je prethodio intenzivni kurs od 16 nastavnih časova, sprovedenih četiri puta nedeljno. U cilju dobijanja kompletne slike o tome koliko i kako scenska lutka u učionici stranih jezika utiče na razvoj govorne veštine u zavisnosti od uzrasta i nivoa znanja deteta, druga radionica, u trajanju od 150 minuta, bila je namenjena učenicima sedmog razreda koji su u to vreme iza sebe imali oko 180 nastavnih časova španskog jezika.

Kako je pričanje s lutkom osobito pogodan oblik stilsko-kompozicijske govorne vežbe u kojoj je najviše zastupljeno učenikovo autentično govorno stvaralaštvo, pomoću jedne upravo takve vežbe, jednog malog eksperimenta, pokazaćemo kako scenska lutka na času stranog jezika pokreće maštu, koordinira misao, emociju i pokret, podstiče na improvizaciju i pozitivno utiče na razvoj govorne veštine učenika. Igre sa scenskim lutkama u nastavi stranih jezika neguju sve oblike usmenog izražavanja: pričanje, prepričavanje, izveštavanje, opisivanje. Da li ćemo se u radu s lutkom držati scenarija i strogo pratiti pripremljene dijaloge, ili ćemo podsticati učenike na improvizaciju, zavisi od uzrasta i nivoa znanja deteta. Jedna od hipoteza pri istraživanju jeste da učenici početnog kursa stranog jezika usvajaju ustaljene fraze i jednostavne gramatičke strukture nesvesno se fokusirajući na pravilan izgovor. Smatramo da nešto starije dete, koje je na samo jedan stepen višem nivou stranog jezika, u igri sa scenskom lutkom smanjuje motoričku aktivnost. Ona sada postaje sve više usmerena ka stvaralačkom scenskom izrazu, logičnom osmišljavanju pokreta lutke.

Danas, u malobrojnim edukacionim centrima koji su prihvatili lutku kao nastavno sredstvo, srećemo jednu lutku po odeljenju – razrednog ljubimca, maskotu ili slično. Zainteresovanost za učešće u nastavi varira u zavisnosti od toga da li lutku animira samo nastavnik ili je, na opšte oduševljenje, voljan da je posudi đacima (Wallace & Mishina, 2004: 11).

Od presudnog je značaja da i sami učenici dobiju priliku da animiraju lutku.

Reč animirati potiče od latinske reči *anima*, što znači duša. Dakle, animirati lutku znači oživeti je, udahnuti joj dušu. Ne postoje gotovi recepti ni univerzalna pravila o animaciji lutaka, niti je sam taj proces lišen emocija. Svaki susret s lutkom pun je iznenađenja.

Naša zamisao je da svaki učenik napravi od papira, običnih rukavica, sundera ili čarapa sam sebi lutku, svog drugara i saputnika u učenju stranog jezika. Zbog regularnosti pri sprovođenju eksperimenta, svim ispitanicima, i učenicima drugog razreda, i učenicima sedmog razreda osnovne škole, data je ista govorna struktura, dramski dijalog, odnosno potpuno ista pozorišna scena, što nas je u startu dovelo do problema. Naišli smo na snažan otpor sedmaka. Današnja deca se karakterišu ubrzanim

sazrevanjem i žurbom da što pre odrastu. Kako im je prva asocijacija na lutku nešto infantilno, negodovali su pri samoj pomisli da učestvuju u lutkarskom pozorištu. Spor smo rešili dosetljivošću.

Srećom, bila nam je dostupna vizuelno raskošna priča lucidnog filmskog režisera Tima Bartona. Reč je naravno o „Alisi u Zemlji Čuda”, više nastavku nego adaptaciji istoimenog književnog klasika Luisa Kerola iz 1865. godine. Na predlog da se izvede scena nezaboravne „Čajanke kod Ludog Šeširdžije”, učenici sedmog razreda reagovali su iznenađujuće pozitivno. Čak i oni koji nisu obožavaoci Bartonovih maštarija smatrali su da je ideja zanimljiva. Učenike drugog razreda nije bilo potrebno naročito nagovarati. Oni su u svojoj redovnoj školskoj lektiri videli čitav novi svet, fantastičan i primamljiv.

Na samom početku već smo naučili nešto novo. Razbili smo predrasudu da je lutka kao nastavno sredstvo prvenstveno namenjena deci predškolskog uzrasta i učenicima nižih razreda osnovnih škola. Ukoliko nije infantilna i ukoliko je tematika koju obrađujemo aktuelna, može biti zanimljiva i učenicima viših razreda. Onog momenta kad prestane da bude verna kopija nekog lika, postaje simbol, opredmećena projekcija nedostižnog i nesagledivog. Kao takva biva zanimljiva i studentima.

### Izrada lutaka

U našoj adaptaciji scene „Čajanke kod Ludog Šeširdžije” učestvovalo je 8 karaktera: Alisa, Ludi Šeširdžija, Martovski Kunić, Beli Zec, Crvena Kraljica, mišica Meli, Absolem, plava gusenica i mačak Cerekalo sa isparavajućim moćima. U originalnoj verziji teksta nema toliko učesnika. Scenu smo prilagodili potrebama eksperimenta.

Svakom ispitaniku dodeljena je uloga, tačnije uloge su izvlačene iz šešira Ludog Šeširdžije. Zatim je svaki učenik dobio kratko uputstvo o klasifikaciji scenskih lutaka i o njihovoj izradi. Učesnici su imali potpunu slobodu da se opredele da li će njihov karakter tumačiti marioneta<sup>3</sup>, ginjol lutka<sup>4</sup>, zevalica<sup>5</sup>, prstolutka<sup>6</sup>, javanka<sup>7</sup> ili pak trik-lutka<sup>8</sup>.

---

3 Lutke, specifičnog načina kretanja uz pomoć konaca. Odgovaraju im čudesne priče.

4 Lutke za čije je pokretanje važna ruka lutkara. Njegov kažiprst nalazi se u glavi, a palac i mali prst u ručicama a lutke.

5 Ručna lutka koja jako i naglo otvara usta pri govoru. Malo je nas koji nismo čuli za „Mapet šou” i njegove junake: žapca Kermita, Mis Pigi, Gonza ili Zverka.

6 Lutke, lagane su za izradu, dekorativne, simpatične, korisne u radu. Dovoljno je na samom prstu nacrtati neki detalj (malene oči i crvenu kapicu) i eto nam scenske lutke kojom možemo oživeti svet bajki.

7 Javanka je glavni predstavnik lutaka koje se animiraju pomoću štapova. Potiče sa ostrva Jave. Njen prvobitni naziv bio je vajang. Jedna je od najlepših i najneobičnijih manifestacija azijske kulture.

8 Trik-lutke mogu biti obični kišobrani, torbe, metle. Svaki predmet koji pri novoj i smišljenoj upotrebi preobražava svoju uobičajenu funkciju da bi izrazio neku alegoriju postaje lutka.



## Eksperiment

Na eksperimentalnu radionicu namenjenu učenicima drugog razreda odazvalo se osmoro učenika od dvanaestoro koliko ih je pohađalo kurs. Troje dece je odustalo od projekta u toku samog kursa. Treba imati na umu da je tempo rada bio izuzetno jak. Uprkos svim nastojanjima da se polaznici motivišu i održi entuzijazam na časovima, nisu svi u potpunosti uspevali da isprate program. Jedno dete je zbog bolesti bilo sprečeno da dođe na radionicu.

Na radionicu namenjenu učenicima sedmog razreda došlo je devet učenika. Međutim, ispostavilo se da jedna devojčica nije učila španski više od semestra. Ona je animirala lutku Bele Kraljice. Aktivno je učestvovala u govornim vežbama, ali smo njene rezultate, zbog regularnosti pri sprovođenju eksperimenta, izostavili iz statističke analize.

Konačan broj ispitanika: 16 (osmoro učenika drugog razreda i osmoro učenika sedmog razreda).

### Govorna vežba I

Ispitanicima je data govorna struktura od 4 rečenice sa 5 različitih glagola:

*Digo lo que pienso*

*Pienso lo que como*

*Como lo que veo*

*Veo lo que quiero*

*Quiero lo que \_\_\_\_\_.*<sup>9</sup>

Predviđeno je da nastave niz. Upotreba istih glagola u različitim kombinacijama je dozvoljena. Imajući na umu da *Como lo que veo* ≠ *Veo lo que como*<sup>10</sup>, jedino nedozvoljeno ponavljanje bila je u potpunosti ista rečenica.

Igra je bila takmičarskog tipa. Cilj igre nije bio napraviti bilo koju kombinaciju.

Nov poen bi se dobio kada bi se uvela nova reč. Pod novom rečju podrazumevali smo glagol u prvom licu jednine prezenta. Sa uvođenjem svakog novog glagola povećavao bi se broj mogućih kombinacija koje su ispitanici mogli napraviti. Samim tim, morali smo vremenski ograničiti igru na 20 minuta.

### Govorna vežba II

Igra se zove: *¿Quién demonios soy?*<sup>11</sup>

To je rečenica koju izgovara devojčica koja animira lutkicu Alise dok ostali pokušavaju da je ubede da nije Alisa, dajući joj raznorazne argumente.

---

<sup>9</sup> Govorim ono što mislim, mislim ono što jedem, jedem ono što vidim, vidim ono što volim, volim ono što \_\_\_\_\_.

<sup>10</sup> Jedem ono što vidim ≠ Vidim ono što jedem.

<sup>11</sup> Ko sam, dodavola, ja?

Imajući posla sa početnicima u učenju španjskog jezika, ispitanicima smo ponudili dve govorne strukture, kako bismo im olakšali posao:

– *Tú no eres Alicia, eres demasiado alta.*

*Tú no eres Alicia, eres demasiado \_\_\_\_\_.*<sup>12</sup>

– *Tú no eres Alicia, no tienes conejo.*

*Tú no eres Alicia, no tienes \_\_\_\_\_.*<sup>13</sup>

Prva govorna struktura kao odgovor generalno iziskuje pridev, a druga imenicu.

Koristeći ove dve strukture ispitanici kupuju sebi vreme sve dok im na pamet ne padne potpuno nova struktura<sup>14</sup> koju će uvesti u igru. Na primer:

*Tú no eres Alicia, no sabes cocinar.*

*Tú no eres Alicia, no sabes \_\_\_\_\_.*<sup>15</sup>

Novi poen se postiže upravo uvođenjem nove strukture koja generalno iziskuje upotrebu novog glagola. Igra je bila vremenski ograničena na 10 minuta.

### **Analiza rezultata istraživanja**

#### **Rezultati prve govorne vežbe**

##### *Ekperiment sa drugacima*

Dati glagoli u samoj strukturi: **5**.

Novi, uvedeni glagoli: **16** = 16 osvojenih poena.

Sa ukupnim brojem od **21** glagola, drugaci su imali mogućnost da naprave:  $n(n-1) = 21(21-1) = 21 \cdot 20 = 420$  kombinacija od kojih su u roku od 20 minuta napravili **64** kombinacije (svih osmoro ispitanika dalo je po 8 odgovora).

Nedozvoljena ponavljanja: **4**.

Formalne greške: **4** tipa

1. Koristili su povratnu zamenicu sa glagolom koji nije povratni;
2. Glagol *GUSTAR* (dopadati se) su stavljali u 1. lice jednine (*Soy lo que me gusto*)<sup>16</sup>.
3. Kao odgovor davali su imperativ *¡Mira!* *¡Para!* *¡Perdona!*<sup>17</sup>, a ne glagol u prvom licu jednine prezenta, kako je predviđeno;
4. Jedan odgovor uopšte nije bio glagol: *Miro lo que basta*.<sup>18</sup>

Kako nismo želeli da prekinemo niz odgovora, jer je vreme bilo ograničeno, nismo insistirali na ispravljanju formalnih grešaka. Samim tim, neke od njih bi se ponovile i u narednim kombinacijama.

---

12 Ti nisi Alisa, suviše si visoka.

Ti nisi Alisa, suviše si \_\_\_\_\_.

13 Ti nisi Alisa, nemaš zeca.

Ti nisi Alisa, nemaš \_\_\_\_\_.

14 Pod novom strukturom podrazumevamo zavisnu rečenicu u okviru složene u kojoj je nezavisna rečenica data kao model od strane autora.

15 Ti nisi Alisa, ne znaš da kuvaš.

Ti nisi Alisa, ne znaš da \_\_\_\_\_.

16 Ono sam što mi se sviđam – bukvalno prevedeno.

17 Vidi! Pazi! Oprosti!

18 Vidim ono što dosta – bukvalno prevedeno.

### *Ekspiriment sa sedmacima*

Dati glagoli u samoj strukturi: **5**.

Novi, uvedeni glagoli: **67** = 67 osvojenih poena.

Sa ukupnim brojem od **72** glagola, drugaci su imali mogućnost da naprave:  $n(n-1) = 72(72-1) = 72 \cdot 71 = 5112$  kombinacija od kojih su u roku od 20 minuta napravili **88** kombinacija (svih osmoro ispitanika dalo je po 11 odgovora).

Nedozvoljena ponavljanja: **0**.

Formalne greške: **0**.

16 : 64 = X : 100

X = **25%** datih odgovora bilo je efektivno, donelo je poene drugacima.

67 : 88 = X : 100

X = **76,14%** datih odgovora donelo je poene sedmacima.

### **Rezultati druge govorne vežbe**

#### *Ekspiriment sa drugacima*

Dali su:

- **30** odgovora koristeći I govornu strukturu od kojih su **4** bila besmislena;

- **23** odgovora koristeći II govornu strukturu od kojih su **6** bili besmisleni;

Uveli su:

- **1** novu govornu strukturu: Tú no eres Alicia, no dices: ¡Hola!<sup>19</sup>

Koristeći je dali su još **6** odgovora.

Ukupno smo dobili **59** odgovora od kojih su **10** bili besmisleni, što znači da je gotovo celih **17%** odgovora drugaca bilo besmisleno.

Koristili su samo **3** govorne strukture od kojih su **2** već bile date.

### *Ekspiriment sa sedmacima*

Dali su:

-**20** odgovora koristeći I govornu strukturu;

- **6** odgovora koristeći II govornu strukturu;

-**18** odgovora potpuno različitih rečenica koje su svaka za sebe nova govorna struktura:

*Tú no eres Alicia, no descargas películas del internet.*<sup>20</sup>

*Tú no eres Alicia, no chupas la sangre.*<sup>21</sup>

- **2** odgovora koristeći novu strukturu sa glagolom *ESTAR* (biti, nalaziti se);

- **4** odgovora koristeći novu strukturu sa glagolom *SABER* (znati);

- **3** odgovora koristeći novu strukturu sa glagolom *PODER* (moći);

- **2** odgovora koristeći novu strukturu sa glagolom *HABLAR* (pričati);

---

19 Ti nisi Alisa, ne kažeš: „Zdravo!”

20 Ti nisi Alisa, ne skidaš filmove s interneta.

21 Ti nisi Alisa, ne sisaš krv.

- 6 odgovora koristeći novu strukturu sa glagolom *GUSTAR* (dopadati se);  
Ukupno smo dobili 61 odgovor. Besmislenih odgovora nije bilo.  
Koristili su 25 govornih struktura od kojih su samo 2 već bile date.  
 $1 : 59 = X : 100 - X = 1,7\%$  svih odgovora drugaka čine nove govorne strukture;  
 $23 : 61 = X : 100 - X = 37,7\%$  svih odgovora sedmaka čine nove govorne strukture –  
potpuno autentično govorno stvaralaštvo;

## Diskusija

### *Komentar prve govorne vežbe*

Jednostavnom statističkom analizom rezultata prve govorne vežbe došli smo do podatka da je 25% datih odgovora učenika drugog razreda bilo inovativno, dok je broj inovacija među odgovorima učenika sedmog razreda dostigao neverovatnih 76,14%.

Laičkim rezonovanjem dolazimo do zaključka da su učenici sedmog razreda bili 3 puta uspešniji u datoj govornoj igri od učenika drugog razreda. Međutim, kritičko mišljenje nas navodi da priznamo previde koje smo napravili. Naime, pod inovacijom se u ovoj govornoj vežbi podrazumevalo uvođenje novog glagola u 1. licu jednine prezenta. Kako su učenici drugog razreda, ispitanici, imali iza sebe samo 16 školskih časova španskog jezika na kojima je obrađeno 8 glagola (*ser, tener, mirar, hablar, escribir, estar, ir i llamarse*)<sup>22</sup> u 1, 2, i 3. licu jednine prezenta, njihov skor od 16 osvojenih poena zaista je fascinantant. Intuitivno su uspeali da iskoriste čak i imperatve koje je nastavni profesor koristio na času (*¡Mira! ¡Para! ¡Que te caes! ¡Perdona!*)<sup>23</sup>, kao i reči koje su usvojili gledajući mnogobrojne TV–novele na ciljnom jeziku.

S obzirom na činjenicu da su bazične gramatičke strukture uvođene samo induktivno, broj načinjenih formalnih grešaka bio je minimalan. Pojava nedozvoljenih ponavljanja, direktna posledica manjka koncentracije, logična je ako uzmemo u obzir uzrast učesnika. Opšte je poznata činjenica da je deci teže održati pažnju nego starijim ispitanicima. Poređenje broja datih odgovora po minutu 3,2 : 4,4 u korist učenika sedmog razreda, očekivano je, imajući u vidu nivo znanja ispitanika.

Dolazimo do zaključka da su učenici drugog razreda postigli zapanjujuće rezultate dok se uspešno obavljena govorna vežba od učenika sedmog razreda i očekivala. Povrh svega, bezbrižni, rasterećeni, prirodni i maštoviti ispitanici pokazali su izuzetnu ozbiljnost u radu. Pružali su jedni drugima neophodnu podršku, zajedničkim snagama pronalazili rešenja, učili na greškama, poštovali saigrača, tuđe mišljenje i tok igre.

### *Komentar druge govorne vežbe*

Rezultati statističke analize odgovora dobijenih tokom druge govorne vežbe ukazuju na činjenicu da nivo improvizacije i autentično govorno stvaralaštvo zaista zavise od uzrasta i nivoa znanja deteta. Ovoga puta učenici drugog razreda nisu pokazali

---

22 Biti, imati, videti, pričati, pisati, biti/nalaziti se, ići, zvati se.

23 Vidi! Pazi! Pašćeš! Oprosti!

zapanjujuće rezultate. Gotovo celih 17% njihovih odgovora bilo je besmisleno, dok se samo 1,7% odgovora moglo podvesti pod inovativan govor. Mogli bismo izgovor tražiti u padu koncentracije, međutim, i statistika i zdravorazumsko zaključivanje na osnovu percepcije drastično su, ovog puta, na strani učenika sedmog razreda kojima 37,7% odgovora čini autentično govorno stvaralaštvo. Igra je u potpunosti pružala mogućnost slobodnog izražavanja i oslobađala stvaralački potencijal. Bila je to igra upoznavanja, opažanja i koncentracije, razvijanja asocijacija, pamćenja i stvaranja teksta.

Osnovno sredstvo bila je reč.

Lutku smo optimalno iskoristili u vežbama:

- ispitivanja jezičke razvijenosti,
- sklapanja rečenica i bogaćenja rečnika,
- upotrebe govora u svakodnevnoj situaciji,
- dramatizacije,
- scenskog nastupa i

- svestranog aktiviranja učenikovih izražajnih mogućnosti i upoznavanja učenika sa jednostavnim oblicima dramskog stvaralaštva.

Nenametljivo, u igri s lutkom, kroz govornu vežbu omogućili smo učeniku da otkrije skrivene mogućnosti jezika koji uči i da poveže govor sa osobenim načinom shvatanja sveta.

Statistika pokazuje da se pri učenju stranog jezika najpre i najviše generalno usvajaju imenice. Takođe je uočljivo da učenici nižeg uzrasta lakše memorišu prideve i imenice nego glagole, dok iole stariji đaci usvajaju glagole istom brzinom kao i druge dve pomenute vrste reči. To možemo opravdati činjenicom da upotreba glagola iziskuje njihovu promenu po određenim morfološkim kategorijama (u najmanju ruku: licima i broju, da ne spominjemo glagolska vremena i načine). Tome učenici nižeg uzrasta nisu vični.

### *Nedostaci eksperimenta*

Nakon uspešno sprovedenih radionica premerili smo rezultate, uporedili nivo improvizacije i autentičnog govornog stvaralaštva, uradili jednostavnu statističku analizu i primetili nedostatke eksperimenta:

- s obzirom na činjenicu da nismo imali kontrolne grupe učenika drugog i sedmog razreda koji bi učestvovali u govornim vežbama bez lutke, ne možemo govoriti o direktnom uticaju lutke na nivo improvizacije i na razvoj govorne veštine. Jedino možemo potvrditi uticaj uzrasta i nivoa znanja deteta ispitivane činjenice;

- broj ispitanika bio je izuzetno mali;

- imajući u vidu da ispitanici nisu menjali uloge tokom govornih vežbi, ne možemo govoriti ni o uticaju uloge na nivo improvizacije i autentično govorno stvaralaštvo učenika.

Iako eksperiment koji smo sproveli nije direktni dokaz uticaja lutke na razvoj govornog stvaralaštva, veoma je dobar prikaz, ilustracija našeg rada sa lutkom kao

osnovnim nastavnim sredstvom u učionici španskog jezika.

### *Uticao igre na kvalitet nastave*

Kreativnim osmišljanjem nastavnih programa, ali i njihovom realizacijom, zanimljivim metodama rada i prijateljskim pristupom treba približiti deci lepotu onoga što uče.

To možemo postići jedino igrom.

Ona podstiče radoznalost, navodi na istraživanje i dovodi do otkrića.

„Kako u savremenom svetu igra može konkurisati bioskopu, TV-u, video-produkciji? – Neponovljivošću, neposrednošću, plastičnošću svojih lutaka i upečatljivošću njihove akcije” (Đerić, 2005: 59).

Vrednost igre s lutkom je potcenjena.

Lutka je maštovita odbrana ljudi od automatizacije, dehumanizacije i različitih vidova otuđenja. Ona je jedino nastavno sredstvo koje približava nastavnika detetu.

Savršeno je neutralan posrednik u komunikaciji između dece i odraslih.

Lutka na času utiče na:

- kreativni i estetski razvoj učenika;
- razvijanje sposobnosti kritičkog mišljenja;
- razvoj komunikativnih sposobnosti;
- socijalni razvoj (uče da slušaju i poštuju druge; kultura dijaloga);
- razvoj moralnih i duhovnih vrednosti;
- spoznaju samog sebe;
- usvajanje novih znanja i veština;
- bogaćenje rečnika;
- oslobađanje straha od pravljenja grešaka;
- upoznavanje lutkarstva kao grane umetnosti;

### **Zaključak**

Lutka se danas koristi u vaspitavanju i obrazovanju dece, dijagnostici i radu sa decom sa emocionalnim poremećajima. Takođe je nezamenljivo nastavno sredstvo. Nezaobilazna je u sticanju etičkih, estetskih, kulturnih, civilizacijskih, tradicionalnih i socijalnih vrednosti.

Kako su igre sa scenskom lutkom po svom karakteru govornog tipa, lutka, kao nastavno sredstvo, dobija mesto u učionici stranih jezika.

Prisustvo lutke u učionici stranog jezika pozitivno utiče na pažnju učenika i zainteresovanost za učešće u nastavi, pomaže introvertnoj i stidljivoj deci da se oslobode i upuste u aktivan govor, pomaže pri oslobađanju straha od pravljenja grešaka, pokreće misaoni tok, maštu i emocije deteta.

Deteta u igri s lutkom, reč, rečenicu, visinu glasa, intenzitet i tempo govora dovodi u sklad sa onim što misli i oseća. Ako je govor lutke pravilan, logički osmišljen, stvaralački interpretiran, utiče na govornu kulturu deteta. Igre sa scenskim lutkama u

nastavi stranih jezika neguju sve oblike usmenog izražavanja: pričanje, prepričavanje, izveštavanje, opisivanje. Pričanje s lutkom osobito je pogodan oblik stilsko-kompozicijske govorne vežbe u kojoj je najviše zastupljeno učenikovo autentično govorno stvaralaštvo.

Da li ćemo se, u radu s lutkom, držati scenarija i strogo pratiti pripremljene dijaloge, ili ćemo podsticati učenike na improvizaciju, zavisi od uzrasta i nivoa znanja deteta. Bitno je da su oba pristupa podjednako delotvorna.

Jednostavna statistička analiza rezultata sprovedenih govornih vežbi pokazala je da učenici početnog kursa stranog jezika usvajaju ustaljene fraze i bazične gramatičke strukture, nesvesno se fokusirajući na pravilan izgovor. Učenik tada još nema dovoljan fond reči da bi se njima simbolički izražavao, te se služi mimikom i gestikulacijom.

Nešto starije dete, koje je na samo jedan stepen višem nivou stranog jezika, u igri sa scenskom lutkom smanjuje motoričku aktivnost.

Ono sada postaje sve usmerenije ka stvaralačkom scenskom izrazu i logičnom osmišljavanju pokreta lutke. U igri s lutkom izražavaće se u dužem monološkom i dijaloškom govoru koji je logički povezan.

Kreativnim osmišljanjem nastavnih programa, ali i njihovom realizacijom, zanimljivim metodama rada i prijateljskim pristupom treba približiti deci lepotu onoga što uče.

To možemo postići jedino igrom. Lepo i korisno moguće je spojiti, učionicu pretvoriti u igraonicu, a učenje stranog jezika učiniti efektnim, zabavnim i zanimljivim.

## LITERATURA:

- Bastašić, Z. (1990). *Lutka ima i srce i pamet*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bjelošević P. (2007). *Lutkarstvo danas*. Banja Luka: Dječije pozorište Republike Srpske.
- Vukonić-Žunić, J., Delaš, B. (2009). *Lutkarski medij u školi: priručnik za učitelje i voditelje lutkarskih družina*. Zagreb: Školska knjiga.
- Đerić, Z. (2005). Lutkarstvo kod nas, znano i neznano. *ART O32*, 57–60.
- Coffou, V. (2004). *Lutka u školi: priručnik za lutkarstvo u nastavi i slobodnim aktivnostima s lutkarskim igrama*. Zagreb: Školska knjiga.
- Čakić-Simić, N. (2007). *Beleške lutkarskog pomoćnika: priručnik za lutkarstvo*. Beograd: Kreativni centar.
- Jovanović N. (2007). *Lutkarstvo i scenska lutka*. Novi Sad: Zmajevе dečje igre.
- Lazić R. (2004). *Svetsko lutkarstvo: istorija, teorija, istraživanje*. Beograd: Foto futura.
- Lavilla, P. (2010). *Taller de teatro - juegos teatrales para niños y adolescente*. Barcelona: Alba Editorial, S.L.
- Mato López, M. (2005). *El baúl mágico, Imaginación y creatividad con niños de 4 a 7 años*. Madrid: Ñaque Editora.
- Misailović, M. (1991). *Pozorište i dete*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pokrivka, V. (1991). *Dijete i scenska lutka: priručnik za odgajatelje u dječjim vrtićima*.

- Zagreb: Školska knjiga.
- Rowlands, D. (1965). *A Puppet Theatre for Language Teaching*. London: Nuffield Foundation.
- Wallace, A., Mishina, L. (2004). *Relations Between the Use of Puppetry in the Classroom, Student Attention and Student Involvement*. [http://www.puppetools.com/amys\\_thesis.pdf](http://www.puppetools.com/amys_thesis.pdf). (Posećen 28. 03. 2016).
- Inosavljević Vučetić, M (2010), *Scenska lutka kao nastavno sredstvo u učionici španskog jezika : uticaj na improvizaciju i autentično govorno stvaralaštvo u zavisnosti od uzrasta i nivoa znanja deteta*, diplomski rad, Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet

## PUPPETRY IN SPANISH LANGUAGE TEACHING

**Summary:** *With the aim of improving the quality of foreign language classes in our schools, we will try to prove that it is possible to combine work with fun, to turn the classroom into a playroom and make learning a foreign language efficient, fun and interesting. By using puppets, we return playing to our schools. Since puppet plays are based on speaking activities, the puppet should be primarily used in a foreign language classroom. Through speaking activities we investigate the influence of puppets in foreign language classes on improvisation and speech production depending on the age and the knowledge level of the student. It is assumed that younger subjects, whose knowledge of Spanish is on a lower level, mostly use mime and gesticulation. They adopt common phrases and simple grammar structures. Older subjects, who are on a higher level of Spanish, reduce the motor activity in playing with puppets. They are focused on creative stage expression and authentic speech.*

**Key words:** *Puppet, foreign language classes, production, improvisation, creation of authentic.*



**Tatjana Milivojčević**

PU „Pčelica”, Sremska Mitrovica

tanja1975muz@yahoo.com

**Slobodanka Grčić**

PU „Pčelica”, Sremska Mitrovica

[cicagrcic@hotmail.com](mailto:cicagrcic@hotmail.com)

UDK: 792.97 : 371

Primljeno: 29.01.2016.

Primljene korekcije: 20.02.2016.

Prihvaćeno za štampu: 05.03.2016.

## LUTKA U FUNKCIJI RAZVOJA KOMUNIKACIJE I STVARALAŠTVA DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA

**Sažetak:** U vremenu ekspanzije tehnike i društvenih mreža koje popularizuju virtuelnu komunikaciju i otuđivanja među ljudima, „živa reč” se sve manje koristi. Cilj ovog projekta jeste da se upotrebom lutke kao didaktičkog i motivacionog sredstva, kroz raznovrsne aktivnosti, unapređuju sve funkcije verbalne i neverbalne komunikacije kod dece predškolskog uzrasta. Kroz govorne, dramske, likovne, muzičke i plesne aktivnosti, lutka je korišćena kao sredstvo za podsticanje razvoja govornih sposobnosti i socijalnih veština koje se zasnivaju na „živoj govornoj komunikaciji”. Podsticanje dečje samostalnosti i slobode doprinelo je razvoju stvaralačkih i kreativnih potencijala dece (izrada lutaka, prezentacija malih lutkarskih formi, plesne dramatizacije sa scenskom lutkom gde se prepliću dramske, likovne, govorne i muzičke aktivnosti). Stvaralaštvo kao detetova potreba može se razvijati samo ako se ispune posebni uslovi koji, između ostalog, podrazumevaju i uvažavanje dečje ličnosti, obezbeđivanje određenih materijala i pribora i pažljiv odabir različitih impulsa. Uloga lutke je u tom smislu nemerljiva. Projekat pruža brojne mogućnosti i daje podsticaje vaspitačima – praktičarima za upotrebu lutke u svim vrstama aktivnosti tokom vaspitno-obrazovnog rada.

**Ključne reči:** Dete, lutka, podsticanje, komunikacija, stvaralaštvo.

### Uvod

Uloga lutke u vrtiću je višestruka. Pomoću nje se uči i upoznaje svet, odgonetaju ljudske i društvene pojave, deca se oslobađaju od frustracija, zadovoljavaju se njihove potrebe za zabavom, slobodom, ljubavlju i moći, pomaže u razvijanju samopoštovanja,

podstiče kreativnost, razvija bliskost i poboljšavaju dečje komunikacione sposobnosti (Lazić, 2007).

Polazište rada jesu problemi u govornoj komunikaciji kod dece predškolskog uzrasta, kao i prevencija govornih poremećaja kod dece, koji su na osnovu ispitivanja logopeda PU „Pčelica” sve učestaliji. Svake godine logoped Ustanove vrši ispitivanje govorno-jezičke zrelosti dece od četiri do šest godina starosti. Rezultati se vaspitačima prezentuju na stručnim aktivima. Govorne poteškoće su najčešće tipa dislalije 98%, dok 2% čine ostali poremećaji. Procenat ukupnih govornih poremećaja na ispitanih 2109 dece u 94 uzrasne grupe u radnoj 2013/2014. godini iznosi 43%, a u radnoj 2014/2015. godini taj procenat je u porastu i iznosi 51%.

U igri lutkom dete svoje iskustvo prenosi na zamišljeni plan, povezujući jezik sa vlastitim osećajem jezika i izmišljajući često nove jezičke kovanice. Poznato je da su za dete razvojno najvrednije igračke koje samo napravi, a ako samo kreira i stvori lutku, ona za njega postaje dragocena igračka i prijatelj sa kojim komunicira.

Nivo razvijenosti dečjeg govora u vrtićima u kojima su se primenjivali dramski i lutkarski metodi jeste znatno viši od nivoa razvijenosti govora dece koja nisu imala priliku da se u vrtiću upoznaju sa lutkarskom umetnošću, tvrdi mr Ana Milovanović u svom stručnom radu. (Milovanović, 2001: :244).

### **Lutka živi u vrtiću – polazne teorijske osnove**

Tokom jednog od sastanaka tima vaspitača u saradnji sa pedagogom, vođen je razgovor o načinima oplemenjivanja prostora u vrtiću „Maslačak” iz PU „Pčelica” Sremska Mitrovica, kao i o izradi didaktičkog materijala potrebnog za svakodnevni vaspitno-obrazovni rad. Rođena je ideja o izradi lutke. Nastale su lutkarske radionice koje su na početku okupljale vaspitače svih trinaest uzrasnih grupa, ukupno 25 vaspitača, a kasnije samo zaljubljenike u ovu umetnost.

Mnogi stručnjaci i istraživači vaspitno-obrazovne prakse ističu značaj fizičke sredine u podsticanju dečjeg razvoja, počevši od Marije Montessori, pa sve do savremenih pedagoga, dr Živke Krnjaje i dr Lidije Miškeljin. Cilj lutkarskih radionica koje su tokom 2014/2015. godine održavane na stručnim aktivima svih uzrasnih grupa (mlađe, srednje, starije i najstarije) na nivou PU „Pčelica” Sremska Mitrovica bio je da se praktičari osposobe za izradu i upotrebu lutke u vaspitno-obrazovnom radu. Kreativne radionice pod nazivom „Kreativne lutkarske radionice” realizovala je vaspitačica Tatjana Milivojčević, o čemu svedoče podaci u Godišnjem izveštaju o realizaciji ostvarivanja vaspitno-obrazovnog rada Ustanove za 2013/2014. i 2014/2015. g. Nakon toga usledio je rad sa decom u grupama i lutka je zaživela u vrtiću „Maslačak” u kom je realizovan projekat.

Profesor Kamenov isticao je određene postupke kojima se podstiče stvaralaštvo, gde veliku ulogu ima dramska igra. Vođeni iskustvom i prethodnim teorijskim polazištima koristili smo lutku u svim aktivnostima koje su doprinosile razvoju pomenutih dečjih sposobnosti. Sve aktivnosti su sprovedene kroz igru, najpre slobodnu a kasnije vođenu. Deca su imala mogućnost izbora materijala, vrste i intenziteta igara, kao i tempa kojim će se uključivati u njih.

## Ciljevi projekta

- Razvijanje komunikativnih sposobnosti i stvaralaštva kao osobine i stava ličnosti predškolskog deteta upotrebom lutke kao didaktičkog sredstva;
- Bogaćenje dečjeg rečnika i unapređivanje sposobnosti dijaloškog komuniciranja;
- Unapređivanje socijalnih veština deteta;
- Podsticanje kreativnosti kod dece.

## Zadaci vaspitača učesnika u projektu

- Kroz razne spontane i usmerene aktivnosti unapređivati sve funkcije verbalne i neverbalne komunikacije kod deteta;
- Stavljati dete u situacije u kojima će se uživljavati u uloge drugih osoba i zauzimati njihove uglove posmatranja;
- Obezbeđivati uslove za spontano i iskreno prepuštanje deteta zanosu učestvovanja u stvaralačkom procesu tokom kog će dete kreirati sopstvene ideje;
- Negovati dečje stvaralaštvo i estetski ukus dovođenjem u dodir sa materijalima i priborima koji bude interesovanje.

## Izbor aktivnosti

Aktivnosti su birane u skladu sa dečjim razvojnim postignućima, te su poštovani faktori dečje zrelosti, a vaspitno-obrazovni postupci su individualizovani u onoj meri u kojoj se javljaju i razlike među decom. Dvadeset osmoro dece starije uzrasne grupe vrtića „Maslačak“ sa vaspitačicama Tatjanom Milivojčević i Slobodankom Grčić bilo je uključeno u projekat „Lutka u funkciji razvoja komunikacije i stvaralaštva dece predškolskog uzrasta“ koji je realizovan radne 2014/2015. godine. Deca su u svakoj igri birala ono što im u tom momentu najviše odgovara i što je u skladu sa njihovim interesovanjima. Uzet je u obzir zahtev da su deca stalno nečim angažovana imajući pri tome inicijativu, zainteresovanost i snažnu motivaciju. Sve aktivnosti su sprovedene kroz igru, čime je ispoštovano jedno od najvažnijih načela predškolskog vaspitanja. Kroz ovako koncipirane aktivnosti deci je, na njima dostupan način, omogućeno aktivno uključivanje u život i sredinu koja ih okružuje. Vaspitačice umesto deteta nisu činile ništa što ono samo može da uradi, osim što su ga motivisale.

Na osnovu razmene iskustava vaspitača vrtića „Maslačak“, ali i podataka dobijenih na osnovu istraživanja logopeda PU „Pčelica“, realizatorke projekta su zaključile da su kod dece predškolskog uzrasta osiromašene sve funkcije verbalne i neverbalne komunikacije, pa su se iz tog razloga opredelile za njihovo unapređivanje. Želja za kreiranjem lutaka i podsticanjem dečjeg stvaralaštva nasuprot gotovim igračkama i nametnutim virtuelnim igrama sa gotovim pravilima, a na osnovu iskustava koje su vaspitači stekli na kreativnim lutkarskim radionicama, zaživela je u svim vaspitnim

grupama vrtića „Maslačak“. Podsticana je detetova kreativnost, koja je kao potreba prisutna u svakom detetu i stvaralaštvo, koje je odlična vežba nezavisnosti i samostalnosti deteta.

### **Faze rada**

Aktivnosti su osmišljene u pet faza koje su realizovane u toku radne 2014/2015. godine.

#### **I faza**

U prvoj fazi su sprovedene govorne aktivnosti u okviru kojih je podsticano dijaloško komuniciranje kod dece u raznim ulogama upotrebom scenske lutke na štapu, kao i pripovedačko konstruisanje zbivanja uz očigledan oslonac na predmete na koje se priča odnosi.

Govorne aktivnosti:

- Dijaloško komuniciranje u raznim ulogama upotrebom scenske lutke na štapu

U okviru ove faze vaspitačice su podržavale dečje spontano igranje scenskim lutkama i dijaloško komuniciranje. Osim slobodne igre, vaspitačice su deci predlagale dramske igre uloga u kojima su deca sama kreirala sadržaj i tok zbivanja. Deci su sve lutke na štapu dostupne u radnoj sobi, kao i nekoliko manjih paravana koje su vaspitačice osmislile i napravile u te svrhe.

- Pripovedačko konstruisanje zbivanja uz očigledan oslonac na predmete na koje se priča odnosi – lutke na štapu

Deci je ponuđeno nekoliko lutaka životinja na štapu i predloženo im je da smisle priču u kojoj će one biti likovi. Deca su lutkama davala imena. Priče su nastale tako što jedno dete započne priču, sledeće je nastavlja i tako redom dok sva deca ne dobiju priliku da nešto kažu. Vaspitačice su zapisivale dečje priče i čuvaju ih u grupnom portfoliju.

- Opremanje dramskog kutka tokom radionica vaspitača – izrada lutaka na štapu

U okviru tima objekta „Maslačak“, vaspitači su učestvovali u kreativnim radionicama koje je vodila Tatjana Milivojčević, u toku kojih su izrađivali lutke od sundera na štapu. Lutke se nalaze u holu vrtića i koriste ih ne samo vaspitači u svojim vaspitnim grupama nego i studenti koji u našem vrtiću polažu aktivnosti iz određenih metodika vaspitno-obrazovnog rada.

#### **II faza**

U okviru dramskih aktivnosti simbolički je predstavljano mišljenje dece koje je

odvojeno od praktične situacije (hodanje po zamišljenom tlu vođeno fantazijom kroz interaktivnu priču o lutkama). Podsticane su dečje dramske igre kao i spontano kreiranje i igranje lutkarskog pozorišta u organizovanoj sredini i ponuđenim predmetima za igru – lutkama. Nakon toga vršena je prezentacija malih lutkarskih formi lutkama na štupu koje deca igraju jedna drugim u grupi.

Dramske aktivnosti:

- Simboličko predstavljanje mišljenja odvojeno od praktične situacije – hodanje po zamišljenom tlu vođeno fantazijom, odnosno interaktivnim pričama o lutkama

Vaspitačice, autorke ovog rada, u svojoj grupi dece pisale su interaktivne priče koje su koristile u vaspitno-obrazovnom radu, a u cilju razvijanja mišljenja i podsticanja mašte. Lutke su bile akteri priča. U toku vođene fantazije vaspitačice su ostavljale „prazna mesta” poput „...i koga su tada videli?“, a deca su dopunjavala po sopstvenom nahođenju.

- Podstaknute dečje dramske igre u organizovanoj sredini i ponuđenim predmetima za igru – lutkama

Inspirisana pričama koje su sama izmislila, deca su kreirala dijaloge i izvodila dramske igre lutkama na štupu. Tako je nastala jedna od dramatizacija „Mama Mišica i sin Gricko” koja je predstavljena na Reviji dramskog stvaralaštva u Staroj Pazovi.

- Dečje sopstveno kreiranje i igranje lutkarskog pozorišta

Osim pomenute priče, deca su na osnovu ostalih priča koje su izmislila takođe kreirala lutkarske predstave koje su prikazivala međusobno u grupi, kao i jaslenim grupama koje se nalaze u njihovoj blizini. Scenografija i muzička pratnja takođe je bila u dečjoj režiji. Neke od dečjih priča su: „Lavroslavova igra”, „Brankov rođendan”, „Mačak Svetislav i leptir” i „Čistunicina slava”. Priče se nalaze u prilogu ovog rada.

- Prezentacija malih lutkarskih formi koje su rezultat prethodnih procesa koje deca igraju jedna drugim u grupi

U svim prigodnim situacijama deca su koristila lutke kojima su rešavala neke od aktuelnih problema u grupi, prepričavala i odigravala situacije iz stvarnog života, usvajala pravila ponašanja i sticala znanja o svetu koji ih okružuje. Na primer, deca su koristila lutke lava i slona kako bi proširila svoja znanja o afričkim životinjama, ježa Branka kada su govorila o drugarskom ponašanju, lisicu Čistunicu kada su usvajala radne navike i slično.

### III faza

Treća faza podrazumevala je likovne aktivnosti u toku kojih su sprovedene istraživačke igre materijalima i otkrivanje njihovih svojstava. Deca su oblikovala i gradila volumen i izrađivala lutke po uzoru na vajarska dela priznatih umetnika korišćenjem nekih tehnika primenjene umetnosti.

Likovne aktivnosti:

- Istraživačke igre materijalima i otkrivanje njihovih svojstava

Vaspitačice su organizovale igru i eksperimentisanje različitim otpadnim i prirodnim materijalima u cilju upoznavanja njihovih svojstava, kao i načina za

njihovo oblikovanje. Među materijalima su se našli: izolovana žica, plastične kese, sunder, vuna i vunica, drvo, komušina, papir, karton, pet ambalaža i sl.

- Oblikovanje i građenje volumena – izrada lutaka uz korišćenje nekih tehnika primenjene umetnosti

Deci je predloženo plastično oblikovanje materijalima kojima su u prethodnoj fazi eksperimentisali. Rad je izvođen u manjim grupama po stolovima na kojima su raspoređeni raznovrsni materijali, ali i sa mogućnošću da deca biraju i menjaju aktivnosti kojima će se baviti. Tako su nastale narukvice i ogrlice, lutke i neobične posudice.

- Izrada lutaka po uzoru na vajarska dela priznatih umetnika

Vaspitačice su decu upoznale sa vajarskim delima Pabla Pikasa i pokazale im njihove reprodukcije, a zatim su deca razgledala časopis „Veliki slikari” i „Istoriju umetnosti”. Nakon toga oblikovala su svoju prvu lutku, takođe od otpadnog materijala. Deca su svojim lutkama davala imena i karakterne osobine. Napravljena je izložba lutaka u holu vrtića.

#### IV faza

U četvrtoj fazi, a u okviru muzičkih aktivnosti, deca su uočavala i razlikovala dinamiku i tempo muzike. Podstican je razvoj sluha, ritma i muzičke memorije tokom sviranja na jednostavnim muzičkim instrumentima (štipači, zvečke, bubanj).

Muzičke aktivnosti:

- Uočavanje i razlikovanje muzičke dinamike i tempa muzike

Vaspitačice su deci predložile da naprave lutke – klepetuše i lutke – zvečke kojima su vežbali tempo i dinamiku. Lutke – klepetuše su imale ruke kojima se proizvodio zvuk okretanjem lutke oko svoje ose. Ruke lutke napravljene su od zvončića, ambalaže od „Kinder jajeta” napunjene semenkama, metalnih alkica i dugmića. Zvečke su pravljene od suvih tikvi koje su deca punila raznovrsnim semenjem. Deca su oslikavala lice i lepila kosu od vune.

- Razvijanje sluha, ritma i muzičke memorije

Napravljenim zvučnim lutkama deca su davala pratnju tokom izgovaranja brojalica. Korišćene su i tokom prepoznavanja vrste zvuka.

- Sviranje na jednostavnim muzičkim instrumentima

Deca su svirala svojim zvučnim lutkama uz drvene štipače i zvečke na tekst poznatih pesama. Izmisli su i jednu brojalicu:

„Ova lutka zvončić ima  
raduje se ona svima.

Voli decu, njima hrli  
ruke širi da ih grli.

Zvon, zvon, zvon

cin, cin, cin

zvoni sa njom sad i ti!"

## V faza

Plesne aktivnosti sprovedene su u petoj fazi kroz dramatizacije sa scenskom lutkom. Ostvarena je stvaralačka sinteza preplitanjem muzičkih, telesnih, dramskih, likovnih i govornih aktivnosti u plesnim aktivnostima kao novom kvalitetu.

Plesne aktivnosti:

- Stvaralačka sinteza preplitanjem muzičkih, telesnih, dramskih, likovnih i govornih aktivnosti u plesnim aktivnostima kao novom kvalitetu

U okviru „Prolećne svečanosti“ deca su odigrala dramsku igru za koju su tekst napisale vaspitačice, a deca su, u saradnji sa vaspitačicama, napravila lutku Prolećnicu koja je korišćena u predstavi. U tu svrhu deca su izrađivala i neke delove scenografije (oblake i cveće) i pravila zvečke kojima su davala muzičku pratnju.

- Plesne dramatizacije sa scenskom lutkom

U radnoj sobi deca imaju lutku lava koji nosi ime Lavroslav, a koji veoma voli da peva i igra. Deca su inspirisana ovom lutkom izmislila jednu priču koja se zove „Lavroslavova igra“ i zajedno sa lutkom igrala su i pevala.

### Teškoće i načini njihovog prevazilaženja

Teškoće su bile tehničke prirode u smislu nedostatka materijala i didaktičkih sredstava za rad, što smo prevazilazile izrađujući ih u toku procesa i kroz saradnju sa roditeljima. U našem gradu ne postoji lutkarsko pozorište niti profesionalni lutkari, ali smo imale prilike da u vrtiću odgledamo dve lutkarske predstave gostujućih pozorišta i to smo iskoristile da od njih prikupimo neke informacije i razgledamo lutke. Na osnovu prikupljenih informacija, a u skladu sa sklonostima i umećem, izrađivane su dramske lutke na štapu koje koriste svi vaspitači i medicinske sestre u vrtiću.

### Dobit za dete

Analizom aktivnosti dece i razgovorom sa njima došlo se do sledećih zaključaka, odnosno uočene su sledeće dobiti za dete:

- Bolja komunikacija i bogaćenje dečjeg rečnika;
- Sticanje novih znanja i iskustava Bolja komunikacija i bogaćenje dečijeg rečnika;
- Poverenje deteta u sebe i sopstvene snage;
- Izgrađen odnos ljubavi, pripadanja i zajedništva među decom;
- Mogućnost dece da ispolje svoju autentičnost;
- Zadovoljstvo i ispunjenost optimizmom.

### Dobit za vaspitače

Preispitujući praksu, analizirajući aktivnosti koje su izvedene i razgovarajući sa ostalim vaspitačima, došlo se do sledećih zaključaka:

- Razvijena je svest vaspitača o značaju lutke u vaspitno-obrazovnom radu;
- Probuđena je motivacija praktičara za upotrebu i izradu lutaka u radu sa decom;
- Vaspitači su postali bolji istraživači svoje prakse;
- Planiranje i evaluacija je uspješnije;
- Ostvareno je zadovoljstvo u interakciji i partnerskom odnosu sa decom.

### **Dobit za roditelje**

Pored uspešno ostvarene saradnje, dobrobiti za roditelje su sledeći:

- Prilika da se bolje upoznaju sa sadržajima i načinima rada u vrtiću;
- Aktivno učestvovanje u vaspitno-obrazovnom procesu;
- Ojačavanje roditeljske uloge kroz sticanje poverenja u rad vrtića i interakciju sa vaspitačima i decom;
- Motivisanost za korišćenje lutke tokom druženja sa detetom i tokom zajedničkih igara u krugu porodice.

### **Zaključak**

Nakon jednogodišnjeg projekta čiji je cilj bio podsticanje dečjih komunikativnih i stvaralačkih sposobnosti, realizatorke projekta su izvršile evaluaciju vaspitno-obrazovnog rada 2014/2015. godine i analizirale efekte koji su dobijeni upotrebom lutke u govornim, dramskim, likovnim, muzičkim i plesnim aktivnostima u starijoj grupi vrtića „Maslačak“ koja je učestvovala u projektu. Dobijeni rezultati govore u prilog tome da upotreba lutke u velikoj meri unapređuje dečje govorne sposobnosti i doprinosi razvoju stvaralaštva.

Tokom evaluacije realizatorke projekta su kod dece starije uzrasne grupe u kojoj je realizovan projekat uočile:

- bolju međusobnu komunikaciju,
- obogaćen rečnik,
- spremnost za sticanje novih znanja i iskustava,
- izgrađeno poverenje u sebe i sopstvene snage,
- izgrađen odnos ljubavi, pripadanja i zajedništva,
- razvijenu svest o sopstvenim mislima, osećanjima i namerama, kao i sve prisutnije zadovoljstvo i ispunjenost optimizmom.

Dijalozi sa dramskom lutkom, vođene fantazije, podstaknute dečje dramske igre, kao i nastanak zajedničkih priča, doprineli su boljoj komunikaciji i bogaćenju dečjeg rečnika. Mnoštvo originalnih dečjih priča, kao i nastanak dečje lutkarske predstave „Mama Mišica i sin Gricko u novoj kući“ govore u prilog tome da je podstaknuto govorno stvaralaštvo među decom. Deca su ovladala sposobnošću konstruisanja zbivanja i njihovog uobličavanja u celovit i logičan siže. Istraživačke igre novim materijalima i oblikovanje i građenje volumena – izrada lutaka, pomoglo je deci da steknu nova znanja i iskustva. Kroz izradu lutaka po uzoru na vajarska dela Pabla



Pikasa, deca su doživela lepotu umetničkih dela. U svim fazama projekta, govornim, dramskim, likovnim, muzičkim i plesnim aktivnostima, vaspitačice su podsticale dečju samostalnost i slobodu izbora, čime se izgrađivalo poverenje dece u sebe i sopstvene snage. Zajedničkim pričanjem priče, dramskim igrama, grupnom izradom lutaka, sviranjem na jednostavnim muzičkim instrumentima i plesnim dramatisacijama, doprinosilo se razvijanju odnosa pripadanja i zajedništva među decom. Projekat je okupio niz različitih i raznovrsnih aktivnosti, tako da su sva deca koja su učestvovala u projektu, podjednako imala mogućnost da ispolje svoju autentičnost.

Rezultati dobijeni tokom realizacije projekta, bili su:

- dečje priče o lutkama (četiri priče se nalaze u Prilogu),
- dečja lutkarska predstava „Mama Mišica i sin Gricko u novoj kući”,
- učestalost samostalnih dečjih dramskih igara lutkama na štapu,
- osmišljen i stvoren „Papirko” – biće iz svemira koje ima svoju funkciju u radnoj sobi dece – učesnika projekta, a to je da sakuplja ostatke papira,
- lutke „Klepetuše” – zvečke, kao i zvečke od suvih tikvi koje deca koriste u muzičkim aktivnostima,
- predstava „Pobuna na livadi” koja je predstavljala sintezu muzičkih, telesnih, dramskih, likovnih i govornih dečjih aktivnosti i koja je prezentovana široj publici u okviru „Prolećne svečanosti” u pozorištu „Dobrica Milutinović” u Sremskoj Mitrovici.

Dobijeni rezultati tokom realizacije projekta u starijoj grupi vrtića „Maslačak” prezentovani su vaspitačima iz ostalih stručnih aktiva PU „Pčelica” iz Sremske Mitrovice.

Planovi za budućnost uključuju dalju upotrebu lutke u funkciji razvoja svih aspekata dečje ličnosti, kao i uključivanje roditelja i lokalne sredine u cilju nabavke materijala i izrade većeg broja lutaka.

## LITERATURA

- Kamenov, E. (2007). *Opšte osnove predškolskog programa Model B*. Novi Sad: Dragon.
- Karlavaris, B., A. Barat, E. Kamenov (1988). *Razvoj kreativnosti u funkciji emancipacije ličnosti putem likovnog vaspitanja*. Beograd: Prosveta.
- Krnjaja, Ž., L. Miškeljin (2006). *Od učenja ka podučavanju*. Beograd.
- Lazić, R. (2007). *Kultura lutkarstva*. Beograd: Biblioteka dramskih umetnosti Foto Futura.
- Lazić, R. (1991). *Traktat o lutkarskoj režiji*. Novi Sad: Prometej.
- Milovanović, A. (2001). Neke karakteristike dečjeg govora u dramskim i lutkarskim dijalozima, *Nastava i vaspitanje*, L (301), 244–253 str.
- Nikolin, V., B. Dražić, S. Stanković, S. Barić (1966). *Uvod u lutkarstvo*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije.
- Filipović, S., E. Kamenov (2009). *Mudrost čula. III deo*. Novi Sad: Dragon.
- Čakić Simić, N. (2007). *Beleške lutkarskog pomoćnika*. Beograd: Kreativni centar.

## Prilog Dečje priče o lutkama

### LAVROSLAVOVA IGRA

Lavroslav je kod kuće igrao uz muziku. Nestalo je struje i muzika je prestala. Lavroslav je bio tužan. Izašao je napolje da potraži drugare da se igra sa njima. Sreo je među Miška i pozvao ga da se igraju žmurke. Posle su se igrali loptom. Na igralište je došla lisica Čistunica i pitala ih da se igra sa njima i oni su je prihvatili. Igrali su se ponovo žmurke. Onda je došla žirafa Smiljana i ona se igrala sa njima. Odjednom se čula grmljavina. Kiša je počela da pada. Grom je udario u loptu i lopta je pukla. Svi su se uplašili i pobjegli kod Lavroslava u kuću. Struja je došla i svi zajedno su odlučili da pevaju, igraju i zveckaju zvečkama.

### BRANKOV ROĐENDAN

Branku je bio rođendan. Došli su mu drugari: vuk Vukašin i mišica Lina. Doneli su mu pakete. Vukašin mu je doneo auto, a Lina traktor. Branko je bio srećan. Slavili su rođendan i pevali pesmu „Divan dan”. Onda je Branko duvao svećice na torti i poželeo je da mu Zubić Vila donese novčić. Neko je kucao na vrata. To je bila devojčica Ljubana koju je Branko letos upoznao na livadi kada je mami brala cveće i tada su postali drugari. Ljubana mu je donela knjigu i čestitku na kojoj je napisala: „Srećan ti rođendan i ja tebe volim!”. Branko se obradovao. Onda je Branko svima čitao priče iz svoje nove knjige i svi su bili srećni.

### MAČAK SVETISLAV I LEPTIR

Svetislav je vijao miša po kući. Kada ga je uhvatio, miš ga je zamolio da ga ne pojede. Svetislav je odlučio da ga pusti da živi i miš je otrčao u rupu. Neko je zvonio na kapiji. Bila je to Fifi koja je došla da se igra sa Svetislavom. Igrali su se vije u dvorištu. Svetislav je ugledao leptira. Pokušavao je da ga uhvati ali nije mogao jer je leptir leteo visoko. Doneo je merdevine i pokušao da dohvati leptira, ali nije mogao. Odlučio je da pozove vatrogasce jer oni imaju velike merdevine. Međutim, ni oni nisu mogli da dohvate leptira. Na nebu se pojavilo sunce i ono je leptiru sijalo u oči i leptir se spustio i sleteo na kutiju od šampona. Svetislav ga je uhvatio mrežicom, pogledao ga i onda ga pustio. Fifi i Svetislav su počistili Svetislavovu kuću. Kada su završili, Svetislav je rešio da joj čita priče koje je slušao i miš iz rupe.

### ČISTUNICINA SLAVA

Lisica Čistunica je slavila slavu. Spremila je kuću i napravila ručak: sarmu, špagete, supu, paprikaš, pasulj i grašak. Umesila je kolače i tortu od jagoda. Na vrh torte je stavila trešnju. Napravila je i kiflice sa salamom i sendviče. U goste je pozvala vuka Vukašina, zeku Peku i devojčicu Sunčicu. Kada su gosti došli stigao je popa, prekrstili su se i slomili kolač. Onda su ručali. Čuli su se zvuci sa tavana. Gosti su se uplašili, a najviše zeka Peka. Vuk Vukašin je otišao da vidi ko je na tavanu. Video je velikog miša, izgrebao ga, uzeo za rep i izbacio ga kroz prozor. Vratio se i onda su svi jeli kolače i tortu.

## DOLL AS A TOOL FOR DEVELOPING COMMUNICATION AND CREATIVITY IN PRESCHOOL CHILDREN

**Abstract:** *In the era of expansion of technology and social networks which promote virtual communication and alienation between people, the “live” communication is less and less used. The aim of this project is to prove that using dolls as didactic and motivational tools, through various activities, improves all the functions of verbal and non-verbal communication in pre-school children. Through verbal, drama, visual art, music and dance activities, dolls are used as a means of encouraging the development of language skills and social skills which are based on “live verbal communication”. Encouraging children’s independence and freedom have contributed to the development of children’s creative potential (making dolls, presentations of small puppet shows, dance dramatizations with a puppet in which drama, art, verbal and music activities are interwoven). Creativity as a child’s need can only be developed if special conditions are met, including, among other things, respect for children’s personality, providing specific materials and tools and careful selection of different impulses. In this respect, the role of dolls is invaluable. The project provides a number of opportunities and encourages teaching practitioners to use dolls in all kinds of activities during their educational work.*

**Key words:** *Child, doll, incitement, communication, creativity.*

**Petrović Milica**

Strukovni vaspitač – specijalista

milicacipetrovic@gmail.com

UDK: 371:78 – 053

Primljeno: 03.03.2016.

Prihvaćeno za štampu: 01.04.2016.

## ZNAČAJ PODSTICAJA U MUZIČKOM RAZVOJU DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA<sup>1</sup>

***Sažetak:** Muzika je danas sveprisutan i veoma dostupan medij, a opet se često provlači kao sporedna i nedovoljno zastupljena. Na raspolaganju su nam različiti muzički sadržaji, a kako je dokazano da muzika ima veliki uticaj na raspoloženje, svest, na odrastanje i razvoj, pripadnost društvenim zajednicama, nije nelogično da se moć muzike ponekad zloupotrebljava. Postojanjem metoda u muzičkom obrazovanju koje napuštaju tradicionalni okvir usvajanja znanja, pojavila se potreba da se isprate i opišu novi aktivni načini usvajanja muzike kod najmlađih. U ovom radu prikazan je rad sa decom predškolskog uzrasta u kojem se prati njihovo sviranje u nekonvencionalnom orkestru, motivacija za rad i podsticaj muzikalnosti. Analizom repertoara, značajnom razlikom u uzrastu dece i posmatranjem nivoa uključenosti roditelja i zajednice, potvrđuje se potreba napuštanja tradicionalnog kurikuluma u osnovnom muzičkom obrazovanju. Rad je ukazao na potrebu osavremenjivanja pedagoškog pristupa koji kroz praksu integrativne nastave čini ovakav pristup učenju muzike nadasve praktičnim, interesantnim i produktivnim.*

***Ključne reči:** Muzika, dete, motivacija, podsticaj.*

Činjenica da je muzika svuda oko nas ukazuje na neminovnost da će dete imati dodira sa različitim muzičkim sadržajima u okviru uobičajenih dečjih aktivnosti: kroz pevanje pesmica i muzičke igre u vrtiću ili crtane filmove. Prvi značajan kontakt i ozbiljno bavljenje muzikom moguće je tek uz organizovano i kontinuirano učenje sviranja na nekom instrumentu. Od tog trenutka dodir deteta sa muzikom više nije prepušten slučajnim okolnostima jer se ono tada muzici posvećuje svesno, voljno, sa određenim ciljem i očekivanim rezultatima. Međutim, pre nego što dete uključimo u aktivno bavljenje muzikom, potrebno je da pre toga razmotrimo koncept muzikalnosti i značaj spoljašnje i unutrašnje motivacije kako bi detetu ovaj proces bio pozitivno, a nikako nametnuto iskustvo.

---

<sup>1</sup> Rad je nastao na osnovu specijalističkog rada odbranjenog na Visokoj školi za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu školske 2014/2015. godine, rađenog pod mentorstvom dr Mirjane Matović.

## Muzikalnost

Koncept muzikalnosti podrazumeva široki istraživački prostor. Muzička sposobnost, uopšte rečeno, jeste urođena. Osoba ili jeste ili nije rođena sa muzičkim talentom. Međutim, ovakvi stavovi u svim oblastima danas se preispituju.

Neurolozi sarađuju sa genetičarima kako bi shvatili vezu između gena i razvoja mozga, kognicije i ponašanja. Identifikovanje genetske komponente, koja leži u osnovi muzičkih sposobnosti, s praktične strane, može pomoći da se predvidi ko će se uspešno baviti muzikom ili, još interesantnije, koji će tipovi instrukcija i nastave biti najuspešniji kod pojedinca u odnosu na njegov genetsko-kognitivni profil. Zahvaljujući modernim istraživanjima možemo da znamo da li i u kojoj meri muzika stimuliše regione širom mozga, a ne samo jedan „muzički centar”. Muzikalnost, ili muzički gen, u svakom slučaju pružaju dobru „podlogu” za uspešno bavljenje muzikom. Međutim, neosporno je da je za uspešno bavljenje muzikom potrebno mnogo više od muzičkog gena. Potrebna je interakcija različitih kognitivnih, fizičkih, emocionalnih i psihosocijalnih svojstava, od kojih su neka otvoreno muzička dok druga to nisu, ali doprinose muzikalnosti pružajući joj podršku na različite načine. Grupa psihosocijalnih sredstava jesu spontanost, sposobnost za napornu vežbu, ozbiljnost, savesnost, motorička spretnost koja je neophodna za sviranje muzičkog instrumenta. Ove osobine mogle bi biti genetski uslovljene, ali ipak, da bi se ispoljile, neophodno je da se nađu u okruženju koje ih pokreće. Takvo okruženje podrazumeva izloženost muzici, pristup muzičkim instrumentima, časove muzike ili neke druge kombinacije sredinskih uslova. Kada je muzikalnost u pitanju, dakle, nailazi se na dilemu šta je urođeno, a šta naučeno.

## Motivacija

Baveći se učestvovanjem mlade populacije u muzičkim sadržajima, Susan O'Neill (2007: 463) prepoznaje koncept *pozitivnog razvoja* koji podstiče samo dobro organizovana motivacija. Ukoliko je ima, deca uspevaju da ostanu zainteresovana za aktivnost u kojoj učestvuju, koriste slobodu izbora da li će u njoj da budu deo aktivnosti ili ne, pristupaju joj na mnogo ozbiljnijem nivou, lakše se koncentrišu, pamte muzički sadržaj i najvažnije, uživaju u radu. U tom kontekstu, uloga osobe koja motiviše i sprovođa aktivnost je ključna.

Motivacija u muzici zasniva se na: samoeфикаsnosti, pojačanoj koncentraciji, uočavanju svojih uspeha i grešaka (Montesori metod), rađanju uspeha iz neuspeha, veze između očekivanog i ostvarenog. Ukoliko deca, kada uče, sama određuju vreme, intenzitet i učestalost učenja i vežbanja, njihova motivacija i emocija imaju značajan udeo u ефикаsnosti njihovog obrazovnog procesa.

U kontekstu usvajanja novih znanja kroz perspektivu motivacije veoma je važno planiranje, razumevanje i istrajnost u teškim i nedovoljno interesantnim zadacima. Sve to se postiže unutrašnjom motivacijom. Proces rada i aktivnost trebalo bi usmeravati ka učenju i istraživanju. Ono što može, eventualno, negativno da utiče na ovaj proces jeste spoljašnja motivacija u vidu „forsiranja” u radu, previsokih očekivanja od strane

najbliže okoline, kao i detetov strah od neuspeha. Ukoliko učenje ne predstavlja zadovoljstvo, kazne i nagrade mogu privremeno da služe kao motivacija, ali to nije ono čemu se teži. Značajan faktor koji može da doprinese unutrašnjoj motivaciji jeste interes koji dete treba da pronađe u procesu učenja, što predstavlja najbolji način za postizanje rezultata. Interes može da predstavlja neki javni nastup kojim dete pokazuje ono na čemu je vredno radilo i nailazi na pohvale koje služe kao ohrabrenje da nastavi dalje.

### **Primer dobre prakse – dečji orkestar**

Praktičan primer za empirijski deo svog specijalističkog rada našla sam u dečjem orkestru „Limanski bečari” koji predvode profesor violine i profesorica solo pevanja. Orkestar su u tom trenutku činile četiri violine, dve gitare, tri harmonike, dve oboe i dve flaute. Pažnju mi je privukao prosečni uzrast dece u orkestru koji je oko deset godina, potom raznovrsnost instrumenata koji su zastupljeni u orkestru i šarenolik „multikulturalni” repertoar sastavljen od narodnih pesama iz raznih krajeva sveta, kompozicija klasične muzike i pesama komponovanih za decu.

Razgovor sa decom i profesorima potvrdio je činjenicu da rad sa ovakvim orkestrom nastaje kao potreba da se deci iz orekstra, od koje većina ide u muzičku školu, omogući da sviraju drugačije sadržaje, da osele vrednost onoga što uče u muzičkoj školi i da razumeju mogućnosti koje im sviranje odabranog instrumenta pruža. Na taj način deca imaju priliku da im sviranje instrumenta i bavljenje muzikom ne bude isključivo obaveza, kao što je najčešće slučaj, nego i zadovoljstvo. Deca imaju priliku da primene svoje znanje jer razumeju da im je sviranje instrumenta korisno, identifikuju se sa svojim vršnjacima i sa profesorom. Ovakav pristup doprinosi kvalitetnom podsticaju za bavljenje muzikom uz koji uvek idu i dobri rezultati. Osim toga što deci pruža osećaj pripadnosti i da svojim deonicama koje sviraju doprinose orkestru, sviranje u grupi predstavlja vid druženja i kvalitetno provedenog slobodnog vremena. Deca kroz sviranje u orkestru, takođe, uče da se socijalizuju, shvataju da oni zavise od druge dece, ali i da druga deca zavise od njih, uče da se međusobno slušaju i da saraduju. Ovakvom aktivnošću imaju priliku da pred vršnjacima pokažu naučeno u muzičkoj školi, na probama orkestra se oslobađaju od treme pred takmičenja i javne nastupe u muzičkoj školi. Slušajući jedni druge mogu sami da zaključe na kom nivou sviranja se nalaze u odnosu na druge. Na taj način se međusobno nadmeću i motivišu da svako od njih bude što bolji. Osim sa decom i profesorima, u cilju realizacije specijalističkog rada, kroz unapred pripremljena pitanja obavila sam intervju sa roditeljima. Došla sam do saznanja da je najveći broj dece iz orkestra odrastao u muzički stimulativnoj sredini, da od najranijeg doba imaju neposrednog dodira sa muzikom i da su veoma rano pokazala interesovanje za muziku. Gotovo da svi oni rano pokazuju interesovanje za muziku, jer je muzika neizostavni deo njihove svakodnevnice, izaziva prirodnu reakciju pokretom, doprinosi pozitivnom raspoloženju i pruža mogućnost deci da se kroz nju izraze. Na roditeljima i vaspitačima je, dalje, da to interesovanje prepoznaju, usmere i neguju. Značajan podatak u praćenju problema muzičke motivacije bio je i taj što su muzikom samoinicijativno počela da se bave deca čiji roditelji ili neposredno bliska osoba svira

neki instrument, dok su na inicijativu roditelja muzikom počela da se bave deca u čijoj neposrednoj blizini se niko ne bavi muzikom. Međutim, primenom adekvatnih principa i metoda vodećih profesora, sva deca u okrestru samoinicijativno nastavljaju bavljenje muzikom i sviranje u orkestru im predstavlja zadovoljstvo, a nikako obavezu.

### Zaključak

Značaj bavljenja muzikom u predškolskom uzrastu dece proučavali su i dalje to čine mnogi psiholozi i muzički pedagozi. Međutim, stanovište jednog od najistaknutijih muzičkih pedagoga, Šiničija Suzukija, jeste da cilj bavljenja muzikom ne treba da bude stvaranje vrhunskih muzičara, već stvaranje sveta u kome će deca kroz muziku razumeti lepotu sveta. Suzuki smatra i da, ako dete čuje lepu muziku od dana svog rođenja i još nauči da je samo svira, razvije osećajnost, disciplinu i izdržljivost. S obzirom na to da je vrtić prostor u kome deca provode mnogo vremena, vaspitači bi trebalo da stvore stimulativnu sredinu u kojoj je će svako dete moći da iskaže i razvije svoj potencijal. Kako nam muzika pruža mnogo zahtevajući za početak veoma malo za uzvrat, vaspitači i roditelji bi trebalo da iskoriste sav njen potencijal i da svojim učešćem, stvaranjem stimulativne sredine i dobrim podsticajem muziku učine zastupljenijom u svakodnevnim aktivnostima. Na taj način, deca bi mogla da istražuju, uče i razvijaju se uz sve pogodnosti koje im muzika pruža.

### LITERATURA

- Ber, U., F. G. Ber (2011). *Kako deca osećaju*. Beograd: Laguna.
- Levitin, D. J. (2011). *Muzika i mozak*. Novi Sad: Psihopolis institut.
- Matović, M. (2014). Muzika kao savremeni obrazovni medij. *Krugovi detinjstva*, časopis za multidisciplinarna istraživanja detinjstva, broj 3 (pp. 47–51). Novi Sad: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- O’Neill, S. A. (2007). *Positive youth musical engagement*. In: G. E. McPherson (Ed.) *The child as musician* (pp.461–474). New York: Oxford University Press.
- Radoš-Mirković, K. (1988). *Psihologija muzičkih sposobnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
- <http://nadarenadeca.com/category/pametna-svastara/muzicka-inteligencija/>  
(Preuzeto 12. 12. 2015).
- Ђурковић-Пантелић, М. (1988). *Методика музичког васпитања деце предшколског узраста*. Шабац: Арт-студио.

## THE IMPORTANCE OF ENCOURAGEMENT IN THE MUSICAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

**Summary:** *Music is now an omnipresent and highly accessible medium, yet it often appears to be peripheral and not present enough. Different kinds of music have become available to us, and since it is a proven fact that music has a great influence on our mood, consciousness, growth and development, belonging to different social groups, it is not surprising that the power of music is sometimes abused. Some methods of music education abandon the traditional framework of learning, so there is a need to follow and describe the new active ways of acquiring music among the youngest. This research analyzed work with preschool children in an unconventional orchestra, encouraging and developing their motivation and musical talent. Analysing the repertoire, differences in the children's age, the role of parents and the community in the activities of the orchestra, point to the necessity to change certain elements of the traditional curriculum in elementary music education. The paper stressed the need to modernize the pedagogical approach which, through integrated teaching practice, makes this kind of approach to learning music, above all, practical, interesting and productive.*

**Key words:** *Music, child, motivation, encouragement*



**Teodora Prijović**

Strukovni vaspitač – specijalista

teodora.prijovic@gmail.com

UDK: 371:78

Primljeno: 03.03.2016.

Prihvaćeno za štampu: 01.04.2016.

## MUZIKA KAO IZRAŽAJNO SREDSTVO U PRIREDBAMA<sup>1</sup>

**Sažetak:** *Bavljenje muzikom unapređuje različite vidove muzičkog razvoja deteta, podjednako se razvijaju opažajne, afektivne, psihomotorne, pojmovne, vokalne sposobnosti pojedinca. Podsticanjem spontanih i organizovanih muzičkih aktivnosti (slušanje muzike, muzički ukus, muzičko opažanje, estetsko procenjivanje, muzičke preferencije i sposobnost izvođenja muzike) nedvosmisleno se utiče na opšti razvoj deteta. Priredbe i proslave sastavni su deo aktivnosti u predškolskoj ustanovi, predstavljaju najznačajnije trenutke za decu, roditelje i vaspitače. U ovim prilikama vaspitači, deca, ali i roditelji veoma su posvećeni organizovanju nastupa i posebno su motivisani činjenicom da je cilj njihovog rada isti – pokazivanje rezultata pred publikom.*

**Ključne reči:** *Muzika, priredba, razvoj, muzikalnost.*

„Muzika ima moć da oblikuje karakter.”  
Aristotel

Još u antičko doba bilo je rasprostranjeno shvatanje o muzici kao o važnom elementu ljudskog života. Danas ovu činjenicu potvrđuje velika zastupljenost muzike u svakodnevnom aktivnostima predškolskih ustanova u čemu sam pronašla motiv da kao osnovu empirijskog dela svog specijalističkog rada posmatram muziku kao izražajno sredstvo.

Cilj ovog istraživanja jeste da kroz teorijski i praktični deo prikaže značaj muzike i upotrebu u različitim fazama odrastanja dece.

### Primer iz prakse

Ciljnu grupu činila su deca predškolskog uzrasta koja su navikla na muzičke aktivnosti i rado ih primenjuju nezavisno od sadržaja i forme koja im se nudi. Istraživanje koje je realizovano za potrebe specijalističkog rada pokazalo je da deca sa velikim interesovanjem učestvuju u muzičkim numerama pri čemu je faktor motivacije od strane vaspitača od ključnog značaja.

---

<sup>1</sup> Rad je nastao na osnovu specijalističkog rada odbranjenog na Visokoj školi za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu školske 2014/2015. godine, rađenog pod mentorstvom prof. mr Stevana Divjakovića

Muzika ima uticaj na celokupan razvoj detetove ličnosti. Prilikom pevanja, sviranja na instrumentu, slušanja muzike dete doživljava muziku na svoj način, estetski se formira i spontano ispoljava izazvane „muzičke” emocije.

Za potrebe rada posmatrala sam i učestovala u pripremi završne priredbe u predškolskoj ustanovi „Lasta” na Čeneju. Pripreme su podrazumevale rad od nekoliko meseci, isključivo sa decom iz predškolske grupe. Proces selekcije primera podrazumevao je učestvovanje vaspitača, spoljnih saradnika (mama koja predaje muzičko u školi i svira harmoniku) i dece. Najpre je izabrano nekoliko pesama koje su vaspitači potom izložili deci, a zatim zajedno sa njima napravili uži krug pesama koje će biti izvedene na priredbi. Deca su bila posebno motivisana činjenicom da će biti u prilici sami da odaberu i nauče pesme koje se njima dopadaju. Na početku rada svi su želeli da učestvuju, a zatim su pojedini odustali jer su želeli da nastave sa svojim svakodnevnim aktivnostima.

Prilikom odabira pesama za izvođenje naizgled nije postojao kriterijum, međutim, prilikom obrade podataka dobijenih zapisivanjem i posmatranjem ispostavilo se da su se odlučili za:

- pesme koje su im bile poznate;
- pesme koje su im se na prvo slušanje svidеле.

Nakon završnog odabira, proces učenja je podrazumevao najpre učenje tekstova pesama, a zatim pevanje uz muzičku pratnju. Na ovom mestu moram da ukažem na različitost u pristupu učenja pesme kod vaspitača i onih koji se za taj poziv i dalje obrazuju. Naime, prema najnovijim istraživanjima i uputstvima naših profesora sa Visoke škole za obrazovanje vaspitača, proces učenja pesama ne podrazumeva odvojeno učenje teksta i melodije. Pesma predstavlja koherentnu melopoetsku celinu u kojoj se tekst i melodija međusobno dopunjuju, pa se tako njihovim odvajanjem gubi značaj njihove međuzavisnosti.

Značajan element u pripremanju priredbe i radu sa decom iz vrtića jeste činjenica da je i roditeljima omogućeno da učestvuju. Majka jedne devojčice iz grupe je nastavnica muzičkog, što je pomoglo da se pripreme odvijaju uz stručnu pomoć i upotrebu harmonike. Ovaj način rada ukazuje na prisutnost elemenata integrisanog učenja u kojem je od velikog značaja faktor saradnje sa roditeljima i neposrednom okolinom.

### **Karakteristike grupe**

Proces usvajanja muzike, takođe, zavisi i od karakteristika i kreativnih sposobnosti jedne grupe. U grupu koju sam pratila (predškolci uzrasta 5–7 godina) idu deca koja ove godine (2015/2016) polaze u školu i deca koja se za to spremaju tek naredne godine (2016/2017) – pripremna predškolska grupa. Prema mojim očekivanjima, vaspitači su u rad više uključivali decu koja polaze ove godine u školu, ali ništa manje nisu bila aktivna ni deca pripremne predškolske grupe. Svakodneвне muzičke aktivnosti pomogle su im da zavole učestvovanje u muzici. Primitila sam da su neka deca prilikom obrade pesme sa zadovoljstvom prihvatila uloge, dok su druga nezainteresovano posmatrala i izbegavala da učestvuju u aktivnosti. Kada se radilo o slušanju muzike

ili učenju neke igre uz pokrete bilo bi obrnuto, ona deca koja su bila oduševljena pesmom, izbegavala bi igru. Interesovanja grupe su podeljena – ne prihvata svako dete podjednako ponuđeni muzički sadržaj.

### **Ponašanje dece tokom priprema**

Prilikom mog pasivnog učestvovanja u formi posmatrača, primećeno je različito ponašanje dece u toku priprema.

Najveća zainteresovanost bila je na početku. U trenutku kada im je vaspitačica saopštila da treba da se počne sa pripremama za priredbu, deca su se veoma obradovala nestrpljivo iščekujući pripreme. Takođe, pozitivno su reagovala na činjenicu da će sa njima raditi nastavnica koja predaje u osnovnoj školi. Subjektivan osećaj zbog kojeg su bili „važni” i „veliki” što će biti deo najveće svečanosti u vrtiću, nastupati i biti nagrađeni aplauzom za svoj trud, može da se protumači kao neposredna motivacija za bavljenje muzikom u određenom trenutku. Imali su priliku da se susretnu sa harmonikom kao instrumentom koji je deo njihovog rada, što je podstaklo još veće interesovanje za učestvovanje u pripremi priredbe.

Reakcija dece bila je u početku izrazito emotivna. Kada je nastavnica dolazila, trčali su kod nje da je zagrlje, dodirnu, a kada se vežbanje završi, molili je da ostane malo sa njima.

Međutim, kako su pripreme odmicale, tako je i njihovo interesovanje opadalo. Jedni su pokazivali volju za radom, dok su drugi izbegavali na sve načine. Jedan deo grupe je i dalje trčao kod nastavnice, dok su drugi nastavljali svoju igru, ne obraćajući pažnju na nju. Neka deca su i posle vežbanja pevušila pesme, dok su druga pevala zato što su „morala”. Uz zajedničku snagu uspeali smo da oni nauče pesme i da priredba bude uspešna.

### **Motivacija**

Prilikom pripreme aktivnosti, nastupa ili priredbe najvažnija je motivacija. Iskustvo sa decom koju sam posmatrala govori da su sredstva iz najrazličitijih oblasti i aktivnosti neophodna kako bi se došlo do cilja – učestvovanje dece u završnoj priredbi.

Kako su pripreme odmicale, tako je njihova motivacija bila sve manja. Uz dogovor sa vaspitačima smislili smo igre koje smo upotrebljavali prilikom učenja pesama. Jedno vreme su dečaci pevali, a devojčice slušale, i obrnuto. Zatim smo pevali tiho, a potom glasno. Dobrovoljci su se javljali da sami pevaju, na određenu reč morali bi da ustanu, sednu ili dodirnu svoga druga. Zatim smo ubacili i instrumente, štapiće, daire, zvečke, marame i zastavice. Ovakav pristup podstakao je njihovu želju da učestvuju jer je svakog dana motivacija podrazumevala da se pored uvežbavanja poznatog sadržaja nauči nešto novo i njima interesantno.

## Muzička raznovrsnost

Koncepcija priredbe podrazumevala je smenjivanje dva muzička žanra: muzika iz klasične literature i muzika za decu. Ideja je bila da se smenjuju dramski tekstovi i muzičke numere. Dramski tekstovi su neizostavno bili praćeni muzikom i igrom uz pokrete. Prilikom vežbanja pokreta, uvidela sam da deca nisu pokazivala strah koji se može pojaviti zbog publike.

Priredba se sastojala od 6 pesama, ali i dramski tekstovi su bili praćeni muzikom i igrom uz pokrete.

Značajan trenutak u motivaciji bio je kada su im vaspitačice iznele ideju o tumačenju priče *Snežana i sedam patuljaka* jer su svi poželeti da glume. Kako bi se izbegle međusobne nesuglasice, dogovor je bio da oni sami odaberu ko će dobiti koju ulogu. Nekoliko dece se javilo za određen lik, svako je odglumio najbolje što je mogao i zatim su odabrali ko će koga glumiti na priredbi. Kada je odabir završen, svako je dobio svoju ulogu. Ostala deca, koja nisu želela da učestvuju, posmatrala su sa strane i uvek vrlo rado čekala da vežbaju Snežanu.

Trenutak pripreme kostima podrazumevao je zajednički rad i dogovor o tome kako će oni da izgledaju. Svako dete je dalo neku ideju i svi su želeli da učestvuju, bez izuzetka. Zajedno smo pravili krune i alat patuljaka, dok je kostime šila saradnica u vrtiću.

Bajka *Snežana i sedam patuljaka* najviše je uticala na njih, i svaki dan su rado čekali da počnu sa vežbama i posle često pričali o tome. Najviše im se dopalo to što je povezana gluma sa muzikom i što mogu da iskažu svoj talenat. Na priredbi su dali svoj maksimum i bili su ponosni što su bili deo te predstave.

## Zaključak

Nakon realizovane priredbe i obrađenih prikupljenih podataka, nameće se zaključak da je učenje muzike kao učestvovanje u muzičkim dešavanjima poseban motivacioni pokretač kod najmlađih. Muzika kao umetnost i veština pruža veliku mogućnosti povezivanja sa drugim sličnim i manje sličnim oblastima, tako da je i sam pristup muzičkim sadržajima opravdan kroz njihovu integraciju. Gluma, pravljenje kostima, pevanje, ples i pokret uz muziku, pokazali su se realno ostvarivim prilikom pripreme završne priredbe, a nikako preambicioznim zahtevima pojedinaca iz dečje (ne) posredne okoline. Uloga vaspitača kao glavnog učesnika u obrazovnom procesu deteta leži u tome da podstiče i prati njegov muzički razvoj, da ga motiviše za aktivno učešće u pesmi, igri i sviranju na instrumentu istovremeno usavršavajući sopstvene veštine i muzičke sposobnosti.

## LITERATURA

- Đurđev, M., V. Lukač (2009). *Priručnik za vaspitače iz muzičkog vaspitanja*. Novi Sad: Stilos.
- Marković, M. i dr. (1997). *Vaspitanje dece od tri do sedam godina. Korak po korak 2*. Beograd: Kreativni centar.
- Matić, R. (1988). *Proslave, praznici i druge svečanosti u dečijim vrtićima*. Beograd: Nova prosveta.
- Radoš, K. (2010). *Psihologija muzike*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Stojanović, B., P. Trajković (2006). *Moje najslade priredbe*. Нови Сад: Тампограф.
- Hiba, N. (1985). *Za naše najmlađe. Priručnik za vaspitače, učenike pedagoških akademija i nastavnike muzičkog vaspitanja*. Knjaževac: MIP Nota.

## MUSIC AS A MEAN OF EXPRESSION AT CHILDRENS EVENT

**Abstract:** *Music activities improve various aspects of children's musical development: perceptive, affective, psychomotor, conceptual, vocal skills develop equally. Encouraging spontaneous and organized musical activities (listening to music, music taste, music perception, aesthetic evaluation, musical preferences and ability to perform music) undoubtedly affect the overall development of children. Events and celebrations are an integral part of activities at kindergarten, and they represent the most significant moments for children, parents and teachers. At these events, teachers, children and parents are very committed to organizing performances, and are particularly motivated by the fact that the aim of their work is to show the results to an audience.*

**Key words:** *Music, event, development, musical talent.*

**Prikazi**

**Otilia Velišek-Braško**

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača

Novi Sad

otilia.velisek@gmail.com

## PEDAGOGIJA

(Svetlana Lazić i Slobodan Popov, *Pedagogija*, CNTI, Novi Sad, 2015)

Udžbenik *Pedagogija* autora doc. dr. Svetlane Lazić i prof. dr. Slobodana Popova namenjen je pedagozima u širem smislu, jer predstavlja osnovnu savremenu literaturu o pedagogiji. Udžbenik obuhvata najznačajnije naučne oblasti pedagogije u kontekstu holističkog shvatanja deteta, procesa vaspitanja i obrazovanja, sistema vaspitanja i obrazovanja, činioca razvoja deteta, vodeći računa o aktuelnoj obrazovnoj politici u Srbiji.

Udžbenik nudi osavremenjen bogat sadržaj, koji je strukturiran u sedamnaest poglavlja, uključujući i navedenu literaturu i reference. Sadržaji do osmog poglavlja predstavljaju ključne pojmove pedagogije kao nauke i istorijski prikaz razvoja vaspitanja i pedagogije od prvobitne zajednice, preko robovlasničkog društva, feudalizma, humanizma i renesanse, do novog veka. U okviru poglavlja o istoriji pedagogije istaknuti su najpoznatiji pedagozi i njihova dela od perioda stare Grčke do perioda reformskih pokreta u pedagogiji. Od osmog poglavlja knjige eksplicitno se može prepoznati savremen pristup ovog udžbenika u okviru kojeg se objašnjava cilj vaspitanja u odnosu na dete. U vezi sa ciljem vaspitanja i obrazovanja u Srbiji govori se o ishodima i standardima u vaspitanju i obrazovanju, kao rezultatima koje očekujemo da ostvarimo vaspitanjem i obrazovanjem dece, odnosno kompetencijama kojima će deca da ovladaju. U skladu sa aktuelnim zakonskim dokumentima u Srbiji, u knjizi je posebno istaknut koncept obrazovanja za sve i holistički pristup, odnosno pun i celovit razvoj deteta. U odvojenim poglavljima definisani su principi pedagoškog rada i opšte metode, kao i sredstva vaspitanja. Sistem obrazovanja i vaspitanja predstavljen je kao istorijski uslovljen i promenljiv sistem, prikazan kroz razvoj škole i školskog sistema. Prema autorima, sistem vaspitanja danas treba da obezbedi kvalitetno obrazovanje i vaspitanje za sve. Činioci sistema vaspitanja predstavljeni su u dve odvojene celine u vidu opštih činilaca i ostalih činilaca. U okviru opštih činilaca obuhvaćeni su predškolsko vaspitanje i obrazovanje, osnovna škola, srednja škola, visoko obrazovanje, obrazovanje i vaspitanje dece sa smetnjama u razvoju, inkluzivno obrazovanje i obrazovanje odraslih. Time je ovaj udžbenik jedinstven jer je prepoznao inkluzivno obrazovanje kao značajnu temu i potrebu da udžbenik pedagogije sadrži i ovu pedagošku oblast. U poglavlju u kojem su dati ostali činioci razvoja, autori su, pored porodice, akcenat stavili na vršnjake, uticaj sredstava masovne komunikacije, kao i slobodnog vremena i slobodnih aktivnosti, čime su i u ovom delu knjige sagledali pedagoške probleme iz ugla modernog doba, tj.

iz konteksta početka XXI veka. Specifičnost ovog udžbenika jeste i posebno poglavlje u kojem se sagledavaju dečja prava kao vid ravnopravnog dostojanstva, uz isticanje građanskog aktivizma i definisanje uloge nastavnika uvažavajući principe dečijih prava. Poslednje poglavlje akcenat stavlja na profesionalni razvoj nastavnika, što se odnosi na ceo pedagoški kadar, odnosno na celoživotno učenje kao osnov profesionalnog napretka i razvoja.

Može se zaključiti da je *Pedagogija* autora Svetlane Lazić i Slobodana Popova kvalitetan, savremen udžbenik, koji će biti od velike koristi za studente koji se pripremaju za pedagoški poziv. Studenti koji pedagogiju proučavaju kao opšti predmet, i to studenti pedagoških fakulteta, studenti pedagogije i psihologije, studenti visokih strukovnih škola za obrazovanje vaspitača, kao i zaposleni u vaspitno-obrazovnim ustanovama i oni koji se bave procesom vaspitanja i obrazovanja dece, ovim udžbenikom osnažiće profesionalne kompetencije.



**Vesna Colić**

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača

Novi Sad

colic.vesna@gmail.com

## INKLUZIVNA PEDAGOGIJA: POTREBNE SPECIFIČNE KOMPETENCIJE PEDAGOŠKOG KADRA ZA INKLUZIVNO OBRAZOVANJE

(Otilia Velišek-Braško, *Inkluzivna pedagogija: potrebne specifične kompetencije pedagoškog kadra za inkluzivno obrazovanje*, Novi Sad: Graphic, 2015)

Knjiga *Inkluzivna pedagogija: potrebne specifične kompetencije pedagoškog kadra za inkluzivno obrazovanje* dr Otilie Velišek-Braško nastala je kao rezultat autorkinog višegodišnjeg bavljenja ovom temom, kako teorijskog tako i praktičnog. Napisana koncizno, na osnovu brižljivo odabrane literature, knjiga se sastoji od pet poglavlja, nakon kojih sledi spisak korišćene literature i jedan prilog.

U prvom poglavlju autorka daje teorijsko utemeljenje inkluzivne pedagogije i to iz četiri naučna aspekta: filozofskog, sociološkog, psihološkog i pedagoškog. Sledi pregled vodećih stavova i shvatanja na području inkluzivnog obrazovanja, koji sadrži prikaz relevantnih međunarodnih i domaćih zakonskih dokumenata za inkluzivno obrazovanje, ali i predstavljanje različitih modela inkluzivnog obrazovanja, da bi nas preko uvođenja u odgovarajuću terminologiju, isticanjem specifičnih uloga porodice, institucija i šire društvene zajednice, dovela do samog kurikuluma, školskog programa i individualnog obrazovnog plana. Sasvim logično, sledeće poglavlje posvećeno je kompetencijama pedagoškog kadra, koji gradi i realizuje kurikulum inkluzivnog obrazovanja.

Četvrto poglavlje posvećeno je prikazu originalnog istraživanja koje je sproveda dr Otilia Velišek-Braško tragajući i nudeći rešenja za moguće modele programa kojima bi se osnažile kompetencije pedagoškog kadra za inkluzivno obrazovanje. Monografiju zaokružuje zaključno razmatranje u kome autorka nudi više različitih mogućnosti unapređivanja specifičnih kompetencija pedagoškog kadra za inkluzivno obrazovanje, pokazujući time ne samo veliku obaveštenost i stručnost za pitanja o kojima piše već i profesionalnu i ljudsku otvorenost za različitost u traganju za konkretnim rešenjima.

Kvalitetu ove monografije doprinosi i bogat spisak literature, koji takođe može biti informativan za svakog čitaoca. Moramo da pomenemo i prilog na kraju knjige, koji upotpunjuje prikaz i pristup autorke temi, veoma ličan i emotivan, a istovremeno bez patetike.

Ova monografija prvi je tekst ove vrste koji sadrži sistematska saznanja o građenju kompetencija profesionalaca koji u svom radu dolaze u kontakt sa decom različitih

uzrasta i sposobnosti. Savremeni stil pisanja, te pažljivo izabrane slike i ilustracije doprinose da tekst bude čitljiv publici sa različitim stepenom predznanja o temi, što je još jedan važan kvalitet ove stručne knjige. Želimo dodati i da knjiga poseduje i tehničke i estetske kvalitete, kao što su dobar kvalitet papira i poveza, odmeren dizajn, nema štamparskih grešaka, što upotpunjava zadovoljstvo čitanja teksta.

Knjiga *Inkluzivna pedagogija: potrebne specifične kompetencije pedagoškog kadra za inkluzivno obrazovanje* namenjena je vaspitačima, učiteljima i nastavnicima, ali i svima onima koji se bave njihovim obrazovanjem i profesionalnim razvojem zaposlenih u obrazovanju. Ona ne samo da nudi zaokruženu celinu dosadašnjih saznanja iz ove oblasti već daje i podsticaj za razmišljanje i motiviše čitaoca da teorijska znanja i sam proverava u praksi.

Imajući u vidu to da samo inkluzivno obrazovanje kod nas predstavlja novinu, sa čijom primenom praktičari još uvek imaju teškoća i nejasnoća, pravo je zadovoljstvo preporučiti monografiju dr Otilie Velišek-Braško, koja je pred nama.



## **Intervju**

# PEDAGOGIJA KAO ŽIVOT

## intervju sa dr Isidorom Graorcem

dr Isidor Graorac

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Novi Sad

dr Isidor Graorac je dugogodišnji profesor VSSOV sa kojim je povodom njegovog odlaska u penziju intervju napravila studentkinja prve godine studija VSSOV 2014/2015,  
Nevena Milojković

### **Kažete da ste najviše naučili tokom pisanja. Kada ste shvatili da pisanje uči?**

Posle više godina provedenih s perom i olovkom u ruci... Poslednjih desetak i više godina spavam popodne sa hemijskom („cuclom”, kaže Radmila<sup>1</sup>) u ruci. Verovatno bih ovde imao štošta ličnog da kažem, jer sam važne stvari o životu učio pišući dnevnik. Kad ste sami, nemate bliskog prijatelja, osobu od poverenja – ispovedate se dnevniku, kao Ana Frank i hiljade inih... Ostao sam 1978. u Nemačkoj, izgubio posao na FF u Novom Sadu („Što si im dao priliku da te se reše”, rekao mi je profesor iz Beograda), strašno mi je bilo teško, osećao sam se napušten i optužen. Jedne noći sam se probudio, drhteći, u znoju i suzama. Upalio sam svetlo, uzео svesku i ispisivao ono što sam osećao, skidao teret s duše...

### **Odakle Vam inspiracija za pisanje?**

Jave mi se rečenice, teme, zadaci, čim se probudim, ili me oni probude. Kad je to važno, obično rano ili noću, ustajem i zapisujem ono što me je probudilo. Nove misli, nove formulacije problema – teme o kojoj trenutno pišem. Različiti su povodi i motivi za nastanak pojedinih tekstova. Ne bih to nazvao „inspiracija”, pre su to bile želje i namere da se popravi, unapredi život. Pre svega, život dece, obrazovanje i pedagogija.

### **Koliko Vas je posao ispunio?**

Ako mislite na neposredni rad sa studentima, prve tri decenije potpuno me je obuzimao. Sve vreme sam se davao i trošio. Doduše, i profitirao sam od takvog rada. Pred kraj, studenti su mi postajali sve više teret. Od kako sam dva meseca u penziji, skoro sam se odvikao od studenata i zaboravio da sam *živeo* u školi za vaspitače.

### **Koji deo posla Vam je najteže padao?**

Ne znam, možda ispiti. Tu sam se vrlo loše snalazio, što je uticalo na krajnje rezultate

---

<sup>1</sup> supruga Isidora Graorca

rada. Moje nesnalaženje i popustljivost, sve veći broj studenata je zloupotrebjavao. Kriv sam što su na kraju obesmišljeni ocenjivanje i ispiti, a time i samo obrazovanje vaspitača. Kako se približavao moj odlazak, sve više studenata je završavalo školu, a sve manjem broju je stalo do obrazovanja. Nisam umeo da budem dosledan, pa sam jedva čekao da odem u penziju.

### **Da li ste uživali u istraživanju pedagoških problema?**

Jesam, logično, jer sam se još 1967. godine „venčao s pedagogijom”. Kada sam rekao jednoj kolegini da se pedagogija ne može drugačije studirati, odgovorila je: „Ja s pedagogijom živim u vanbračnim odnosima”.

Nažalost, *vrlo malom* broju studenata moj entuzijazam predstavljao je podsticaj.

Većina završava školu, ali ostaju neobrazovani. Pred odlazak iz škole, shvatio sam da mnogi nemaju potrebu za razmišljanjem, čak ni o deci i svom budućem pozivu...

### **Da li je pedagogija promenila Vaš pogled na život?**

Svakako, ali ne bilo koja i bilo čija, nego pedagogija Sande Marjanović pred kojom sam polagao prijemni ispit, čija predavanja sam pažljivo slušao, ne samo na fakultetu, koja mi je bila mentor na diplomskom, magistarskom i doktorskom ispitu. Životno i pedagoško su se u meni prožimali.

Iako sam istraživao **antipedagogiju**, verovatno s razlogom, rođeni brat, neki njegovi prijatelji i njegov sin zovu me „pedagog”. Pošto sam završio učiteljsku školu, neki drugovi i drugarice sa fakulteta i danas me zovu Uča. Mislim da nije postojala moja svesna identifikacija sa pedagoškim pozivom. Pre je reč o onom što je Keršenštajner nazvao „unutrašnja pozvatost”. Kao da sam morao postati to što sam postao.

### **Da li ste promenili nešto u svom životu pod uticajem pedagogije?**

Delimično sam odgovorio na ovo pitanje. *Živeti i baviti se pedagogijom i antipedagogijom* postalo je vremenom jedno te isto. Ne znam ko je na koga više uticao – pedagogija na mene ili obrnuto.

### **Da li ste se izvan posla ponašali u skladu sa normama svog poziva?**

Ovo pitanje liči na prethodna dva. Možda na njega tačnije mogu odgovoriti oni koji me poznaju. Mislim da sam retko ili nikad, što nije uvek dobro, razlikovao profesionalni od privatnog života. I ovde mogu da kažem zajedno sa pesnikom i profesorom Draganom Lukićem: „Živeo sam u školi za vaspitače”.

### **Kako biste u nekoliko reči opisali godine provedene u školi za vaspitače?**

Ne mogu „u nekoliko reči”. Imam desetine svesaka i rokovnika s dnevničkim

beleškama. Ako se bude štampalo ono o čemu razgovaramo, možda nađem vremena i razloga pa odaberem nešto iz dnevnika. I mene danas interesuje šta tamo piše. Najlepši su početnički zanosi i uzleti, prva prijateljstva i druženja koja traju i danas. Prisne, ljudske odnose, kumstva stekao sam u vaspitačkoj školi za ceo život. Mladi ljudi koji su dolazili u našu školu zaista su bili jedinstveni. Setimo se i ovde uvida Bruna Betelhajma: „Ono što jedino može ublažiti bolnost uskih granica našeg životnog veka na ovoj zemlji je uspostavljanje istinski zadovoljavajuće veze sa drugim”.

### **Posle toliko godina, da li ste uspeli da sačuvate dete u sebi?**

I na to će tačnije odgovoriti oni koji me poznaju. Mogu da kažem – ukoliko jesam, nije to bilo rezultat svesnog nastojanja. Možda pred kraj studija (1972). I tu je profesorka Marjanović izvršila odlučujući uticaj. Ukoliko se Vaše pitanje odnosi i na moj karakter, temelji su postavljeni, rekao je doktor Jerotić, u Kovilju. Za vaspitače je to pitanje od životne važnosti.

Ako smem da kažem, poslednjih godina sve manji broj studenata gaji dete u sebi, sve ih je više praktičnih i proračunatih. Ono što je korisno, njihova je glavna briga. Valjda i stoga što se rađa sve više jedinčadi, što se pragmatičnim, mobilisanim, virtuelnim životom zadoje već kod kuće. Raste sve više egoistične i dece sa narcističkim sklonostima. Nije samo američka kultura „narcistička” (Lasch, 1979).

Obratiti se i postati dete (Mt. 18, 3) zahtevao je Spasitelj sveta od svojih učenika, a to traži i od nas. Marija Montesori je na jedinstven način razumela Hristov nalog: „Odrasli se i dalje samo bave preobraćanjem deteta, predstavljajući sebe same kao primer savršenstva, čini se da je ta strašna slepoća odraslih neizlečiva. Misterija ljudske duše. Univerzalni fenomen star koliko i samo čovečanstvo” (Montesori, 2003: 283). Znači, obrazovanje vaspitača mora da se suoči sa *misterijom ljudske duše!* Kako od pomenute „slepoće” lečiti buduće vaspitače?!

### **Kada se osvrnete na svoj život, da li biste nešto promenili?**

Sigurno, dosta toga bih drugačije organizovao. Doduše, teško je *sebe* menjati (Ako ste na to mislili?). Teže je videti sebe u ogledalu, nego sresti anđela, navodi dr Jerotić svedočenje duhovnika. Ranije, u mladosti, treba o tome razmišljati i usavršavati se. Prvenstveno u ljubavi, jer ako ljubavi nemam, ništa sam (1. Kor, 13). Neki dan mi je rekao prof. književnosti u penziji: „Ako voliš ljude, život će ti biti ispunjen”. Podsetila me je vaspitačica Nataša na ono o čemu razmišljaju i naši studenti: „Raditi na sebi, duhovno se usavršavati, najvažniji je zadatak budućih vaspitača”.

### **Da li ste ponosni na sebe?**

Od detinjstva sam bio stidljiv i poslušan. Trudio sam se da budem „dobro dete”, što mi je osvestila moja profesorka ispisujući sintagmu „dobro dete” pod navodnicima. Bio sam (ako tačno sudim) i danas sam skroman. To je bliže hrišćanskom idealu od

„ponosa” ili gordosti, što je prema hrišćanskom učenju greh. O tim stvarima sam takođe najviše učio od dr Jerotića. Onda, ponos je najviše u vezi sa onim što čovek *stvari* (napiše knjige, napravi kuću, rodi decu). Ni na jednu od ovih stvari, iskreno rečeno, nisam ponosan. Trošio sam često vreme i energiju na sporedne zadatke i poslove, ono što nije davalo vidljive rezultate, neku dobit... I s toga mi je teško da budem ponosan.

POST SCRIPTUM: FRAGMENTI IZ DNEVNIKA PROFESORA ISIDORA  
GRAORCA  
(Pedagoške prilike i moje neprilike)<sup>2</sup>

Cogito ergo sup.<sup>3</sup>

S nekim grčem u vilicama, ustanovio sam da stojim spram pritivnosti koja je dobila ljudski lik (prema: H. M. Encensberger).

Njemu nije bilo dato da se ne misleći preda nečemu što ga privlači (H. Hese, Narcis).

**15. IX 1980.** Sve mi je mutno i neizvesno. Nisam siguran da baš moram ispisivati današnje, još neokončane donkihotske juriše. Dok sam uzeo ovu svesku, verovatno ima i toga. Nervozan sam jer treba da pregledam rukopis za Simpozijum, a čitam novine...

I povrh svega prepisujem adrese stanova. Jezivo i grozomorno. Košmar i haos. Gledao me je prof. Palov ( I ja njega!) u prvom redu na odbrani jedne disertacije o nastavi književnosti. Ne znam šta je mislio o meni, kao što nisam siguran da sam nešto određeno mislio o njemu. Vladica Tomić je razgovarao s njim i Žarkom Popovim. Obećali su podršku za moj prijem na PA. Kome već nisu?! Doista, samo čudo može da se dogodi i ja budem primljen. Gazdarica je najavila povećanje kirije od 50 hiljada. Ne smem nikom govoriti. To mi je dodatak za neurozu.

Prof. Rakić mi piše da će R. Rodić da predaje teoriju, a V. Damjanović metodologiju. Grozomorno! S kakvim obrazloženjem će da me odbiju!? Moram se sećati N. Pašića: „Trebalo im verovati makar se pravili da im verujemo, i istrajavanjem u toj veri vršiti pritisak na njih” (*Vreme smrti*). Jeste, samo zbog tog saznanja je vredelo što sam uzeo večeras ovu svesku. Javiću se prof. Potkonjaku večeras, ili mu pisati ako ima vremena do Saveta škole.

**16. IX 1980.** Zamolio sam Eržikinog brata da Eržika javi Milici kad je sednica Saveta. Uostalom, šta će mi ta informacija!? Može li mi Eržika nešto reći – šta da ČINIM, da uradim nešto za pozitivno rešenje. Bolje da duže živim u neizvesnosti i nadi!

Ujna nije zvala Rektora, ne veruje da će on nešto učiniti. Ponovo sam je zamolio!

---

2 Ljubavnošću dr Isidora Graorca objavljujemo fragmente iz njegovih dnevničkih zabeleški (prim. ur.)

3 Igra reči prof. Graorca. Lično izmenjena upotreba poznate latinske krilatice koja se u posebno autoritarnim političkim uređenjima pretvorila u upozoravajuću poruku da kada razmišljaš ili znaš (cogito) onda ne opravdavaš svoje postojanje (ergo sum) već ti zbog toga pretilo da ćeš imati posla sa policijom (Sekretarijat Unutrašnjih Poslova : SUP).



Sutra ću verovatno otići oko podne kod prof. Todora Mikića u Naftagas, možda on ima nekog na PA.

Treba da otkucam za sutra do 13 sati ceo referat. Zasad imam deset strana... U 21 sat idem da gledam „Sve predsednikove ljude”... „Ajde, nek ide lanac i po livade...”

**19:30 sati** – Ima, rođena moja, u ovim petljancijama dosta smešnih pitanja. Na pr. da li će naša deca više žaliti što im nismo obezbedili sredstva i uslove za udoban život nego što će želeti da slušaju priče o mom trpljenju i varljivoj profesorskoj 'slavi'?

Da sam ja na pr. prosečni ili čak ispod prosečni magistar pedagogije, primili bi me na posao, izabrali u neki novosadski pedagoški forum... Ovako, imamo knjige, umemo slobodno i ludo da mislimo, uživamo u Heseu i Sveti Stojanovića, smemo da glasno volimo Dobricu Ćosića... I kakvih sve ne 'sloboda' i 'osećanja'... Živela sloboda, živelo samoupravljanje!

**17. IX 1980.** Snovi, da li su i oni deo stvarnosti, deo nekakve 'istine' o nama? Ovde ja kao iznosim 'istinu'! Kobajagi. Sve je samo pojedinačna, individualna perspektiva. Istina je u Boga. Odavno su mrtvi Hegel i Aristotel...

**7:40 sati** – Pedagozi ne mogu mene voleti, i neće nikad, jer sam ih na neki način primorao da se otkriju, da budu zavidni i surevnjivi, da me progone, pokažu svoje slabosti, da prihvate nečasna sredstva borbe. Čini mi se da sam nešto od toga slutio u Paderbornu (1978) dvoumeći se oko svog prvog velikog „NE”. Zar iskreni prijatelji ne bi popustili? („Što si im dao priliku da te se reše”). Oni su bili i ostali u škripcu... Wer andere Grobe graebt, mich ihn hinein... Baš tako! Otpuštajući me sa FF učinili su mi mnogo, veliku uslugu, pružili mi šansu...

**13:45 sati** – lagodno je to, šetati, pisati, kupovati svaki dan novine, bacati po hiljadu, a brat Mile juri kojekude, bori se s traktorom hleba da zaradi. Donosi mi iz Kovilja i hranu i pare, kao da ja to sve zaslužujem...

Kod Sidharte nema savesti, nema krivice, nema odgovornosti. Ipak, izgleda da je njegovo znanje celo i potpuno, da ceo život može u njega stati, da treba težiti nirvani, miru, ne treba se obazirati na prolazno i svakodnevne protivrečnosti i neprilike. Može biti s toga što je Sidharta prevalio određeni PUT pa može, bez griže savesti da traži mir i punoću sebe mimo i protiv sveta...

Danas nikog nisam našao. Možda ni popodne neću izlaziti. Možda. Ipak bi trebalo da znam kad je sednica Saveta. Doveće ću čuti od ujne ili Eržike...

**19:30 sati** – Sutra se odlučuje: Dža il bu! Čuo sam od ujne, njoj je Eržika javila... Krenuo sam Zmaj Jovinom, pa Pašićevom pevušeći: „Otvori mi taj prozor svoj...” Kao malo lud, kao da sam već primljen. Ni sad mi nije jasno s kakvim obrazloženjem će me odbiti... Zamišljam da nisam dobio vezu s Radmilom pa šaljem telegram: Primljen sam na PA!

**20:20 sati** – Osećam kako kroz struje pisma za „Misao”, NIN, „Prosvetni pregled”, „Dnevnik”. Lude li aktivnosti! Ko bi mi bio ravan! Znalo bi se, moralo bi se znati u vrtićima, u Novom Sadu, ko su vaspitačice, ko je I. G.

**18. IX 1980. u 9:30 sati** – Brzo leti vreme. Možda se na PA već okupljaju. Čitam dosta loš pogovor „Mitu o Sizifu”. Da li samo sujeta pokreće moju želju da zapišem sve ovo što mi se dešava? Što bi bila sujeta? „Sve je taština...” reče Starozavetni mudrac...

**12:15 sati** – Kad pogledam samo ovaj svet ispred mene: Encensberger, Markuze, Valensa, Gras, Dučke, Ćosić, Hese, Đurić... O onome unutra da i ne pričam. Kome i čemu sve to!? I Sveti Sava na zidu. Kakva PA, to je sve i dr Jerotiću teško!

Marija je nagovestila jedan problem: Boje se da me prime jer ću im tada „majku majčinu” za sve ono što su mi uradili... Da, čovek prema sebi i druge razume.

**14:30 sati** – Sutra je sednica Saveta. Pogrešno su Eržiku obavestili... Kao da su se dogovorili da me muče! Kijavica, voda iz nosa i suze ne prestaju. Užasno se osećam.

Jeste, mnogo njih je činilo i čini za mene, ali uglavnom su to obećanja i verbalna podrška. Malo je onih koji su uradili zaista sve što su mogli. Takav je bio čika Tima Vrbaški... Kad sam pitao prof. S. KrkljušahHoće li biti nešto od mog posla, odgovorio je: „Kako da ne bude kad je Tima Vrbaški tri puta dolazio na FF”. Prof. Potkonjak će imati vremena, i danas nije kasno, da razgovara sa S. Stojakovim.

**19. IX 1980.** Za divno čudo, danas nema jučerašnjeg uzbuđenja. Popustila me je kijavica, čuo sam Radmilin glas, pročitao neke dobre tekstove u NIN-u. Jednostavno, takav mi je dan: Mirenje i isčekivanje. Ipak, pokušaću još ponešto da uradim. Savetovati se, pitati druge. Odavno sam shvatio da skočiti u Dunav ili pod voz, nije nikakvo rešenje. A pogotovu sad kad imam Radmilu i ono što u njoj, hvala Bogu, dobro raste...

**22:10 sati** – Rodjena moja, bio sam nešto drugo, video sam, bila je to verovatno – 'vizija'. Jeste, nisam lud! Polako, samo polako, sve ću ti ispričati... Ih, kad bi se to moglo ispričati... Ujutru ću da zovem čika Timu, a onda ću da predajem o dečjoj igri... Prvi put mi se učinilo da treba drugom pozivu da se posvetim, VASPITANJEM SE NIŠTA NE MOŽE POSTIĆI!

Kako je glupo ono na šta ja moram da trošim vreme i energiju. A mislio sam i verovao da je to ono pravo, suštinsko... Treba učiti ljude ODGOVORNOSTI, „gnev u svetu povećati za jedan gram”, kaže Encensberger. On je rekao i za nas poslednju reč: „Opominjem ih, vičem, na primer, put je porušen dame i gospodo, stojite na ivici provalije, a oni se samo umorno smeju i hrabro uzvraćaju: hvala, takođe”. Eto, Rado, to je poslednja reč o našem trenutku, o nama...

Vere je malo i iskrenosti, vladaju laži i licemerje... Problem je, rođena moja, što oni ne mogu da vide ono što sam ja večeras naslutio nekim unutrašnjim čulom, celim sobom osetio, bio sam preobraćen... Svi oni mogu da se kao pravi Kindermenschen (ljudi-deca, Hese), predaju svakodnevicu, da im to bude sve, pravi život, da tvrde kako se naši zadaci i poslanje u tome iscrpljuju. Encensberger je rekao celu istinu. Ostaje da nešto činimo da se ljudi ne „smeju umorno”, nego da rade na tome da se ne približe „ivici provalije”...

**20. IX 1980.** Pedagozima je izgleda teško da priznaju, bar kao prof. Branko Rakić, da ono što ja pišem nešto vredi, da je drugačije i novo! Emil Kamenov je takođe rekao da u našoj teoriji obrazovanja ja još mogu nešto učiniti, drugi i neće... Čika Tima je iskreno

i prijateljski rekao: „Mora biti da nešto nije u redu s tvojim ponašanjem kad te toliko ne trpe!” Kako da promenim ponašanje? Ne znam šta to znači! Mogu samo da ćutim i da se sećam Batinog saveta: „U kakvo si se kolo uhvatio, tako moraš da igraš...” Opet je 1968. problem! „Od života moraš učiti, mani se knjiga!” kaže čika Tima. Ali taj 'život' je – 'nesvet', šta ja imam od nesveta da učim!

**17:00 sati** – Nikad ne smem zaboraviti da mi je nametnut besmislen položaj, da moram da se branim, kao da sam krivac i prestupnik, moram da tražim veze i preporuke raznih ljudi...

Pedagogija je varljiva rabota. Duerfen wir mit Hoffnung in die Zukunft blicken? (Smemo li s nadom gledati u budućnost?)

Setio sam se svoje teze koju sam imputirao Sv. Markoviću: On je optimistički gledao u budućnost, prikriivao PRED DRUGIMA neke protivrečnosti, jer se 'pedagoški' odnosio prema ljudima i životu.

**21. IX 1980.** Da, neke jadne kompromise ću morati često da pravim... Stižu mi novine koje nisam platio, živim na tuđ račun, životarim. Ja u Novom Sadu čekam posao, a Radmila u Arandjelovcu čeka – bebu! Bem ti život!

**22. IX 1980.** Stiže pismo od dobrotvora, prof. Potkonjaka: Primiće te Stojakov (Sekretar Pokrajinskog komiteta Partije!). Zove me komunjara da dođem sutra na kafu. Makarenkovski, ostavlja mi vremena da razmišljam. Ili će da popriča još s nekima, da prikupi o meni što više podataka. Znači, krećem u osvajanje 'pedagoškog olimpa'...

**24. IX 1980.** Iznova se pitam, ŠTA JE, U STVARI, VASPITANJE, i zaključujem da se 'ispod' pedagoške zgrade krije nešto bitno što određuje ne samo oblike vaspitanja nego i da li ćemo uopšte preživeti. Kao kod Hesea (*Igra staklenih perli*, str. 268):

„Tako ja sedim na jednom od najviših spratova naše Kastalijske gradjevine, zauzet igrom staklenih perli, radeći samim, nežnim, osetljivim instrumentima, a instinkt, nos, skreću mi pažnju da negde dole gori, da celoj našoj zgradi preti opasnost i da je ugrožena...”

Kad me prime, moraću da postanem drugi čovek, i sam postanem licemer, a kritikujem licemerstvo... Svetog Savu sam skinuo sa zida i obesio Don Kihota. On izgleda bolje simbolizuje ono što sam bio i što me čeka... Koliko suprotstavljenih ljudi, pogleda, svetova danas traju u Novom Sadu i Evropi, jedan pored drugog. Što bi smo pedagozi i ja bili izuzetak!... Da mi je znati kakvi su se sve razgovori i domundavanja o meni vodili poslenjih mesec dana. O, Bože, samo da posle svega ne postanem idiot! Ipak, treba čovek dobro da uvežbava razne uloge, oblači razne odore, a ostane 'normalan' i spontan... Da, želim da učim i od njih, moram, ali pre svega od SVOJIH učitelja, i od sebe samog. Kako je to život – škola? Iako mi je daleko, izgleda, prihvatljiviji Sidhartin predlog (slično mi je preporučio Miroslav Mandić!): *Od reke treba učiti!* Da li je to unutrašnji glas ili poetski misticizam u doživljaju prirode?

ISO,  
DOBIO SI POSAO U AKADEMIJI PEDAGOŠKOJ  
ZVALA NAS JE NEKA ERŽIKA (Ne znam tačno ime)  
I KAŽE DA SI PRIMLJEN NA SEDNICI – Saša

**2. X 1980.** U PONEDELJAK POČINJEM! Direktorka Rozalija je bila super! Posle pola sata razgovora pružila mi ruku „da se pomirimo i da sarađujemo”... Jedanaest članova Saveta je glasalo za mene. Zar bi posle svega želeli da me navedu na tanak led i da me gurnu?!... Za danas je i previše, trebalo bi, ako uzmognem, da odspavam.



**BROJ 2 | 2016**  
**Naučni i stručni članci**

**Mirjana Rastović**

OŠ „Branko Radičević“, Ravno Selo

rastovicm3@gmail.com

UDK: 781.2/.5

Primljeno: 01.04.2016.

Primljene korekcije: 05.05.2016.

Prihvaćeno za štampu: : 09.05.2016.

## MUZIČKO OBRAZOVANJE MAJKI U CILJU NEGE I VASPITAVANJA DECE DO DVE GODINE

**Sažetak:** *Sadržaj rada je uvod u empirijsko istraživanje koje će biti sprovedeno na populaciji budućih majki-trudnica koje su ušle u treći trimestar trudnoće. Inicijalnim istraživanjem želimo da utvrdimo kvalitet i kvantitet usvojenog muzičkog repertoara kojim žene raspolazu u prenatalnom i postnatalnom periodu, odnosno do druge godine života deteta. Polazište za razmatranje je činjenica da se u čulnim doživljajima koje dete formira i pre rođenja, temelji opšte - ljudsko poimanje muzike. Dostupnost i nepregledan virtuelni prostor iz kog se mogu preuzimati sadržaji, usloveli su promenu životnog ambijenta deteta i „zvučnu sliku“ uslova u kojima odrasta. Nekada dominantno pevanje majki i ljudi iz dečjeg okruženja, zamenili su različiti formati gotovih inretpretacija. Vaspitna uloga muzike je ostala ista, ali se promenila percepcija uloge muzike u razvoju deteta. Nakon realizovanog istraživanja dobijeni rezultati će predstavljati osnovu za razvoj strategije usmerene ka podizanju nivoa muzičkog obrazovanja budućih majki.*

**Ključne reči:** *dete, majka, muzika, vaspitanje, pevanje*

### Uvod

Kreatori porodičnih uslova za odrastanje dece su roditelji koji u njihovo stvaranje uključuju sopstvena iskustva iz detinjstva, viziju života za koji se zalažu ali i kvalitet partnerskog odnosa. To je dinamičan proces podložan promenama i pod stalnim uticajem društvenog, socijalnog i istorijskog trenutka u kome se odvija. Život odraslog čoveka zapravo predstavlja proširenu reminiscenciju svih doživljaja i utisaka kojima je bio izložen u detinjstvu - od dolaska na svet pa do kraja druge godine života.

Vaspitanje je utkano u svakodnevne, životne aktivnosti što podrazumeva i negu deteta u kojoj ono nije pasivan primalac već aktivan učesnik. Jedinstvo nege i vaspit-

tanja malog deteta uslovljeno je tesnom povezanošću između njegovog psihičkog i fizičkog razvoja (Ivić,2010:24). „Čovekovo mladunče je u apsolutnom smislu upućeno na odrasle, na kulturu i pomoć koja se sastoji pripremi osmišljenog okruženja u kome se nalaze svi sadržaji koji su mu potrebni za samoizgrađivanje“ (Montessori, 2013:28). Smatra se da svaka beba ima individualni raspon potencijalnih puteva za razvoj ličnosti. Kojim putem će krenuti zavisi od okruženja sa kojim se susreće a naročito od toga kako roditelji postupaju sa njima i kako reaguju na njih (Bowbly, 2011: 148)

Vaspitni postupci odraslih kod deteta mogu imati praktičan učinak samo ako se uvažavaju osobenosti razvojne faze u kojoj se dete nalazi (Ivić, 2010: 15). U radu smo se usresredili na period pre i posle rođenja sa posebnim akcentom na razvojni stadijum od dolaska deteta na svet do kraja druge godine života koji Žan Pijaže (Jean Piaget) naziva senzomotornim stadijumom u kome ono uči opažanjem i delanjem (Mirković-Radoš,1996:181). Deca uzrasta do dve godine su posebno usmerena na roditelje, prevashodno majku. Ona je ključna figura koju dete sa posebnom pažnjom prati i oseća svim raspoloživim čulima. U tom, obostrano intenzivnom odnos u koji je ispunjen dodirima, gestovima, mimikom, emocionalnim izrazima, govorom i igrom, poseban značaj imaju svakodnevne aktivnosti protkane ili podstaknute muzikom.

Autoriteti iz oblasti razvojne psihologije, sociologije, muzičke pedagogije ističu blagotvoran i neosporan vaspitni uticaj muzike svrsishodno primenjene u svakodnevnim aktivnostima. Naša je želja da njen vaspitni kontekst sagledamo analizirajući majke savremenog doba koje u najvećem broju, statistički posmatrano imaju elementarno muzičko obrazovanje formalno stečeno u okviru nastave muzičke kulture u tokom osnovnog školovanja (koje je u našoj državi obavezno). Analiza uočenih problema i izazova pred kojima se našlo savremeno roditeljstvo, zapravo je uvod u istraživanje koje želimo da sprovedemo na populaciji trudnica koje su ušle u treći trimestar trudnoće kako bi smo sagledali kvalitet i kvantitet usvojenog muzičkog repertoara kojim žene potencijalno raspolažu u periodu majčinstva.

### **Socijalna interakcija unutar porodice podstaknuta muzikom**

Muzika koja je oduvek „imala određenu svrhu-bila funkcionalno vezana i imala socijalni značaj“ (Ćurić,2015:10) i danas je ogledalo društvenog i kulturološkog trenutka u kom se praktikuje. U proces socijalizacije kojem podleže svaki pojedinac uljučena je i muzika jer je duboko utkana u sve aktivnosti jedne zajednice i kolektivnu svest. Način njenog korišćenja i upotrebe bio je vekovima strogo propisan i definišam u vremenu, prostoru i socijalnim situacijama“ (Nešić,2003:133). Istorijski gledano, raspoloživi muzički sadržaji u tradicionalnim zajednicama bili su usko povezani sa upotrebom ulogom muzike u svakodnevnom životu. Muzički „repertoar“ se usvajao i nasleđivao u skladu sa ulogama koje je, stasavajući pre-



uzimao pojedinac. Pesme namenjene deci najčešće su bile „stečene“ odrastanjem i prihvatane od starijih ženskih srodnika. To je ostavljalo mogućnost i da se žena - majka na sebi svojstven način izrazi, stvarajući i nove pesme. „Povlašćeni trenutak uspavlivanja deteta za majku je bio prilika da iskažu i neke vlastite, patrijahalnim normama potisnute želje i slutnje“ (Pešikan Ljuštanović 2011:13). Čvrsto se oslanjajući na tradiciju, majka nije imala potrebu da estetski vreduje novostvoreni sadržaj niti da procenjuje nivo uspešnosti svoje interpretacije. Jedino merilo su bila ostvarena očekivanja i svrha pevanja (da se dete uspava, zabavi, uteši, nešto nauči). Lišeni neposrednog prenošenja iskustva od starijih generacija, savremeni roditelji često osećaju prazninu kada treba dan za danom da provode sa detetom ranog uzrasta, odnosno ne znaju kako da ispune zajedničko vreme i nisu sigurni šta odgovara detetu na pojedinim uzrastima (Ivić, 2010:10).

Kako uviđa dr Lazar Ćurić dete od samog početka reaguje na međuljudski kontakt, naklonost i negu koja mu se pruža. „Bez rezonancije, bez saznanja da je zapažen, saslušan, prihvaćen, ono ne može da se razvija. Pouzdanost i kvalitet socijalnih odnosa utiče na formiranje njegove ličnosti i čine osnovu za njegov život i njegovu sudbinu.“ (Ćurić,2015:53). Otkriće Alfreda Tomatisovo (Alfred Tomatis) da fetus unutar materice može da čuje (Campbell, 2004:19) možemo smatrati navedenim „početkom“ i povodom da majke odnosno, roditelji u komunikaciju sa još nerođenim detetom uključe pevanje i slušanje muzike. Na taj način se uspostavlja interakcija u periodu trudnoće samo intenzivira nakon rođenja, upotpunjuje bliskost i emocionalna predstava koju su roditelji gradili o detetu.

### **Primeren zvučno-muzički ambijent- izazov savremenog roditeljstva**

Prijatna i deci prilagođena zvučno-muzička atmosfera u okruženju u kojem bora-ve je najčešće polazište u potrebi da se roditeljima istakne značaj primena muzike u životu deteta. Takva formulacija zvuči kao floskula, ukoliko se roditelji i ljudi direktno uključeni u negu i vaspitanje dece ne upute na literaturu ili druge izvore na osnovu kojih će se upoznati sa kriterijumima za izbor, načinima primene i kojim konkretnim sadržajima treba ispuniti „zvučni prostor“ deteta.

Savremeni roditelji, posebno motivisani da detetu stvore prijatan zvučno-muzički ambijent u okviru porodice, muzičke sadržaje preuzimaju u različitim audio-video formatima posredstvom interneta. Oslanjajući se najčešće na lične muzičke sklonosti oni slede savete „opšteg tipa“ kada je reč o primeni muzike u nezi i vaspitavanju dece ranog uzrasta. U okviru virtuelnog prostora roditeljima su na raspolaganju i svojevrсни „muzički paketi“ naslovljeni kao „Muzika za bebe“, „Muzike za uspavlivanje“, „Sat vremena bela buke“, „Najlepše uspavanke“, „Muzika za grčeve kod beba“. Ponuđena instant rešenja i pomoć pri prevazilaženju određenih poteškoća u prvim danima i mesecima roditeljstva, isključuju neposredno angažovanje roditelja.

Još sredinom devedesetih godina XX veka uočava se nipodaštavajući odnos pre-

ma značaju roditeljskih podsticaja za muzički razvoj koji su se sastojali od svakodnevnog pevanja pre spavanja, učestvovanja u igrama sa pevanjem i drugim muzičkim aktivnostima koje su roditelji vremenom počeli da podrazumevaju i smatraju običnim (Radoš-Mirković 1996: 240). Tehnološkim razvojem i pojavom interneta kao najmasovnijeg elektronskog medija, muzika- kako dobra tako i loša postala je dostupna velikom broju ljudi. Međutim, to nije dovelo do toga da se slušaoci njoj zaista približe, shvate, odnosno da ona postane njihova kulturna potreba, da oni u okviru velikog izbora vrste i kvaliteta izvrše dobar izbor (Nešić,2003: 178). Pogrešno prepoznata kao mogućnost smanjivanja obaveza oko deteta, razvojno podsticajna interakcija između deteta i roditelja (vaspitača) vremenom je počela se svodi na sve duže periode slušanja muzike bez mogućnosti da se ona suštinski i čuje.

### **Pevanje kao način obraćanja detetu i oblik emocionalnog izražavanja majke**

Ono što najčešće izostaje u interakciji posredstvom muzike je očekivano pevanje majke, odnosno roditelja. Najočigledniji način da dete iz neposrednog okruženja prima pozitivna osećanja jeste upotreba reči (Biddulph,2009:50). Važni zaključci Lekanaueovih (Jean-Pierre Lecanuet) razmatranja koje navodi Ksenija Mirković Radoš, su da zvukovi sa kojima dete dolazi u dodir u prenatalnom periodu mogu da doprinesu razvoju određene osetljivosti i formiranju preferencija za glas određene osobe, najčešće majke, za određene prozne sekvence koje majka čita tokom poslednjih nedelja trudnoće, za muzičke sekvence i maternji jezik. Pevanje kao „idealizovani govor“ je značajan oblik komunikacije (Nešić,2003:64). Još u trudnoći dete pevanje majke sluša unutar instrumenta-njenog fizičkog tela, ali i kao zvuk koji dolazi iz spoljašnje sredine. Na taj način dete je uključeno u sve fiziološke procese koji se odvijaju dok se majka primarno emocionalno izražava. Po obrascu sigurne vezanosti, majka pevanjem detetu šalje poruku da je dostupna i osetljiva na njegove signale i spremna da odgovara s ljubavlju kada ono traži zaštitu ili utehu (Bowlby, 2011: 136). Svako zdravo grlo krije u sebi pevačke sposobnosti. Glasom se izražavaju vlastite emocije ili se izazivaju kod slušalaca mnogo snažnije nego ma kojim muzičkim instrumentom (Nešić,2003:66). Pevanje ne zahteva bilo kakvu tehničku podršku, može se izvoditi u svim prilikama i pod svim okolnostima. Ono je ujedno i oblik slušanja muzike, najprikladniji za decu ranog uzrasta (Rastović, 2015:71). Pevanje majke kod dece izaziva interesovanje i burne najčešće pozitivne reakcije. Pevana melodija umerena u tempu i dinamici obogaćuje utiske i doživljava a izraz lica i oblikovanje usana biće uzor aktivnostima koja doprinose razvoju govora deteta. Takvi utisci primljeni iz spoljašnje sredine podstiču dete da oponašajući odrasle otkrije mogućnost igara glasom i preko gukanja i nadalje razvija sposobnost za govor određenih glasova, reči, rečenica; da razume govor i koristi ga u komunikaciji sa drugim osobama (Ivić, 2010: 78).

## Repertoar pesama i pedagoška uputstva namenjena roditeljima

U literaturi koja populariše činjenice o pozitivnom uticaju muzike na dečji razvoj, samo se sporadično mogu pronaći navodi muzičkih numera, odnosno pesama i instrumentalnih kompozicija koje su bile obuhvaćene naučnim istraživanjima. U majčinstvo se danas ulazi sa skromnim funkcionalnim repertoarom pesama za pevanje. Pedagoška uputstva i pesme koje bi majke mogle naučiti i primeniti u aktivnostima sa svojom decom, nisu priređena i uobličena u okviru nekog izdanja. Autori ne navode konkretne muzičke primere iako ističu da je pevanje majke veoma važno još u intrauterinom periodu - dok dete stiče biološku opremu za razvoj i uključivanje u spoljašnji fizički i socijalni svet (Potkonjak, Šimleše, 1989:243). Roditelje u velikoj meri obeshrabruje ne postojanje bazičnog repertoara, umanjena mogućnost da se oslone na tradiciju unutar porodice-zajednice, odsustvo saznanja ili pak osećaj ogromne odgovornosti. Potreba da se samoprocenjuje otpjevani sadržaj i iz ugla laika poredi sa pevanjem profesionalaca, zanemaruje se činjenica da je za sveukupni razvoj deteta najdragocenija bliskost uspostavljena pevušenjem i najjednostavnijih, improvizovanih formi tokom svakodnevnih aktivnosti dok se dete hrani, prepovija, mazi i podstiče na igru.

### Zaključak

Prevažna uloga muzike na uzrastu do dve godine je razvojno podsticajna i stvaralačka ako se ima na umu tvrdnja Marije Montessori da rano detinjstvo predstavlja osoben stvaralački period i da je svako dete po prirodi kreativno biće.

Muzičko obrazovanje majki je neophodno sagledati kroz prizmu njene opšte informisanosti u vezi sa negom i vaspitanjem sopstvenog deteta. Kao što je tokom trudnoće podstaknuta i posebno motivisana da saznaje, formira bazu znanja i prihvati praktične savete u vezi sa fiziološkim potrebama i održavanjem higijene odojčeta, tako bi im trebalo omogućiti da svoja raspoloživa muzička znanja i veštine stave funkciju majčinstva. Sistemskim delovanjem kroz posebno osmišljene programe, predavanja i druge oblike podrške majke odnosno, roditelji bi usvojili principe i načine primene muzike u svakodnevnom životu. Sticanjem i proširivanjem saznanja o vaspitnoj ulozi muzike prepoznali bi u sebi potencijal da i sami kreiraju aktivnosti za svoju decu.

Dete će uz adekvatnu brigu i negu u sebi razviti veću snagu, ostvariti bolju duhovnu ravnotežu i izgraditi odlučniji karakter. To upućuje na zaključak da su „najvažniji ključ za mentalno zdravlje naredne generacije roditelji uspešno ostvareni u toj ulozi“ (Montessori, 2013: 49).

## LITERATURA

- Biddulph S.(2009) *More Secret of Happy Children* Novi Sad: Prometej
- Bowlby J. (2011) *Sigurna baza* Beograd: Zavod za udžbenike
- Campbell D.(2004) *The Mozart Effect* Beograd: Finesa
- Ćurić L. (2015) *Uvod u muzičku terapiju* Novi Sad: dr Lazar Ćurić
- Ivić I. (2010) *Vaspitanje dece ranog uzrasta* Beograd: Zavod za udžbenike
- Montessori M. (2013) *Upijajući um* Beograd: Dn centar i MIBA books
- Nešić V.(2003). *Muzika,čovek,društvo* Niš: Prosveta
- Pešikan- Ljuštanović Lj.(2011) *Dete u usmenoj uspavanci-uzrasni ili obredni status?. Časopis o književnosti za decu-Detinjstvo br.1str.13*
- Potkonjak N., Šimlešep. (1989). *Pedagoška enciklopedija 2* Beograd:Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
- Radoš Mirković K. (1996.) *Psihologija muzike* Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
- Rastović M. (2015) *Master rad Uloga dečje pesme u vaspitno obrazovnom radu sa decom predškolskog uzrasta-dečja pesma kao didaktičko sredstvo* Novi Sad: Akademija umetnosti

## MUSICAL EDUCATION OF MOTHERS WITH THE PURPOSE OF CARE AND NURTURING OF THEIR CHILDREN UP TO THE AGE OF TWO

**Abstract:** *The paper is an introduction to empirical research on expectant mothers - women entering the third trimester of pregnancy. The aim of the initial research is to establish quality and quantity of the music, listened to and/or played and sung by women during both the prenatal and first two years of their children's postnatal life experience. The paper postulates that human understanding of music includes sensations a child experiences in the mother's womb. Easy accessibility of downloadable content in indefinite virtual space, led to a change in environment and "sound images" children grow up around. Songs that mothers, and other people from an immediate environment of a child, used to sing, are replaced by finished musical products in different formats and on various platforms. In the meantime, the role of music in education remained the same, while a perception of its role in children's development changed. Subsequently, the research results will serve as a basis for a strategy aiming to broaden musical education of prospective mothers.*

**Key words:** *child, mother, music, education, singing*

**Branka Janković**

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Novi Sad

jankovicrb@gmail.com

UDK: 004.793.7-053.4

Primljeno: 01.04.2016.

Prihvaćeno za štampu: 10.04.2016.

## KOMPJUTERSKE IGRE IZ UGLA PREDŠKOLSKOG DETETA: EDUKACIJA ILI ZABAVA?

**Sažetak:** U radu je dat pregled najzastupljenijih igara među decom preškolskog uzrasta. Uzorak je obuhvatio 249 dece uzrasta od 4 do 6 godina. Istraživanje daje odgovor na pitanja: 1. Koji tip kompjuterskih igara je najzastupljeniji među decom preškolskog uzrasta? 2. Postoji li razlika u odabiru kompjuterskih igara u zavisnosti od pola? 3. Postoji li razlika u odabiru kompjuterskih igara među decom u zavisnosti od uzrasta? Date su preporuke roditeljima i vaspitačima kako da utiču na adekvatan izbor kompjuterskih igara kod dece preškolskog uzrasta.

**Ključne reči:** kompjuterske igre, dete preškolskog uzrasta, pol, godine.

### Uvod

Prva kompjuterska igra Dama pojavljuje se na tržištu 1952. godine, a nedugo zatim i igra za razmišljanje Šah. Razvojem novih generacija kompjutera dolazi i do pojave novih kompjuterskih igara, da bi one potpunu ekspanziju doživele devedesetih godina prošloga veka. Pojavom multimedijalnih računara i interneta, kompjuterske igre postaju još primamljivije i raznovrsnije. Posredstvom interneta može se pristupiti igrama svih tipova koje se nalaze na specijalizovanim sajtovima. Pojavom mobilnih uređaja (tablet, smart phones), koje danas i deca koriste, kompjuterske igre postaju dostupne u svakom trenutku i na svakom mestu.

Kompjuterske igre postaju deo svakodnevice preškolskog deteta. Ova činjenica u roditeljima i vaspitačima izaziva bojazan od mogućih posledica po zdravlje dece. Sa druge strane deci su kompjuteri i mobilni uređaji dostupni u domovima i veoma rano počinju da ih koriste. U radu ćemo se ograničiti samo na kompjuterske igre.

Postoje mnogobrojne podele kompjuterskih igara, recimo prema Rečickom i Girtneru (Rečicki & Girtner, 2002) podela je sledeća: *Akcione kompjuterske igre*

koje uključuju igre pucanja, platformske igre i igre umešnosti. Ove igre spadaju među najomiljenije jer iziskuju brzo reagovanje igrača, podstiču njegovu maštu i želju za pobeđivanjem. Nažalost, ove igre obiluju nasilnim sadržajima koji kod igrača podstiču agresevnost, zlovoljnost, želju za osvetom, asocijalno ponašanje. *Avanturističke igre* se zasnivaju na nekoj priči koju igrač prati i obično simuliraju neke životne situacije. Međutim, one igrača svakodnevno vezuju za ekran i oduzimaju mu dragoceno vreme dajući mu iznova i iznova nove zadatke. Igrač veoma lako može da postane zavisnik o ovakvoj igri. *Igre simulacije* su veoma popularne i njihovi sadržaji se odnose na simulacije sporta, voženje automobila, aviona, motocikla, taksija. Međutim, i među njima se mogu naći one koje su nasilnog sadržaja. *Edukativne igre* su igre u kojima se podstiče igračeva logika, razmišljanje, želja za rešavanjem problema. Tu su uključene kompjuterske enciklopedije, matematičke igre, igre za učenje slova, igre za učenje stranog jezika, šah. Ove igre se mogu koristiti i kao pomoćno sredstvo u nastavi, a deca ih mogu igrati i kod kuće samostalno ili uz pomoć roditelja.

Nešto šira podela kompjuterskih igara je na nasilne zabavne kompjuterske igre, nenasilne zabavne kompjuterske igre i edukativne igre, i one mogu imati pozitivne i negativne posledice na ponašanje korisnika (Lee & Peng: 59). *Nasilne zabavne kompjuterske igre*, po ovim autorima, imaju mnogo negativnih posledica: neprijateljsko ponašanje, anksioznost, agresivno ponašanje, nedostatak empatije, utiču na sluh, krvni pritisak i hormone, podstiču agresivne misli, asocijalno ponašanje; dok je katarza jedini pozitivan efekat ovih igara. *Nenasilne zabavne igre* podstiču pojavu zavisnosti od kompjuterskih igara, mogu izazvati fizičke zdravstvene probleme i stereotip vezan za pol, dok su pozitivni efekti ovih igara razvijanje kognitivnih sposobnosti, socijalizacije, akademskih postignuća, mogu biti i vrsta terapije i treninga. *Edukativne kompjuterske igre* imaju samo pozitivne efekte i podstiču razvoj motivacije, učenja, memorije i korisne su za rad u okviru posebnih grupa (npr. deca sa smetnjama u razvoju).

## Metodologija istraživanja

*Problem istraživanja.* Deca igraju igre posredstvom kompjutera i mobilnih uređaja. Činjenica je da je donja granica upotrebe kompjutera do nedavno bila 3 godine, a pojavom touch screen ekrana, deca mogu da koriste uređaje poput tableta i mobilnih telefona već u uzrastu od dve godine. Kada su postojali samo kompjuteri retko koje dete ispod tri godine starosti je moglo da koristi tastaturu i miš zbog slabo razvijene mišomotorike (Lentz, Seo, & Gruner, 2014). U poslednje vreme mnogi autori ispituju upotrebu kompjutera i mobilnih uređaja počevši od uzrasta 0+ (Marsh, 2005). Imaju li ove igre pozitivan ili negativan uticaj na decu? Prateći istraživanja na ovu temu nailazi se na potpuno suprotna mišljenja. Neki autori smatraju da kompjuterske igre imaju pozitivan uticaj jer imaju elemente kogni-

tivnog, psihomotornog i afektivnog učenja (Noorhidawati, Ghalebandi, & Hajer, 2015), drugi smatraju da one negativno utiču na razvoj deteta, da deca vrlo lako mogu postati zavisna od virtuelnog sveta, da podstiču agresivnost i izolovanost (Provenzo, 1992; Sherry, 2001). Veoma je važno izabrati sadržaje koji su u skladu sa uzrastom i interesovanjem deteta, i izbegavati igre sa nasilim sadržajem. Akcione kompjuterske igre su najzastupljenije na tržištu, a na internetu im se može vrlo lako pristupiti. Međutim, edukativne igre imaju pozitivan uticaj na razvoj deteta.

*Predmet istraživanja.* Neophodno je pratiti aktivnosti dece na računaru, interesovati se koje su im igre najomiljenije kako bi od najranijeg uzrasta usmeravali decu na adekvatnu upotrebu kompjutera. U moru kompjuterskih igara (edukativnih, akcionih, igara simulacije, igara za razmišljanje) deca se odlučuju za onu koja im je dostupna i najzanimljivija. Predmet istraživanja je da se utvrdi koje su igre najzastupljenije među decom predškolskog uzrasta kako bi se utvrdilo da li deca koriste kompjuterske igre u edukativne svrhe ili samo za zabavu. Predmet istraživanja odnosi se i na uticaj pola i godina ispitanika na izbor omiljene kompjuterske igre.

Postavljene su sledeće hipoteze:

*Hipoteza 1.* Deca predškolskog uzrasta daju prednost zabavnim igrama nad edukativnim.

*Hipoteza 2.* Postoji razlika u odabiru kompjuterskih igara u zavisnosti od pola korisnika.

*Hipoteza 3.* Postoji razlika u odabiru kompjuterskih igara u zavisnosti od uzrasta korisnika.

*Prikupljanje podataka.* Istraživanje je obuhvatilo decu predškolskog uzrasta između četiri i šest godina i sprovedeno je u toku oktobra i novembra 2015. godine. Deci je postavljeno pitanje vezano za godine i pitanje otvorenog tipa, da navedu svoju omiljenu kompjutersku igru. Od intervjuisane dece, njih 249, 11 dece nije imalo omiljenu kompjutersku igru a njih 15 nije želelo da učestvuje. Među preostalih 223, koji su dali odgovor na postavljena pitanja, bilo je 112 dečaka i 111 devojčica. Broj dece od četiri godine je 75 (36 dečaka i 39 devojčica), od pet godina 71 (37 dečaka i 34 devojčice) i od šest godina 77 (39 dečaka i 38 devojčica).

## **Rezultati istraživanja**

Odgovori na pitanje otvorenog tipa: Koja je tvoja omiljena kompjuterska igra? su kategorizovani u šest kategorija: igre pucanja i borbe, platformske igre i savladavanje prepreka, simulacije-sport, simulacije-vožnja, ulepšavanje i kuća, edukativne igre. U kategoriju igre pucanja i borbe su svrstane igre koje uključuju pucanje na protivnika i direktnu borbu sa protivnikom; platformske igre i savladavanje prepreka obuhvataju igre koje zahtevaju umešnost i prelaženje sa platforme na platformu; simulacije-sport su igre poput fudbala, košarke, tenisa; simulacije-vožnja su igre u kojima igrač „vozi“ automobil, traktor, avion; ulepšavanje i kuća su

igre u kojima se neki lik (uglavnom Barbika) šminka, šiša, oblači, sređuje nokte ili se uređuje prostor u kući i oko kuće; edukativne igre uključuju slagalice, puzzle, igru memorije, učenje stranog jezika, učenje slova i brojeva.

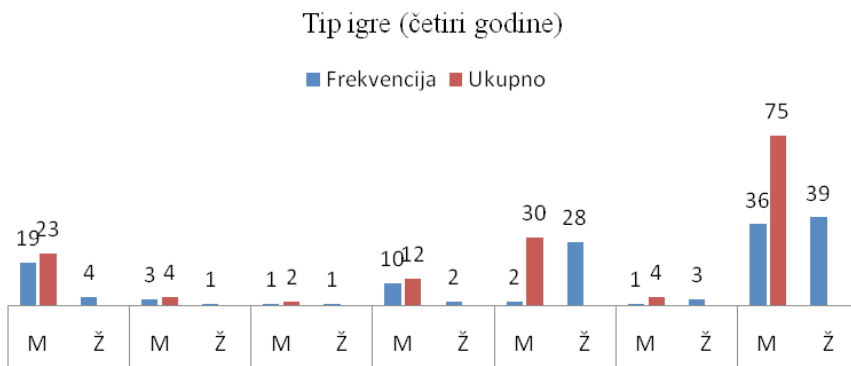
U Tabeli 1. su prikazane rangirane kategorije, frekvencije i procentualno učešće svake kategorije. Najzastupljenije su igre borbe i pucanja (34.08%) koje više igraju dečaci od devojčica, a prate ih igre ulepšavanja i kuća (25.56%) koje su omiljenije devojčicama nego dečacima. Edukativne igre su zastupljene sa 16.59% i igraju ih uglavnom devojčice.

**Tabela 1.** Rangiranje kategorija kompjuterskih igara

Rang	Kategorija	Pol	Frekvencija po polu	Frekvencija kategorije	Procentat
1.	Igre borbe i pucanja	M	64	76	34.08
		Ž	12		
2.	Ulepšavanje i kuća	M	2	57	25.56
		Ž	55		
3.	Edukativne	M	3	37	16.59
		Ž	34		
4.	Simulacije-vožnja	M	28	31	13.9
		Ž	3		
5.	Platformnske igre	M	6	11	4.93
		Ž	5		
6.	Simulacija-sport	M	9	11	4.93
		Ž	2		
Ukupno		M	112	223	100
		Ž	111		

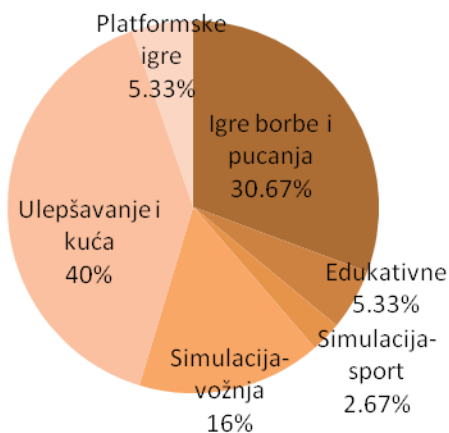
Kod dece koja imaju četiri godine najomiljenije su igre ulepšavanje i kuća (40%), zatim igre pucanja i borbe (30.67%) a edukativne igre su zastupljene sa svega 5.33% (3 devojčice i jedan dečak). Podaci su prikazani na Grafikonu 1. i Grafikonu 2.





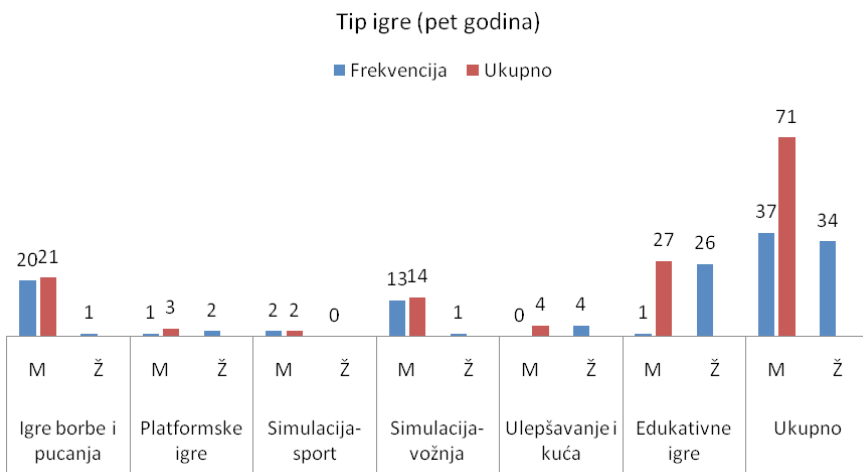
**Grafikon 1.** Frekvencija zastupljenosti kompjuterskih igara-uzrast 4. godine

Tip igre (četiri godine)



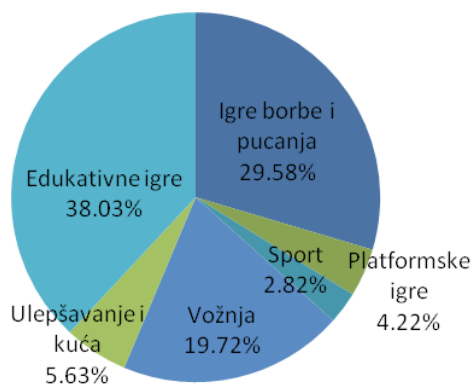
**Grafikon 2.** Procentualna zastupljenost kompjuterskih igara-uzrast 4. godine

Za uzrast dece od pet godina edukativne kompjuterske igre su najbolje rangirane (27-oro dece, tj. 38.03%). Odmah slede igre borbe i pucanja (21 ispitanik, tj. 29.58%), a na trećem mestu po zastupljenosti su simulacija-vožnja (14 ispitanika, 19.72%). Na ovom uzrastu se devojčice više opredeljuju za edukativne igre na račun igara koje se odnose na ulepšavanje i aktivnosti u kući. Grafikoni 3. i 4. slikovito predstavljaju dobijene rezultate.



**Grafikon 3.** Frekvencija zastupljenosti kompjuterskih igara-uzrast 5. godina

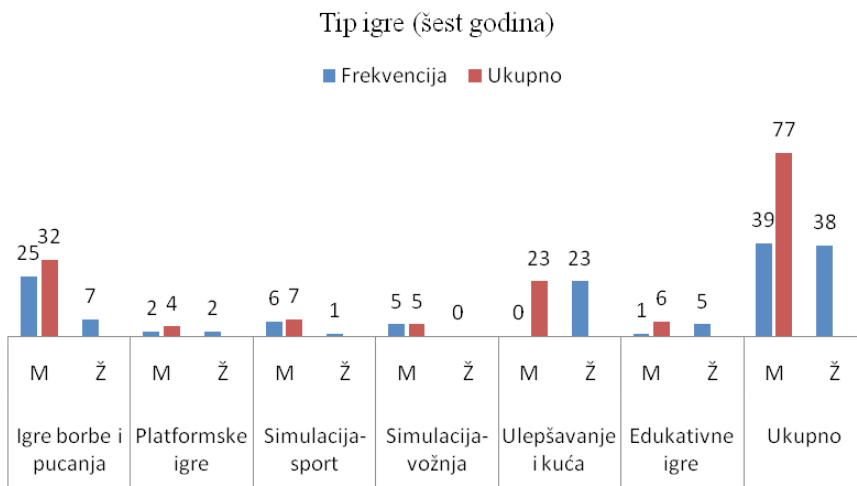
Tip igre (pet godina)



**Grafikon 4.** Procentualna zastupljenost kompjuterskih igara-uzrast 5. godina

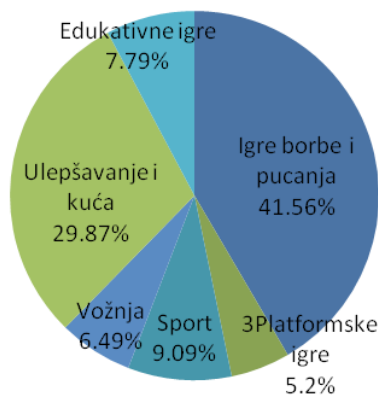
Predškolci najviše igraju igre pucanja (41.56%), odnosno ovo su najzastupljenije igre među dečacima. Devojčice ubedljivo najviše igraju igre ulepšavanja i kuće (29.87%), dok ni jedan dečak u ovom uzrastu nije naveo ovaj tip igara kao svoju omiljenu igru. Na žalost, deca uzrasta od šest godina veoma malo igraju edukativne igre (5 devojčica i 1 dečak), u procentima svega 7.79%. Zanimljivo je da je jedna devojčica navela kao svoju najomiljeniju igru jednu edukativnu igru za učenje en-

gleskog jezika. Ostale edukativne igre su uglavom bojanke, puzzle i sl. Na Grafikonu 5. i Grafikonu 6. mogu se videti dobijeni rezultati.



**Grafikon 5.** Frekvencija zastupljenosti kompjuterskih igara-uzrast 6. godina

Tip igre (šest godina)



**Grafikon 6.** Procentualna zastupljenost kompjuterskih igara - uzrast 6. godina

## Analiza rezultata i odgovor na hipoteze

U Tabeli 1. prikazano je da su među decom predškolskog uzrasta najomiljenije igre borbe i pucanja, igre ulepšavanja i kuća i edukativne igre. Igre borbe i pucanja igraju i devojčice i dečaci, ali su dečaci daleko zastupljeniji. Igre ulepšavanja i kuće igraju uglavnom devojčice, dok se vrlo mali broj dečaka opredelio za ove igre i to u mlađem uzrastu (4 godine, Grafikon 1). Edukativne igre su tek na trećem mestu po zastupljenosti, zastupljene su u mnogo manjem procentu od prve dve kategorije i to uglavnom među devojčicama. Ovim je istovremeno potvrđena prva hipoteza, deca najčešće igraju zabavne kompjuterske igre.

U igricama dominiraju likovi iz crtanih filmova poput Sunder Boba, Betmena, Spajdermena, Nindža Kornjača, Nindžago, Kungfu Panda, Angry Birds dok u igrama ulepšavanje i kuća dominiraju igrice u kojima je Barbika glavni lik. Dobijeni rezultati su u skladu sa rezultatima istraživanja sprovedenog u Engleskoj (Marsh, Brooks, Hughes, Ritchie, Roberts, & Wright, 2005), gde deca takođe najviše vole da igraju kompjuterske igre koje prate televizijske programe.

Zabrinjavajuće je što su neki ispitanici navodili kao svoje omiljene igre GTA, Majnkraft (Minecraft), Kanteri (Counter Strike) koje su među poznavaočima virtuelnog sveta poznate igre koje obiluju ekstremnim nasiljem i izazivaju zavisnost. Ovi ispitanici su uglavnom muškog pola, uzrasta od pet i šest godina.

Među decom od četiri godine najzastupljenije su igre ulepšavanja (40%), igre pucanja i borbe (30.67%) i edukativne igre (5.33%). Sa pet godina deca najviše igraju edukativne igre (38.03%), igre pucanja i borbe (29.58%) i simulacije-vožnja (19.72%). Do ove promene u rangiranju dolazi zato što se devojčice okreću ka edukativnim igrama, a dečaci ka igrama simulacije-vožnja. U predškolskom uzrastu igre borbe i pucanja su na prvom mestu sa 41.56% zastupljenosti, a slede igre ulepšavanje i kuća (29.87%) i simulacija-sport (9.09%). Edukativne igre su zastupljene u veoma malom procentu sa 7.79%. U ovom uzrastu dečaci se potpuno okreću igrama borbi i pucanja, a devojčice mnogo manje igraju edukativne igre. Prema tome, dat je odgovor na drugu i treću hipotezu. Izbor omiljene kompjuterske igre zavisi od polai uzrasta korisnika.

## Zaključak

Rezultati dobijeni istraživanjem pokazuju da su među decom predškolskog uzrasta najzastupljenije zabavne kompjuterske igre koje često imaju nasilne sadržaje. Igrajući nasilne zabavne kompjuterske igre deca otupe na nasilje, gube osećaj za realnost i postaju i sama agresivna. Nenasilne zabavne kompjuterske igre dovode do pojave zavisnosti. Stoga je neophodno da roditelji prate koje sadržaje deca koriste na kompjuteru i da „postave granice da bi izbegli prekomernu upotrebu tehnologije“ (Lentz, Seo, & Gruner, 2014: 17).

Predškolski uzrast je pravi period za obrazovanje dece kako da pravilno koriste kompjuter. Poželjno je da roditelji i vaspitači usmere decu na edukativne kompjuterske igre, kreativne igre i igre za razmišljanje, a da izbegavaju igre sa nasilnim sadržajima. Treba ukazivati deci na posledice upotrebe akcionih kompjuterskih igara i interneta. Veoma je važno da roditelji na svom primeru pokažu deci koje sadržaje koristiti na kompjuteru, da im ograničavaju vreme upotrebe kompjutera, da zajedno sa njima igraju i učestvuju u odabiru kompjuterski igara u skladu sa interesovanjima, polom i uzrastom deteta (Haugland, 1997). Potrebno je da slobodno vreme bude ispunjeno sadržajima kao što su sport, igra, muzika, kulturne aktivnosti, a ne da deca budu usmerena samo na kompjuterske sadržaje. „Izazov za roditelje i vaspitače je da naprave balans između igračaka iz stvarnog sveta (3D) i novih digitalnih igračaka“ (Yelland, 1999: 220). Preporučuje se da vaspitači prate koje medijske sadržaje deca konzumiraju i da, ukoliko je potrebno, edukuju i roditelje u skladu sa potrebama njihove dece (Sharkins, Newton, & Albaiz, 2015).

## LITERATURA

- Haugland, S. (1997). Children's Home Computer Use: An Opportunity for Parent/Teacher Collaboration, *Early Childhood Education Journal*, Vol.25, No.2, pp. 133-135.
- Lee, M.L. & Peng, W. Running Head: *Rewiev of Computer Games Studeis, What Do We Know About Social and Pyschological Effects of Computer Games?*, posećeno 24.3.2016., [www.msu.edu/~pengwei/Lee%20Peng.pdf](http://www.msu.edu/~pengwei/Lee%20Peng.pdf)
- Lentz, C.L., Seo, K.K.J., & Gruner, B. (2014). Revisiting the early use of technology: a critical shift from "How young is too young?" to "How much is 'Just Right?'," *Dimensions of Early Childhood*, Vol.42, No 1, pp. 15-23.
- Marsh, J., Brooks, G., Hughes, J., Ritchie, L., Roberts, S., & Wright, K. (2005). Digital beginnings: young children's use of popular culture, media and new technologies. Sheffield: University of Sheffield.
- Noorhidawati, A., Ghalebandi, S.G., & Hajar, R.S. (2015). How do young children engage with mobile apps? Cognitive, psychomotor, and affective perspective, *Computers and Education*, 87(2015), pp. 385-395.
- Provenzo, E.F. (1992). The video generation, *The American School Board Journal*, 179(3), pp. 29-32.
- Rečicki, Ž. & Girtner, Ž.L. (2002). *Dete i kompjuter*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Sharkins, K.A., Newton, A.B., & Albaiz, N.E. (2015). Preschool Children's Exposure to Media, Technology, and Screen Time: Perspectives of Caregivers from Three Early Childcare Settings. *Early Childhood Education Journal*, DOI10.1007/s10643-015-0732-3.
- Sherry, J.L. (2001). The effects of violent video games on aggression: A meta-analysis, *Human Communication Research*, 27(3), pp. 409-431.
- Yelland, N. (1999). Technology as Play, *Early Childhood Education Journal*, Vol. 26, No. 4, pp. 217-220.

## COMPUTER GAMES FROM THE PRESCHOOL CHILDREN'S POINT OF VIEW: EDUCATION OR FUN?

**Abstract:** *This paper provides an overview of the most common games among children of preschool age. The sample included 249 children aged 4 to 6. The study answers the questions: 1. What type of computer games is the most common among pre-school children? 2. Is there a difference in the choice of computer games depending on the gender? 3. Is there a difference in the selection of computer games among children depending on age? There are recommendations to parents and teachers so that they can influence the selection of computer games suitable for preschool children.*

**Key words:** *computer games, child of preschool age, gender, age.*

**Milica Inosavljević Vučetić**

Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet, Katedra za iberijske studije  
milicainosavljevic@gmail.com

**Tanja Panić**

Visoka škola strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare, Sremska Mitrovica  
vs.tanja.panic@gmail.com

UDK: 37.016:811.134.2

Primljeno: 22.08.2016.

Primljene korekcije: 27.09.2016

Prihvaćeno za štampu: 05.10.2016.

## VEZA IZMEĐU JEZIČKE ANKSIOZNOSTI I MOTIVACIJE ZA UČENJE ŠPANSKOG JEZIKA

***Sažetak:** Pojava jezičke anksioznosti prisutna je kod svih učenika stranog jezika bez obzira na pol i dob. Najistaknutiji autori u ovoj oblasti definišu anksioznost kao subjektivni osećaj tenzije, straha, nervoze i zabrinutosti koji utiče na veliki broj učenika i ometa ih da dosegnu fazu u kojoj bi se spontano i bez straha izražavali na stranom jeziku. Polazeći od hipoteze da su u borbi sa jezičkom anksioznošću od izuzetnog značaja samopoštovanje učenika i stepen motivacije za učenje stranog jezika, pokušali smo da objasnimo njihov uticaj na samu pojavu iste. Sprovedeno istraživanje imalo je za cilj da ispita postojanje korelacije između jezičke anksioznosti i motivacije za učenje španskog jezika, kao i korelacije istih sa polom i ocenom deteta iz španskog jezika. Autorke će, takođe, dati primere korišćenih upitnika koji se mogu iskoristiti za dalja istraživanja.*

***Ključne reči:** jezička anksioznost, motivacija, španski jezik.*

### Uvodne napomene

Pri učenju stranog jezika neophodno je uzeti u obzir obrazovni i kulturni kontekst jezika koji se uči. Međutim, čak i ukoliko su oba konteksta zadovoljena, neophodno je pozabaviti se problemom koji utiče na veliki broj učenika i ometa ih da dosegnu fazu u kojoj bi se spontano i bez straha izražavali na stranom jeziku. Taj problem je u istraživačkim krugovima poznat pod terminom *jezička anksioznost*. Najistaknutiji autori u ovoj oblasti, Horvic i Horvic i Koup (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986: 125) definišu je kao „subjektivni osećaj tenzije, straha, nervoze i zabrinutosti koji utiče na veliki broj učenika”. Oni su verovali da je jezička anksioznost odgovorna za negativne emotivne reakcije kod učenika koji se, učeći strani

jezik, susreću i sa sasvim drugačijom kulturom. Pomenuti autori identifikovali su tri osnovne vrste jezičke anksioznosti: strah od komunikacije, strah od negativne društvene evaluacije i strah od kontrolnog zadatka. Proučavanjima na ovu temu doprineli su formiranjem skale za merenje nivoa jezičke anksioznosti u nastavi - FLCAS (*Foreign Language Classroom Anxiety Scale*). Ovaj instrument, sačinjen s namerom da izmeri nivo anksioznosti koji je specifičan za učenje stranog jezika, zahvaljujući visokom kvalitetu i pouzdanosti koristio se u mnogim istraživanjima. Skala FLCAS sadrži elemente straha od komunikacije, straha od ocenjivanja i negativne društvene evaluacije u razrednoj situaciji.

Drugi autori, poput Oksford (Oxford) tvrde da jezička anksioznost ima uticaja na nivo samopouzdanja kod učenika, umanjuje pozitivnu sliku koju učenik ima o sebi, te pojačava njegove inhibicije. Autorka naglašava da se time smanjuje i spremnost učenika na rizik u razrednoj situaciji, što se smatra veoma važnim faktorom u procesu učenja i upotrebe stranog jezika.

Gardner (Gardner) tvrdi da se jezička anksioznost može posmatrati kao otežavajuća, ali i kao olakšavajuća okolnost. Anksioznost kao olakšavajuća okolnost motiviše učenike da prihvate izazove koji su pred njima, dok anksioznost kao otežavajuća okolnost navodi učenike da izbegavaju obaveze i predviđene zadatke.

Mekintajer (MacIntyre) smatra da jedino u slučaju kada je postavljen relativno jednostavan zadatak, strah od izražavanja na stranom jeziku može da se shvati kao olakšavajuća okolnost. Kada je zadatak suviše komplikovan, strah će automatski uticati na njegovo obavljanje. Tako, na primer, učenici sa visokim nivoom jezičke anksioznosti mogu iskusiti somatske reakcije kao što su ubrzan rad srca, drhtanje ruku, crvenilo u licu, mučninu, ili pak biraju da na času ostanu neprimetni smanjujući tako mogućnost da unaprede svoje znanje.

Polazeći od hipoteze da su u borbi sa jezičkom anksioznošću od izuzetnog značaja samopoštovanje učenika i stepen motivacije, ovaj rad će se fokusirati na uzroke pojave iste. Da bismo utvrdili na koji način motivacija utiče na pojavu i nivo jezičke anksioznosti, sprovedli smo istraživanje koje je imalo za cilj da ispita postojanje korelacije između jezičke anksioznosti i motivacije za učenje španskog jezika, kao i korelacije istih sa polom i ocenom deteta iz španskog jezika.

## **Metodologija istraživanja**

### ***Predmet istraživanja***

Ovo istraživanje sprovedeno je da bismo utvrdili na koji način motivacija utiče na pojavu i nivo jezičke anksioznosti. Pregledom prethodnih studija na ovu temu zaključuje se da je kod ispitanika sa visokim nivoom jezičke anksioznosti u manjoj meri prisutna kako unutrašnja, tako i spoljašnja motivacija zbog stalno prisutnog straha od negativne društvene evaluacije. Samim tim dolazimo do hipoteze da su upravo nedostatak motivacije i samopoštovanja učenika glavni uzroci pojave



jezičke anksioznosti.

### ***Ciljevi istraživanja***

- Ispitati da li postoji korelacija između rezultata skale koja meri jezičku anksioznost i skale koja meri motivaciju za učenje španskog jezika;
- Ispitati postojanje razlika u nivoima jezičke anksioznosti i motivacije za učenje španskog jezika u zavisnosti od pola;
- Ispitati postojanje razlika u nivoima jezičke anksioznosti i motivacije za učenje španskog jezika u zavisnosti od uspeha (ocene) iz španskog jezika.

•

### ***Instrumenti istraživanja***

Skala za merenje jezičke anksioznosti po modelu FLCAS (Horwitz, Horwitz & Cope, 1985) sačinjena je od 33 ajtema kojima se vrši procena jezičke anksioznosti (Prilog 1.). Ispitanik izražava svoje slaganje, odnosno neslaganje sa tvrdnjama na petostepenoj skali od *uopšte se ne slažem* do *potpuno se slažem*. Teorijski raspon skorova je od 33 do 165 bodova.

Skala za merenje nivoa motivacije po modelu Kubo (Kubo, 1997) sačinjena je od 22 ajtema kojima se vrši procena motivacije za učenje stranog jezika, u ovom konkretnom slučaju španskog (Prilog 2.). Ispitanik izražava svoje slaganje, odnosno neslaganje sa tvrdnjama na četvorostepenoj skali od *uopšte se ne slažem* do *potpuno se slažem*. Teorijski raspon skorova je od 22 do 88 bodova.

### ***Uzorak***

Uzorak je sačinjavalo 116 ispitanika od čega je 58 (50%) ženskog i 58 (50%) muškog pola. Uzorak su činili učenici osmih razreda osnovne škole „Sveti Sava“ iz Sremske Mitrovice, sa područnim odeljenjima iz Čalme i Divoša, gde se španski uči kao drugi strani jezik. Učenici koji su popunjavali upitnike imali su iza sebe tri godine učenja španskog jezika.

### ***Procedura***

Sakupljanje uzorka obavljeno je u septembru 2012. godine. Mesto popunjavanja upitnika bila je škola koju su ispitanici pohađali. Upitnici su popunjavani u toku redovne nastave. Ispitanici su bili upoznati sa svrhom istraživanja.

### ***Obrada podataka***

Za izračunavanje stepena povezanosti rezultata navedenih skala korišćen je Pearsonov koeficijent linearne korelacije. Takođe je proveravana i pouzdanost. Značajnost razlika aritmetičkih sredina u nivoima jezičke anksioznosti i motivacije poduzoraka, a u odnosu na pol i ocenu zaključenu prethodne školske godine iz španskog jezika, ispitivana je t-testom i analizom varijanse. Prikazani su osnovni deskriptivni pokazatelji za korišćene skale.

## Rezultati istraživanja

Deskriptivni podaci za skalu jezičke anksioznosti prikazani su u tabeli 1.

**Tabela 1.** : Aritmetičke sredine, standardne devijacije, minimum i maksimum na skali jezičke anksioznosti.

	N	Empirijski raspon	AS	SD	Krombah $\alpha$
Jezička anksioznost	116	45-152	101,59	22,314	,918

Rezultati pokazuju da je prosečan skor svih ispitanika na ovoj skali 101,59 - nešto veći od teoretskog proseka. Veći skor upućuje na veću anksioznost. Skala ima veoma visoku pouzdanost.

Deskriptivni podaci za skalu motivacije prikazani su u tabeli 2.

**Tabela 2.** : Aritmetičke sredine, standardne devijacije, minimum i maksimum na skali motivacije

	N	Empirijski raspon	AS	SD	Krombah $\alpha$
Motivacija	116	26-88	55,56	12,670	,914

Deskriptivni pokazatelji na skali motivacije ukazuju na to da prosečan ispitanik ovog istraživanja postiže veću prosečnu vrednost (AS=55,56) na ovoj skali u odnosu na teorijski prosek. Veći skor upućuje na veću motivaciju. Skala ima veoma visoku pouzdanost.

Učenici koji su učestvovali u ovom istraživanju, kako ukazuju dobijeni rezultati, imaju viši nivo jezičke anksioznosti, ali i viši nivo motivacije za učenje stranog jezika od prosečnih vrednosti. Ovo navodi na zaključak da su oni u većem stepenu anksiozni tokom nastave španskog jezika, ali i da imaju povećan nivo motivacije za učenje istog.

Da bi se sagledao odnos dve korišćene skale proverena je korelacija među njima, što je prikazano u tabeli 3.

**Tabela 3.** : Korelacija između skala jezičke anksioznosti i motivacije

		Motivacija
Jezička anksioznost	Pirsonov koeficijent	-,314
	p	,001
	N	116

Potvrđena je statistički značajna ( $p < .01$ ) negativna korelacija srednjeg inteziteta ( $r = -.314$ ) između jezičke anksioznosti i motivacije za učenje španiskog jezika. Viši nivo jezičke anksioznosti pozitivno korelira sa nižim nivoom motivacije i niži nivo jezičke anksioznosti pozitivno korelira sa višim nivoom motivacije za učenje španiskog jezika.

Da bi se sagledale razlike u nivou motivacije kod dečaka i devojčica koji izučavaju španski jezik korišćen je t-test, deskriptivni pokazatelji za skalu su dati u tabeli 4.

**Tabela 4.:** Rezultati na skali motivacije i pol ispitanika

		N	AS	SD
Motivacija	Mladići	58	52,84	13,383
	Devojke	58	58,24	11,419
	Total	116	55,57	12,670

Ustanovljeno postojanje statistički značajne razlike ( $p < .05$ ) u nivou motivacije između dečaka i devojčica prikazano je u tabeli 5.

**Tabela 5.:** Značajnost razlika između aritmetičkih sredina grupa prema polu

	t-test	p
Motivacija	-2,329	,022

Rezultati upućuju na to da devojčice imaju viši nivo motivacije za učenje španiskog jezika.

Razlike u nivou jezičke anksioznosti kod dečaka i devojčica koji izučavaju španski jezik nisu pronađene.

Jedan od postavljenih ciljeva istraživanja bilo je i ispitivanje razlika u nivouima jezičke anksioznosti i motivacije za učenje španiskog jezika u zavisnosti od uspeha (ocene) iz španiskog jezika.

Analizom varijanse pronađene su razlike ( $p < .01$ ) u nivouima jezičke anksioznosti i motivacije kod učenika koji imaju različite ocene iz španiskog jezika, što je prikazano u tabeli 6.

**Tabela 6.:** Analiza varijanse: jezička anksioznost/motivacija – ocena iz špan-skog jezik

		Σkvadrata odstupanja	df	AS <sup>2</sup>	F	p
Jezička anksioznost	Između grupa	6998.406	3	2332.8	5.198	0.002
	Unutar grupa	50261.732	112	448.765		
	Total	57260.138	115			
Motivacija	Između grupa	2372.354	3	790.785	5.511	0.001
	Unutar grupa	15927.907	112	143.495		
	Total	18300.261	115			

Da bi se stekao uvid o prirodi dobijenih razlika, primenjena je dodatna analiza *post hoc* testa, prikazana u tabeli 7.

**Tabela 7.** Rezultati Post hoc test (Scheffe) analize prirode dobijenih razlika u jezičkoj anksioznosti i motivaciji

	Ocena iz špan-skog jezika		Razlika			Interval poverenja		
	(I)	(J)	AS	SG	P	donji	gornji	
			(I-J)					
ANKSIOZNOST	2	3	-5.89805	5.9149	0.8	-22.6874	10.891	
		4	-1.58771	5.9149	1	-18.377	15.202	
		5	13.62609	5.6863	0.13	-2.5142	29.766	
	3	2	5.89805	5.9149	0.8	-10.8913	22.687	
		4	4.31034	5.5632	0.9	-11.4807	20.101	
		5	19.52414*	5.3195	0.01	4.425	34.623	
	4	2	1.58771	5.9149	1	-15.2016	18.377	
		3	-4.31034	5.5632	0.9	-20.1014	11.481	
		5	15.21379*	5.3195	0.05	0.1147	30.313	
	5	2	-	5.6863	0.13	-29.7663	2.5142	
				13.62609				
		3	-	5.3195	0.01	-34.6233	-4.425	
						19.52414*		
4	-	5.3195	0.05	-30.3129	-			
							0.1147	
						15.21379*		

MOTIVACIJA	2	3	0.68478	3.371	1	-8.8851	10.255
		4	-4.63418	3.3447	0.59	-14.1293	4.861
		5	-	3.2154	0.02	-19.4076	-
		10.27950*					1.1514
	3	2	-0.68478	3.371	1	-10.2546	8.8851
		4	-5.31897	3.1738	0.43	-14.3289	3.691
		5	-	3.0372	0.01	-19.5865	-
		10.96429*					2.3421
4	2	4.63418	3.3447	0.59	-4.861	14.129	
	3	5.31897	3.1738	0.43	-3.691	14.329	
	5	-5.64532	3.008	0.32	-14.1846	2.8939	
5	2	10.27950*	3.2154	0.02	1.1514	19.408	
	3	10.96429*	3.0372	0.01	2.3421	19.587	
	4	5.64532	3.008	0.32	-2.8939	14.185	

Naknadnim testiranjem ustanovljeno je da se u nivou jezičke anksioznosti razlikuje grupa učenika koji imaju ocenu 5, od grupa učenika koji imaju ocenu 4 i ocenu 3 iz španskog jezika. Grupa učenika sa ocenom 5 iz španskog jezika ima statistički značajno niži nivo jezičke anksioznosti od ostale dve grupe učenika. Takođe je potvrđena razlika u nivou motivacije kod učenika koji imaju ocenu 5, od grupa učenika koji imaju ocenu 2 i ocenu 3 iz španskog jezika. Grupa učenika sa ocenom 5 iz španskog jezika ima statistički značajno viši nivo motivacije za učenje španskog jezika od ostale dve grupe učenika.

### Diskusija

Rezultati istraživanja potvrdili su negativnu korelaciju između jezičke anksioznosti i motivacije za učenje španskog jezika. Naime, pokazalo se da je kod ispitanika sa visokim nivoom jezičke anksioznosti u znatno manjoj meri prisutna unutrašnja motivacija zbog stalno prisutnog straha od negativne društvene evaluacije. Zbog niskog nivoa samopoštovanja, zaključeno je da se ispitanici koji pripadaju toj grupi drže po strani, ne učestvuju aktivno u nastavi istovremeno nipodaštavajući svoje znanje.

Ipak, pretpostavka je da je pri učenju stranog jezika najvažnija motivaciona varijabla ona koja učenicima ovog uzrasta pruža, kako intelektualnu satisfakciju, tako i praktičan razlog. Naime, učenici kojima je dat praktičan primer upotrebe znanja imali su niži nivo jezičke anksioznosti. Stoga, ističemo da je učenicima sa visokim nivoom jezičke anksioznosti neophodno obrazložiti mogućnost i važnost upotrebe

naučenog u svakodnevnom životu, te da je dužnost nastavnika da svoj rad prilagodi učenicima kako bi podstakao motivaciju za učenje stranog jezika.

Kada se uzme sve u obzir, dolazi se do zaključka da postoji više vrsta motivacije za učenje stranog jezika. Da li je tip motivacije (unutrašnja i spoljašnja) od presudnog značaja pri formiranju jezičke anksioznosti pokazaće predstojeća istraživanja. Sprovedeno istraživanje pokazalo je da je intenzitet motivacije ono što predstavlja suštinu koja učenika vodi ka krajnjem cilju, savladavanju španskog jezika.

Usko vezana za motivaciju, pojava jezičke anksioznosti može imati veliki uticaj na stav učenika prema stranom jeziku, često dovodeći do razvoja negativnog mišljenja o jeziku koji se uči. U razrednoj situaciji pojava jezičke anksioznosti najčešće se vezuje za pojavu loših ocena. S druge strane, učenici koji su slobodniji i otvoreniji ka novim kulturnim identifikacijama i koji izražavaju pozitivan stav prema jeziku koji se uči, španskom – u ovom konkretnom slučaju, postižu bolje rezultate!

Rezultati istraživanja pokazali su da se ispitanici sa visokim nivoom jezičke anksioznosti plaše da govore na španskom jeziku. Njihov strah da neće biti u stanju da shvate sve šta im se govori na stranom jeziku takođe upućuje na strah od komunikacije. Strah od negativne društvene evaluacije karakteriše strepnja kakav će utisak ostaviti na druge iz odeljenja dok se izražavaju na španskom. Učenici sa visokim nivoom jezičke anksioznosti imaju osećaj da ih stalno ocenjuju te se plaše da naprave grešku, a svaku intervenciju drugara iz odeljenja ili nastavnika doživljavaju kao svoj lični neuspeh.

Istraživanje je takođe imalo za cilj da ustanovi postojanje statistički značajne razlike u nivou motivacije za učenje španskog jezika između dečaka i devojčica. Rezultati upućuju na to da devojčice imaju viši nivo pomenute motivacije. To je donekle očekivana informacija koju pravdamo rodnim karakteristikama učenika tog uzrasta. Naime, kako su sadržaji na španskom jeziku, prisutni u našim medijima, romantični, pa samim tim i prijemčiviji ženskom polu/rodu, devojčice su izloženije španskom jeziku od dečaka. To vodi ka povećanju samouverenosti na času, samopoštovanju, povećanju motivacije za učenje španskog jezika i aktivnom učešću od strane devojčica u procesu učenja istog.

Razlike u nivou jezičke anksioznosti kod dečaka i devojčica koji izučavaju španski jezik nisu pronadjene, ali razlike između jezičke anksioznosti i motivacije kod učenika koji imaju različite ocene iz španskog jezika jesu. Naime, učenici koji imaju petice iz španskog jezika imaju statistički značajno viši nivo motivacije za učenje španskog od ostalih grupa učenika. Samim tim, grupa učenika sa ocenom 5 iz španskog jezika ima statistički značajno niži nivo jezičke anksioznosti. Takođe je potvrđeno gradaciono kretanje u korelaciji visine ocene iz španskog jezika, motivacije za učenje istog i jezičke anksioznosti, odnosno, što je ocena iz španskog niža, manja je motivacija učenika a veća jezička anksioznost. Izuzetak su jedino „dvojke“ koje su pokazale veoma nizak nivo kako motivacije, tako i anksioznosti, što pravdamo generalnom nezainteresovanošću za zbivanje oko sebe tog profila učenika.

## Zaključna razmatranja

Da bismo utvrdili na koji način motivacija utiče na pojavu i nivo jezičke anksioznosti, sprovedli smo istraživanje koje je imalo za cilj da ispita postojanje korelacije između jezičke anksioznosti i motivacije za učenje španskog jezika, kao i korelacije istih sa polom i ocenom deteta iz španskog jezika.

Rezultati istraživanja potvrdili su statistički značajnu ( $p < .01$ ) i negativnu korelacija srednjeg inteziteta ( $r = -.314$ ) između jezičke anksioznosti i motivacije za učenje španskog jezika. Viši nivo jezičke anksioznosti pozitivno korelira sa nižim nivoom motivacije i niži nivo jezičke anksioznosti pozitivno korelira sa višim nivoom motivacije za učenje španskog jezika.

Takođe je ustanovljeno i postojanje statistički značajne razlike ( $p < .05$ ) u nivou motivacije između dečaka i devojčica. Rezultati upućuju na to da devojčice imaju viši nivo motivacije za učenje španskog jezika. Razlike u nivou jezičke anksioznosti kod dečaka i devojčica koji izučavaju španski jezik nisu pronađene.

Kao jedan od postavljenih ciljeva istraživanja bilo je i ispitati postojanje razlika u nivoima jezičke anksioznosti i motivacije za učenje španskog jezika u zavisnosti od uspeha (ocene) iz španskog jezika, čime potvrđeno gradaciono kretanje u korelaciji visine ocene iz španskog jezika, motivacije za učenje istog i jezičke anksioznosti, odnosno, što je ocena iz španskog niža, manja je motivacija učenika a veća jezička anksioznost.

Na osnovu rezultata sprovedenog istraživanja zaključujemo da je kod ispitanika sa visokim nivoom jezičke anksioznosti u manjoj meri prisutna motivacija za učenje španskog jezika zbog stalno prisutnog straha od komunikacije, negativne društvene evaluacije i kontrolnog zadatka. Samim tim dolazimo do zaključka da su upravo nedostatak motivacije i samopoštovanja učenika glavni uzroci pojave jezičke anksioznosti.

## LITERATURA

- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *Modern Language Journal* 78, 155-168.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language teaching* 31, 117-135.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ellis, R. (2003). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R., Masgoret, A. M., Tennant, J. & Mihic, L. (2004). Integrative motivation:

- Changes during a Year-long intermediate/level language course. *Language Learning*, 1-34.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern language journal*, 70, 125-132.
- Horwitz, E. & Young, D. J. (1991). *Language Anxiety. From Theory and Research to Classroom Implications*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kondo, S. & Ying-Ling, Y. (2003). The English language classroom anxiety scale: Test construction, reliability, and validity. *JALT Journal*, 25, 187-196.
- Kubo, N. (1997). Motivation of university students in their study of English. *Japanese Journal of Education Psychology*, 449-455.
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: a review of the literature. *Language Learning*, 41, 85-117.
- MacIntyre, P., (1999). Language Anxiety: A review of research for language teachers. In: D. J. Young (Ed.), *Affects in foreign and second language learning*. New York: McGraw Hill.
- Matsuda, S. & Gobel, P. (2001). Quiet apprehension: Reading and classroom anxieties. *JALT Journal*, 23, 227-247.
- Mori, S. & Gobel, P. (2006). Motivation and gender in the Japanese EFL classroom. *System*, 34, 194-210.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House / Harper & Row.
- Svanes, B. (1997). Motivation and Cultural Distance in Second-Language Acquisition. *Language Learning*, 37, 341-359.
- Trškan, D. (2006). *Motivacijske tehnike u nastavi. Pregledni rad. Zagreb: UDK 371.3*

### Prilog 1.

Skala za merenje jezičke anksioznosti po modelu FLCAS (*Foreign Language Classroom Anxiety Scale*) (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986)

1 = uopšte se ne slažem    2 = ne slažem se    3 = ne znam    4 = slažem se    5 = potpuno se slažem

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Nisam siguran/sigurna u sebe kada na času treba da govorim španski         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Ne brinem o tome da li ću napraviti grešku kada govorim na španskom jeziku | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Imam tremu kada znam da će me nastavnik prozvati da usmeno odgovaram       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Uplašim se kada ne razumem šta nastavnik objašnjava                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Voleo/la bih da imam više časova španskog jezika u školi                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Na časovima španskog jezika razmišljam o svemu ostalom sem o španskom      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Mislim da moji drugovi iz razreda znaju španski bolje od mene              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |



8. Nemam tremu pred kontrolni zadatak	1	2	3	4	5
9. Uhvati me panika kada me nastavnik iznenada prozove	1	2	3	4	5
10. Plašim se da ću imati lošu ocenu iz španskog jezika	1	2	3	4	5
11. Nije mi jasno zašto se neki učenici plaše časova španskog jezika	1	2	3	4	5
12. Na časovima španskog se toliko uplašim da zaboravim i ono što sam znao/la	1	2	3	4	5
13. Stid me je da se javljam na času španskog jezika	1	2	3	4	5
14. Ne bih osećao/la nervozu tokom razgovora sa Špancima	1	2	3	4	5
15. Osećam se potišteno kada ne razumem greške koje nastavnik ispravlja	1	2	3	4	5
16. Osećam se uznemireno čak i kada sam spreman/spremna za čas	1	2	3	4	5
17. Često mi se ne ide na čas španskog jezika	1	2	3	4	5
18. Imam samopouzdanja kada govorim španski na času	1	2	3	4	5
19. Dok govorim španski plašim se da će me nastavnik ispraviti	1	2	3	4	5
20. Osećam kako mi srce ubrzano lupa pre nego što će me nastavnik prozvati	1	2	3	4	5
21. Što više učim za kontrolni, to sam više zbunjen/a	1	2	3	4	5
22. Ne osećam pritisak da uvek moram biti spreman/na za čas španskog jezika	1	2	3	4	5
23. Mislim da znam španski slabije od drugara iz razreda	1	2	3	4	5
24. Stid me je kada treba da govorim na španskom pred drugarima iz razreda	1	2	3	4	5
25. Gradivo se prelazi suviše brzo pa se plašim da neću sve stići da naučim	1	2	3	4	5
26. Osećam veći strah na časovima španskog nego kod drugih predmeta	1	2	3	4	5
27. Nervozan/na sam kada govorim španski na času	1	2	3	4	5
28. Pre časa španskog jezika opušten sam i siguran u sebe	1	2	3	4	5
29. Osetim nervozu kada ne razumem svaku reč na času španskog jezika	1	2	3	4	5
30. Uplašim se kada pomislim na sva pravila u španskom jeziku koja moram da znam da bih lepo govorio/la	1	2	3	4	5
31. Plašim se da će mi se drugovi smejeti dok pričam na španskom jeziku	1	2	3	4	5
32. Osećao/la bih se opušteno da sam u društvu Španaca	1	2	3	4	5
33. Postanem nervozan/na kada mi nastavnik španskog jezika postavi pitanja koja nisam spremio/la unapred	1	2	3	4	5

## Prilog 2.

Skala za merenje nivoa motivacije pri učenju španskog jezika po modelu KUBO (Kubo, 1997)

1 = uopšte se ne slažem    2 = ne slažem se    3 = slažem se    4 = potpuno se slažem

1. Učim španski samo zato što moram	1	2	3	4
2. Učenje španskog nije korisno	1	2	3	4

3. Učenje španskog je zabavno	1 2 3 4
4. Voleo/la bih da se sprijateljim sa nekim Špancima	1 2 3 4
5. Učeći španski širim svoja znanja i veštine	1 2 3 4
6. Učim španski jer mi se dopada da saznam nove stvari	1 2 3 4
7. Ako ne učim španski, duhovno sam siromašniji, ne sagledavam stvari iz više uglova	1 2 3 4
8. Učim španski da bih bio duhovno bogatiji i sagledavao stvari iz različitih uglova	1 2 3 4
9. Ne osećam se dobro ako ne učim španski	1 2 3 4
10. Svi uče španski, pa tako i ja	1 2 3 4
11. Život mi je bogatiji ako raspoložem znanjima iz španskog jezika	1 2 3 4
12. Stid me je ako sam lošiji u španskom od ostalih	1 2 3 4
13. Osećam se moćno ako sam bolji u španskom od ostalih	1 2 3 4
14. Španski je koristan u svakodnevnom životu	1 2 3 4
15. Ako znam španski, ja sam u trendu	1 2 3 4
16. Svejedno mi je da li sam dobar ili loš u španskom	1 2 3 4
17. Španski je beskoristan u svakodnevnom životu	1 2 3 4
18. Ako španski počnemo da učimo tek kada nam zatreba, tada je prekasno	1 2 3 4
19. Učim španski jer nemam drugu opciju	1 2 3 4
20. Lakše ću naći posao jednog dana ako budem znao španski	1 2 3 4
21. Srećan sam kad učim španski	1 2 3 4
22. Ako znam španski, prihvaćeniji sam u društvu	1 2 3 4

## THE CORRELATION BETWEEN LANGUAGE ANXIETY AND SPANISH LEARNING MOTIVATION

**Abstract:** Foreign language anxiety is a phenomenon experienced at a different level by all language learners no matter their age or gender. The most prominent researchers on this subject define anxiety as a subjective feeling of tension, fear, nervousness and worry that affects learners and prevents them from reaching the stage when they could express themselves in target language spontaneously and without any fear. Taking as a starting point the hypothesis that the self-confidence of students and the level of their motivation are extremely important in reducing language anxiety, we tried to explain how those two important affective variables correlate to the appearance of language anxiety. The aim of this study was to assess the existence of the correlation between language anxiety and Spanish learning motivation, as well as the correlation of these variables with the gender and the evaluation mark.

**Key words:** language anxiety, motivation, Spanish language.

**Katarina O. Lazić**

Šumarski fakultet u Beogradu

msketrin@gmail.com

UDK: 371.3::81'242-053.4-028.31

Primljeno: 02.06.2016.

Primljene korekcije: 04.10.2016.

Prihvaćeno za štampu: : 05.10.2016.

## KOGNITIVNO LINGVISTIČKI POGLED NA USVAJANJE KONSTRUKCIJA MATERNJEG JEZIKA KOD DVOGODIŠNJEG DETETA

***Sažetak:** Kognitivno-lingvistički pristup omogućava opisivanje jezika na način koji se fleksibilno može prilagoditi promenama nastalim tokom razvoja. Zato ovaj rad opisuje istraživanje usvajanja određenih konstrukcija maternjeg jezika kod jednog dvogodišnjeg deteta, od dvadesetog do dvadeset i četvrtog meseca njegove starosti, i predstavlja njegovo tumačenje iz perspektive kognitivne lingvistike. Zabeleženi rezultati su upoređeni sa nalazima sličnih dosadašnjih istraživanja u ovoj oblasti pod teorijskim okriljem kognitivne lingvistike, sa kojima su pronađene paralele, a predstavljene su i novine koje u odnosu na njih donosi ovo istraživanje. Nalazi ovog istraživanja su u suprotnosti sa pretpostavkom generativne gramatike da deca uče reči i fraze koje povezuju sa pravilima urođene gramatike. Zaključci ovog rada o usvajanju jezika kod dece bi mogli doprineti osvetljavanju ovog teško dokučivog procesa, koji je u našem istraživanju promatran kroz proces mišljenja, konceptualizacije i poimanje komunikativnih funkcija. Proučavanje jednostavnijih oblika jezičke kompetencije iz ovog rada i načina na koji ovi oblici ontogenetski evoluiraju u složenije oblike može, na širem planu, naći primenu u proučavanju jezičke kompetencije odraslih i dati doprinos razvoju teorije kognitivne lingvistike.*

***Ključne reči:** usvajanje maternjeg jezika, kognitivno-lingvistički pristup, jezička kompetencija kod dece, generativno-gramatički pristup.*

### Uvod

S obzirom na to da, u poslednje vreme naučnici koji se bave jezičkom kompetencijom odraslih, sve više uviđaju korist od proučavanja jednostavnijih oblika ove kompetencije i načina na koji oni evoluiraju u složenije oblike, čini se opravdanom odluka da u ovom radu posvetimo pažnju usvajanju određenih konstrukcija maternjeg jezika kod jednog dvogodišnjeg deteta u svetlu kognitivne lingvistike.

Tokom četiri meseca, praćeno je usvajanje maternjeg jezika kod posmatranog deteta, koje je u tom periodu bilo starosti od dvadeset do dvadeset i četiri meseca. U okviru posmatranja su povremeno beleženi svi iskazi, za koje je prepoznato da imaju istu komunikativnu nameru kao slični izrazi jezićki kompetentnijih odraslih, ali se od njih razlikuju, jer predstavljaju jezićke konstrukcije sa jednim ili više pogrešnih elemenata. Kada je završeno posmatranje i beleženje, bilo je moguće pronaći analogiju između određenih odstupanja usvojenih konstrukcija od ispravnih, što je pomoglo u njihovom grupisanju i izvođenju nekih opštih zaključaka. Ovi zaključci pružaju pomoć u opisivanju samog jezika koji deca usvajaju i predstavljaju pokušaj da se objasni način na koji se njegovo usvajanje odvija.

Ovaj rad predstavlja pokušaj da se pomoću kognitivne lingvistike opiše jezik, odnosno neke od konstrukcija maternjeg jezika, koje usvaja dvogodišnje dete. Da bismo proućavali proces usvajanja jezika, potreban nam je opis maternjeg jezika i jezika deteta, koji kognitivno-lingvistićki pristup opisuje na način koji se može fleksibilno prilagoditi promenama koje nastaju tokom razvoja (Tomasello, 2006). Ta karakteristika izdvaja ovaj pristup od tradicionalnijih pristupa proućavanju maternjeg jezika, kao što je generativno-gramatićki, i ćini ga izuzetno korisnim.

## **Pregled literature i relevantna istraživanja**

### *Dve suprotstavljene teorije usvajanja jezika*

Prva teorija usvajanja maternjeg jezika o kojoj ćemo govoriti potiće od naućnika, ćiji je pristup jeziku i usvajanju formalniji u odnosu na kognitivno-lingvistićki pristup. Kod ovog pristupa centralno mesto zauzimaju odrasli. Koreni ovog pristupa su u teoriji generativne gramatike Ćomskog<sup>1</sup> (Chomsky, 1956). Druga teorija potiće od istraživaća koji su izabrali funkcionalniji pristup jeziku i njegovom usvajanju, koji je zasnovan na upotrebi kao što su Langacker (1987, 1991), Croft (1991, 2001), Givon (1995), Bybee (1985, 1995), Goldberg, (1995) i Tomasello (1998, 2003, 2006, 2007). U pitanju je pristup, u ćijem centru može biti dete, jer ostavlja prostor za temeljne razvojne promene. Upravo ove dve orijentacije ćine strukturu aktuelne teorijske debate o proućavanju usvajanja maternjeg jezika kod dece (Tomasello, 2006).

Generativna gramatika Ćomskog, polazi od pretpostavke da deca poseduju uroćenu gramatiku koja je dovoljno apstraktna da u svoju strukturu može smestiti bilo koju reć. Tako se usvajanje sastoji od usvajanja svih reći, idioma i konstrukcija odrećenog jezika i povezivanja jezika i njegovih struktura s apstraktnom univerzalnom gramatikom. Prema ovom pristupu „periferno“ se u lingvistićkoj kompe-

---

1 Ideja Noama Ćomskog o generativnoj gramatici potiće iz hiljadu devetsto pedesetih godina. Ćomski je zagovarao da je generativna gramatika kao set pravila za graćenje sintakse uroćena i univerzalna za sve jezike (Chomsky, 1956).

tenciji uči, dok je „srž“ urođena u formi univerzalne gramatike. Ova pretpostavka generativnim gramatičarima daje mogućnost da formalnu gramatiku, koja više pristaje jeziku odraslih, koriste u opisivanju jezika dece.

Potpunu suprotnost ovoj teoriji predstavlja teorija kognitivno-funkcionalne lingvistike, koja je poznata i pod imenom – lingvistika bazirana na upotrebi. Centralna pretpostavka lingvistike, koja se bazira na upotrebi, je da jezička struktura nastaje u upotrebi (Langacker, 1987, 1991; Croft, 1991, 2001; Givon, 1995; Bybee, 1985, 1995; Goldberg, 1995; Tomasello, 1998b, 2003 u Tomasello, 2006). Teoretičari čija je to osnovna pretpostavka, smatraju da je suština jezika njegova simbolička dimenzija, a da je gramatika izvedena kategorija (Tomasello, 2006). Prema njihovom uverenju, jezičke konstrukcije su i same smisaoni jezički simboli i predstavljaju obrasce u kojima se simboli koriste u komunikaciji. Prema teoriji koja se bazira na upotrebi, ne postoji univerzalna gramatika, već deca uče konstrukcije, bazirane na određenim pravilima, a zatim kao što je to slučaj sa svim složenim kognitivnim aktivnostima, konstruišu apstraktne kategorije i šeme iz konkretnih primera koje su naučila (Tomasello, 2006). „Tako, prema ovom shvatanju, delovi jezika koje deca najranije usvajaju mogu biti konkretne reči (npr. *Cat*; sr. „mačka“), složeni izrazi (npr. *I-wanna-do-it*; sr. želim da uradim to) ili mešovite konstrukcije (npr. *Where’s the X?* ; sr. Gde je x? ), koja je delom konkretna, a delom apstraktna” (Tomasello, 2006, str. 8). Deca postepeno konstruišu apstrakcije i tako se neke konstrukcije javljaju mnogo pre nekih drugih, za koje se iz perspektive odraslih čini da su sličnog tipa (Tomasello, 2006). To se vrlo često dešava zbog razlika u jezičkim oblicima koje deca čuju, odnosno “inputu”.

### *Prednost kognitivno-lingvističkog pristupa proučavanju usvajanja jezika*

Na samom početku svog razvoja ljudi koriste nejezička sredstva da privuku pažnju drugih. Ovakvo komunikativno ponašanje predstavlja uspostavljanje „*referentnog trougla*“, odnosno okvira za komunikaciju koga čine govornik, slušalac i tema (Tomasello, 2007). Tomasello (2007) smatra da je ovaj „referentni trougao“, okvir koji se uspostavlja u ranom detinjstvu u kom se kasnije odvija celokupna jezička komunikacija.

Ubrzo posle svog prvog rođendana, deca počinju s pokušajima da iz komunikacije usvoje i upotrebe delove konvencionalnog jezika. Zagovornici kognitivno-lingvističkog pristupa proučavanju usvajanja jezika smatraju da ovi pokušaji nisu usmereni na učenje pojedinačnih reči, jednostavno zato što deca, u tom uzrastu, i ne znaju šta su to reči. To je bio jedan od osnovnih argumenata u Wittgensteinovoj (1953) kritici generativne gramatike Čomskog. Generativna gramatika polazi od pretpostavke da deca već znaju određeni jezik, ali da to nije onaj jezik koji usvajaju (Chomsky, 1956).

Za razliku od Čomskog (1956), Tomasello (2006), kao jedan od predstavnici-

ka kognitivno-lingvističkog pristupa proučavanju usvajanja jezika, smatra da se deca usredsređuju na učenje oblika komunikativnog ponašanja, kojima odrasli manipulišu pažnjom drugih. Deca usmeravaju pažnju na izgovorene celine, pokušavajući da ih i sama iskažu, što se prvobitno odvija na njima svojstven način. Na primer, deca često usvajaju samo jedan deo iskaza odraslih, koji koriste u želji da izraze istu komunikativnu nameru. Tako upotrebljen deo iskaza naziva se *holofraza* (Tomasello, 2007). „Termin *holofraza* se u usvajanju jezika koristi da označi iskaz kojim dete pomoću jedne reči izražava značenje za koje odrasli obično koriste celu rečenicu“ (Nordquist, 2011). Tomasello (2006), kao zagovornik kognitivno-lingvističkog gledišta, smatra da se proces usvajanja jezika odvija putem pokušaja da se usvoji celina, kojom se iskazuje komunikativna namera. Ta celina može biti reč ili cela fraza, koja predstavlja primer na osnovu kog dete dalje pokušava da konstruiše apstrakcije i šeme. Delove ove konstrukcije dete kasnije prepoznaje i postepeno usvaja njihovo pravilno korišćenje kroz upotrebu. Tomasellovo gledište je u suprotnosti sa gledištem Chomskog (1956), koji podrazumeva potpuno drugačiji proces u kom deca uče reči ili fraze, koje zatim povezuju s urođenim pravilima.

Tomasello (2007) veruje da, u svim sferama svog kognitivnog i društvenog razvoja, deca postepeno počinju da konstruišu apstraktne kategorije i šeme, potrebne za razumevanje i kreiranje jezičkih celina, koje do tada nisu čula. On takođe smatra da se taj proces na različite načine odvija u različitim jezicima, ali i da postoje neke univerzalne odlike.

Da bi bilo moguće proučiti proces usvajanja jezika, potreban nam je odgovarajući opis onoga što deca pokušavaju da usvoje, odnosno opis jezika uopšte i specifičnog jezika, koji određeno dete usvaja. Langacker (1987) smatra da se jezici najbolje opisuju pomoću bazičnih procesa ljudskog mišljenja i komunikacije. Lingvisti u oblasti kognitivne i funkcionalne lingvistike, smatraju da jezička struktura nastaje u upotrebi (Langacker, 1987, 1991; Croft, 1991, 2001; Givon, 1995; Bybee, 1985, 1995; Goldberg, 1995; Tomasello, 1998, 2003 u Tomasello, 2006) i zato je prema njihovom shvatanju adekvatan pristup proučavanju usvajanja jezika, kog čini usvajanje celina i kreiranje novih jezičkih konstrukcija u upotrebi, upravo kognitivno-lingvistički. Razlog za davanje prednosti tom pristupu u odnosu na generativnu gramatiku su kvazi matematičke kategorije ove gramatike, odnosno kruta urođena pravila, koja ne ostavljaju prostora za promene koje u usvajanju jezika nastaju ontogenetski. Čini se logičnom njihova tvrdnja da najkorisniji opisi jezika, koji deca pokušavaju da usvoje, potiču iz funkcionalne i kognitivne lingvistike, jer omogućavaju istraživačima da eksplicitno govore o simbolima, komunikativnim funkcijama i konceptualizacijama (Tomasello, 2006). Osnovna prednost koju pruža ovakav način opisivanja jezika je olakšano praćenje promena nastalih tokom razvoja jezičkih konstrukcija. Na osnovu toga zagovornici kognitivno-lingvističkog pristupa tvrde da je ovaj pristup korisniji, u

odnosu na generativno-gramatički, kada je u pitanju proučavanje procesa usvajanja maternjeg jezika i sticanja jezičke kompetencije kod dece.

### *Jezik koji deca čuju*

Da bismo bolje razumeli jezik koji deca usvajaju, prvo bi trebalo da kažemo nešto o jeziku koji deca čuju. Dosadašnja istraživanja su se retko bavila izučavanjem celog spektra izraza i konstrukcija koje deca čuju u svojoj svakodnevi. Većina takvih istraživanja bila su usredsređena na neki tačno određen aspekt. Cameron, Faulkner i Tomasello (2003) u Tomasello (2006) proučavali su interakcije 12 engleskih majki i dece koja su bila starosti od 2 do 3 godine. Tada su zabeleženi sledeći nalazi:

- deca su, u posmatranom periodu, čula 5000 –7000 iskaza,
- od jedne četvrtine do jedne trećine ovih iskaza su bila pitanja,
- preko 20% nisu bile potpune rečenice, već neka vrsta fragmenata (imeničke fraze ili fraze sa predlozima),
- oko jedne četvrtine iskaza bili su imperativi,
- samo oko 15% iskaza je imalo kanoničan red reči u engleskom jeziku – subjekat, glagol, objekat.

U svom sledećem istraživanju, autori su se bavili tačno određenim izrazima i frazama koje su majke koristile. Tom prilikom su ustanovili da je oko 45% svega što su majke izgovarale počinjalo sa samo 17 različitih leksema, što ukazuje na to da su deca slušala često ponavljane izraze. Interesantno je to što su deca koristila mnoge od tih konstrukcija, koje se baziraju na određenoj stavci, i da je njihova upotreba bila srazmerna upotrebi istih konstrukcija kod njihovih majki.

Dete koje uči jezik pred sobom ima ozbiljan zadatak da usvoji veliki broj konstrukcija iz imputa. Ono što olakšava ovaj proces je činjenica da se iskazi, koji su konstruisani oko tačno određene stavke, stalno ponavljaju. Čak i vrlo složene konstrukcije, koje deca čuju, u osnovi imaju neki jednostavniji, često ponavljani okvir koji se bazira na određenoj stavci. To znači da kreativniji izrazi koje deca čuju, čine samo mali deo onog jezika kome su izložena, kao i da ovi izrazi često u osnovi sadrže mnogo učestalije i relativno jednostavne konstrukcije, bazirane na određenoj stavci.

### *Dosadašnja istraživanja*

#### *a) Značenje i konceptualizacija u jeziku dece*

Lakeoff (1990) u Tomasello (2006) tvrdi da ono što kognitivnu lingvistiku razlikuje od drugih pristupa jeziku, jeste kognitivna obaveza, koja uslovljava kognitivne lingviste da rade analize, koje su u teorijskom smislu kompatibilne sa

drugim istraživanjima u kognitivnim naukama. Langacker (1987) tvrdi da se jezici na najbolji način opisuju i objašnjavaju isključivo pomoću bazičnih procesa ljudskog mišljenja i komunikacije. Istraživanja ljudskog razvoja prilaze ovoj temi iz dve perspektive: kognitivnih osnova usvajanja jezika i uloge usvajanja jezika u oblikovanju kognitivnog razvoja.

Budwig (1989) u Tomasello (2007) je posvetila pažnju kauzalnosti i vršenju radnje, koje leže u osnovi nekih najranijih iskaza kod dece, tačnije tome kako se deca odnose prema sebi. U drugoj i trećoj godini života deca za razliku od odraslih, na primer, govore *Me jump* (dok je pravilno *I jump*, sr. Ja skačem) ili *My build tower* (pravilno je *I build a tower* sr. Pravim toranj), ili ispravne konstrukcije kao što je *I like peas* (sr. volim grašak). Budwig je analizom utvrdila da se reči kao što su *me* (sr. mene) i *my* (sr. moj) najčešće koriste za prototipično vršenje radnje, dok se *I* (sr. ja) koristi za sebe kao onog koji doživljava neku radnju. Tako su vršilac radnje i onaj koji je doživljava dva različita načina za prikazivanje uloge sebe u različitim aktivnostima.

#### *b) Socijalna kognicija, perspektiva i kultura*

Usvajanje jezika je tesno povezano i sa socijalnom kognicijom. Sposobnost dece da razumeju jezičke simbole potiče iz opštijih, nejezičkih sposobnosti koje im omogućavaju da učestvuju u interakciji s odraslima. Ove interakcije se mogu razlikovati od kulture do kulture.

Tomasello (2007) smatra da iste kognitivne sposobnosti koje omogućavaju deci da usmeravaju pažnju odraslih, pomažu da ona razumeju različite perspektive i prikaze koji su utelovljeni u jezičkim simbolima još od samog početka usvajanja jezika.

Clark (1997) u Tomasello (2007) nalazi mnoštvo različitih načina na koji deca putem jezika izražavaju različite perspektive, odnosno poimanja funkcija, specifičnosti ili prostornih odnosa, koje označavaju različiti pojmovi. Primere poimanja ovih odnosa, odnosno perspektiva možemo naći u tome što deca veoma rano prave razlike bazirane na:

- specifičnosti (stolica, nameštaj, stvar)
- funkciji (otac, advokat, gost)
- prostornoj perspektivi (ovde-tamo, doći – otići) i mnogim drugim kategorijama jezičkih prikaza.

Clark(1997) smatra da deca zajedno s osnovnim rečima usvajaju i one koje se odnose na drugu perspektivu i da zato lako primenjuju različite termine na iste predmete ili događaje.

U istraživanju koje su sprovedli Berman i Slobin (1994) primećena je superiornost školske u odnosu na predškolsku decu u složenom diskursu i naraciji. Kao zaključak svog obimnog istraživanja Berman i Slobin (1994) u Tomasello (2007)



navode da sposobnost shvatanja perspektive u jeziku dece potiče iz složene interakcije komunikativnih i kognitivnih sposobnosti i simboličkih resursa koje im na raspolaganje stavlja jezik koji uče.

### *Upotreba i gramatika u jeziku dece*

Tomasello (2007) smatra da deca ne uče prvo reči, pa zatim način da ih uklapaju sa gramatikom, već da od samog početka pokušavaju da nauče cele iskaze i konstrukcije kojima odrasli izražavaju komunikativnu nameru. Ove iskaze deca kasnije moraju da rastave na sastavne delove.

#### *a) Konstruktivne šeme*

Sistematskim pristupom, koji proučava sve vrste upotrebe određene jezičke celine kod dece, može se doći do hipoteze o strukturi koja leži u njenoj osnovi. Rane sintaksičke konstrukcije kod dece su veoma konkretne i organizovane su oko pojedinačnih leksičkih jedinica i fraza.

Tomasello (1992) je koristio sistematski pristup u proučavanju upotrebe glagola kod svoje dvogodišnje ćerke. U istom razvojnom periodu ona je neke glagole koristila u jednom tipu konstruktivne šeme npr. (*Cut X*; sr. seći X), dok je druge, semantički slične glagole, koristila u složenijim šemama različitih tipova (npr. *Draw X*, sr. crtati X; *Draw on Y*, sr. crtati na Y; *Draw X for Y*, sr. crtati na X za Y; *Z draw on Q*, sr. Z crta na Q). Morfološko markiranje, na primer za prošlo vreme, takođe je variralo u zavisnosti od glagola.

Hipoteza koju je izneo Tomasello (1992) je da, u jednoj ranoj fazi kod dece, svaki glagol oko sebe formira sopstveni sistem organizacije, koji Tomasello naziva „glagolskim ostrvom organizacije“. Ovaj sistem kasnije služi da se pomoću njega definišu specifične sintaksičke kategorije (npr. od „hit – hitter, thing hit...“; sr. udariti-onaj koji udara, udareni objekat...).

U eksperimentima koji proučavaju usvajanje novih glagola (Tomasello i Brooks, 1998) su došli do zaključka da deca nisu lako u stanju da glagol, koji su čula u netranzitivnoj konstrukciji, kasnije upotrebe u tranzitivnoj, ukoliko ga do tada nisu čula tako upotrebljenog. Tek kasnije, kada malo porastu i steknu apstraktnije jezičke sposobnosti, deca postaju sposobna da kreativno upotrebljavaju ove novonaučene glagole.

Na osnovu toga se može zaključiti da deca u ranim fazama uglavnom koriste jezik onako kako su ga čula od odraslih, putem imitacije, odnosno za iste potrebe za koje su čuli da odrasli koriste taj jezik. Razlog za to što deca ne raspolažu apstraktnijim jezičkim šemama i kategorijama je to, što još uvek nemaju dovoljno jezičkog iskustva u situacijama u kojima se one upotrebljavaju da bi iz njih konstruisala jezičke apstrakcije.

b) *Sintaksa koja se bazira na upotrebi*

Ipak, imitacija jezičkih oblika ne može sama činiti usvajanje jezika, jer u jednom trenutku deca prevaziđu imitiranje onog što su čula od odraslih i počinju s kreiranjem novih, pravilnih iskaza.

Deca usvajaju jezičke izraze u određenim komunikativnim kontekstima, a zatim ih uopštavaju upotrebljavajući ih u novim situacijama. Ovo upoštavanje se zasniva na raznim tipovima varijacija – varijacijama u samom „prorezu“ u konstrukciji i varijacijama svih činilaca neke složene konstrukcije (Tomasello et al., 1997).

Apstraktne konstrukcije takođe mogu nastati povezivanjem i mapiranjem odnosa između različitih konstrukcija iz sistema organizacije glagola kod deteta, odnosno „glagolskih ostrva“. Na primer, nekoliko konstrukcija „glagolskih ostrva“ u engleskom – *give, tell, show, send* (sr. dati, kazati, pokazati, poslati) imaju zajedničko značenje „transfera“ i svi se, kod dece, javljaju u konstrukciji *Imenička fraza + Glagol + Im.fr. + Im. fr.* (npr. *Marko sent the letter to Sonja*; sr. Marko je poslao pismo Sonji) (Gentner i Markman (1997) u Tomasello 2007).

U ovom slučaju se može pretpostaviti da deca prave analogiju, koja se bazira na sličnosti oblika i funkcije. Zato je deci potrebna kritična masa primera iz kojih mogu da konstruišu apstrakcije.

Kako konstrukcije postaju sve apstraktnije, tendencije za generalizacijom kod dece se moraju ograničiti. Hipoteza koju iznose Brooks et al. (1999) u Tomasello (2007), je da se to dešava jer se određene konstrukcije više učvršćuju i postaju otporne na fleksibilnu upotrebu. U njihovom istraživanju proučavana je upotreba isključivo tranzitivnih glagola npr. (*hit*; sr. udariti) i isključivo netranzitivnih glagola npr. (*disappear*; sr. nestati). Deci su dati parovi glagola. Svaki par je sadržao po jedan glagol koji se uči rano i često upotrebljava kasnije i po jedan koji se kasno nauči i ređe upotrebljava. Parovi su bili: *come – arrive* (sr. doći – stići), *take – remove* (sr. uzeti – skloniti), *hit – strike* (sr. udariti – lupiti) i *disappear – vanish* (sr. nestati – iščeznuti). Prvi glagol je uvek bio onaj koji je više utvrđen u upotrebi. Zatim su istraživači pokušali da navedu decu da naprave preteranu generalizaciju i upotrebe netranzitivne glagole tranzitivno. Pokazalo se da će deca mnogo ređe napraviti pogrešnu generalizaciju glagola koji su više utvrđeni u upotrebi. Na primer, pre će izgovoriti *I vanished it* (sr. Ja sam ga nestao), nego *I disappeared it* (sr. Ja sam ga iščeznuo). To govori u prilog pretpostavci da deca ne samo što govore ono što čuju, već i što češće čuju neku konstrukciju, to im se više čini da je ona jedini način za iskazivanje određene komunikativne namere.

Lieven et al. (2003) u Tomasello (2007) su ispitivali sposobnost dece da usvoje ne konstrukcije kreativno prilagode potrebama neke nove upotrebe. Ispitivano je dvogodišnje dete čiji su iskazi snimani u veoma gustim intervalima. Ispitivano je kako dete uspeva da radi „*cut*“, (sr. isceci) i „*paste*“ (sr. nalepi), odnosno prekraja i

premešta već savladane jezičke konstrukcije da bi kreiralo nove iskaze.

Tokom ispitivanja je utvrđeno da:

- je preko  $\frac{3}{4}$  izkaza bilo nešto što je već reklo istog dana,
- se od novonastalih iskaza  $\frac{3}{4}$  sastojalo od ponavljanja u kombinaciji s popunjavanjem tzv. „proreza“ na kraju ili početku (npr. *Where's X?* sr. Gde je X?; *Where's the butter?* sr. Gde je puter?),
- i da se 5% od iskaza na više od jednog načina razlikovalo od onog što je već pre toga reklo.

Stoga se može zaključiti da se jezička kreativnost deteta odvija u kontekstu već dobro utvrđenih konstrukcija koje se vezuju za određene pojmove.

### ***Domaća istraživanja razvoja govora kod dece***

S obzirom da polovinom XX veka dolazi do razvoja računarskih disciplina i kognitivne psihologije posebno mesto u kognitivnim naukama počinje da zauzima pitanje prirode procesa usvajanja jezika, pa razvojna psiholingvistika postaje jedna od ključnih disciplina. Na našem području sedamdesetih godina izučavanje usvajanja maternjeg jezika doživljava veliki napredak u okviru različitih istraživanja dva instituta, odnosno Instituta za južnoslovenske jezike u Novom Sadu i Instituta za pedagoška istraživanja u Beogradu. Interesovanje za problematiku razvojne psiholingvistike je aktuelno i u novije vreme, dok je korpus dečijeg govora nastao u saradnji Filozofskog i Filološkog fakulteta u Beogradu 2001. godine.

Još u ranim sedamdesetim godinama neki od autora sa ovog područja se bave pitanjima na koje smo obratili pažnju u našem istraživanju, pa tako Savić (1972) piše o usvajanju prvog lica jednine kod dece.

Dok knjiga Svenke Savić „Razvojna psiholingvistika: odabrana i komentarisana literatura za period od 1970- 1975. godine (1976) “sadrži pregled literature iz ranijeg perioda, pomenućemo neke od radova iz ove oblasti koji su nastali kasnije.

O tri najznačajnija savremena pristupa procesu usvajanja jezika kod dece, nativističkom, kognitivnom i socio-kulturnom piše Moskviljević (1998) i navodi da je prema nativizmu, koji je deo generativne teorije, jezička sposobnost univerzalna i urođena, a svako dete usvaja jezik spontano, bez ikakvih napora i formalnih instrukcija. Nasuprot tome, prema kognitivizmu, u osnovi usvajanja jezika su kognitivni procesi, dok sazajni razvoj deteta čini presudan faktor za usvajanje jezika. Socio-kulturni pristup smatra da je uticaj sredine u kojoj dete raste i usvaja jezik najbitniji faktor u razvoju jezičkih sposobnosti kod deteta.

Pošto je u našem istraživanju vršeno periodično praćenje jezičkog razvoja deteta u periodu od četiri meseca, možemo reći da se radi o longitudinalnom istraživanju, koje omogućava kontinuirano beleženje karakteristika razvoja govora kod dece, što je naročito važno u proučavanju razvoja morfološkog i sintaksičkog sistema. Zato ćemo navesti i nekoliko domaćih istraživanja koja su na deci sličnog uzrasta

takođe primenila longitudinalno istraživanje.

U svojoj knjizi pod nazivom „Govor i jezik deteta u razvoju“ Kostić i Vladislavljević (1995) opisuju detaljnu studiju govornog razvoja jednog deteta u uzrastu od 12. do 24. meseca.

U roku od godinu dana, govor deteta je sniman kasetofonom dva do tri puta mesečno. Analiza je obuhvatila razvoj razumevanja emocionalno-intelektualnog značenja jezičkih elemenata i jezika u celini, usvajanje suprasegmentalne strukture, razvoj leksikona, razvoj morfofonemskih značenja gramatike i sintakse i pojavu leksičkih i morfofonemskih neologizama. Sličnost sa našim istraživanjem leži u uzrastu istraživnog deteta, kao i tome što se generalizacije prave iz posmatranja samo jednog deteta, što neki stručnjaci zameraju ovom metodološkom pristupu. Ipak, ova studija razmatra sva obeležja usvajanja jezika u ključnom periodu jezičkog razvoja deteta, pa se može smatrati značajnom.

Jocić (1983) longitudinalnim posmatranjem izučava upotrebu modifikatora (npr. ajde, e, ej) kod četiri deteta uzrasta od 1 do 3 godine, i uočava je da se ova jezička sredstva javljaju rano u komunikaciji. Ovaj autor pronalazi da je repertoar modifikatora kod sve dece sličan i uslovljen upotrebom istih sredstava u govoru odraslih. Takođe, Jocić (2002) ispituje usvajanje padežnog sistema srpskog jezika kod tri individualna deteta na osnovu longitudinalnog posmatranja i beleženja spontanih iskaza dece uzrasta od 1 do 3 godine u porodičnoj sredini. Karakteristično je da su u posmatranom periodu prvo usvojena značenja padeža vezana za određene odnose dok neki aspekti kao što su padežna značenja vremena, kvalifikacije i kvantifikacije izostaju.

Kašić i Borota (2003) izučavaju negramatičnost i agramatizam u aktivnom sintaksičkom razvoju. Ovi autori se bave sintaksičkim razvojem, koji se odvija između druge i pete godine deteta, dok je cilj rada da se ustanove, definišu, rangiraju i klasifikuju tipovi negramatičnosti i agramatizma. Negramatičnost se vidi kao niz jezičkih elemenata koji su kombinovani na način koji krši pravila gramatičkog sistema datog jezika, dok agramatizam podrazumeva nepostojanje ili gubitak jezičke sposobnosti da se rečenica prepozna i produkuje prema deskriptivnim pravilima maternjeg jezika. Studija identifikuje tipove negramatičnosti koji se javljaju u sintaksičkom razvoju, kao što su neodgovarajući veznik u zavisnim klauzama, nekongruentna forma gramatičke kategorije broja, nepostojanje predikata, neodgovarajući red reči, neodgovarajući padežni oblik, nepostojanje i nepostojanje veznika u zavisnim klauzama. Pored toga, govor dece u ovom uzrastu odlikuju i različiti tipovi agramatizama, kao što je npr. nepostojanje pomoćnog glagola u složenim glagolskim oblicima.

Iz navedenog pregleda domaće literature se može zaključiti da je interesovanje za oblast usvajanja jezika na našem području veliko, a da su predmet i ciljevi istraživanja raznovrsni. Međutim, pojedini aspekti govornog razvoja kao što su glagoli i razvoj složenijih sintaksičkih struktura nisu dovoljno istraženi,

dok se veći broj radova bavi usvajanjem imeničke morfologije, priloga i sistema predloga.

S obzirom da ključan period u razvoju gramatičke kompetencije predstavlja period od druge do četvrte godine, kada se kod dece proširuje spektar jezičkih sredstava, neophodno je proširiti istraživanja svih aspekata razvoja u tom ali i svim periodima razvoja koji slede. Proučavanje razvoja govornika srpskog jezika, takođe, ima značaja u svetskim razmerama, usled specifičnosti strukture srpskog, kao flektivnog jezika, a pošto razvojna psiholingvistika i kognitivna lingvistika zauzimaju značajna mesta u okviru kognitivnih nauka, postoji potreba za još većim brojem radova iz ove oblasti.

### **Istraživanje**

Ovaj rad opisuje i pokušava da, iz perspektive kognitivne lingvistike, objasni usvajanje konstrukcija kod jednog dvogodišnjeg deteta koje usvaja srpski jezik. Dete, koje je ženskog pola, posmatrano je u periodu kada je bilo starosti od dvadeset do dvadeset i četiri meseca. Za posmatrano dete bi se moglo reći da spada u grupu dece s jezičkim sposobnostima koje su dobro razvijene za taj uzrast. Posmatrano dete je skoro uvek uspevalo da ostvari svoju komunikativnu nameru. Ponekad su iskazi u gramatičkom i sintaksičkom pogledu bili skoro potpuno tačni. Ovakve, skoro tačne, konstrukcije nastale u komunikaciji s detetom, ostale bi neprimećene da nije bilo ovog istraživanja, jer bismo razumeli iskaz, a one nam zbog malog odstupanja od ispravnosti ne bi bile preterano zanimljive. Upravo su ovakvi primeri bili najkorisniji za ovo istraživanje i pokušaje da se objasni proces usvajanja jezika kod dece, jer nam omogućavaju da se usredsredimo na deo iskaza koji je pogrešan i pokušamo da dokučimo razlog za nastanak te greške. Takođe je zabeležen i veliki broj iskaza koji pokazuju veća odstupanja od pravilnih konstrukcija koje su karakteristične za odrasle. Posebno su za beleženje bili zanimljivi složeniji iskazi, za koje se smatralo da su iznenađujuće kompleksni i zato neočekivani u tako ranom uzrastu.

Većina izraza je zabeležena neposredno, u govornim situacijama, a deo iskaza je zabeležen iz filmova, u kojima je dete bilo snimano u gustim intervalima i različitim periodima tokom ova četiri meseca. Nakon beleženja pomenutih konstrukcija, one su grupisane prema analogiji u odstupanjima od ispravnih, a zatim su nalazi upoređivani s modelima, koji su pronađeni u dosadašnjim istraživanjima, i za te nalaze su data neka moguća objašnjenja s aspekta kognitivne lingvistike.

## Rezultati istraživanja usvajanja jezika

### *Jezik koji dete čuje*

Prvo zapažanje koje ćemo ovde izneti odnosi se na jednu od konstrukcija, koja je postojala samo u ranom periodu ovog istraživanja, odnosno na fazu oko dva-desetog meseca starosti deteta. Ova konstrukcija je kasnije skoro potpuno iščezla. Dete je često koristilo jezik koji čuje. Na pitanje *Hoćeš mleko?* odgovor je često bio *Hoćeš* (u nameri da kaže – *Hoću*). Od veoma ranog uzrasta majka se detetu najčešće obraćala nudeći razne stvari koje bi zadovoljile potrebe (npr. žeđ ili glad) deteta. Majka bi tom prilikom izgovarala i učestalo ponavljala iskaze u obliku sledeće konstrukcije da + gl. dati + obj. Tako su nastajali iskazi, kao što su na primer: *Da da mama mleko?*, *Da da mama sok?* ili *Da da mama medu?*. Može se pretpostaviti da dete, zbog nedostatka jezičkog iskustva i nemogućnosti da zbog ranog uzrasta shvati apstraktnu komponentu ovih izraza, u ovom periodu, ne shvata da su u pitanju upitni iskazi, već ih preuzima od majke i nepromenjene koristi kada nešto traži. Tako je, kada je nešto želelo da dobije ili radi, i samo govorilo ono što je čulo: *Da da mama mlekce*, *da da mama sok*, *da da mama majmuna...* ili u nešto izmenjenoj varijanti *da pije Nata sok*, *Da dingne (digne) mama*, *Da podingne*, *Mama da pomogne da obuče...* Takođe je bilo interesantno to što je dete tretiralo deo iskaza *Da da mama* kao neodvojivu celinu i koristilo ga u obraćanju dedi ili babi, u okviru konstrukcije *da da mama X*, kada je želelo da dobije određeni predmet. Značenje ovog iskaza je zapravo trebalo da bude *Daj mi X*. Interesantno je da je ova konstrukcija sasvim iščezla do dvadeset i četvrtog meseca starosti deteta. Do tog uzrasta ovakve fraze su prerasle u iskaze kao što su *Hoću mleko* ili čak *Mama, molim te daj mi mleko*.

Ovo zapažanje je u skladu i s dosadašnjim istraživanjima Tomasella (2003) i Lievena et al. (2003) u Tomasello (2007), jer ukazuje na to da deca usvajaju konstrukciju i da su kasnije u stanju da kreativno variraju prorez u ovoj konstrukciji, koristeći već utvrđen deo s novom reči, odnosno pojmom. Takođe, ovaj nalaz je u skladu s istraživanjem Camerona, Faulknera i Tomasella (2003) u Tomasello (2006), koji su utvrdili da deca upotrebljavaju iste konstrukcije kao i njihove majke, odnosno jezik “imputa”, srazmerno često kao i njihove majke, a konstrukcija *Da da mama X* je u periodu od rođenja deteta do istraživanog perioda možda bila fraza koja se najčešće ponavljala u obraćanju majke detetu. Činjenica da je ova pogrešna upotreba fraze do dvadeset i četvrtog meseca iščezla ukazuje na put učenja, kao kod Brooks et al. (1999) u Tomasello (2007) koji smatraju da se pravilne konstrukcije vremenom učvršćuju u svojoj upotrebi, dok se pogrešne odbacuju. Takođe se može reći da su se neke nepravilne konstrukcije mnogo duže zadržale u upotrebi od konstrukcije *Da da mama X*. Razlog za to bi mogla biti njena nepravilnost i shodno tome možemo zaključiti da nepravilne konstrukcije iščezavaju brzinom koja je srazmerna njihovoj nepravilnosti.

Na širem planu se može reći da ovo zapažanje još jednom potvrđuje jednu od osnovnih polaznih pretpostavki kognitivne i funkcionalne lingvistike da se usvajanje jezika odvija kroz upotrebu i da deca prvo uče celine, na osnovu kojih zatim konstruišu apstraktne kategorije i šeme, i kreiraju nove izraze u okvirima pravila koja se takođe postepeno usvajaju.

### *Usvajanje različitih perspektiva*

Neki od nalaza ovog istraživanja su u skladu s mišljenjem Clarkove (1997) u Tomasello (2007), da deca zajedno s osnovnim rečima usvajaju i one koje se odnose na drugu perspektivu i zato lako primenjuju brojne različite termine na iste predmete ili događaje. Njeno istraživanje se baziralo na proučavanju jezika dece školskog i predškolskog uzrasta, dok ovo istraživanje proučava dvogodišnje dete i osvetljava jednu ranu fazu usvajanja na putu ka pravilnoj upotrebi različitih perspektiva, kao što su specifičnosti, funkcije i druge kategorije. Naime, u ovoj ranoj fazi jezičkog razvoja, moglo se videti da je u toku proces usvajanja perspektive i da dete usvaja obe perspektive, ali i da ih često pogrešno koristi. Tako su nastajali iskazi kao što su, na primer: *Mlekce se ohladilo, pa je sada vruće* (namera je bila da kaže *hladno*), koji je zabeležen kod dvogodišnjeg deteta iako je neobično sintaksički složen. Zatim, vukući nekog za rukav – *Dovedi me* (misleći da kaže – *Odvedi me*) ili *Evo je tamo* (misleći – *tu*). Ovo zapažanje potkrepljuje tvrdnju Clarkove (1997) da deca istovremeno usvajaju obe perspektive, u ovom slučaju *vruće – hladno, odvedi me – dovedi me, tu – tamo*. Ipak, u ovoj ranoj fazi, zbog nedostatka jezičkog iskustva, deca još uvek ne znaju da ih upotrebe na pravom mestu. Može se pretpostaviti da dete kroz upotrebu i zahvaljujući jeziku koji čuje počinje da, sve češće, pravilno koristi svaku od perspektiva, a zatim i potpuno učvršćuje njihovu pravilnu upotrebu.

### *Upotreba glagola*

Tokom istraživanja uočena je veoma interesantna, nepravilna upotreba prelaznih glagola i njihovih objekata. Naime, u situacijama kada se pomoću prelaznog glagola označavala radnja koju neko vrši pomoću određenog alata, dete bi koristilo sredstvo za rad kao objekat. Tako su nastale konstrukcije *Mama seče makaze, šije konac* ili *čisti metlu*.

Iako su se ovakvi primeri navodili i kao argumenti u prilog „generativne gramatike”, jer dete primenjuje određeno pravilo koje pripada nekakvom opštem gramatičkom resursu, koji u konkretnom slučaju ne važi, mi pronalazimo vezu naših nalaza sa zapažanjima iz studije Tomasello (1992). Tačnije analogija koja postoji u upotrebi ovih glagola potvrđuje zapažanje Tomasello (1992) da se određeni glagoli javljaju u istom tipu konstruktivne šeme. Od deteta u ovom uzrastu se ne oče-

kuje da pravilno koristi prelazne glagole, jer oni predstavljaju apstraktne izraze, čija se precizna upotreba obično javlja tek u kasnijem uzrastu.

Kada je upotreba glagola u pitanju, u prošlom vremenu je uočena nepravilna upotreba koja bi mogla biti rezultat pogrešne integracije. Dete bi u svakodnevnoj upotrebi često čulo zapovedni način koji je glasio *Sidi!*, pa je u pokušaju da isti glagol upotrebi u prošlom vremenu najverovatnije nastala integracija s pravilnim *sišla* koja glasi *sidela sam*. Pretpostavlja se da je analogno tome dete konstruisalo i iskaze kao što su *zvalala, uzmela, ubodela, izaberela, mama se presvlačava*, a po analogiji s tim integracijama i nešto pravilnije, ali i dalje netačne upotrebe *kašljela* i *ogrebela*.

Za obe upotrebe glagola može se pretpostaviti da predstavljaju faze u građenju glagolskog ostrva organizacije pojedinačnih glagola, o kom govori Tomasello (1992), odnosno sistema organizacije konstrukcija oko određenog glagola, koji kasnije služi da se pomoću njega definišu specifične sintaksičke kategorije u vezi s tim glagolom.

Takođe, ponekad je dete pravilo vezu između semantički sličnih glagola *crtati* i *pisati* ili *trčati* i *bežati*, ali je jasno da tek treba da dođe do formiranja glagolskog ostrva ovih glagola i kristalisanja njihovih pravilnih upotreba. O tome govore iskazi kao što su *Čika beži* (za džogera koga je videla u prolazu, u nameri da kaže – *Čika trči*) ili *Da pišemo* (misleći – *Crtamo*) *kuma Jocu i kumu Fatu*. Navedeni iskazi se mogu protumačiti i kao dokaz sposobnosti dece da prave kategorizacije, a kasnije usvajaju perspektive koje se baziraju na specifičnostima. U prilog tome govori sposobnost dece da glagole *trčati* i *bežati* ili *crtati* i *pisati* svrstaju u istu kategoriju. Upotreba svakog od članova ovih kategorija na pravom mestu, po svedu sudeći će sačekati bogatije jezičko iskustvo.

#### *Upotreba reči kojima dete označava sebe*

U našem istraživanju je primećeno da je u ranijem uzrastu, odnosno oko dva-desetog meseca starosti, posmatrano dete češće nego kasnije koristilo svoje ime u trećem licu jednine da označi sebe. Dok Savić (1972) govori o upotrebi 3. i 1. lica kod dece u domaćim istraživanjima usvajanja jezika kod dece, u našem istraživanju je ova pojava posmatrana iz perspektive kognitivne lingvistike. Tako je devojčica za sebe govorila *Nata da pije sok, Natino* ili *Natino igračka*. Često je koristila i zamenicu u trećem licu jednine, takođe da označi sebe. Tako je, na primer, zabeleženo *To voli, mama da je gurne* (na ljuljašci, misleći na sebe), *Na ljuljašku, pa će onda na konja* (za sebe), *Uzmi je* (misleći *Uzmi me*), ili, za sebe, *Ona ima dve godine. U Avgustu*. Sredinom istraživanog perioda su se često ovakve konstrukcije javljale zajedno s konstrukcijama u kojima se javljalo *ja* kojim je dete označavalo sebe, kao što su: *Hoćem ja da jedem giros, Hoćem ja da pijem fredo kapučino*, kao i oblici koji su nepravilni, ali su ipak u prvom, a ne trećem



licu *Hoćem čokoladno mlekce ili Saćem da kuliram*. Zatim je, oko dvadeset i četvrtog meseca starosti, primećeno da ovi izrazi sve više postaju pravilni i da dete, na kraju istraživanog perioda, sve češće koristi *ja* da govori o sebi, kao što je to slučaj u iskazima: *Jao, ja sam se ubodela; Tata, ja da uzmem malu veslu ili Ja ću malo da zapišem*. Ovim se još jednom potvrđuje pretpostavka da se tačniji izrazi postepeno, vremenom učvršćuju u upotrebi s povećanjem jezičkog iskustva, a da se netačni polako odbacuju. U periodu kada su se upotrebe imena ili trećeg lica jednine za označavanje sebe javljale paralelno sa pravilnim *ja*, nije primećeno da su se one javljale u određenim situacijama, u odnosu na situacije u kojima se upotrebljavalo pravilno *ja*.

### *Usvajanje Celina*

Prema pretpostavkama kognitivne i funkcionalne lingvistike, deca usvajaju jezik u upotrebi, usvajajući konstrukcije i celine. Iz ovih celina kasnije počinju da izdvajaju delove, čiju pravilnu upotrebu u novim konstrukcijama uče sticanjem jezičkog iskustva. U skladu s ovom tvrdnjom su i neki od primera, zabeleženi u ovom istraživanju. Često izgovarane konstrukcije iz natpisa s teglice dečije hrane, koji su glasili *birano povrće sa junetinom* i *baštensko povrće sa ćuretinom*, dete je usvojilo kao nerazdvojive celine i tako bi ih upotrebljavalo u nekim drugim konstrukcijama. Usvojena celina je predstavlja složen oblik, čija je upotreba bila neočekivana zbog ranog uzrasta posmatranog deteta. Tako bi dete govorilo *Daj mi birano povrće sa junetinom* ili *Neću baštensko povrće sa ćuretinom*, upotrebljavajući ovu nepromenjenu celinu u drugim konstrukcijama. Slično je bilo i sa celinom *baba i deda*, koju je dete samo delimično menjalo, kada je upotrebljavalo u dužim iskazima. Tako je, na primer, govorilo *Idemo kod baba i dede*, uvek neodvojivo koristeći ove dve reči, kao i u slučaju *To je moja Ivica i Marica* (noša na kojoj su Ivica i Marica), gde Ivica i Marica, zapravo, čine neodvojivu celinu sa značenjem noša. Još neke celine su bile usvojene i dalje nepromenjene korišćene u okviru dužih iskaza. Tako je ova devojčica svoje roditelje često nazivala *tata Marko* i *mama Katarina*, a ove nazive je kao celine dalje koristila u iskazima. Na primer, *Hajde da pišemo (crtamo) mamu Katarinu i tatu Marka*. Takođe je uočen i primer korišćenja jedne duže celine, kojom je dete označavalo predmet, odnosno majcu. U rečenici *Obuci mama majicu jao što si lepa*, dete je koristilo celinu *jao što si lepa* da označi majicu. Tako je jedna celina predstavljala i gotovo celu pesmicu kojom se deca uče da crtaju čiča glišu, a koju je dete upotrebljavalo kao celinu ubačenu u duže iskaze. Tako bi dete govorilo: „*Hajde mama da crtamo tačka, tačkica, prava, pravica, gotova je glavica...*“ često izgovarajući celu prvu strofu, a nekad i celu recitaciju, čime je zapravo iskazivalo želju da nacrti čiča glišu. Pri tome se može videti da strofu ili čak celu recitaciju, dete shvata kao celinu kojom označava određeni pojam.

## *Red reči*

Iako u srpskom jeziku red reči nije strogo normiran, pa se insistiranje na njemu kao kod Čomskog i kognitivista ne može sasvim primeniti na našu kulturnu situaciju, postoje situacije u kojima je neuobičajen, i na njih smo obratili pažnju u našem istraživanju. U velikom broju iskaza uočen je neuobičajen red reči. Na pitanje *Šta ima ujna Đura u stomaku?*, odgovor je bio – *Dunju, sestru* (iako bismo obično rekli *sestru Dunju*). Takođe je zabeleženo *Kao isto mama* (isto kao mama), *Čita Nata kingicu ovu* (Nata čita ovu knjigu) ili *Ima paun veliki rep*, iako bi uobičajen red reči bio – *Paun ima veliki rep*. U skladu sa dosadašnjim istraživanjima u oblasti kognitivne lingvistike, mogli bismo samo da zaključimo da neuobičajen red reči ovde predstavlja samo fazu pre očvršćavanja uobičajenog reda reči, čiji uzrok može biti nedovoljno jezičko iskustvo. Ipak, u ovim iskazima nije uočena nikakva analogija, ili model po kome dete ovog uzrasta pravi pogrešan red reči. Zato, dalje istraživanje ove tematike prepuštamo nekom drugom istraživanju.

## *Zrele konstrukcije*

Paralelno s nepravilnim iskazima, koji su posebno privlačili pažnju tokom proučavanja, ponekad su se, paralelno javljale i veoma „zrele”, odnosno složene i ispravne konstrukcije koje bi iznenadile slušaoca. U istom periodu kad i nepravilne, javljale su se i sasvim pravilne konstrukcije, kao što su: *Mama, a je l' mogu nešto da te pitam?*, zatim kao odgovor na pitanje *Šta je slano?* – *Voda je slana*, ili upućivanje zahteva kao što je – *Teta Saša, molim te pusti mi Roks*.

Interesantno je to što se konstrukcija *Mama, a je l' mogu nešto da te pitam?*, gde je upotrebljeno prvo lice jednine za sebe i tačan glagolski oblik, javlja u istom periodu kada i konstrukcija –*Hoće kod mame*, u kojoj dete o sebi govori u trećem licu. Veliki broj pravilno upotrebljenih, složenih konstrukcija nije zabeležen, jer zbog svoje pravilnosti nisu privukle pažnju. Na osnovu ovog istraživanja, može se izneti zapažanje pojave da dete koristi neke složene konstrukcije sasvim pravilno, a da istovremeno put do usvajanja nekih manje složenih, otkriva niz nepravilnih međufaza. Ispitivanje razloga za ovu pojavu prepuštamo nekom budućem radu.

## **Zaključak**

Ovaj rad predstavlja kognitivno lingvistički pogled na usvajanje određenih konstrukcija maternjeg jezika kod dvogodišnjeg deteta. Neke zanimljive konstrukcije, nastale kao deo procesa usvajanja su opisane, a kognitivno-lingvistički pristup je pomogao da se one opišu na način, koji daje uvid u određene faze njihovog razvoja. Zaključci ovog rada mogli bi doprineti osvetljavanju procesa usvajanja jezika kod dece, jer jezik koji nastaje tokom procesa usvajanja opisuju govoreći o

procesu mišljenja kod dece, konceptualizacijama i dečijem poimanju komunikativnih funkcija.

Na osnovu zabeleženog, razmatranjem jezičkih konstrukcija i povezivanjem s literaturom i dosadašnjim istraživanjima, ovo istraživanje je došlo do sledećih zaključaka.

Ustanovljeno je da veliki deo izraza koji deca usvoje, čine oni iskazi koje učestalo čuju, odnosno, koje preuzimaju kao celine iz “imputa” koji im je na raspolaganju. Iako su celine ponekad pogrešno upotrebljene, uočeno je da srazmerno nepravilnosti iščekavaju tokom vremena, tako da najnepravilnije konstrukcije brže nestaju iz upotrebe od pravilnijih.

Zaključeno je da, kroz upotrebu dete usvaja celine i konstrukcije, kao primere na osnovu kojih postepeno počinje da konstruiše apstraktne kategorije i šeme, potrebne za razumevanje i kreiranje novih jezičkih celina. Na osnovu toga možemo zaključiti da ovo istraživanje još jednom potvrđuje, jednu od glavnih pretpostavki kognitivne i funkcionalne lingvistike, da jezik i njegovo usvajanje nastaju u upotrebi.

Zaključci ovog istraživanja su u suprotnosti sa pretpostavkom generativne gramatike da deca uče reči i fraze koje povezuju sa pravilima urođene gramatike.

Jedan od zaključaka ovog istraživanja je da se prilikom usvajanja jezika, sasvim pravilne i složene jezičke konstrukcije javljaju paralelno s nepravilnim. Objašnjenje za ovu pojavu nije bilo moguće dati u okviru ovog istraživanja. Nemogućnost da se ova pojava objasni naglašava činjenicu da je proces usvajanja jezika kod dece veoma složen, i za sada samo delimično dokučiv.

Jedna od novina, koje su uočene prilikom posmatranja upotrebe glagola, je nepravilna integracija na osnovu drugih oblika, koje deca čuju u “imputu”, kao i nepravilna upotreba prelaznih glagola. Oba tipa upotrebe glagola govore u prilog pretpostavci Tomasella (1992), da svaki glagol formira svoj skup, odnosno glagolsko ostrvo, iz koga kasnije mapiranjem i povezivanjem s drugim pojmovima, nastaju sve sintaksičke konstrukcije vezane za njega.

Na početku sasvim pogrešna upotreba svog imena u trećem licu, kod deteta je za četiri meseca evoluirala u pravilno *ja*, iako su se u međuvremenu obe vrste označavanja sebe javljale zajedno. To ukazuje na postojanje razvojnog procesa, u kome se vremenom pravilni iskazi učvršćuju u upotrebi, dok nepravilni polako nestaju. Preostalo je da se da objašnjenje za fazu ovog procesa, u kojoj se tačne i pogrešne konstrukcije, koje sadrže iste pojmove, javljaju zajedno. Istraživanje te problematike prepuštamo nekom drugom istraživanju.

Neobičnom se čini činjenica da usvajanje jezika predstavlja centralnu komponentu generativne gramatike. Razlog da to smatramo nelogičnim je uverenje za govornika generativne gramatike da se kod jezika ništa suštinski ne usvaja, već da je jezičko znanje biološki dato, dok se uče samo periferni aspekti jezičke kompetencije.

Ironično je to što u kognitivnoj lingvistici, usvajanju maternjeg jezika, do skoro nije pridavana pažnja koju zavređuje. Ova tematika je zanemarena uprkos tome što se upravo kognitivna lingvistika usredsređuje na procese, kao što su upotreba jezika, utvrđivanje i formiranje konstruktivnih šema, koji su deo procesa usvajanja maternjeg jezika. Razlog da takvo zanemarivanje smatramo ironijom je činjenica da u osnovi svih pomenutih procesa leži upotreba, čiji se začeci nalaze upravo u detinjstvu.

U poslednjih nekoliko godina, ova situacija se postepeno menja i teoretičari u oblasti proučavanja jezičke kompetencije odraslih, kao i kognitivni lingvisti, počinju da spoznaju korist koju im može pružiti proučavanje jednostavnijih oblika jezičke kompetencije i načina na koji ovi oblici ontogenetski evoluiraju u složenije oblike.

## LITERATURA

- Bannard, C., Lieven, E., & Tomasello, M. (2009). Modeling children's early grammatical knowledge. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106, 17284–17289. [http://wwwstaff.eva.mpg.de/~tomas/pdf/BannardEtal\\_Modeling\\_2009.pdf](http://wwwstaff.eva.mpg.de/~tomas/pdf/BannardEtal_Modeling_2009.pdf)
- Berman, R.A & D. I Slobin (1994). *Relating Events in Narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brooks, P, Tomasello, M., Lewis, L., & K. Dodson. (1999) How children avoid argument structure errors: The entrenchment hypothesis. *Child Development* 70: 1325–37.
- Bybee, J. (1985). *Morphology: A study of the relation between meaning and form*. Amsterdam: John Benjamins.
- Bybee, J. (1995). Regular morphology and the lexicon. *Language and Cognitive Processes*, 10, 425–455.
- Budwig, N. (1989). The linguistic marking of agentivity and control in child language. *Journal of Child Language* 16: 263–84.
- Cameron-Faulkner, T., Lieven, E., & Tomasello, M. (2003). A construction based analysis of child directed speech. *Cognitive Science*, 27, 843–873.
- Chomsky, N (1956). „Three models for the description of language“. *IRE Transactions on Information Theory* 2 (3): 113–124. doi:10.1109/TIT.1956.1056813. <http://www.chomsky.info/articles/195609--.pdf>.
- Clark, E. (1997) Conceptual perspective and lexical choice in acquisition. *Cognition* 64: 1–37.
- Croft, W. (1991). *Syntactic categories and grammatical relations: The cognitive organization of information*. Chicago: University of Chicago Press.
- Croft, W. (2001). *Radical Construction Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Gentner, D. & A. Markman (1997). Structure mapping in analogy and similarity. *American Psychologist* 52: 45–46
- Givon, T. (1995). *Functionalism and grammar*. Amsterdam: John Benjamins.
- Goldberg, A. (1995). *Constructions: A construction grammar approach to argument*

- structure. *Chicago: University of Chicago Press.*
- Jocić, M. (1983). Jedan aspekt razvoja komunikativno-lingvističke kompetencije kod dece. *Zbornik Matice srpske za filologiju i lingvistiku XXVI/1*, str. 147-157.
- Jocić, M. (2002). Usvajanje i razvoj padežnog sistema srpskog jezika. *Zbornik Matice srpske za filologiju i lingvistiku XLV/1-2*, str. 231-244.
- Kašić Z., i Borota, V. (2003). Negramatičnost i agramatizam u aktivnom sintaksičkom razvoju. *Srpski jezik 8/1-2*, str. 439-455.
- Kostić, Đ. i Vladislavljević, S. (1995). *Govor i jezik deteta u razvoju*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Lakeoff, G. (1987). *Women, fire, dangerous things*. The University of Chicago Press. Chicago and London.
- Lakeoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. The University of Chicago Press. Chicago and London.
- Lakeoff, G. (1990) The invariance hypothesis: Is abstract reason based on image schemas? *Cognitive Linguistics 1*: 39 –74.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of cognitive grammar*. Stanford University Press. Stanford, California.
- Langacker, R. (1987b). Nouns and verbs. *Language*, 63, 53 –94.
- Langacker, R. (1991). *Foundations of cognitive grammar, Volume 2*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Lieven, E. V. M., Behrens H., Speares, J. & Tomasello, M. (2003). Early syntactic creativity. *Journal of child language 30*: 333 –70.
- Nordquist, R. (2011). *About.com Guide to Grammar and Composition*.
- Moskovljević, J. (1998). Teorijsko-metodološki problemi u proučavanju ranog jezičkog razvoja. *Jezik za danes in jutri*. Ljubljana: DuUJ, str. 11-19.
- Savić, S. (1972). Usvajanje prvog lica jednine u dečjem govoru. *Psihologija 1-2*, Beograd, str. 59-68.
- Savić, S. (1976). *Razvojna psiholingvistika*. Novi Sad: Forum.
- Tomasello, M. (1992). *First verbs: A case study of early grammatical development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomasello, M. (1998). Reference: Intending that others jointly attend. *Pragmatics and Cognition*, 6, 229 –244.
- Tomasello, M. (1998b). *The New Psychology of Language, Volume 1: Cognitive and Functional Approaches to Language Structure*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tomasello, M. (1998c). One child's early talk about possession. In J. Newman (Ed.), *The Linguistics of Giving*. John Benjamins.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2006). Acquiring linguistic constructions. In: D. Kuhn & R. Siegler (Eds.), *Handbook of Child Psychology*. New York: Wiley. [http://wwwstaff.eva.mpg.de/~tomas/pdf/tomasello\\_HoCP2005.pdf](http://wwwstaff.eva.mpg.de/~tomas/pdf/tomasello_HoCP2005.pdf)

- Tomasello, M. (2007). Cognitive Linguistics and First Language Acquisition. In: Geeraerts, D. and H. Cuyckens, eds. (2007). *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press. pp. 1092 –1112.
- Tomasello, M. & P. Brooks (1998). Young children's earliest transitive and intransitive constructions. *Cognitive Linguistics* 9 : 379 –95.
- Tomasello, M., Akhtaar, N., Dodson, K. & L. Rekau (1997). Differential productivity in young children's use of nouns and verbs. *Journal of Child Language* 24: 373 –87.
- Wittgenstein, L.(1953). *Philosophical investigations*. Oxford: Basil Blackwell.

## A COGNITIVE LINGUISTIC VIEW OF A TWO-YEAR-OLD CHILD'S ACQUISITION OF MOTHER TONGUE CONSTRUCTIONS

**Abstract:** *The cognitive-linguistic approach enables us to describe the language in a way that can flexibly be adapted to the changes that occur during development. Therefore, this paper describes a study of the acquisition of certain mother tongue structures by a two-year-old child from her twentieth to twenty-fourth month of age, and presents its interpretation from the perspective of Cognitive Linguistics. The recorded results were compared with similar findings of previous research in this area under the theoretical umbrella of cognitive linguistics, with which parallels have been found, and novel findings in relation to these issues found in this research have been presented. The findings of this research are contrary to the assumption of Generative Grammar that children learn words and phrases in connection with the innate rules of grammar. The conclusions of this paper could contribute to the elucidation of the process of language acquisition in children, because they interpret the very language created during adoption by describing the process of thinking in children, conceptualizations and children's understanding of communicative functions. The study of the simple forms of language competence in this work and the ways in which these forms ontogenetically evolve into more complex forms may, on a larger scale, be applied to the study of adult language competence and contribute to further development of the theory of Cognitive Linguistics.*

**Key words:** *mother tongue acquisition, cognitive-linguistic approach, linguistic competence in children, generative grammar approach*

**Dragan Koković**

Odsek za sociologiju Filozofski fakultet Univerzitet u Novom Sadu

kokovic@ff.uns.ac.rs

UDK: 004.738.5-053.5/.6

Primljeno: 08.09.2016.

Primljene korekcije: 10.10.2016.

Prihvaćeno za štampu: 12.10.2016.

## MLADI U OKRILJU VIRTUELNE KULTURE

**Sažetak:** *Virtuelna stvarnost je fikcijska vizija društva gde u potpunosti dominiraju mediji i ona označava ulazak u druge svetove. Svet je postao simulacija; konkretnije rečeno, sve je simulacija osim simulacije. Razvijena tehnologija sve bolje konstruiše nove stvarnosti. Simbioza čoveka i mašine učinila je da tehnološki simulirane i stvorene stvarnosti postaju sve realističnije („hiperrealističnije“) u opažanjima pojedinaca i društvenih grupa. Sa nastupanjem umreženog i virtuelnog društva, menja se predstava o prostoru i vremenu. Ograničenost teritorije manje je bitna, a simultanost i blizina sve manje i manje su ograničene. O prostoru i vremenu očigledno ne sude samo subjekti nego i nove tehnologije. Čisti informacioni prostori omogućavaju potpunu slobodu stvaranja veštačke okoline. Mladi su sve više „uronjeni“ u ekran još od osnovne škole, što može dovesti do različitih negativnih posledica poput hiperkinetičkih poremećaja i teških poremećaja pažnje, odnosno nekontrolisanog motornog praznjenja.*

**Ključne reči:** *mladi, obrazovanje, simulacija, virtuelna kultura, virtuelno društvo*

Pod uticajem informatičke tehnologije, proizvodi se „dvostruka stvarnost“, ona koja izražava, odražava tekući život i ona koja je posredovana, računarima, internetom, digitalnu, veštačku stvarnost. Virtualno i virtuelnost ne odnose se na vrlinu i moral, već na konstrukte tzv. *umreženog sveta i društva*.

Stvarnost je uvek bila virtuelna jer smo je opažali kroz simbole. Današnje virtuelna stvarnost svedoči da događaji ne postoje samo na ekranu pomoću kojeg se iskustvo komunicira već sami postaju iskustvo.

U novijoj literaturi virtuelna stvarnost (VR Virtual Reality), označava se kao nepostojeći svet simuliranog događanja u koji se ulazi uz pomoć računara i drugih tehničkih pomagala. Radi se o *trodimenzionalnom svetu* u kome se proizvode čisti informacioni prostori širokog spektra kibernetičkih aparata ili konstrukcije podataka koji omogućuju *potpunu slobodu stvaranja veštačke okoline*. Virtuelna se stvarnost u antropološkom i sociološkom smislu može objasniti kao *tehničkim*

*sredstvom posredno proizvođenje stvarnosti*, koja može značiti *beg iz zbiljske u nepostojeću stvarnost* i uspostaviti *punu kontrolu nad čovekom i njegovim postupcima* (Shields, 2003). Informacija i komunikacija pružaju intenzivnije i sveobuhvatnije doživljaje nego prizori iz banalnog svakodnevnog života. U virtuelnom svetu pojedinci napuštaju „pustinju stvarnosti“ u potrazi za ekstazom hiperealizma i novim svetom kompjutera, medija i tehnološkog iskustva. Ličnost u najboljem slučaju predstavlja „termin u terminalu“ (Bodrijar, 1998).

Virtuelna stvarnost je *fiksijska vizija društva* gde u potpunosti dominiraju mediji i ona označava ulazak u druge svetove. Svet je postao simulacija; konkretnije rečeno, *sve je simulacija osim simulacije*. Razvijena tehnologija sve bolje konstruiše nove stvarnosti. Simbioza čoveka i mašine učinila je da tehnološki simulirane i stvorene stvarnosti postaju sve realističnije („hiperrealističnije“) u opažanjima pojedinaca i društvenih grupa. Sa nastupanjem umreženog i virtuelnog društva, menja se predstava o prostoru i vremenu. Ograničenost teritorije manje je bitna, a simultanost i blizina sve manje i manje su ograničene. O prostoru i vremenu očigledno ne sude samo subjekti nego i nove tehnologije. Čisti informacioni prostori omogućavaju potpunu slobodu stvaranja veštačke okoline. Želja za osvajanjem novih teritorija stvorila je, kako primećuje Žan Bodrijar „neodoljivu vrstu zajedničke složene halucinacije dostupne samo preko ekrana kompjutera (kako je odgovarajuća činjenica da prostor/teritorija koju sada osvaja u stvari ne postoji, ne obuhvata vlasništvo ili stvarni prostor... time se teritorijalno osvajanje briše!“). Umreženo društvo je označilo „smrt distance“, „kraj geografije“ i početak „bezvremenog vremena“. Ipak, ono ne ukida prostor nego ga transformiše iz geografskog u elektronsko poimanje prostora.

Postavljajući pitanje šta je komunikacijski sistem koji suprotno predašnjim istorijskim iskustvima proizvodi stvarnu virtualnost, Manuel Kastels ističe: „To je sistem u kojem je sama stvarnost (to jest ljudsko materijalno/simboličko postojanje) u potpunosti obuhvaćena, posve uronjena u virtualnu postavu slika u izmišljeni svet u kojem pojave ne postoje samo na ekranu pomoću kojeg se iskustvo komunicira, već same postaju iskustvo“ (Castells, 1998; 2003).

Sušтина sveta virtuelne realnosti je u tome što putem razređivanja specijalnih sredstava prividni svet izgleda „*realniji od realnog*“ i *po snazi preživljenog* čak intenzivnije čulan nego postojeći svet. Čovek ulazi u novi, tehnološki stvoreni svet i njegova svest kao da se odvaja od realnog sveta i prelazi u novi. A i taj svet nije samo svet maštarija, nego svet realnih preživljavanja i postupaka.

Virtuelni prostor je jedan od prostora koji ulazi u osnovu kulture prostora i vremena postmodernizma i na nov način dovodi u pitanje ove pojmove, pitanje svojine i povezanosti ljudi. Zahvaljujući medijima gledalac se dovodi u stanje da ne može da razlikuje stvarnost od fikcije – svakodnevnne slike događaja zamenjuje iskustvo, a medijska sfera postaje forma za sebe. Ljudi su zatečeni u stalnoj igri slika i prizora koji imaju sve manje veze sa spoljašnjom stvarnošću. Oni se, metaforički



rečeno, „kupaju u medijskim porukama“. Sve što može dobiti u umreženom društvu ličnost dobija od medija (tržišni identitet, hipertrofirana raspoloženja, traume, strahove, moralnu paniku i sl.). Hiperrealizam čini da mediji pružaju intenzivnije doživljaje u odnosu na prizore iz banalnog svakodnevnog života, „pustinje stvarnosti“. Internet je od metafore postao stvarnost i biznis; već sada je više sredstvo biznisa nego komunikacije. Njegovom nezavisnošću i neutralnošću, o kojoj se često govori, upravljaju trgovina i biznis.

Nekada su deca najčešće igrala fudbal i košarku na lokalnim terenima. Sada sede za kompjuterom i bave se virtuelnim sportom (najbolji prevod virtuelan u ovom slučaju bio bi onaj narodni izraz: čini nešto „ko bajagi“). Ogroman je broj kompjuterskih igara na temu sporta i najtraženije igre u CD klubovima, odmah iza erotskih, su sportske simulacije.

Video igre postale su veoma „kurentan“ artikal u trgovinama. Gotovo preko noći, milioni Amerikanaca otkrili su svoju strast prema napravama koje televizijski ekran pretvaraju u sto za ping-pong, hokejsko klizalište i tenisko igralište. Ovakva tendencija može se ortodoksnim političkim ili društvenim analitičarima učiniti trivijalnim ili nevažnim. Ali, ona predstavlja talas društvenog saznavanja, neku vrstu obučavanja iz predosećanja za život u elektronskoj sredini sutrašnjice. Video-igre ne samo što još razmasovljuju publiku i smanjuju broj onih koji neprestano gledaju emitovane programe, već pomoću tih na izgled nedužnih naprava milioni ljudi uče i da se igraju sa televizijskim prijemnikom, da mu odgovaraju i da na njega utiču. U tom procesu oni se pretvaraju od pasivnih primalaca u pošiljaoce poruke. Oni manipulišu prijemnikom umesto da dozvoljavaju da prijemnik manipuliše njima.

Informativne službe, koje daju obaveštenja preko TV ekrana, već su dostupne u Velikoj Britaniji, gde gledalac koji ima adapterski uređaj može pritiskom na dugme odabrati jednu od tuceta raznih usluga – vesti, izveštaj o vremenu, finansijske vesti, sport, i tako dalje (Toffler, 1983: 191).

Najmlađi su uronjeni u ekran još od osnovne škole, već oboleli od hiperkinetičkih poremećaja nastalih usled disfunkcionisanja mozga koji stvara nesuvislu aktivnost, teške poremećaje pažnje, nagla nekontrolisana motorna praznjenja.

„Za to vreme sa banalizacijom pristupa trasama informacije, *teče umnožavanje putnika u sobi*, tih dalekih izdanaka tihog čitaoca, koji će sami trpeti od celine poremećaja komunikacije, stečenih u toku poslednjih decenija tehnike.

Zbog tog gubitka „slobode ponašanja“ svaka kritika tehnike je skoro nestala i nesvesno smo *skliznuli iz čiste tehnologije u tehnokulturu* i najzad, u dogmatizam *totalitarne tehnokulture* gde je svako upao u zamku, ne više društva, njegovih zakona ili zabrana, moralnih, socijalnih, kulturnih, nego upravo onoga što su ti vekovi progressa učinili od nas, od *našeg vlastitog tela*“ (Virilio, 2000).

Za razliku od prethodnih „kulturnih imperijalizama“, *tehnokultura* ima sledeća obeležja: ona je ravnodušna prema prostoru i vremenu, bezoblična je i fluidna; to je

u suštini veštačka kultura, emocionalno neangažovana; to je kultura tehničkog diskursa koji zamenjuje kritički diskurs humanističkih nauka; u pitanju je „monokultura“, koja briše ekspresivne i istorijske specifičnosti; to nije više kultura pamćenja, već eklektička, tehnička kultura koja obećava i utemeljuje sasvim nove obrasce.

U akumulativnoj kulturi u kojoj živimo, pravi je trenutak da se zapitamo kakve smo to informacije nagomilali? Šta se krije iza najvećeg broja kodova ovog programa? Ne knjige, već kič igračke, MTV-kratkovidosti, ne istraživanja, već smetlište svetskog informacionog rekla-kazala, ne literature, već zatupljujući opijati koji kroz zabavu odvrćaju pažnju. Ono što je najočiglednije, otkriva se stalni primat pasivnosti, putem najmanjeg otpora. Kao što se komunikacioni potencijal televizije sveo na ono što je sada („tiranija trenutka“) tako je Web podlegao ljudskim nagonima kojima je *zabava značajnija od znanja*. Zato i dalje ostaje činjenica da je uprkos novim tehnologijama, većina ljudskog najplemenitijeg znanja dostupna samo preko knjiga (Bodrijar, 1998: 390).

U virtuelnom svetu usamljenost se prevazilazi bez realnog stiska ruke, ljubav bez dodira, seks bez istinskog čina. Skrivajući se iza monitora pojedinci štite svoju anonimnost i misle da ostvaruju više uloga i različitih identiteta sa više grupa – simultano (poznanstva, razmena ideja, neobavezna zabava i časakanje). Internet postaje prostor razuzdane mudrosti, informacija, glasina, nagoveštaja, ogovaranja, debate, prostor nemarne interakcije i izvrtanja, istine, samoobmane, banalnosti, infobrblijanja. Sve je u redu dotle dok se ovi procesi odvijaju u granicama normalnog, ako se realni svet ne zamenjuje onim nepostojećim. O patološkoj zavisnosti se može govoriti kad monitor kompjutera i svemoćni „miš“ postanu centar sveta. Boravak na „sajber“ prostoru može vremenom dovesti *do metamorfoze ličnosti* i stvaranja novog „*virtuelnog identiteta*“. Ukoliko on-line postaje opsesija može se govoriti o psihopatološkoj zavisnosti. Bezrezervno uživanje u sajber prostoru dovodi do medijskog obrađivanja lažnih emocija, uključivanje pojedinca u „izmišljeni elektronski mozak“ koji upravlja našim životima zahvaljujući medijima.

Internet je u tom pogledu napravio pravu revoluciju. Često se održavaju virtuelne olimpijade, nagrađuju najbolji timovi. Isto se može reći za virtuelne menadžere, koji od mladih ljudi mogu napraviti sanjare. U svojim sanjarenjima i maštanju oni sebi mogu izmisliti svet koji realno ne postoji ali u koji mogu toliko duboko da zađu da on postaje njihovo sopstveno ja. Posebno se uživljavajući u taj izmišljeni svet menadžerstvo i biznis, mladi ljudi mogu *da pomešaju svet virtuelnog i svet realnog*.

Sistem virtuelne realnosti na taj način pruža *potpuno uranjanje čovekove svesti u kompjuterski model*, čulnu i intuitivnu izmenu perceptivnih likova i *promene mišljenja* uz istovremeno vršenje direktnih manipulacija virtuelnim trodimenzionalnim prostorom. Svet virtuelne realnosti je tehnički ali i psihološki fenomen koji je čoveku ponudio novi obrazac percepcije i doživljaja, fenomena koji je uvek bio na granici između stvarnosti i mašte.

Sociolozi, socijalni psiholozi, pedagozi i psihijatri pokušavaju da objasne zašto

je sve manje dece na sportskim terenima, a sve više ispred kompjutera. Odgovori mogu biti raznoliki:

1. *Roditelji se sve manje bave svojom decom.* Kao kompenzaciju kupuju im kompjutere koji im postaju „virtuelni roditelji“ i prijatelji. Uz sve to, menja se percepcija i doživljaj deteta. Pažnja je više usmerena na relaciju „ja – kompjuter“, a manje na interakciju „mi – grupa“.
2. *Živimo u hedonističkom društvu i „humorističkom“* čiji je moto uživa nje i zadovoljstvo i pokušaj da se izbegne svaki napor. Virtuelni sport – kompjuterske igre ne zahtevaju nikakav fizički napor. Duh pasivnosti je proizvod virtuelne stvarnosti.
3. *Za razliku od svakodnevnog realnog takmičenja gde poraženi uvek smatra da mu je neko oduzeo pobjedu, kompjuter se može pobeđivati do izne mogućnosti* a da se pri tom ne naljuti.
4. *Doživljaj kompjuterskih igara koje obiluju sjajnom grafikom, trodimenzionalnim zvukom u potpunosti dočaravaju pravu realnost.*
5. *Virtuelna realnost ne donose nikakvu opasnost: do mile volje možete da skačete sa virtuelne skijaške skakonice, vozite bob, spust, da osvajate planinske vrhove, vozite sportske automobile, učestvujete u najrazličitijim avanturističkim poduhvatima.*

Sociolozi i socijalni psiholozi kao i drugi stručnjaci za društvena pitanja morali bi o ovome da vode računa kad proučavaju pojave u društvenim grupama i ljudskim zajednicama.

Ekran je zavodljiv ali ipak nije sve. Postoji duboka potreba za istinskim i autentičnim zajedništvom, na temelju neposredne komunikacije. Jedino se na taj način može osetiti duboko značenje komunikacije. Skoro svaka kritika tehnike je nestala; nesvesno se skliznulo iz čiste tehnologije u tehno-kulturu i najzad u dogmatizam totalitarne tehno-kulture gde je svako upao u svojevrstu zamku. Čovekova svest uranja u kompjuterski model, menja se percepcija likova i način mišljenja. Televizija postaje istinita jer čitav prostor i način života postaje televizičan. Kultura, to je u stvari prostor, brzina, tehnologija, televizija i internet. Vreme se stalno ubrzava prema tehničkim mogućnostima i moćima medija. Brzina svakako ne znači bliskost; brzina razmene izoluje pojedince, menja njihov identitet. Internet povezuje ljude i obezbeđuje informacije, ali može biti primer nasilja (kulturnog) jer učutkuje jezičke, kulturne, religijske i druge razlike, dok razlike između bogatih i siromašnih, privilegovanih i nepriviligovanih se šire.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> „Zbog toga što internet sadrži političke moći, duh vlade će zauvek opsedati ove mašine od kojih smo postali zavisni. Opet će ovoga puta preko interneta kapitalistički kaprici određivati ljudsku sudbinu. *Svet se opet deli na one koji imaju i one koji nemaju.* Iako je istina da pola ljudskog roda nikada nije videlo telefon, zamislite tek koliko će tek tehnološki jaz nastati sada kada je taj obilni izvor informacija dostupan nekima, a ostalima apsolutno nerazumljiv. Logično je šta sledi – internetov postmodernistički Vavilon sigurno će otuđiti pola sveta koji ništa neće znati o ovom perifernom panoptičkom prostoru koji drugi naseljavaju“ (Ž. Bodrijar, 1998, 389).

Virtuelna realnost stvara novu kulturu koja je, za razliku od prethodnih kulturnih imperijalizama, bezvremena i ravnodušna prema prostoru i vremenu, bezoblična je i fluidna. To je u biti veštačka kultura koja je emocionalno neangažovana. To je kultura tehničkog diskursa koji zamenjuje kritički diskurs humanističkih nauka. Više se ne govori o kulturama već o jednoj, virtuelnoj kulturi koja briše ekspresivne i istorijske specifičnosti. To više nije kultura pamćenja već eklektička, tehnička kultura koja obećava i utemeljuje sasvim nove obrasce.

## LITERATURA

- Bodrijar, Ž. (1998). *Savršen zločin*. Beograd: Beogradski krug.
- Castells, M. (1998). *The Rise of the Network Society*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Castells, M. (2003). *Interner galaksija: razmišljanja o Internetu, poslovanju i društvu*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Koković, D. (2005). *Pukotine kulture*. Novi Sad: Prometej.
- Koković, D. (2007). *Društvo i medijski izazovi*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Shields, R. (2003). *The Virtual*. London and New York: Routledge.
- Tofler (1983). *Treći talas 1-2*. Beograd: Jugoslavija.
- Virilio, P. (2000). *Informatička bomba*. Novi Sad: Svetovi.

## THE YOUNG IN THE WORLD OF VIRTUAL CULTURE

**Abstract:** *TVirtual reality is a fictional vision of society completely dominated by the media and it denotes entering other worlds. The world has become a simulation; to be more concrete, everything is a simulation, except simulation. The developed technology is becoming better and better at constructing new realities. Due to the symbiosis of men and machines, technologically simulated and created realities are becoming increasingly realistic ("hyperrealistic") in the perception of individuals and social groups. With the advent of networked and virtual society, the notion of space and time is changing. The narrowness of the territory is less important, and simultaneity and proximity are less and less limited. Space and time are obviously not assessed only by subjects but also by the new technologies. Clear information spaces allow complete freedom of creating artificial environment. The young are more and more "immersed" in the screen even from elementary school, which can cause a lot of negative consequences such as hyperkinetic disorders and serious attention disorders, or uncontrolled motor discharge.*

**Key words:** *child, education, simulation, virtual culture, virtual society*



## **Prikazi**

**Vlasta Lipovac**

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Kruševac  
vlastasucevic@gmail.com

## PRIPREMA DECE ZA POLAZAK U ŠKOLU -Priručnik sa praktikumom-

(Anđelka Bulatović, Priprema dece za polazak u školu - priručnik sa praktikumom za studente Visokih škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Novi Sad: Znatiželja, 2013)

Priprema dece za polazak u školu - priručnik sa praktikumom autorke dr Anđelke Bulatović izašao je iz štampe u jesen 2013. godine u izdanju izdavačke kuće Znatiželja iz Novog Sada, a nastao je kao rezultat dugogodišnjeg aktivnog praćenja ove problematike i predavanja studentima Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu.

S obzirom da autorka na Visokoj školi za obrazovanje vaspitač u Novom Sadu, organizuje i izvodi nastavu i vežbe iz navedenog predmeta, bila je u stanju da dosta uspešno zadovolji kako obim tako i dubinu obuhvaćenih sadržaja koji su predviđeni nastavnim planom i programom. Pored toga što je priručnik urađen po skoro svim kriterijumima za izradu ovakvih publikacija, posebno je vredno što uz informativnu (saznajnu) i instruktivnu stranu ima izraženo višestruko motivaciono dejstvo na njegove korisnike. Među takvim dejstvima posebno je značajno podsticanje korisnika priručnika na traganje za novim, drugačijim i maštovitijim pristupom deci u cilju što kvalitetnije pripreme za školu.

Priručnik se sastoji od dva poglavlja - opšteg, teorijskog dela i praktikuma za izvođenje vežbi, nakon čega sledi bogat spisak literature, koji takođe može biti informativan za svakog čitaoca. Priručnik je štampan u A4 formatu koji omogućava studentima lagodno pisanje i ispunjavanje praktikuma prilikom izrade vežbi i zadataka. Knjiga poseduje i tehničke i estetske kvalitete, kao što su dobar kvalitet papira i povež, odmeren dizajn, nema štamparskih grešaka, što upotpunjuje zadovoljstvo čitanja teksta. Sa stanovišta metodičke obrade rukopis je na visokom nivou.

U prvom poglavlju obrađuje se niz osnovnih teorijskih celina, značajnih za ovu oblast, a to su: polazak u školu nova faza detinjstva; pripremanje dece za školu; program pripreme dece za polazak u školu i njegov značaj; priprema grupa i njen značaj; saradnja predškolske ustanove i porodice u pripremi dece za polazak u školu; saradnja predškolske ustanove i osnovne škole za pripremu dece za pola-

zak u školu; diskontinuitet između predškolske i školske ustanove; kompetencije vaspitača za saradnju sa roditeljima i učiteljima; uloga igre u pripremi dece za školu; zrelost ili gotovost u pripremi dece za školu; priprema dece za učenje; priprema dece za pisanje; raniji polazak deteta u školu; testiranje zrelosti i gotovosti za školu. Priručnik sadrži optimalnu količinu informacija o raznim aspektima pripreme dece za polazak u školu, saradnje vrtića i škole, saradnje vrtića i roditelja.

Drugo poglavlje - praktikum za izvođenje vežbi posebno je vredan deo ovog po mnogo čemu posebnog priručnika. Preko vežbi studenti uvežbavaju, utvrđuju i primenjuju stečena teorijska znanja i cilj ovog priručnika je da studentima pomogne da usvoje znanja o načinima organizacije aktivnosti u pripremljenoj predškolskoj grupi. Sadržaj u ovom delu je strukturiran u deset, metodički posebno kreiranih vežbi za studente. Svakoj teorijskoj celini pripada jedna vežba, koja sadrži zadatke i jasno i precizno određenu instrukciju za rad. Broj zadataka po vežbama je različit, u zavisnosti od teme i složenosti samog zadatka i zahteva. Autorka pred studente postavlja interesantne, kreativne i raznolike zadatke, osmišljene i metodički izrađene tako da podstiču studente na: primenu stečenih znanja iz ove oblasti, povezivanje teorijskog i praktičnog znanja, kreativnost, navođenje primera i negovanje kritičkog pristupa. Prisutna je korelacija između sadržaja, ciljeva i zadataka kognitivnog i socio-emocionalnog razvoja.

Može se zaključiti da Priprema dece za polazak u školu - priručnik sa praktikumom autorke dr Anđelke Bulatović predstavlja korisno nastavno sredstvo za rad svih studenata koji se spremaju za poziv vaspitača predškolske dece. Ovaj kvalitetan i metodički savremen priručnik, osobito je od velike koristi studentima Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu, koji ga primenjuju u radu na vežbama navedenog studijskog predmeta. Pored studenata i vaspitača u predškolskim ustanovama, priručnik može poslužiti i učiteljima mlađih razreda osnovne škole, kao i roditeljima koji žele da učestvuju i prate celokupni razvoj svog deteta, a u cilju što kvalitetnije pripreme za školu. Priručnik će pomoći i vaspitačima koji već rade sa decom. Poslužiće im kao podsticaj u kreiranju praktičnog rada i doprineti procesu stalnog obogaćivanja i usavršavanja u radu sa decom pripremljene predškolske grupe. To se posebno odnosi na vaspitače – pripravnike.



**Colić Vesna**

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Novi Sad  
colic.vesna@gmail.com

## UNAPREĐIVANJE OBRAZOVANJA NASTAVNIKA – NACIONALNA I INTERNACIONALNA PERSPEKTIVA - konferencija u Oslu

U organizaciji Univerziteta u Oslu, Fakulteta obrazovnih nauka održala se 6 – 8. juna 2016. konferencija „Unapređivanje obrazovanja nastavnika – nacionalna i internacionalna perspektiva“. Cilj konferencije je bio unapređivanje obrazovanja zaposlenih u obrazovanju, pomažući da se uvedu stroga i sistematična istraživanja na nacionalnom i međunarodnom nivou, uzimajući u obzir neke od istorijskih problema obrazovanja nastavnika i uvodeći ih u obrazovanje za 21. vek.

Uvodničari Marilyn Cochran –Smith i Fred Korthagen, veoma poznati stručnjaci za obrazovanje nastavnika u celom svetu, obezbedili su svoje uvide u najaktuelnija pitanja u oblasti obrazovanja nastavnika. Dr Marilyn Cochran – Smith je profesor na Koledžu za obrazovanje nastavnika u Bostonu (Država Massachusetts), a takođe, predavač na Univerzitetu u Bergenu (Norveška) i Univerziteta u Glazgovu (Škotska). Kao nastavnik sa 30 godina naučnog i praktičnog iskustva, stekla je svetski ugled u oblasti obrazovanja nastavnika. Centralna tema njenog izlaganja je bila kako istraživanja u obrazovanju mogu postati tačka oslonca za unapređivanje nastavničke prakse. Svoje predavanje je koncentrisala na istraživanje kao stav u obrazovanju nastavnika, koristeći primere iz više različitih zemalja i ispitivanja različitih modela obrazovanja nastavnika.

Dr Fred Kortagen je profesor emeritus Utreht Univerziteta u Holandiji, specijalista za obrazovanje nastavnika. U svom izlaganju pod nazivom „U potrazi za Svetim Gralom – kako obrazovanje nastavnika može da napravi promenu?“ ukazuje da je obrazovanje nastavnika do sada prošlo kroz tri značajne faze. Tradicionalno obrazovanje nastavnika je podrazumevalo da su studenti tokom svog obrazovanja sticali brojna teorijska znanja, koja su kasnije samo retki od njih uspevali da primene u praksi. Ovu fazu karakteriše veliki jaz između teorije i prakse. Uočavajući ove nedostatke, u sledećoj fazi razvoja obrazovanja nastavnika fokus se stavlja na učenje kroz praksu. Međutim, to stvara novi rizik, odnosno preterano stavljanje akcenta na praksu, još više povećava jaz između teorije i prakse. Po mišljenju profesora Kortagena, fundamentalni problem je u tome da se donedavno veoma malo znalo o procesu učenja studenata, budućih nastavnika. Ono što se do sada saznalo je da se veliki deo tog procesa odvija nesvesno, a ne samo na kognitivnom nivou. U traganju za novim i efikasnijim pristupima obrazovanju

nastavnika, profesor Kortagen posebnu pažnju u svom izlaganju posvećuje temi refleksivnosti nastavnika.

Program konferencije je obuhvatao izlaganja – prikaze 5 projekata, koji se realizuju na fakultetu domaćinu, u saradnji sa različitim partnerima iz celog sveta. Prikazani su dosadašnji rezultati projekta „Koherentnost i veza sa praksom u obrazovanju nastavnika: uzimanje u obzir i međunarodne perspektive“, učesnici projekta su iz Finske, Norveške, Čilea, Kube i Sjedinjenih Američkih Država. Zatim, predstavljeni su sledeći projekti: „Obrazovanje vaspitača predškolske dece u oblasti rane pismenosti“, učesnici su sa norveških i švedskih univerziteta; „Nastavnici kao studenti – studiranje u polju prakse“; „Profesionalne kvalifikacije nastavnika“ i „Škole za obrazovanje nastavnika kao arena za transformaciju obrazovanja nastavnika“.

Takođe, u okviru konferencije su usmenim izlaganjima predstavljeni radovi učesnika po sekcijama, nakon čega je usledio razgovor učesnika. U okviru rada sekcije K – 12, gde su prikazani rezultati istraživanja o radu sa decom predškolskog i mlađeg školskog uzrasta, profesor naše škole dr Vesna Colić predstavila je svoje istraživanje o temi „Slika o detetu i detinjstvu koju imaju vaspitači i roditelji predškolske dece“<sup>1</sup>. U radu su prikazani rezultati ispitivanja shvatanja o detetu, njegovom razvoju i detinjstvu 70 vaspitača i 70 roditelja predškolske dece, koji su dobrovoljno anonimno popunili upitnik posebno izrađen za potrebe ovog istraživanja.

Sa svojim predivnim ambijentom, Oslo je pružio inspirativno okruženje za diskusije visokog kvaliteta, kao i druženje 200 učesnika konferencije iz 29 zemalja širom sveta. Veliko je zadovoljstvo, profesionalno i lično, biti učesnik ovako značajnog stručnog međunarodnog događaja.

---

<sup>1</sup> Ovom prilikom dr Vesna Colić se zahvaljuje Nastavno-naučnom veću Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Novi Sad na pruženoj podršci, kao i Pokrajinskom sekretarijatu za nauku i tehnološki razvoj APV na finansijskoj pomoći pri realizaciji učešća na konferenciji.



## UPUTSTVO AUTORIMA

*Krugovi detinjstva*, Časopis za multidisciplinarna istraživanja detinjstva, prima **originalne radove** koji nisu prethodno štampani i nisu istovremeno podneti za objavljivanje u drugim časopisima. Već objavljeni radovi mogu biti štampani u časopisu samo posebnom odlukom redakcije u odgovarajućim rubrikama. Rukopisi se dostavljaju redakciji elektronskom poštom na adresu: [krugovi.detinjstva@gmail.com](mailto:krugovi.detinjstva@gmail.com) **Radovi koji nisu adekvatno pripremljeni neće se recenzirati.** Uobičajeni rokovi za slanje radova su 1. april i 1. oktobar. Sve promene objavljuju se na sajtu [www.vaspitacns.edu.rs](http://www.vaspitacns.edu.rs)

Rad treba pripremiti u Microsoft Word programu, fontom Times New Roman veličine karaktera 12, latinicom, sa razmakom od 1,5. Rad bi trebalo da bude dužine do jednog autorskog tabaka (30 000 znakova uključujući razmake). Redni brojevi strana treba da budu dati u donjem desnom uglu.

Rad treba da sadrži ime i prezime autora i afilijacija u kojoj će biti podaci o instituciji u kojoj je zaposlen i email adresa prvog autora.

Naslov pisati velikim slovima bez boldovanja. Ukoliko je rad napisan u sklopu nekog naučnog projekta, treba staviti fus-notu uz naslov, a u fus-noti podatke o projektu. Posle naslova potrebno je priložiti sažetak (do 900 znakova s razmacima), sa ključnim rečima (do 5 ključnih reči). Na kraju rada potrebno je priložiti sažetak (summary) na engleskom jeziku.

Časopis je višezjezičan. Za radove napisane na srpskom jeziku, obavezni su sažetak i ključne reči na engleskom jeziku. Za radove napisane na engleskom jeziku, potreban je sažetak i ključne reči na srpskom jeziku. Za autore koji pišu na engleskom jeziku redakcija prevodi sažetak i ključne reči na srpski jezik. Ukoliko radovi nisu napisani ni na srpskom ni na engleskom jeziku, neophodno je da autori prilože sažetak i na engleskom i na srpskom jeziku. U pojedinim slučajevima, redakcija može, uz saglasnost autora, preuzeti na sebe prevod sa engleskog ili nekog drugog jezika na srpski.

Naslovi odeljaka pišu se istim fontom kao i tekst (Times New Roman 12), veliko početno slovo, centrirano. Podnaslovi se pišu kurzivom (Times New Roman 12).

**Tabele.** Tabele i grafikoni treba da budu sačinjeni u Word formatu. Tabele i grafikone iz statističkih paketa treba prebaciti u Word. Isti podaci ne mogu se prezentovati i tabelarno i grafički. Isti podaci dati u tabeli ili na grafikonu ne smeju se ponavljati i u tekstu, već se može samo pozvati na njih. Svaka tabela treba da bude označena brojem, sa adekvatnim nazivom. Broj i naziv tabele nalaze se iznad tabele. Tabele ne treba da sadrže vertikalne linije. Redovi tabele ne treba da budu razdvojeni linijama, ali zaglavlje tabele treba da linijom bude odvojeno od podataka. Horizontalne linije dozvoljene su i u okviru samog zaglavlja, ukoliko to doprinosi preglednosti tabele. Vrednosti u tabelama treba da budu date u sredini kolone, sa decimalnim mestima pozicioniranim levim tabulatorom.

**Grafikoni i slike.** Slike treba slati u elektronskoj formi. Naziv slike treba da bude prikazan ispod slike.

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

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

Bibliografska jedinica knjige treba da sadrži prezime i inicijale autora, godinu izdanja (u zagradi), naslov knjige (*kurzivom*), mesto izdanja, dvotačka i izdavača.

Poglavlje u knjizi navodi se na sledeći način: prezime i inicijali autora, godina objavljivanja (u zagradi), tačka, naslov rada (normal), U: inicijal i prezime urednika knjige, oznaka da je reč o uredniku (Ed.) i naslov knjige kurzivom, mesto izdanja, dvotačka, izdavač.

Članak u časopisu treba da sadrži prezime i inicijale autora, godinu izdanja u zagradi, naslov članka (normalom), puno ime časopisa (*kurzivom*), volumen (*kurzivom*) i stranice.

Kada je reč o web dokumentu, navodi se ime autora, godina, naziv dokumenta (*kurzivom*), datum kada je sajt posećen, i Internet adresa sajta.


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



...igra jedina... vaspitna metoda i najuspešniji  
...sovjetski psiholog A.N. Leontjev utvrdio da  
...ima, pri uzrastu između četvrte i šeste godi-  
...reči neg... izvan igre, efekti raznih kom-  
...sku decu... svetu, u kojima se isto tako  
...iča, dali... slabe ili nikakve rezultate.  
...opštim... verenjem u predškolskoj pe-  
...igre s... avilima i uopšte didaktičke  
...tualne funkcije deteta. Međutim, no-  
...kazala su... je uloga igara u kojima  
...značajna za razvoj primarnih inte-  
...rugi spe... jalni oblici igara za razvi-

Kad je reč o našoj vaspitno zaštitnih ustanova za decu,  
... sadašnji normativi za opremu pro-  
... dece, na drugoj strani, ništa drugo do  
... ponašanja i izazivanje konflikata. Čudi-  
... nasilničim ispadima, a hvalimo pred-  
... da dođe... igračke i do svog kvadratno  
... moći nesmetano da se igra. Za tako neš-  
... spretno, hrabro pa i snažno; istim tim svojstvi  
... ponašanja kod adolescenata dajemo... naku nasilništva.

Sa zabrinutošću možemo pratiti i razvoj našeg osnovnog obraz-  
...nja, koje naročito u nižim... edima ide sa svojim zahtevima daleko iz-  
... mogućnosti... teta. Sa... školu prekida se p-  
... dan sistem njegovog obr-  
... »igra kao m-  
... da vaspitanja« i stvar-  
... racionalnih  
... ljevima i unapred  
... avilima i metoda  
... nom igrom u n-  
... školskom obrazovanju nemi-  
... veče  
... naših učitel-  
... zahvali-  
... većinu  
... obraz-  
... jemo ka-  
... koji u k-  
... tvara-  
... ktera s-  
... igre u k-  
... sledi-  
... šaka  
... tne,  
... bezb-  
... pove-  
... na s-  
... u d-  
... id ko-  
... se kao  
... po re-  
... pa  
... i in-  
... na n-  
... rform-  
... vna  
... ena  
... držinskoj i  
... metodičkoj radika  
... raz-  
... pora-  
... h re-  
... mora-  
... bi b-  
... da se upi-  
... koje  
... v-  
... oso-  
... jany



**Висока школа струковних студија  
за образовање васпитача  
Нови Сад**