

ISSN 2334-7732

ISSN (Online) 2334-7929

Krugovi djetinjstva

Časopis za multidisciplinarna istraživanja djetinjstva

Broj 1-2
2015

BROJ 2 | 2015
Naučni i stručni članci

Smiljka Tomanović
Univerzitet u Beogradu
Filozofski fakultet
Odsek za sociologiju
smiljkat@hotmail.com
UDK: 316.728-053.2
Primljeno: 24.10.2015.
Prihvaćeno za štampu: 1.11. 2015.

KONCEPTUALIZACIJA SVAKODNEVNOG ŽIVOTA IZ PERSPEKTIVE SOCIOLOGIJE DETINJSTVA

Sažetak: *Tekst predstavlja priređeni transkript predavanja prof. dr Smiljke Tomanović koje je održala na Interdisciplinarnom stručnom skupu sa temom Svakodnevni život deteta. Skup su organizovali Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu i Udruženje vaspitača Vojvodine. Održan je u Novom sadu 23. maja 2015. U svom predavanju prof. dr Tomanović govori o sociologiji detinjstva, konceptu svakodnevnog života, svakodnevnog života deteta i drugim konceptima koji predstavljaju okvir i polazište za straživanje svakodnevnog života deteta i detinjstva. Otvara osnovna pitanja za istraživanje i razumevanje svakodnevnog života deteta.*

Ključne reči: *svakodnevni život, detinjstvo, sociologija detinjstva*

Pre nego što otvorimo temu, reći ću vam zašto mi je posebno drago što sam ovde. Nisam prvi put ovde, bila sam pre desetak godina da predstavim sociologiju detinjstva kao disciplinu, jer je u to vreme objavljena hrestomatija tekstova koju sam pripremila i koju sam, pretpostavljam, predstavljala studentima. Danas mi je posebno drago što govorim praktičarima jer što dolazim iz jedne praktičarsko-pedagoške porodice. Moja pokojna majka počela je svoju karijeru kao vaspitačica u vrtiću „Skadarlija” u Starom gradu u Beogradu, a kada je umrla, bila je gradski sekretar dečje zaštite. Moja rođena sestra sada je vaspitačica u vrtiću „Dunavski cvet” u opštini Stari grad u Beogradu. Ja sam tako kormilareći kroz sociologiju, baveći se raznim temama – počela sam od sociologije umetnosti, pa sam na kraju nekako iskombinovala pedagošku tradiciju u mojoj porodici sa sociološkim razmišljanjem i, eto, došla do sociologije detinjstva koju sam na neki način uvela u sociologiju i, uopšte, u razmišljanje o detinjstvu u našoj zemlji.

Ja ću govoriti o tome kako možemo da mislimo, kako možemo da istražujemo svakodnevni život iz perspektive deteta kao strateškog aktera. Zašto? Zato što kad

kažem "mislimo" možemo da mislimo kao istraživači a pretpostavljam, ono što očekujem i nadam se da možete, jeste da mislite i iz vaše perspektive praktičara. Kako možemo ono što primamo "zdravo za gotovo", ono što živimo svakodnevno u stvari da sagledamo kroz neke koncepte pomoću kojih se, eventualno, neke stvari mogu možda malo bolje razumeti i malo bolje protumačiti, malo bolje im se može pristupiti. Zašto sam izabrala da pristupim iz perspektive deteta kao strateškog aktera, iako se ovo moje izlaganje u najavi drugačije zove? Zato što je ono po čemu razlikujemo sociologiju detinjstva u odnosu na druge discipline društvenih i humanističkih nauka koje se bave detinjstvom upravo to što stavlja dete u centar. I to ne dete kao produkt klasično shvaćenog procesa socijalizacije, koje će tek da postane nešto kada se socijalizuje, nego dete kao dete sad i ovde. Tako sociologiju detinjstva zanima dete kao akter, a naravno da je u tom smislu svakodnevica značajna, odnosno njeni konteksti su ključni kao arene ili polja u kojima se dete ispoljava kao strateški akter. Koncepti koje ću ja koristiti na neki način su takođe možda malo apstraktniji, međutim, oni su i te kako prevodljivi na svakodnevni život, odnosno na praksu svakodnevnog života i na življenu stvarnost dece. O nekim aspektima ću govoriti ja, o nekim aspektima će govoriti kasnije i drugi učesnici skupa (Svetlana Radović, prim. ured.).

Pre svega kad mislimo o svakodnevnom životu dece i o kontekstima svakodnevnog života, mi možemo da ih posmatramo kroz nekoliko dimenzija. Ja ih posmatram istraživački. Moj prvi veći samostalni istraživački rad bavio se baš svakodnevnom životom dece u radničkim porodicama u Rakovici. To je bila moja doktorska disertacija. Nastavila sam da se bavim time na različite načine, tom grupom dece i njihovim odrastanjem, sa nekim drugačijim konceptualizacijama. Da bih mogla uopšte da pristupim promišljanju o tome šta to čini svakodnevni život, morala sam da napravim jednu operacionalizaciju, koju naravno nisam ja kao takvu izmislila nego sam je usvojila iz različitih teorija. Neću da vam pričam o teorijama, nego samo o ovim konceptima. Pre svega **vreme** – vreme svakodnevnog života je s jedne strane strukturisano u tom smislu što svi mi prolazimo kroz neke strukture svakodnevnog života koji se ponavljaju kao ciklusi. Ti ciklusi su dnevni ciklusi, sedmični ciklusi, sezonski ciklusi, mesečni ciklusi, godišnji ciklusi. To je jedna vrsta rutine naših aktivnosti koja nam obezbeđuje svojevrсну sigurnost da mi možemo da budemo ubeđeni da tu nema nekih velikih rizika i da se osećamo dobro u svakodnevnom životu. Pored *strukturacije* tih ciklusa svakodnevnog života, postoji njegova *organizacija*. Organizacija postoji čak i u onim kontekstima koji i ne izgledaju kao institucija, kao što je porodica. Inače, kada govorimo o kontekstima svakodnevnog života u odnosu na dete, mi možemo da pretpostavimo da su to pre svega porodica, potom institucija u kojoj se dete nalazi: vrtić, škola, neka institucionalna aktivnost koju dete pohađa, vršnjačka grupa kao kontekst, park, itd. Znači, kroz različite arene ili, kako ih neki, Gofman na primer, nazivaju – pozornice na koju svaki dan nastupamo mi, pa i dete nastupa svakodnevno. Pa i

vreme u porodici ima svoju organizaciju, prati taj jedan životni ciklus.

Svakodnevno vreme jednog deteta je, naravno, obeleženo **prostorima** i kontekstima kroz koje se to dete kreće. Da li ide u vrtić – ne ide u vrtić, da li ide u školu – ne ide u školu (zavisi od uzrasta), da li posle vrtića ima slobodno vreme – da li ga provodi u kući, ili u nekoj organizovanoj aktivnosti i već je povezano sa različitim kontekstima. U tom smislu postoji jedna kritika postmodernog vremena da je ono u tolikoj meri organizovano, u tolikoj meri prestrukturisano, da se deca prosto kreću između tih prostora, tih konteksta svakodnevnog života po određenoj, jasnoj organizaciji vremena, da im ne ostaje vremena za spontanost i za ono što čini nešto što nam je prva asocijacija tj. slobodna dečja igra.

Zašto je važna ta organizacija prostora i vremena? Oni se teško mogu razdvajati jer je svakodnevno vreme vezano, kao što rekoh, za određene prostore. Savremena deca sve više vremena proizvode u tzv. institucionalizovanim prostorima. Mi ovde možemo da kažemo da postoje elementi *institucionalizacije* vremena i aktivnosti i u okviru porodice, kao što je npr. korišćenje medija. Pored doma kao jednog zaštićenog i nadgledanog prostora, jer svi rizici sa kojima se deca susreću su shvaćeni da ne pripadaju zatvorenim prostorima nego nekim javnim prostorima, parkovima, igralištima, ulici, itd., postoje i drugi zaštićeni i nadgledani prostori. Povući decu s ulice, smestiti ih ili u dom ili u institucionalizovane kontekste vrtića, škole, itd., to je bio imperativ modernog doba. U tom smislu institucionalizacija je izrazita odlika prostora koje koriste deca. I *familizacija* je u toku, tako da se mnogo dece, naročito u nekim društvenim kontekstima gde postoji veća moralna panika od ulice, od tzv. “*stranger danger*”, odnosno od nepoznatih ljudi, zatvara u prostor doma, tako da decu ne možete više videti u slobodnoj igri, na ulici, dvorištu, itd. (npr. u Britaniji). Naravno, postoji kritika te kombinacije preorganizovanosti svakodnevnog vremena i zaštićenih i nadgledanih, kontrolisanih prostora kao što su vrtići, igraonice, itd. Oni ostavljaju sve manje mesta za neku spontanu aktivnost koja nije organizovana i nadgledana od strane odraslih, i na taj način ograničavaju mogućnosti da dete samo kroz vršnjačku igru razvija svoje socijalne kompetencije. Pored toga, ograničava se prostorna autonomija – osvajanje nekih prostora. Pretvaranjem nekih mesta u dečja mesta, dete ustvari stvara neku svoju autonomiju i to predstavlja osvajanje ne samo prostora nego osvajanje samopouzdanja kao dela identiteta.

Naravno, **aktivnosti** su vezane za određene prostore i vreme, i one su vezane za aktivnosti u ranom detinjstvu, pre svega za određen broj rutinskih radnji koje su potrebne za obavljanje svakodnevnog života i one osnovne aktivnosti kojima se deca bave: igra, organizovane aktivnosti u vrtiću, u kontekstu u kojem vi vaspitači pripadate.

Ko su akteri svakodnevnog života deteta zavisi i od prostora. **Akteri** u kontekstu porodice su roditelji, braća i sestre. Akteri u vršnjačkoj grupi, odnosno u nekom dečjem mestu gde se organizuju vršnjačke grupe, jesu druga deca vršnjaci. I tu su

različite mogućnosti za *individualizaciju* deteta nasuprot ovoj institucionalizaciji: koliko dete ima u tim različitim kontekstima svakodnevnog života mogućnosti da nam se na toj pozornici pokaže kao ličnost, kao individua sa svim svojim osobinama. Neke od dimenzija svakodnevnog života su norme, pravila, zahtevi, očekivanja, ponašanja. To je, u stvari, dimenzija koja je karakteristična za svaki kontekst, pa i za one koji izgledaju kao najspontaniji – igra u vršnjačkoj grupi ima svoja pravila, zahteve, očekivanja, pregovaranja i ponašanja. Institucije predstavljaju skupove pravila i regulacije gde su te mogućnosti za individualizaciju nešto ograničenije nego u drugim kontekstima, a to je upravo jedna stvar za razmišljanje.

Autori kao što su Burdije i Gidens, čije teorije i ja primenjujem u istraživanjima, takođe govore o ovim konceptima. To je taj pristup **prakse** ili strukturacije. Na osnovu njega se detinjstvo objašnjava kao oblik prakse, ustvari skup stavova, odnosa i aktivnosti u okviru kojih se konstituišu rane godine ljudskog života i u središtu takve konceptualizacije je dete kao strateški akter. Zašto je to važno? Zato što ta konceptualizacija dece kao strateških aktera pokazuje da se deca, bez obzira na uzrast, zavisno od konteksta i šta gledamo, šta posmatramo, šta istražujemo, pokazuju kao kompetentni društveni akteri sad i ovde, a ne kao neko ko će tek socijalizacijom da postane neko ko je koristan, društven itd. Deca, takođe, razvijaju različite strategije delanja u različitim strukturalnim kontekstima, tako što prepoznaju hijerarhije i granice tih konteksta koji su norme, pravila itd. u ovim pomenutim kontekstima. Značaj ovog pristupa u istraživanju jeste da on polazi odozdo – polazi iz dečje perspektive, iz dečjeg opažanja i tumačenja sveta.

Ukoliko, recimo, postoji strukturalni kontekst – taj strukturalni kontekst predstavlja svaki taj kontekst koji sam pomenula. Porodica je takođe strukturalni kontekst i taj kontekst ima neke svoje granice i hijerarhije, koje iz perspektive deteta koje ih posmatra mogu da budu omogućavajuće ili ograničavajuće. Granice hijerarhije se očituju kroz pravila, norme, očekivanja, habitus porodice. Taj strukturalni kontekst dete opaža kao jedan kontekst u kome se kreće i opaža šta se od njega/nje očekuje u tom kontekstu. Ne samo da svoje ponašanje, svoje delovanje prilagođava tome što se očekuje, nego, s druge strane, to što se očekuje i inkorporira u svoj identitet. Na osnovu toga šta opaža da se očekuje u tom kontekstu – porodice, vršnjačke grupe, vrtića, dete opaža šta može, na koji način može da dela, koliko može, da li mora da se prilagođava normama, očekivanjima itd., ili ima mesta za promenu, za pregovaranje o različitim pravilima ili za neko aktivno ili pasivno suprostavljanje tim pravilima.

Verovatno vam se javljaju slike iz vaše svakodnevne prakse. Ova konceptualizacija, odnosno, ova šema, dolazi iz istraživanja Beri Mejel koja je sprovela istraživanja o detetu kao akteru u porodici i školi, ali su, pošto je vrtić takođe institucionalni kontekst, koncepti isti. U porodici, socijalizacija se odvija kroz pregovaranje sa roditeljima oko bilo čega: recimo da se prihvati norma odlaska na spavanje u određeno vreme, kako to treba da izgleda, čemu

to služi, i dete kroz to pregovaranje sa roditeljima ostvaruje svoju socijalizaciju. Socijalizacija (primer spavanja) je u vrtiću propisana, spava se tad i tad i deca idu da spavaju tad i tad. Dete vidi da je mogućnost za pregovaranje u tom kontekstu veoma ograničena – znači to je to, percepcija konteksta i mogućnosti za pregovaranje (da ne pričam da je u školi institucionalizacija još veća, još izraženija). Takođe, autoritet odraslih se u porodici ostvaruje u kontekstu odnosa. Dete poštuje autoritet svojih roditelja zato što poštuje taj njihov autoritet kroz odnos. Naravno, u patrijarhalnoj porodici poštuje se otac, ali se sve više kroz taj odnos gradi autoritet, odnosno prilagođavanje pravilima, dok autoritet odraslih u vrtiću kao institucionalnom kontekstu dete doživljava zato što je vaspitačica tu, ona se brine o njima. Naravno, postoji mogućnost da se taj autoritet gradi i kroz odnos, ali se on ne dovodi u pitanje zato što je to vaspitačica i njoj se ne suprostavlja. S druge strane, dete u porodici je konstruisano od strane odraslih kao akter, kao neko s kim se ulazi u proces pregovaranja, pomeranja granica, raspravljanja o hijerarhijama, a celokupni moderni koncept deteta u modernom društvu (i na tome su zasnovane institucije koje se bave decom, kao što su vrtić, škola i tako dalje) konstruišu dete kao projekat, odnosno postoje određeni zadaci koje mi treba da spremimo za dete u našem svakodnevnom radu sa detetom. Dete konstruiše sebe kao subjekta – prevedeno na svakodnevni jezik – dete zna da je u porodici dete a u školi učenik, a mali učenik je u vrtiću. Znači, vrtić bi bio negde između ova dva konteksta.

Kad razmišljate o deci sa kojom radite, sa kojom se svakodnevno susrećete, vidite da oni prilagođavaju određena strateška ponašanja u toku dana – da li su u aktivnosti slobodne igre, da li su u usmerenoj aktivnosti, da li je u pitanju nešto što je propisano, npr. obrok. U školi je to jasnije, u školi je dete potpuno u identitetu učenika, mada i u školama ima više Gofmanovih pozornica tako da zna šta sme, može i kako može u učionici, šta u hodniku i koliko u hodniku, a koliko slobode daje prostor dvorišta, gde te granice pomera i prilagođava svom identitetu. Naravno, pitanje je kolike su te mogućnosti deteta za pregovaranje o pravilima, očekivanjima i normama u vrtiću i školi u odnosu na porodicu.

Ovo su neke moguće teme za razmišljanje i istraživačka pitanja, ovo je nešto čime sam se ja bavila u mom istraživanju. To su različiti konteksti svakodnevnog života u odnosu na socijalno poreklo deteta, i koliko oni stvaraju različita detinjstva. Prvi – kako su korišćenja urbanih prostora povezana sa time koliko vaši roditelji imaju resursa, što je povezano sa socijalnim položajem porodice i materijalnim mogućnostima kao i organizacionim mogućnostima, a drugi, o čemu sam ja malo više govorila, jeste položaj i identitet deteta u različitim kontekstima svakodnevnih života, u tim različitim arenama. Šta je dete i kako dete strateški dela unutar konteksta u kojima ih mi opažamo (npr. vrtić)? I još nekoliko pitanja za razmišljanje: koliko dete uopšte ima mogućnosti za individualizaciju u institucionalnom kontekstu, koliko mi, kao odrasli koji radimo u vrtiću ili školi ili

sa velikom decom, njima pristupamo ne kao individuama u smislu individuacije – da oni imaju svoj broj indeksa ili delovodni broj itd. ili im pristupamo kao ličnostima sa svim njihovim razlikama u hteti, moći itd.; koliko je uopšte moguće na taj način organizovati kontekst svakodnevnog detinjstva; kako bi vrtić izgledao iz perspektive dece, Dragana Branselović je sada skoro objavila knjigu, (koautor Ž. Krnjaja, *Gde stanuje kvalitet – Politika građenja kvaliteta u predškolskom vaspitanju (Knjiga 1)* Izdavač: IPA, Beograd 2013. – prim. ured.) i šta su to hijerarhijske simboličke granice. Naravno, sve ovo isto može da se posmatra kroz prizmu dečaka i devojčice. Da li oni unutar vrtića kao konteksta svakodnevnog života prave neke simboličke granice pa dečaci nemaju ovde pristup, devojčice nemaju tamo pristup? Kako mi kao odrasli podržavamo te granice itd.

Hvala vam!

CONCEPTUALIZATION OF EVERYDAY LIFE FROM THE PERSPECTIVE OF THE SOCIOLOGY OF CHILDHOOD

Abstract: *This paper is an edited transcript of lectures by Prof. Smiljka Tomanovic, PhD given at the Interdisciplinary Expert Conference on the topic Everyday Life of a Child. The conference was organized by the Preschool Teacher Training College in Novi Sad and the Preschool Teachers Association of Vojvodina. It was held in Novi Sad on 23 May 2015. In her lecture, Prof. Tomanovic, PhD speaks about the sociology of childhood, the concept of everyday life, everyday life of a child and other concepts that represent the starting point for exploring the daily life of a child and childhood. It raises the basic questions for the research and understanding the everyday life of a child.*

Keywords: *everyday life, childhood, childhood sociology*

Svetlana Radović

Pokrajinski sekretarijat za kulturu i javno informisanje

Novi Sad

SvetlanaR69@gmail.com

UDK: 316.334.56-053.2

711.45

Primljeno: 1.11.2015.

Prihvaćeno za štampu: 5.11.2015.

GRAD, MESTO ZA DETE ILI DEČJE MESTO – PROSTORNI ASPEKTI INSTITUCIONALIZACIJE DETINJSTVA IZ PERSPEKTIVE DECE¹

Sažetak: *Polazeći od konceptualnog razlikovanja mesta za decu i dečjih mesta u radu se na nivou konkretnih urbanih prostora u Novom Sadu analiziraju prostorni aspekti institucionalizacije detinjstva iz perspektive dece. U prvom delu rada, mesta za decu razmatraju se u kontekstu širih društvenih procesa proizvodnje urbanog prostora i strukturnih procesa oblikovanja savremenog detinjstva, pre svega institucionalizacije i familizacije. U drugom delu rada, na osnovu podataka prikupljenih specifičnom vizuelnom tehnikom – Photo-elicitation Interview, analizira se u kojoj meri su mesta za decu i dečja mesta, koji su elementi presudni za formiranje dečjeg mesta, kao i mogućnost njihovog zasnivanja i njihovih karakteristika u zavisnosti od prostornog koncepta sredine stanovanja i porodičnog konteksta, pre svega slojne pripadnosti porodice. Izvedena analiza upućuje na zaključak da su mogućnosti da deca preoblikuju mesta za decu u dečja mesta ograničene delovanjem strukturnih činilaca – prostornog i porodičnog konteksta.*

Ključne reči: *proizvodnja prostora, institucionalizacija detinjstva, društveni sloj porodice, mesta za decu, dečja mesta.*

Polazeći od konceptualnog razlikovanja *mesta za decu i dečjih mesta* u radu se na nivou konkretnih urbanih prostora u Novom Sadu analiziraju prostorni aspekti institucionalizacije detinjstva iz perspektive dece. *Mesta za decu* su proizvod praksi urbane politike kojima se formiraju konkretni prostori, a u koje su ugrađene strukturne karakteristike društva, diskurzivne konstrukcije detinjstva preko kojih se ideje, predstave i „saznanja” o deci prenose u društvu” (Alanen 2004: 349, Alanen) i strukturni procesi njegovog oblikovanja, pre svega institucionalizacija

¹ Rad je priređen na osnovu predavanja održanog na Interdisciplinarnom naučno stručnom skupu Sva-kodnevnog života deteta. Novi Sad, maj 2015.

i familizacija. U tom smislu ona čine strukturni kontekst dečjih prostornih praksi. S druge strane, *dečja mesta* su mesta sa kojima su deca fizički povezana, za koja se deca vezuju, koja ističu i o kojima govore, kojima pripisuju značenje svojih mesta (Rasmussen 2004). Ključna razlika između „mesta za decu” i „dečjih mesta” nalazi se u njihovoj identifikaciji. Naime, dok odrasli mogu identifikovati „mesta za decu”, jedino deca mogu pokazati i pričati o „dečjim mestima”. Uključivanje dečjih mesta u analizu prostornih aspekata institucionalizacije detinjstva, omogućava ne samo otkrivanje dečjih „intimnih geografija” (Philo 2000) već se ističe važnost akterske i značenjske dimenzije prostora u procesu njegove proizvodnje, što vodi ka usvajanju integralnog pristupa prostoru, ka njegovoj konceptualizaciji kao proizvodu kontinuiranog međudejstva i prožimanja *reprezentacija prostora, prostornih praksi i prostora reprezentacije* (Lefebvre 1991). Urbani prostor, koncipiran na ovaj način, omogućava da se sagleda moć dece da svojim prostornim praksama i simboličkim povezivanjem sa prostorom izazovu dominante reprezentacije prostora i kreiraju svoj prostor reprezentacije menjajući time strukturne karakteristike svoje svakodnevice, odnosno ostvarujući socijalnu integraciju na prostornom nivou.

Mesta za decu – strukturni kontekst dečjih prostornih praksi

Specifična karakteristika savremenog detinjstva jeste povećana institucionalizacija dečjeg slobodnog vremena. Prostor i vreme današnje dece izrazito su strukturisani i organizovani. Deca provode više vremena baveći se umetnošću, muzikom, glumom, plesom i sportom nego bilo koja druga društvena grupa (Zinekar prema: Ennew 1994: 133). Fudbal igraju u sportskim klubovima a ne na ulicama, a umesto na drveće penju se na pentralice na igralištima. Kao rezultat povećane institucionalizacije detinjstva svakodnevni život današnje dece umnogome se odvija između tri institucionalna okvira: kuće, obdaništa/ škole i prostora za provođenje slobodnog vremena. Naglašena institucionalizacija savremenog detinjstva, kao strukturni proces njegovog oblikovanja na prostornom nivou, ispoljava se kao pojava i porast broja prostora namenjenih deci: vanškolski klubovi, rekreativni centri, igrališta, različiti sadržaji vanškolskih aktivnosti, dokolice itd. Ovi prostori su *mesta za decu* – sadržaji oblikovani i uređeni u skladu sa idejama odraslih o dečjim prostornim potrebama i željama. Koncipiraju se polazeći od razvojnog modela detinjstva tj. oblikuju se tako da čine prikladan prostorni kontekst za ostvarenje adekvatnog razvoja. Posledica institucionalizacije detinjstva jeste zatvaranje dece u dečji svet, u posebno oblikovana područja i fizički ograničene prostore. Sa razvojnog aspekta, institucionalizacija dečjih aktivnosti i okruženja, iako joj je cilj da poveća dečju kompetentnost, može imati suprotan efekat – može smanjiti društvenu i komunikativnu kompleksnost igranja, a time i sposobnost igre da podstakne učenje, redukovanjem kompleksnosti

vršnjačkih interakcija i komunikacije (Frenes 2004). Na prostornom nivou dolazi do razdvajanja prostora za decu i prostora za odrasle, pa se na urbanu mapu, pored socijalne i polne, upisuje i uzrasna segregacija.

Takođe, urbana politika društava kasne modernosti, ali i postsocijalističkih društava, kojom se redukuju, privatizuju i komercijalizuju javni prostori i sadržaji (opširnije: Petrović 2009), pa i sadržaji namenjeni deci, dovodi do njihove nejednake prostorne distribucije, odnosno do homogenizacije i segregacije prostora. Na ovaj način proizvodi se prostor koji ima negativne posledice, kako po sredinu koju deca koriste, ali i na samu decu koja kao društvena grupa raspolažu sa ograničenim finansijskim resursima i, usled familizacije detinjstva, u upotrebi urbanih sadržaja prvenstveno zavise od finansijskih resursa porodice (Leonard 2005). Uključivanje dece u različite organizovane aktivnosti za provođenje slobodnog vremena (sportske, umetničke, edukativne), povezan je sa shvatanjem prirode detinjstva i kulturnom logikom odgajanja dece koji se razlikuju u odnosu na slojnu pripadnost porodice (Dunn, Kinney, & Hofferth 2003; Lareau 2000; Lareau 2002; Tomanovic 2004; Vincent & Ball 2007). Međutim, komercijalno zasnivanje ovih sadržaja određuje da je njihova dostupnost deci prvenstveno uslovljena ekonomskim položajem porodice (Karsten 1998; Lareau 2000; Lareau 2002), što je zabeleženo i u domaćim istraživanjima (Tomanovic 2004; 2010; 1997), tako da učešće dece u njima predstavlja oblik reprodukcije društvenih nejednakosti.

Kontekstualne specifičnosti proizvodnje urbanog prostora u Srbiji

Nasledena podurbanizovanost iz perioda socijalizma, koja je uslovila niži stepen raznovrsnosti urbanih sadržaja u odnosu na gradove razvijane po tržišnom principu (Čaldarović 1989) kao i stvaranje specifične prostorno funkcionalne strukture gradova, sačinjene od tzv. novih stambenih naselja i dezurbanizovane periferije, tj koncentracija gradskih sadržaja u centralnim gradskim delovima, u odnosu na mesta za decu ispoljavaju se na nekoliko načina. Prvo, za razliku od gradova u zemljama visoko razvijenog Zapada u kojima se zasnivaju raznovrsna mesta za decu (igrališta različitog tipa (tradicionalna, savremena, igrališta avanture), zatvoreni prostori za igru, prostori za celodnevni boravak dece (out of school care, playcare centers, play clubs)), kod nas je prisutna tipološka i programska svedenost prostora namenjenih deci. Pored škole i obdaništa jedini planski prostor namenjen deci jeste kvartovsko igralište na otvorenom, tradicionalnog tipa sa fiksnom, često oskudnom opremom² i po pravilu loše održavano (Kara-Pešić,

2 Kod nas, na primer nisu postojale niti postoje intencije za uvođenje igrališta avanture, koje podrazumeva igru sa nekonvencionalnom opremom, koji je naročito popularan i rasporostranjen tip igrališta u Evropi, iako je ovaj tip igrališta našoj stručnoj javnosti bio poznat još 70. godina (vidi: Kara-Pešić 1975), a potreba uvođenja nekonvencionalne opreme prepoznaje se i u Osnovnim uputstvima za izgradnju i organi-

1975). Drugo, praksa uvođenja igrališta u stambena područja u periodu socijalizma ograničavana je na stambene celine višeporodičnog stanovanja tzv. nova stambena naselja, koja su bila dominantni oblik društveno organizovane stambene izgradnje, dok područja jednoporodičnog stanovanja, pretežno zasnivana bez urbanističkih planova sadržajno svedena, ostaju i bez igrališta³. Ovom praksom stvorena je društvena segregacija u pogledu dostupnosti sadržaja za igru dece u odnosu na tip stanovanja. Društvenim zanemarivanjem jednoporodičnog stanovanja, kada je reč o njihovom opremanju urbanim sadržajima, pojačava se proces privatizacije dečje igre, koja je inače karakteristična za ovaj stambeni tip (Rasmussen 2004). Takođe, usled koncentracije gradskih sadržaja na centralnim gradskim lokacijama, viši društveni slojevi teže da se koncentrišu na njima, pa sadržajno siromaštvo naročito pogađa decu iz nižih društvenih slojeva koji su pretežni stanovnici perifernih ili sadržajno loše opremljenih stambenih naselja višeporodičnog stanovanja ili sadržajno svedenih stambenih područja jednoporodičnog stanovanja, dovodeći do svedenosti i monotonije njihove svakodnevice⁴ (Tomanović-Mihajlović 1997). U postsocijalističkom periodu nema nastojanja da se ovi nedostaci prevaziđu. U praksama planiranja (npr. *Generalni plan grada Novog Sada do 2021. godine* 1999) zadržana je marginalizacija jednoporodičnog stanovanja, odnosno igrališta se i dalje ne planiraju u područjima jednoporodičnog stanovanja, s tim što se danas, u odnosu na socijalistički period, manje pažnje posvećuje i igralištima u područjima višeporodičnog stanovanja⁵.

zaciju dečjih igrališta (Milinković 1959).

3 U ovim područjima, ako postoje prostori namenjeni deci, nalaze se u dvorištima obdaništa, kao igrališta za mladu decu, ili u školskim dvorištima, kao sportski tereni namenjeni starijoj deci.

4 Neki autori povećanje pasivne dokolice u slobodnom vremenu dece (gledanje televizije) posmatraju ne samo kao posledicu promenjenih obrazaca provođenja slobodnog vremena već prvenstveno kao posledicu sadržajne monotonije susedstva (Blinkert 2004; Leonard 2005).

5 I pored lošeg postojećeg stanja igrališta, u važećoj urbanističkoj dokumentaciji do nivoa planova detaljne regulacije (npr. *Plan detaljne regulacije Bistrice u Novom Sadu 2007*, *Plan detaljne regulacije Malog Limana u Novom Sadu 2009*, *Plan detaljne regulacije Telepa u Novom Sadu 2007*) ne utvrđuju se mere rekonstrukcije postojećih niti posebni parametri oblikovanja novih igrališta, već se samo u okviru uređenja zelenih ili dvorišnih prostora na području utvrđuju lokacije na kojima je moguće zasnovati igralište. Takođe, gradska vlast je više zainteresovana za uređenje novih igrališta nego za održavanje postojećih, bez obzira na to što su u prilično lošem stanju. Stoga je iz gradskog budžeta u 2013. godini za održavanje igrališta izdvojeno četiri miliona dinara, što je manje od sredstava izdvojenih, na primer, za specijalizovano uklanjanje žvakaćih guma sa trotoara i drugih javnih površina – 4.150.000 dinara, specijalizovano pranje javnih površina izgrađenih od behatona i sličnih materijala – 4.150.000 dinara ili pak za ukrašavanje (dekoraciju) grada, za koju je izdvojeno 5.865.000 dinara (prema: *Odluka o programu finansiranja određenih komunalnih delatnosti od lokalnog interesa za 2013. godinu* 2012).

S druge strane, za izgradnju novih igrališta u 2010. godini potrošeno je 25.500.000 dinara (prema: http://www.danas.rs/danasrs/srbija/novi_sad/zavrsava_se_obnova_decijih_igralista_i_sportskih_terena.40.html?news_id=197725#sthash.jaOxQi4L.dpuf). Pod izgradnjom se podrazumeva kupovina skupe standardne fiksirane opreme, koja nije usklađena ni sa potrebama dece ni sa njihovim željama, i njeno postavljanje na malom i često neadekvatnom prostoru za igru, kao što je na primer betonska podloga.

Mesta za decu i dečja mesta – perspektiva dece

Unutar navedenog analitičkog i kontekstualnog okvira predmet istraživanja jeste odnos dece prema institucionalnim namenskim prostorima, *mestima za decu*, izražen kao korišćenje i značaj koji deca pripisuju ovim sredinama sa ciljem da se sagleda: u kojoj meri su *mesta za decu* i *dečja mesta*, koji su elementi presudni za formiranje *dečjeg mesta*, kao i kakve su mogućnosti zasnivanja i karakteristike *dečjih mesta* u zavisnosti od prostornog koncepta sredine stanovanja, ali i porodičnog konteksta, pre svega slojne pripadnosti porodice.

Područja istraživanja su izabrana kao predstavnici različitog prostornog koncepta i položaja, ali i različitog socijalnog sastava tj. stepena homogenosti/heterogenosti stanovništva. **Mali Liman** – centralno gradsko multifunkcionalno područje u kome je stanovanje smešteno u višeprodične zgrade srednje spratnosti koje, postavljene na regulacionu liniju ulice, formiraju zatvoreni urbani blok. Na području ne postoje prostori za decu (igrališta) kao posebne prostorne celine. **Liman I i II** – područje centralnog položaja u kome se višeporodično stanovanje otvorene blokovske strukture kombinuje sa vanstambenim sadržajima. Dečja igrališta i sportski tereni formirani su kao posebne prostorne celine i smešteni su unutar blokovskog slobodnog prostora. **Telep** – stambeno naselje jednoporodičnog stanovanja perifernog položaja sa učešćem nestambenih sadržaja od 14% (*Studija stanovanja za generalni plan Novog Sada* 2009). Igrališta za decu kao posebne prostorne celine ne postoje. **Bistrica** – stambeno naselje višeporodičnog stanovanja otvorene blokovske strukture takođe perifernog položaja u kome udeo nestambenih sadržaja iznosi 34,57% (*Plan detaljne regulacije Bistrice* 2007). Kao i na Limanu I i II igrališta su smeštena na slobodnom prostoru između zgrada. Po rezultatima poslednjeg Popisa stanovništva u Srbiji iz 2011. godine na Malom Limanu živi 42,8% stanovništva za završenom visokom školom, na Limanu I i II 39,8 %, dok je na Telepu udeo stanovništva sa visokom školom 16.8%, a na Bistrici 23,3%⁶. S obzirom da obrazovanje, pored radnog mesta, predstavlja konstitutivni element društvenog položaja (Lazić i Cvejić 2004), može se reći da su Liman I i II i Mali Liman područja koja u većoj meri nastanjuju pripadnici višeg društvenog položaja nego Telep i Bistrica.

Podaci o porodičnom kontekstu dece prikupljeni su od roditelja korišćenjem dve tehnike. Standardizovan upitnik korišćen je za prikupljanje podataka o tzv. tvrdim varijablama, objektivnim pokazateljima dečjeg porodičnog života, slojnoj pripadnosti, materijalnom položaju, aktivnostima u slobodnom vremenu. Nestrukturisanim grupnim intervjuom sa roditeljima prikupljeni su podaci o tzv. mekim varijablama: stavovima i praksama roditelja prema institucionalizaciji dečjeg slobodnog vremena.

6 Podaci o strukturi stanovništva po najvišoj završenoj školi za područja istraživanja (nivo mesne zajednice) dobijeni su na zahtev od Republičkog zavoda za statistiku.

Centralni deo analize bazira se na podacima prikupljenim specifičnom vizuelnom metodom – tehnikom korišćenja fotografija za podsticanje razgovora (Photo-elicitation Interview), pri čemu su osnovu razgovora činile fotografije koje su deca napravila fotoaparatom za jednokratnu upotrebu krajem maja i početkom aprila 2009. godine, tokom jednodnevnog fotografisanja mesta u gradu na koja odlaze i koja su im iz bilo kog razloga važna. U istraživanju je učestvovalo 60 dece uzrasta 10 i 11 godina⁷ (četvrti razred osnovne škole) koja žive na izabranim područjima. Diferencijacija dece koja su učestvovala u istraživanju po slojnoj pripadnosti njihovih porodica⁸ i položaja područja u kome žive još je izraženija nego u odnosu na ukupno stanovništvo ovih područja (Tabela 1)

Tabela 1

Društveni sloj porodica po područjima

Područje	Društveni sloj porodice		
	Radničko-službenička	Stručnjačko-rukovodilački	Ukupno
Mali Liman	2	13	15
Liman I i II	1	15	16
Telep	11	2	13
Bistrica	10	5	15
Ukupno	24	35	59

Savremeni trend da deca sve više slobodnog vremena provode baveći se organizovanim aktivnostima u institucionalizovanim okruženjima, ali i da je stepen njenog ispoljavanja povezan sa socijalnom pripadnošću porodice – finansijskim resursima, ali i sa shvatanjem prirode detinjstva i kulturnom logikom odgajanja dece, dokumentovan je i ovim istraživanjem. Od 60 dece samo njih 11 ne učestvuje u bilo kakvoj vanškolskoj aktivnosti, pri čemu svi žive u radničko-službeničkim porodicama u kojima je zaposlen samo jedan ili su nezaposlena oba roditelja. Kao razlog što dete nije uključeno u vanškolske aktivnosti roditelji su navodili nezainteresovanost deteta, ali i lošu finansijsku situaciju u porodici. Zapravo, zbog ograničenih finansijskih resursa roditelji ni ne podstiču decu da se bave vanškolskim aktivnostima.

⁷ Za uzrast od 10 i 11 godina opredelila sam se jer se u istraživanjima dečjeg korišćenja urbanog prostora pokazalo da na ovom uzrastu deca počinju samostalnije da koriste prostor grada, odnosno da dolazi do značajnog proširenja njihovog urbanog iskustva, ali da u oblikovanju njihovih prostornih praksi značajnu ulogu još uvek imaju i roditelji (O'Brien et al. 2000).

⁸ Društveni sloj operacionalizovan je kao kombinacija obrazovanja (završene škole) i zanimanja/radnog mesta roditelja, pri čemu su obe strukture formirane korišćenjem dominacijskog principa, odnosno porodici je pripisivan status roditelja koji zauzima povoljniji položaj u strukturama.

Muž samo radi. Dok poplaćamo sve što moramo malo nam ostane. On ni ne zahteva nešto posebno. Ide sa drugarima da igra fudbal u školi. Vozi se biciklom ukolo (Mirkova mama, Telep, radničko-službenički sloj, podstanari).

U odnosu na slojnu pripadnost svojih porodica, deca se diferenciraju i u pogledu vrste i broja vanškolskih aktivnosti u koje su uključena. Dok je sport dominantna vanškolska aktivnost dece iz radničko-službeničkih porodica, u svakodnevnom životu dece iz stručnjačko-rukovodilačkih porodica zastupljene su raznovrsne i brojne aktivnosti – edukativne, umetničke, sportske.

Takođe, izuzev jednog deteta, ostala deca koja nisu uključena u vanškolske aktivnosti žive na perifernim područjima – Telepu i Bistirci, tako da u ovom slučaju prostorni koncept područja, izostanak ili malobrojnost sadržaja vanškolskih aktivnosti, pojačava ograničenja koja proističu iz socijalne pripadnosti porodice. Prostorna udaljenost dodatno povećava troškove dostupnosti ovih sadržaja, odnosno troškovima njihovog korišćenja pridružuju se troškovi prevoza, vreme potrebno da se stigne do njih i sl., što rezultira da ova deca nisu njihovi korisnici. Isključivanje dece iz nižih društvenih slojeva iz vanškolskih aktivnosti ima negativne efekte u odnosu na mogućnost ostvarenja prava na grad i znači njihovu segregaciju, odnosno smanjenu mogućnost socijalne integracije kroz korišćenje ovih sadržaja.

Dok 49 dece odlazi na neku vanškolsku aktivnost, svega 18 dece je fotografisalo mesta i prostore njihovog održavanja. Dok su za roditelje vanškolske aktivnosti važne, pre svega kao oblik sticanja kulturnog kapitala, sredstvo socijalizacije, vaspitanja i ostvarenja pravilnog fizičkog razvoja, što je potvrđeno i ovim istraživanjem, za decu vanškolske aktivnosti prvenstvenu važnost imaju zbog mogućnosti druženja sa ostalom decom. Ovaj nalaz je svojevrsna potvrda da deca ne koriste pasivno prostore koje su im odrasli namenili već ih prilagođavaju svojim potrebama. Dobijeni nalaz se može tumačiti i u svetlu ograničenja prostora savremenog grada, u smislu dostupnosti prostora na kojima bi mogli ostvariti socijalne kontakte, a koja su preoblikovala razloge za učešće u vanškolskim aktivnostima (Slika 1).



Ovo je Muzička škola „Isidor Bajić“, tamo idem na časove klavira i na solfedo. Najbolje u muzičkoj je kad pre časa igramo vije dok ne dođe nastavnica ili kad donesem telefon pa igramo igrice (Jovan, Liman I i II, stručnjačko-rukovodilačka porodica).



Ovo je mesto gde ja treniram aikido. Zove se klub realnog aikida. Nalazi se na Novom naselju. Imam puno drugara na aikidu (Lazar, Mali Liman, stručnjačko-rukovodilačka porodica).

Slika 1: Fotografije mesta vanškolskih aktivnosti

Što se tiče sadržaja namenjenih dečjoj dokolici, u gradu su jedini sadržaji ove namene pozorište za decu – Pozorište mladih i periodične manifestacije namenjene deci (npr. Zmajevе dečje igre, Zimzarije, Raspustilište i sl.). Pozorište mladih nalazi se u centru grada, a njegov repertoar prvenstveno je namenjen predškolskoj deci. Upravo ove činjenice predstavljaju prepreku da ovaj sadržaj postane dečje mesto (svega 11 dece je fotografisalo Pozorište mladih), ali je za njegovo korišćenje značajan i porodični kontekst dece. Za decu iz porodica nižih društvenih slojeva ograničenje da pozorište mladih preoblikuju u svoje mesto ispoljava se kao sadejstvo porodičnog habitusa – roditelji ne pridaju naročitu pažnju, odnosno nisu korisnici različitih sadržaja kulture, stanovanje na perifernim gradskih delovima i lociranosti sadržaja u centru grada. Tako, deca koja stanuju na perifernim gradskim područjima – Telepu i Bistrici, a žive u porodicama nižih društvenih slojeva, ako odlaze u pozorište, odlaze sa učiteljicom na različita takmičenja ili da gledaju predstave. Deca iz viših društvenih slojeva u odnosu na dostupnost ovog sadržaja ne trpe ograničenja porodičnog habitusa niti položaja područja stanovanja, već samu koncepciju sadržaja procenjuju kao neadekvatnu, odnosno neusklađenu sa svojim potrebama, tako da su pozorište fotografisala kao deo svog prošlog iskustva (Slika 2).



Volim Pozorište mladih jer kao dete sam često dolazio sa tetkom i sestrama na razne dečje predstave (Dejan, Mali Liman, stručnjačko-rukovodilačka porodica).



Ovo je Pozorište mladih u kojem se ja i moje drugarice takmičimo. Ispred njega su moje drugarice iz razreda (Bojana, Bistrica, radničko-službenička porodica).

Slika 2: Fotografije Pozorišta mladih dece iz porodica različitog društvenog sloja

Većina dece ne posećuje ni različite namenske periodične manifestacije⁹. Deca iz centralnih gradskih područja i porodica stručnjačko-rukovodilačkog sloja navodila su da su suviše zauzeta različitim aktivnostima, dok su deca iz perifernih područja i porodica radničko-službeničkog sloja navodila da roditelji nemaju vremena da ih vode. Pojedina deca ipak odlaze na neke od ovih manifestacije, ali kao učesnici u njima, odnosno u okviru umetničkih aktivnosti kojima se bave, na primer džez balet, muzička škola. S obzirom na diferencijaciju u odnosu na zastupljenost i vrstu vanškolskih aktivnosti prema društvenom sloju porodice, može se reći da i u slučaju ovih sadržaja postoji društvena diferencijacija dece.

Kvartovska igrališta kao dominantni reprezentativni prostor namenjen deci fotografisalo je samo devetoro dece (šestoro sa Limana I i II i troje sa Bistrice). Niska zastupljenost kvartovskih igrališta među dečjim fotografijama može se tumačiti u svetlu utvrđene neomiljenosti igrališta, naročito konvencionalnih, u brojnim istraživanjima dečjeg odnosa prema ovom prostoru (Andel 1984; Berg & Medrich 1980; Cunningham & Jones 1999; Gallagher 2004; Kara-Pešić 1975; Matthews 2003; Skantze 1995; Van Vliet 1983). Međutim, u ovom konkretnom slučaju, niska institucionalizacija dečje igre izražena kao nekorišćenje namenskih prostora igre na nivou susedstva predstavlja rezultat društvenog oblikovanja prostora, odnosno urbanističke prakse kojom se, s jedne strane, u područja zatvorene blokovske strukture nisu uvodila, niti se uvode igrališta (kao što je navedeno, na Telepu i Malom Limanu igrališta kao posebne prostorne celine ne postoje), a s druge strane, u područja otvorene blokovske strukture uvodi se isključivo jedan tip igrališta: konvencionalno igralište s fiksnom opremom koja podrazumeva tobogan, klackalicu i ljuľašku – oprema koja je primerena prvenstveno mlađoj, predškolskoj deci, što su istakla i deca, navodeći da je glavni razlog što se ne igraju na igralištima činjenica da na njih dolaze mlađa deca, odnosno da nemaju

⁹ Ovo pitanje se otvorilo tokom razgovora sa decom zato što su neka deca fotografisala spomenik Jovana Jovanovića Zmaja i navodila da se na tom mestu održavaju Zmajeve dečje igre.

sa kim da se igraju. Logičan dečji odgovor na neusklađenost prostora sa njihovim potrebama jeste njegovo nekorišćenje.

Strategije urbane obnove usmerene ka privatizaciji javnih prostora, smanjenje investiranja javnog sektora u dečja igrališta, promenjeni trendovi dokolice, značaj potrošnje u postmodernom društvu i prepoznavanje dece kao značajnih potrošača obezbedili su mogućnost za pojavu nove vrste igrališta – komercijalnih igrališta, to jest igrališta koja ostvaruju profit (direktno ili indirektno) nudeći mogućnost za igru na određenoj lokaciji, kao *privatizovanog oblika prostora kolektivne igre* (McKendric, Bradford, & Fielder 2000; McKendrick, Fielder, & Bradford 1999). Ova igrališta nisu ograničena na stambeni kvart već se nalaze na različitim lokacijama u gradu, većinom u zatvorenim prostorima, samostalno ili u sklopu maloprodajnih ili ugostiteljskih objekata. Opremljena su različitom opremom – bazenima sa loptama, lavirintima, zidnim penjalicama, mrežastim merdevinama, različitim vrstama tobogana i slično. Petoro dece je fotografisalo komercijalne igraonice. Ovi komodifikovani prostori dečje igre zbog svog koncepta ne predstavljaju dečja mesta i to bilo zbog prostorne distribucije koja deci ne dozvoljava samostalno korišćenje, odnosno, kako su navodila deca, ne odlaze u komercijalne igraonice zato što do njih ne mogu da stignu sami, a roditelji nemaju vremena da ih vode, ili zbog nemogućnosti kontrole igre uslovljene nadziranjem od strane osoblja igraonice:

Meni je tamo dosadno. Tamo ne smeš ništa da radiš. Ako se zaigraš, ako jako skačeš, oni ti kažu: „Ajde malo pazi” i tako. Ne smeš skoro ništa. Ograničeno ti je sve (Dejan, Mali Liman)

ili pak zbog samog njihovog koncepta:

Ja bih voleo da idem u igraonice, ali većina igraonica se pravi za manju decu, nisu prilagođene nama. To nije za nas. Nemamo mi više gde (Alek, Bistrica).

Među fotografijama dece sa svih područja, jedan prostor se upadljivo izdvojio po svojoj zastupljenosti. Naime, škola je najfotografisanije *mesto za decu*. Na skoro polovini fotografija prostora za decu (50:104 fotografije) nalazi se škola, uključujući školsku zgradu, dvorište, školski sportski teren i učionicu. Objašnjenja data uz fotografije pokazuju da je škola pre svega značajna ne kao mesto sticanja znanja već kao zajednica sama po sebi, mesto društvene interakcije, druženja i igre (Slika3).



Školski teren. Srećan sam kad tu igram tenis. Igramo i fudbal u školskom dvorištu (Igor, Bistrica).



Ja volim da idem u školu zato što mogu da se družim sa drugovima (Momčilo, Telep).

Slika 3: Fotografije škole

Dominantni prostori dečje igre – dečja mesta jesu nenamenski prostori koji su na dečjim fotografijama nekoliko puta zastupljeniji od namenskih prostora igre (104: 27 fotografija). Međutim, ovi prostori se razlikuju u odnosu na prostorni koncept – strukturu urbanog bloka i sadržajne karakteristike sredine stanovanja. Na područjima otvorene blokovske strukture dečji prostori igre su neposredno dostupni otvoreni prostori ispred zgrade, iza zgrade, između zgrada – *livadice, poljane, dvorišta, brda*. Sa stanovišta odraslih, to su neugledni neuređeni monotoni prostori koji nemaju naročitu namenu i koji području ukidaju ambijentalni kvalitet (Slika4).



Moje dvorište. Ovde dolazim kada mi je dosadno, jer tu skoro uvek ima dece (Srđan, Liman I i II).



Livadica gde se igram sa svojom drugaricom iz komšiluka (Isidora, Liman I i II).

Slika 4: Dečja mesta na području otvorene blokovske strukture

Dvorište je betonski prostor ispred zgrade, livadice i poljane su zapuštene zelene površine između zgrada, brda su atomska skloništa. Za decu su to mesta spontanog susreta sa drugovima na kojima uvek mogu naći nekog da se igraju, *tajna mesta*. *Brda* (atomska skloništa) su centri dečje igre i okupljanja na područjima otvorene blokovske strukture. Atomska skloništa su u ravničarskom gradu jedina mesta koja pružaju uzbudljivost brežuljkastog terena. Leti se deca na njima igraju vije i sa njih se spuštaju biciklima, a zimi ih koriste za sankanje.

S: Gde se najčešće igraš?

Bojana (Bistrica): Ispred moje zgrade i na brdu ispred škole. Tu se okupimo nas petnaestak i tu se tako igramo.

S: Čega se igrate?

Bojana: Žmurke, nekad šetamo i pričamo, nekad igramo tenis.

Zatvorena blokovska struktura stvara drugačije prostorne pretpostavke za formiranje dečjeg mesta. Jasno razdvajanje privatnog i javnog prostora postavljanjem kuća na regulacionu liniju ulice, odnosno nepostojanje slobodnih otvorenih površina, određuje da se mesta dečje igre nalaze u kućnim/blokovskim dvorištima ili na ulici. Takođe, u slučaju zatvorenih blokovskih struktura, tip stanovanja pokazao se kao značajan činilac oblikovanja dečje igre. Na području Malog Limana, na kome unutrašnja dvorišta formiraju višeporodične zgrade, obezbeđeno je prisustvo većeg broja ljudi pa samim tim i dece. I pored njihove neuređenosti i neprilagođenosti deci ova dvorišta pružaju mogućnost igre većeg broja dece. Na Telepu zatvorene blokove formiraju jednoporodične kuće, tako da su dvorišta privatni prostori. Smeštanjem igre u kućna dvorišta smanjuje se broj socijalnih kontakata dece, odnosno dolazi do privatizacije igre jer se u privatnom prostoru, za razliku od otvorenih blokovskih prostora i dvorišnih prostora koji formiraju višeporodične zgrade, igra odvija sa manjim brojem dece (Slika 5).



Nemanja: Ovo je moje dvorište. Ja najviše volim da se igram u mom dvorištu.

S: Sa kim se igraš u dvorištu?

Nemanja: U dvorištu se uglavnom igram sam.

S: Kojih igara?

Nemanja: Pa, igram tenis, udaram u zid. Valjam se sa kucama.

Slika 5: Dečja mesta na području jednoporođičnog stanovanja

Postojanje i dostupnost različitih javnih prostora i sadržaja povećavaju nivo percipirane bezbednosti (Tomanović & Petrović 2006: 153), omogućavaju deci raznovrsna korišćenja, učešće u različitim aktivnostima zajednice, te učešće u razvoju društvenog i kulturnog kapitala lokalne zajednice (Weller & Bruegel 2009), povećavaju njihovo samostalno kretanje (Blinkert 2004; Kytä 2004), obezbeđuju mogućnost susretanja i druženja sa drugom decom (Corcoran, Gray, & Peillon 2009; Zeiher 2003) i razvijanje društvenih veza i kontakata (Morrow 2003). Ovim istraživanjem evidentirano je da je sadržajna raznovrsnost važna sa stanovišta mogućnosti formiranja dečjeg mesta. Naime, sadržajna raznovrsnost Limana I i II i naročito Malog Limana, izražena kao prisustvo ili blizina otvorenih javnih prostora kao što su Limanski park, Kej, Štrand, Spens, gradski trgovi, omogućilo je deci sa ovih područja proširenje prostora igre (Slika 6). Igrajući se na prostorima kojima to nije prvenstvena namena, ova deca su formirala svoje prostore reprezentacije, što ih stavlja u ravnopravan odnos sa drugim korisnicima grada. Sa druge strane, sadržajna monotonija Bistrice i Telepa određuje da su na Bistrici, u većoj meri nego na Limanu I i II, dominantni prostori igre slobodni blokovski prostori, a u slučaju Telepa sadejstvo jednoporođičnog stanovanja i sadržajne svedenosti dovodi do izraženije privatizacije dečje igre nego na ostalim područjima.



Ovo je Štrand. Na Štrand ja i moje drugarice dolazimo da se šetamo. Preko zime sam išla sama na Štrand na klizanje, samo onda dođu po mene pošto već padne mrak (Milica, Liman I i II).



Ovo je slika platoa Spensa. Na platou ispred Spensa moj drug i ja igramo fudbal. Probamo svaki dan da se tamo umorimo (Filip, Mali Liman).

Slika 6: Dečja mesta na područjima centralnog pločaja

Zaključne napomene

Na osnovu prikazane analize može se zaključiti da institucionalizacija slobodnog vremena dece nije izražena, odnosno da *mesta za decu* nisu i *dečja mesta*, ni u pogledu korišćenja ni u pogledu značenja i značaja koja im deca pripisuju. Prepreke da namenski prostori postanu *dečja mesta* ispoljile su se kao strukturna ograničenja društvenih praksi oblikovanja prostora ili porodičnog konteksta.

Ograničenja praksi oblikovanja prostora ispoljila su se kao malobrojnost prostora namenjenih deci, njihova tipološka svedenost, konceptualna neuklađenost sa dečjim potrebama, kao i nejednaka prostorna distribucija. Glavna dečja mesta su nenamenski prostori, a osnovni element za njihovo formiranje jeste mogućnost ostvarenja vršnjačkih interakcija. Ukoliko pružaju ovu mogućnost, pojedina *mesta za decu* deca preoblikuju u svoja. Njihovu važnost za decu pojačavaju strukturna ograničenja urbane sredine ispoljena kao nepostojanje dovoljnog broja adekvatnih prostora na kojima bi deca mogla ostvariti socijalne kontakte sa vršnjacima. Prostorna organizacija sredine značajno određuje karakter dečje igre izražen kao broj socijalnih kontakata dece. Takođe, prisustvo raznovrsnih otvorenih javnih prostora, koji objedinjavaju različite sadržaje, pruža mogućnost upražnjavanja različitih aktivnosti i ostvarenja različitih socijalnih kontakata, omogućava deci proširenje prostora igre, formiranje svojih prostora reprezentacije, što ih stavlja u ravnopravan odnos sa drugim korisnicima grada.

Ograničenja porodičnog konteksta deluju preko habitusa porodice, pre svega slojne pripadnosti porodice, odnosno nejednakih materijalnih i simboličkih resursa koji iz nje proizlaze. Društvena regulacija kojom se obezbeđuje dostupnost gradskih sadržaja značajnija je za decu iz nižih društvenih slojeva, naročito u kontekstu njihove komercijalizacije, kada ona predstavlja korektivni faktor ograničavajućeg delovanja porodičnog habitusa i samim tim ne samo što obogaćuje dečje urbano iskustvo već dovodi i do prevladavanja društvenih nejednakosti ispoljenih na ovaj način.

Ukoliko težimo da stvorimo grad koji je dečje mesto, mesto u kome odrasli i deca žive zajedno, a ne jedni pored drugih, ne možemo osmišljavati i oblikovati prostore za njih, ma koliko inventivni u tome bili. Moramo ne samo dati priliku deci da iskažu svoje mišljenje i potrebe nego ih i uvažiti. U suprotnom, dečja moć da formiraju svoja mesta biće, kao i do sada, svedena na marginalne prostore koje smo mi (odrasli) zaboravili, koji se nalaze izvan našeg inetersovanja i čije ih korišćenje ne dovodi u konflikt sa nama, a grad će, po pitanju mogućnosti koje pruža deci, predstavljati mesto reprodukcije društvenih nejednakosti a ne inkluzivnu sredinu.

LITERATURA:

- Alanen, L. (2004). Istraživanja u generacijskoj analizi. In S. Tomanović (Ed.), *Sociologija detinjstva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva: 345–360
- Andel, J. Van. (1984). Effects on children`s behavior of physical changes in Leiden neighborhood. *Children`s Environment Quarterly*. 1(4): 46–54.
- Berg, M., & Medrich, E. A. (1980). Children in Four Neighborhoods: The Physical Environment and its Effect on Play and Play Patterns. *Environment and Behavior*. 12(3): 320–348.
- Blinkert, B. (2004). Quality of the City for Children: Chaos and Order. *Children, Youth and Environments*. 14(2): 99–112.
- Čaldarović, O. (1989). *Društvena dioba prostora*. Zagreb: Sociološko društvo Hrvatske.
- Corcoran, M. P., Gray, J., & Peillon, M. (2009). Making Space for Sociability: How Children Animate the Public Realm in Suburbia. *Nature and Culture*. 4(1): 35–56.
- Cunningham, C., & Jones, M. (1999). The Playground: A Confession of Failure. *Built Environment*. 25(1): 11–17.
- Dunn, J. S., Kinney, D. A., & Hofferth, S. L. (2003). Parental ideologies and Children`s After-School Activities. *American Behavioral Scientist*. 46(10): 1359–1386.
- Ennew, J. (1994). Time for Children or Time for Adults? In J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta, & H. Wintersberger (Eds.). *Childhood Matters*. Aldershot: Avebury: 125–143.
- Frenes, I. (2004). Dimenzije detinjstva. In S. Tomanović (Ed.). *Sociologija detinjstva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva: 110–132.
- Gallagher, C. B. (2004). "Our Town": Children As Advocates for Change in the City. *Childhood*. 11(2): 251–262.
- Kara-Pešić, Ž. (1975). *Prostori dečijeg boravka i igre u naselju*. Beograd: JUGINUS.

- Karsten, L. (1998). Growing Up in Amsterdam: Differentiation and Segregation in Children's Daily Lives. *Urban Studies*. 35(3): 565–581.
- Kyttä, M. (2004). The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments. *Journal of Environmental Psychology*. 24(2): 179–198.
- Lareau, A. (2000). Social Class and the Daily Lives of Children: A Study from the United States. *Childhood*. 7(2): 155–171.
- Lareau, A. (2002). Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families. *American Sociological Review*. 67(5): 747–776.
- Lazić, M., & Cvejić, S. (2004). Promene društvene strukture u Srbiji: slučaj blokirane post-socijalističke transformacije. In A. Milić (Ed.), *Društvena transformacija i strategije društvenih grupa: svakodnevnica Srbije na početku trećeg milenijuma*. Beograd: Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta u Beogradu: 39–69.
- Lefebvre, H. (1991). *The Production of Space*. Oxford: Basil Blackwell.
- Leonard, M. (2005a). Children, Childhood and Social Capital: Exploring the Links. *Sociology*. 39(4): 605–622. <http://doi.org/10.1177/0038038505052490>
- Leonard, M. (2005b). Children, Childhood and Social Capital: Exploring the Links. *Sociolog*. 39(4): 605–622. <http://doi.org/10.1177/0038038505052490>
- Matthews, H. (2003). The street as a liminal space: the barbed spaces of childhood. In P. Christensen & M. O'Brien (Eds.). *Children in the City*. London: RoutledgeFalmer: 101–118
- McKendric, J. H., Bradford, M. G., & Fielder, a. V. (2000). Kid Customer?: Commercialization of Playspace and the Commodification of Childhood. *Childhood*. 7(3): 295–314. <http://doi.org/10.1177/0907568200007003004>
- McKendrick, J. H., Fielder, A. V., & Bradford, Mi. G. (1999). Privatization of Collective Play Spaces in the UK. *Built Environment*. 25(1): 44–57.
- Milinković, S. (1959). *Osnovna uputstva za izgradnju i organizaciju dečjih igrališta*. Beograd: Savez društava za staranje o deci i omladini Jugoslavije.
- Morrow, V. (2003). Improving the neighbourhood for children: possibilities and limitations of “social capital” discourses. In P. Christensen & M. O'Brien (Eds.). *Children in the City*. London and New York: RoutledgeFalmer: 162–183.
- O'Brien, M., Jones, D., Sloan, D., & Rustin, M. (2000). Children's Independent Spatial Mobility in the Urban Public Realm. *Childhood*. 7(3): 257–277.
- Odluka o programu finansiranja određenih komunalnih delatnosti od lokalnog interesa za 2013. godinu. (2012). *Službeni List Grada Novog Sada*: 55.
- Petrović, M. (2009). *Transformacija gradova: ka depolitizaciji urbanog pitanja*. Beograd: Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Philo, C. (2000). 'The Corner-Stones of My World': Editorial Introduction to Special Issue on Spaces of Childhood. *Childhood*. 7(3): 243–256.

- Plan detaljne regulacije Bistrice u Novom Sadu. (2007). *Službeni List Grada Novog Sada*: 19.
- Plan detaljne regulacije Malog Limana u Novom Sadu. (2009). *Službeni List Grada Novog Sada*: 52.
- Plan detaljne regulacije Telepa u Novom Sadu. (2007). *Službeni List Grada Novog Sada*. 29.
- Rasmussen, K. (2004). Places for Children – Children’s Places. *Childhood*. 11(2): 155–173.
- Skantze, A. (1995). Experiencing and interpreting city architecture. *Architecture and Behaviour*. 11(1): 5–10.
- Studija stanovanja za generalni plan Novog Sada*. (2009). Novi Sad. Retrieved from www.nsurbanizam.rs
- Tomanovic, S. (2004). Family Habitus as the Cultural Context for Childhood. *Childhood*. 11(3): 339–360.
- Tomanović, S. (2010). *Odrastanje u Beogradu : oblikovanje socijalnih biografija mladih u porodicama dva društvena sloja*. Beograd: Čigoja štampa, Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta.
- Tomanović, S., & Petrović, M. (2006). Rizici i bezbednost u susedstvu iz perspektive dece i njihovih roditelja. In S. Tomanović (Ed.). *Društvo u previranju: Sociološke studije nekih aspekata društvene transformacije u Srbiji*. Beograd: Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta u Beogradu: 139–157.
- Tomanović-Mihajlović, S. (1997). *Detinjstvo u Rakovici: svakodnevni život dece u radničkoj porodici*. Beograd: Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Van Vliet, W. (1983). Exploring the Fourth Environment: An Examination of the Home Range of City and Suburban Teenagers. *Environment and Behavior*. 15(5): 567–588.
- Vincent, C., & Ball, S. J. (2007). ‘Making Up’ the Middle-Class Child: Families, Activities and Class Dispositions. *Sociology*. 41(6): 1061–1077.
- Weller, S., & Bruegel, I. (2009). Children’s ‘Place’ in the Development of Neighbourhood Social Capital. *Urban Studies*. 46(3): 629–643. <http://doi.org/10.1177/0042098008100998>
- Zeijer, H. (2003). Shaping daily life in urban environment. In P. Christensen & M. O’Brien (Eds.). *Children in the City*. London: RoutledgeFalmer: 66–81.

CITY, PLACE FOR CHILD OR CHILD'S PLACE-SPATIAL ASPECTS
OF INSTITUTIONALIZATION OF CHILDHOOD FROM
THE PERSPECTIVE OF CHILDREN

Summary: *Starting from the conceptual distinction between places for children and children's places, the paper analyzes spatial aspects of institutionalization of childhood from the perspective of children at the level of specific urban spaces in Novi Sad. The first part of the paper considers the places for children in the context of wider social processes for production of urban space and structural formatting processes of modern childhood, primarily institutionalization and familialisation. The second part of the paper analyzes, based on data collected by specific visual technic-Photo-elicitation interview, to what extent are places for children are children's places, what are crucial elements for the formation of children's places, as well as the possibility of their establishment and their characteristics depending on different spatial concepts of housing estates and family contexts-social class differences, primarily. Derived analysis suggests that opportunities for children to reshape places for children in children's places are limited by functioning of structural factors – spatial and family context.*

Key words: *production of space, institutionalization of childhood, social class of family, places for children, children's places.*

Jasmina Klemenović
Univerzitet u Novom Sadu
Filozofski fakultet-Odsek za pedagogiju
klementina@ff.uns.ac.rs
UDK: 316.728-053.2
Primljeno: 2.10.2015.
Prihvaćeno za štampu: 1.11.2015.

MESTO I ULOGA IGRE U SVAKODNEVNOM ŽIVOTU DETETA¹

Sažetak: *Svakodnevni život dece oblikuju resursi životnog konteksta i shvatanja odraslih o potrebi "podešavanja" interakcije sa decom i prilagođenim načinima njihovog uključivanja u zajednicu, među kojima posebnu ulogu ima igra. Ona za dete predstavlja način unutrašnje motivisanog samostalnog delovanja koji maksimalno angažuje sveukupne njegove potencijale i iskustva. U različitim zajednicama varira stepen stapanja dečje igre sa svakodnevnim životom. Tekst predstavlja novija istraživanja koja ukazuju na karakteristične sadržaje i materijale dečje igre savremenog doba. Naglašena je potreba za društvenom podrškom razvojnim i socijalizacijskim potencijalima dečje igre kroz obezbeđivanje pristupa nestrukturisanim prostorima i materijalima, prilikama za međugeneracijsku i multikulturnu razmenu, kao i izdvajanjem vremena za igru uz afirmisanje igrovnog ponašanja dece i odraslih.*

Ključne reči: *kultura, podešena interakcija, dečja igra, činioci igre.*

Svakodnevni život deteta i igra

Dete se rađa, živi i razvija u određenom fizičkom i društvenom okruženju koje odlikuje karakterističan način organizacije života, odnosno *kultura*. No, sama kultura zajednice detetu nije dostupna na direktan, neposredan način, već preko raznovrsnih posrednika – osoba, predmeta obrazaca ponašanja i strukturiranosti okruženja. Naime, kroz interakciju sa bliskim osobama i predmetima, dete od rođenja izgrađuje i prisvaja različite vrste "alata" za kulturno delovanje. Otuda „svakodnevni život dece biva oblikovan resursima životnog konteksta ali i shvatanjima odraslih o potrebi 'podešavanja' interakcije sa decom i prilagođenim načinima njihovog uključivanja u zajednicu, među kojima poseban potencijal ima igra" (Saton-Smit 1989).

Igra predstavlja životnu funkciju koja u akciju stavlja ukupan potencijal

¹ Rad je priređen na osnovu predavanja održanog na Interdisciplinarnom naučno stručnom skupu Svakodnevni život deteta. Novi Sad, maj 2015.

ljudskog bića, naročito negov kapacitet fleksibilnosti. Ona za dete predstavlja način unutrašnje motivisanog samostalnog delovanja koji maksimalno „angažuje njegove sveukupne potencijale i iskustva” (Marjanović 1987). Dete u igri, slobodno od direktnog uticaja i zahteva drugih, reprodukuje događaje iz kulture kojoj pripada (kroz način upotrebe predmeta ili uživaljavanjem u društvene uloge), ali ih i ”prerađuje”, dodaje u njih svoje ideje i pravila. Ovakvim zaranjanjem u *kulturu*, upoznavanjem i oživljavanjem njenih elemenata i obrazaca, dete kroz igru razvija svoje potencijale, usklađuje ih sa zahtevima zajednice, postaje deo nje, ali je istovremeno i menja sopstvenim doživljajima i viđenjem dodajući joj nove nijanse.

Kulturna uslovljenost dečje igre

U različitim zajednicama varira stepen stapanja igre sa svakodnevnim životom deteta u porodici. Deca koja nemaju mnogo porodičnih obaveza obično preferiraju igre koje imitiraju realan život kompenzujući svoju isključenost. S druge strane, deca koja rano dobijaju određene obaveze u porodici, rastu pomažući u kući i preuzimaju odgovornost, ne pokazuju želju da im i igre budu takve niti imaju potrebu za igračkama umanjenim predmetima realnog života (Šanan, Fransis 1992). *Igračke* koje odrasli daju detetu imaju vitalnu ulogu u prenošenju kulture (ali i kulturnih stereotipa) i predstvaljaju poruku o očekivanjima zajednice. Može se reći da su razlike u igrovnom ponašanju dece ranog uzrasta rezultat interakcije sa različitim predmetima za igru i usvojenim strategijama za manipulaciju njima, a koje dete spontano upoznaje u zajedničkoj igri sa odraslima. Na starijim uzrastima u interakciju deteta sa igračkom uključena je veća doza stvaralaštva i imaginacije. Ovo deci omogućava da igračku oživljavaju i svojom maštom preobražavaju, što im pruža izvestan osećaj moći i oslobađanje od frustracija. Što su deca starija, za igru češće biraju *objekte kojima mogu da produže ili dopune svoju uobrazilju* u čemu im u novije doba svesrdno ”pomažu” masovni mediji, potiskujući proverene načine razvoja dečje mašte – pričanje priča i zajedničko čitanje knjiga za decu (Klemenović 2014).

Kontekst odrastanja deteta utiče na to u kojoj meri će dete imati mogućnosti da u osmišljavanju svojih akcija ostvaruje različite funkcije igre i razvija specifične vrste igara. Okruženje koje šalje poruke prihvatanja i sigurnosti, koje podstiče istraživanje i samostalno delovanje doprinosi da dete doživljava igru kao zadovoljstvo i lakše se uključuje u igru sa drugima. Pritom se kao važni *činioci igre* javljaju vrsta fizičkog okruženja, materijali, vreme i druge osobe i njihovi stavovi o igri. Uticaj navedenih elemenata u svakodnevnom životu deteta podrazumeva analizu različitih konteksta u kojima se igra pojavljuje (u porodici, u vrtiću/školi, na igralištu, ulici), materijala uz pomoć kojih se ona gradi, osoba koje učestvuju u njenom uspostavljanju, podržavanju i proširivanju (Kamenov 2007).

Imajući u vidu da se interpretacije dečjeg ponašanja u igri od strane odraslih ne moraju poklapati sa stvarnim dečjim iskustvima i saznanjima, izuzetno je važno perspektivu odraslih (roditelja, vaspitača, učitelja, istraživača) o igri dece dopuniti i viđenjem neposrednih aktera, tj. same dece.

Sadržaji i materijali savremenih dečjih igara

Jednu vrstu ilustracije izloženih postavki nude rezultati istraživanja dečje igre kojima je sagledavano kako se i čime igraju deca na uzrastu od 5 do 7 godina za vreme boravka u vrtiću. Istraživanje (Glebuvić, Tarasonien 2007) pokazalo je da se sadržaj igara mašte ili uloga među posmatranom decom razlikuje s obzirom na uzrast. Dok su petogodišnjaci još uvek dominantno usmereni na igre koje se odnose na brigu o članovima porodice i obavljanje kućnih poslova, te posete lekaru ili frizeru, stariji predškolci oživljavaju različite teme i aktivnosti: deca služe goste u kafiću, prave pice, provlače karticu pri kupovini, pišu fakture, pokazuju odeću u ulozi manekena, igraju u NBA ligi, prodaju i kupuju deonice, posećuju koncerte, komuniciraju međusobno na stranom jeziku, itd. Osim situacija i relacija iz svakodnevnog života, čest sadržaj igara mašte među posmatranim predškolicima predstavljaju i igre uloga sa junacima iz televizijskog programa, i to kako onog namenjenog deci tako i onog za odrasle. Naime, deca koju su istraživači pratili u vreme slobodne igre u vrtiću samoinicijativno su oživljavala likove iz aktuelnih televizijskih filmova i animiranih serijala delujući kao agenti, spajdermeni, roboti, čudovišta, pokemoni, modeli, vile, pevačice, itd. Ona su se oglašavala specifičnim zvucima i kretala na karakterističan način oponašajući izabrane junake. Pritom je zapaženo da su deca iz urbanih sredina bila sklonija ovim ulogama u odnosu na decu iz ruralnih oblasti, te da su dečaci češće birali junake koji demonstriraju moć i primenjuju nasilje (Glebuvić, Tarasonien 2007).

Vaspitači (njih više od stotinu) koji su sa ovom decom svakodnevno radili, ocenili su da se deca u vrtićima češće opredeljuju za igru sa modernim lutkama i čikicama iz TV filmova i animiranih serija i igračkama koje predstavljaju savremene tehničke uređaje, u odnosu na konstruktorske igračke, sportske rekvizite, didaktičke igračke, štampane materijale i publikacije za decu. Istraživanje je pokazalo da je najveća razlika zapažena u igri s didaktičkim igračkama, koje su nešto zastupljenije u igri dečaka u odnosu na igru devojčica, te u igri lutkama i čikicama, koji se češće sreću u igrama petogodišnjaka nego starijih predškolaca. Takođe, zapaženo je da deca iz urbanih sredina češće koriste dečje publikacije i više igraju video i kompjuterske igrice u odnosu na decu iz manjih sredina i ruralnih oblasti, koja su više okrenuta igri sa igračkama koje simuliraju tehničke uređaje. Utvrđeno je i da se deca roditelja s višim obrazovanjem, kao i ona iz porodica sa višim prihodima, češće igraju didaktičkim igračkama i služe publikacijama u odnosu na drugu decu u vrtiću. S obzirom na to da su ustanovljene razlike u

preferencijama prema igračkama među decom s obzirom na porodično okruženje iz koga potiču, zanimljivo je ispitati kako roditelji biraju igračke za svoju decu i koje igre podržavaju u krugu porodice (Glebuvić, Tarasonien 2007).

Kada su stručni timovi u predškolskim ustanovama Subotice, Beograda i Novog Sada organizovali ispitivanja roditelja o igrama i igračkama dece uzrasta od 3 do 7 godina, pokazalo se da je omiljena igračka predškolaca upravo ona sa likom junaka iz popularnih serija i crtanih filmova (Klemenović 2014). Ispostavilo se da se deca svih uzrasta rado igraju s ovim junacima i da značajno vreme tokom dana provode gledajući, uz pomoć različitih tehničkih uređaja, sadržaje u kojima se njihovi junaci pojavljuju. Starija deca rado oponašaju likove izabranih junaka, a najviše uživaju u kompjuterskim igricama sa ovim likovima u glavnoj ulozi. Prema nalazima istraživanja, u takvim aktivnostima deca provedu u proseku oko 2,5 do 3 sata, a svako deseto dete u njima provodi više od četiri sata (Jocić i sar. 2011).

Roditelji su se izjasnili da najčešće zajedno sa decom biraju i kupuju igračke nastojeći da se odupru marketinškim trikovima i pritisku masovnih medija. Kriterijumi za izbor su „uzrast, aktuelnost i cena“, ali i bezbednost igračke i njen vaspitno-obrazovni potencijal. Izvesna istraživanja pokazala su da majke češće uzimaju u obzir vaspitno-obrazovne odlike igračke, ukoliko su mlađe, imaju manju porodicu i slabije finansijsko stanje. Takođe, edukativnu vrednost igračke statistički značajnije izdvajaju majke osetljivije na inicijativu i učenje pokrenuto od stane samog deteta. Očevi, za razliku od majki, ne izdvajaju kriterijume kojima se specifikuje kako su igračke napravljene, koliko fleksibilno mogu da se koriste i da li sadrže upozorenje za roditelje. Umesto toga, očevi navode jedan grupni kriterijum i, češće u odnosu na majke, usaglašavaju igračke prema polu deteta. Takođe, istraživanje je pokazalo da gotovo 90% roditelja smatra da na vreme provedeno u igri veliki uticaj ima televizija. Pritom je u izrazito niskom postotku (5,5%) taj uticaj vrednovan kao pozitivan, dok je više od polovine ispitanika (60,25%) negativno ocenilo delovanje televizijskog programa na dečju igru (Vuković 2012), naročito njegov uticaj u posredovanju rodni stereotipa i nasilnih strategija delovanja. Roditelji ističu da pod pritiskom interesovanja deteta sa njegovim uzrastom raste i interesovanje za tehničke uređaje i igranje posredstvom njih. Iako su oni, po pravilu, protiv toga jer nepovoljno deluju na fizički i psihički razvoj dece koja igrajući se postaju uznemirena i agresivna.

Kada smo pitali decu uzrasta od 4 do 6 godina u jednom gradskom (NS) i jednom prigradskom vrtiću čime se igraju i koje su njihove omiljene igre, ona su bez obzira na uzrast češće izdvajala „igranje na kompjuteru“ u odnosu na „igru sa omiljenom igračkom“ ili „igranje sa drugarima“, pri čemu je značajna razlika utvrđena među izborima dece s obzirom na njihov pol. Više ispitanih devojčica prednost je dalo „igri sa omiljenom igračkom“ ili drugaricom, u odnosu na dečake koji preferiraju igre na kompjuteru. Dečaci više vremena provode u ovim vrstama igara, pri

čemu se oni iz manje sredine igraju nešto kraće ali svakodnevno, u odnosu da vršnjake iz grada koji nisu svaki dan za kompjuterom, ali kada igraju, ređe imaju vremensko ograničenje (Savičić 2012). Dok dečaci uglavnom biraju igre akcije (pucanje, umešnost) i avanture (istraživanje, uživanje u likove iz mašte), a potom simulacije (vožnja, sport, vojska) i igre razmišljanja (slagalice, mozgalice), devojčice se češće uživljavaju u likove iz mašte (igre avanture) i simulacije životnih situacija koje uključuju kreativnost (kreiranje odeće, pripremanja poslastica i sl.). Deci se u igrama na kompjuteru najviše, prema njihovim izjavama, dopada osećaj pobede i satisfakcije kada posle prelaska mnogih prepreka i izbegavanja raznih zamki stignu do cilja. Zatim, motiviše ih osvajanje bodova, medalja, dobijanje ocena za uloženi trud, te mogućnost da obavljaju visoko specijalizovane radnje i poslove iz sveta odraslih.

Nešto manje od polovine intervjuisane dece izjasnilo se da voli da u igri oponaša junake iz virtuelnog sveta kompjuterskih igara. Ispostavilo se da su tome sklonija deca iz grada, naročito dečaci. Trećina ispitane dece, posebno šetogodišnjaka, voli da se na kompjuteru igraju sami, nešto manje ih preferira igre uz učešće sestara i braće, dok je četvrtina dece izjavila da igrice igra sa drugarima. U većini slučajeva roditelji ne učestvuju u igrama dece na kompjuteru na aktivan način, iako su u više od polovine slučajeva upravo oni decu uveli u ove aktivnosti. Svakako najzanimljiviji nalaz ovog istraživanja predstavlja činjenica da su skoro sva deca (93,3%) izjavila da kompjuter nije igračka, obrazlažući svoje stanovište argumentima koji polaze od njegovih fizičkih karakteristika („zato što je velik i težak”; „zato što nije od plastike ili vune”; „zato što ne možeš da ga uzmeš u ruku i mrdaš jer će se razbiti”; „zato što ne možeš da spavaš s njim”; „zato što postoji motor u njemu”; „zato što ima struju”; „zato što je sprava koja mnogo košta”), kao i činjenice da je vlasništvo odraslih koji na njemu obavljaju neki posao („zato što se na kompjuteru radi nešto važno”; „zato što je pravi”; „zato što kompjuter koriste odrasli”; „zato što kompjuter služi za nešto drugo”; „zato što se s time ne igramo, nego u njemu igramo igrice”; „zato što su mama i tata odlučili da to bude običan kompjuter a ne igračka”) (Savičić 2012).

Dakle, za dete važan aspekt u izboru igre i igračke predstavlja osećaj uspešnosti i kompetentnosti u sferama života i aktivnostima koje mu nisu neposredno dostupne u svakodnevnom životu. Kompjuteri, telefoni i druga tehnička sredstava najneposrednija su spona sa tim aktivnostima iz sveta odraslih i priprema za nove načine delovanja koji podrazumevaju i specifične ljudske sposobnosti i načine delovanja.

Više prilika za igru u svakodnevnom životu dece

Činjenica je da deci koja žive u visoko strukturiranom urbanom okruženju tokom dana nedostaju prilike za slobodno kretanje i igru, odnosno za fizičke

aktivnosti umerenog intenziteta. Ona većinu vremena provode u aktivnostima niskog fizičkog intenziteta, što dovodi do zdravstvenih teškoća, drugačijeg odnosa prema sopstvenom telu i fizičkom naporu. Otuda je potrebno isticati značaj fizičkih aktivnosti i slobodnog kretanja u detinjstvu budući da predstavljaju temelj ne samo telesnog funkcinisaja već celokupne organizacije psihe i viših mentalnih funkcija (Charles, Senauer 2010; Charles, Wheeler 2012). Na intenzitet aktivnosti bitno utiču *stavovi i shvatanja odraslih*, posebno u situacijama kada dete hoće da se isproba i "rizikuje" u fizičkim aktivnostima koje su do nedavno bile sastavni deo odrastanja (penjanje na drvo, skakanje, preskakanje prirodnih prepreka, bacanje kamenčića i sl.).

Shvatanje stvaralačkog potencijala igre u određenoj kulturi ne određuje samo vrstu aktivnosti, prostor i materijale već utiče i na vreme koje dete provodi u igri. Uverenje odraslih da je igra zabava ili kratki predah između različitih poslova i zadataka koji, na unapred osmišljen način, angažuju dete onemogućava stvaranje autentičnog doživljaja, njegovu preradu i transformaciju na ličnom nivou, te umanjuje mogućnosti deteta za maštu i stvaranje. Kako bi se podržala igra i omogućilo ublažavanje nepovoljnih uticaja savremenih uslova života (strukturiranost, tehnologija, fizičke aktivnosti niskog intenziteta, usamljeničke aktivnosti) deci treba obezbediti: pristup *nestrukturisanim prostorima i materijalima* čiju funkciju ona sama usklađuju prema potrebama igre na otvorenom i u zatvorenim prostorima; raznovrsne prilike za međugeneracijsku razmenu i *upoznavanje tradicionalnih igara* kojima se neguje odnos pojedinca sa drugima i zajednicom; uz dovoljno *vremena za igru*, kao i izražavanje *afirmativnih stavova prema dečjoj igri* i igrovnom ponašanju čoveka.

LITERATURA:

- Charles, Ch., Wheeler, K. (2012). *Children & Nature Worldwide: An Exploration of Children's Experiences of the Outdoors and Nature with Associated Risks and Benefits*, Vol.5, Children & Nature Network, Commission on Education and Communication, Retrived November, 28, 2012, from <http://www.childrenandnature.org/downloads/CECCNNWorldwideResearch.pdf>
- Charles, Ch., Senauer, A. (2010). *Health benefits to Children from contact with the Outdoors & Nature*, Vol.3, Children & Nature Network, Retrived November, 28, 2012 from: <http://www.childrenandnature.org/downloads/CNNHealthBenefits2012.pdf>
- Dragić, S. (2011). *Stavovi roditelja o uticaju kompjutera na igru i razvoj predškolske dece*, (Diplomski rad, Filozofski fakultet). Novi Sad : Filozofski fakultet Univerzitet u Novom Sadu.

- Glebuviene, V. S., Tarasoniene, A. L. (2007). Modern means of (self-) education and play of 5-6 year old children, *International Council for Children's Play Brno Conference 2007*, Retrieved January 5, 2012, from http://www.iccp-play.org/documents/brno/glebuviene_tarasoniene.pdf
- Jocić, S., Mamužić, B., Kukić, J., Rukavina, S. (2011). Predškolsko dete – između igre i medija. Saopštenje na međunarodnoj interdisciplinarnoj stručno-naučnoj konferenciji *Vaspitno-obrazovni i sportski forizonti*, 14. i 15. maj 2011, Subotica: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača i trenera.
- Kamenov, E. (2007). *Dečja igra*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Klemenović, J. (2014). How Do Today's Children Play and with Which Toys, *Croatian Journal of Education/ Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, Vol. XVI, Sp.Ed.No.1/2014, str. 181–200.
- Marjanović, A. (1987). Stvaralaštvo, igra i vaspitanje predškolske dece, *Predškolsko dete*, br. 1–4, 3–31.
- Saton-Smit, B. (1989). *Igračke i kultura*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Savičić, J. (2012). *Kompjuterske igre iz ugla deteta predškolskog uzrasta*, (Diplomski rad, Filozofski fakultet). Novi Sad : Filozofski fakultet Univerzitet u Novom Sadu.
- Šanan, G., Fransis, H. (1992). *Igračke i igre dece sveta*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vuković, M. (2012). *Stavovi roditelja o dečjoj igri i igračkama i njihova očekivanja*, (Master rad, Filozofski fakultet). Novi Sad : Filozofski fakultet Univerzitet u Novom Sadu.

THE PLACE AND ROLE OF PLAY IN A CHILD'S EVERYDAY LIFE

Abstract: *The daily life of children is shaped by resources of the existential context and understanding of adults for the need to “adjust” the interaction with children and adapted methods of their inclusion in the community, including a special role of play. For a child, the play is a way of the inner motivated independent action that maximally engages his/her overall potentials and experiences. A degree of fusion of children's games with everyday life varies in different communities. The text presents recent research indicating the specific contents and materials of the children's games in the modern era. There is emphasized a need for social support to the development and socialization potentials of children's play through providing access to unstructured spaces and materials, opportunities for inter-generational and multi-cultural exchange, as well as for taking the time to play along with the affirmation of the play behavior both in children and adults.*

Key words: *culture, adjust interaction, child's play, playing factors.*

Žarko Trebješanin

Univerzitet u Beogradu

Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

zarkotreb@sbb.rs

UDK: 371.543

Primljeno: 4.10.2015.

Prihvaćeno za štampu: 1.11.2015.

PSIHOLOŠKI ASPEKTI PRAKSE KAŽNJAVANJA DECE U SRPSKOJ PATRIJARHALNOJ KULTURI¹

Sažetak: *Vaspitanje dece u patrijarhalnoj kulturi poistovećuje se sa prisilom i kažnjavanjem. Od dece se traži apsolutna poslušnost i poštovanje roditelja. Roditelji donose odluke, naređuju, a deca slušaju i pokoravaju se („U mlađega pogovora nema“). Bezuslovnu pokornost roditeljima deca pokazuju verbalno i neverbalno. Roditelji retko pohvaljuju dete da ga ne bi „pokvarili“, jer se nežnošću „upropašćuju“ deca. Blago vaspitanje Srbi prezirivo nazivaju „gospodskim“. Deci treba „uterati strah u kosti“. Po narodnoj psihologiji dete je „po svojoj prirodi“: rđavo, neodgovorno, nerazumno, nezrelo. Ono će postati „dobro“ (poslušno, razumno, odgovorno...) samo pod pritiskom pretnji i batina. O blagotvornom dejstvu telesnog kažnjavanja govore poslovice (npr.: „Dijete nebijeno slabo odgojeno“). Danas, međutim, prevladava nova vaspitna moda: deca su potpuno „ravnopravna“ sa roditeljima i prezaštićena od kažnjavanja. Time je suspendovana roditeljska odgovornost za dobrobit deteta. Savremena psihoanaliza naglašava značaj roditelja i njihove obaveze da detetu postavljaju ograničenja.*

Ključne reči: *dete, vaspitanje, kažnjavanje, srpska patrijarhalna kultura.*

Do sada smo čuli dosta toga o značaju svakodnevnog života dece, o detetu i detinjstvu iz perspektive sociologije detinjstva, o tome kakav je život savremene dece u gradu, šta se u njemu sa decom dešava. Moje je izlaganje u izvesnom smislu komplementarno, jer se odnosi na istraživanje prakse kažnjavanja dece u negdašnjoj, patrijarhalnoj kulturi. A kao što je poznato, srpska patrijarhalna kultura je seljačka, sa autarhičnom, ekstenzivnom privredom, što se nesumnjivo odražava i na odnos prema deci i način podizanja potomstva. Ova patrijarhalna kultura odlikuje se upadljivom asimetričnom distribucijom moći i strogom hijerarhijom, odnosno dominacijom muških pripadnika nad ženskim i starijih nad mlađim.

¹ Rad je priređen na osnovu predavanja održanog na Interdisciplinarnom naučno stručnom skupu Svakodnevni život deteta. Novi Sad, maj 2015.

U patrijarhalnoj kulturi muškarci imaju istaknut, privilegovan, viši status u odnosu na žene, koje su potpuno podređene muškarcima i sasvim potisnute iz javnog društvenog života. U srpskom patrijarhalnom društvu važi aksiom: „Muška je strana svakad pretežnija od ženske” (Milićević 1984: 17). Dok su još devojčice, ženska deca su pod vlašću oca, a kada odrastu i udaju se, one su pod vlašću *svog čoveka*, muža.

Osim rodnog, drugi važan princip hijerarhije u društvu jeste starosni. Autoritet počiva na broju godina. Stariji uvek zapovedaju onim mlađima. U srpskom jeziku, što je njegova specifičnost, reč *stariji* znači ujedno i viši po rangu, po društvenom položaju ili po činu. U patrijarhalnoj kulturi podrazumeva se da je stariji čovek nesumnjivo i iskusniji, mudriji i sposobniji od mlađih, te da zato zaslužuje i veće poštovanje. Narod naš kaže: „U staroga glava, u mladoga snaga”.

Vaspitanje, nagrada i kazna u patrijarhalnoj porodici

U velikoj patrijarhalnoj porodici bespogovorno se poštuje autoritet najstarijeg muškog člana. Na samom vrhu hijerarhije moći kao najviši autoritet nalazi se *domaćin*, *starešina* ili *glava kuće*. Muž i otac, *domaćin*, poštuje se kao neprikosnoveni autoritet, kao *pater familias*.

Od dece se traži apsolutno poštovanje roditelja i poslušnost prema starijima. Stariji donose odluke, naređuju, a mlađi slušaju. Reč starijih, roditelja posebno, jeste zakon koji bez pogovora slušaju svi koji su mlađi. Ova obavezna potčinjenost mlađih starijima u patrijarhalnoj zadruzi jeste aksiom, što se jasno vidi iz narodnih poslovice: „Rep glavi ne zapoveda”, „U mlađega pogovora nema” i „Blago domu đe se stariji poštuju” (Petrović 1948: 176; Miodragović 2009/1914).

Postoji čitav jedan složen i dobro utvrđen sistem neverbalnih i verbalnih znakova kojima mlađi, dobro vaspitani, nedvosmisleno iskazuju svoje duboko poštovanje i bezuslovnu pokornost u odnosu na starije. Svoje strahopoštovanje prema starijima mlađi ispoljavaju u načinu pozdravljanja, sedenja za stolom, u putovanju, u radu, u razgovoru itd. (Trebješanin 2008: 188).

Jedna od glavnih društvenih funkcija porodice jeste podizanje i vaspitanje dece. Porodično vaspitanje predstavlja planski, sistematski uticaj roditelja i drugih odraslih ukućana na sveukupni (saznajni, emocionalni, moralni, socijalni) razvoj ličnosti deteta od rođenja do zrelosti.

Cilj vaspitanja je, kaže Frojd, da nauči dete da vlada svojim nagonima. „Zadatak vaspitanja je, dakle, da koči, da zabranjuje, da suzbija. Ovaj svoj zadatak vaspitanje je u svim vremenima obilno izvršavalo. Ali smo iz analize saznali da baš ovo suzbijanje nagona donosi sobom opasnost oboljenja od neuroze”, piše Frojd (1933).

Da bi se izgradilo željeno ponašanje deteta, po važećim društvenim normama, u vaspitanju se koriste nagrada i kazna. Nagrada ili pozitivno potkrepljenje je korisna,

prijatna, poželjna posledica neke cilju usmerene aktivnosti, posledica koja dovodi do zadovoljenja motiva (potrebe, nagona). Nagrada učvršćuje datu, "ispravnu" aktivnost i dobro je da je neposredno sledi. Kazna je posledica neadekvatnog, društveno nepoželjnog ponašanja koja izaziva bol, patnju, neprijatnost, stid, strah i druge negativne emocije, koje eliminišu to društveno štetno ponašanje. Kazna (fizička, moralna) se u vaspitanju koristi radi odvikavanja od nepoželjnog ponašanja.

Filozofija deteta i vaspitanje kao kažnjavanje

Nagrada je toliko retka u SPK² da se pod "vaspitanjem" često podrazumeva strogo disciplinovanje koje se svodi na – kažnjavanje! Roditelji će retko pohvaliti dete da ne bi "pokvarili dete". Nežnošću, milovanjem i poljupcima "upropašćuju se" deca. O tome rečito govori poslovičko uputstvo: „Dijete mnogo milovano nigda dobro odgojeno”. U dinarskim krajevima Srbi smatraju blago, popustljivo, liberalno vaspitanje glupošću i prezrivo ga nazivaju "gospodskim vaspitanjem". Da bi se poštovala hijerarhija i disciplina treba deci „uterati strah u kosti”.

Kazna je neophodna u vaspitanju ako hoćemo da od deteta bude „dobar čovek”, smatraju Srbi. Ovo stereotipno mišljenje o blagotvornom dejstvu batina kao moćnog vaspitnog sredstva izražavaju mnoge poslovice: „Dijete nebijeno slabo odgojeno”, „Ko nije tučen nije naučen”, „Ne puštaj uzde detetu, pa da ti je zenica oka!”, „Deca od batina rastu”, „Uz palicu i medved igra”.

U srpskoj patrijarhalnoj kulturi teorija i praksa vaspitanja nezamislive su bez telesnog kažnjavanja. U narodnoj filozofiji vaspitanja dete je „po prirodi” rdavo, nesocijalno, neodgovorno, nerazumno, nezrelo, a može se dovesti u red, može postati "dobro" poslušno, mirno, uredno, razumno, odgovorno, marljivo, društveno biće samo pod pritiskom grdnji, psovki, pretnji i batina (Trebješanin 2008: 237).

Majka detetu preti ocem, popom, Ciganinom, vukom, baba-rogom, vešticom i drugim zastrašujućim stvarnim i fiktivnim bićima. Ukoliko ne pomažu pretnje i grdnje, primenjuju se oštrije vaspitne mere, a to je fizičko kažnjavanje: klečanje, izbacivanje napolje iz kuće, vučenje ušiju, šamari, šibanje, batine (rukom, kaišem, užetom, prutom, batinom itd.). Koliko je visok stepen uverenosti u moć batina najbolje svedoče poslovice: „Batina je iz raja izašla”, „Ljeskova mast je čudotvorna”, „Batina svakog dotera u red”, „Za decu je prut a za ženu tojaga”.

Postoji razlika u stepenu i učestalosti fizičkog kažnjavanja dece po pojedinim krajevima Srbije, o čemu rečito govori „geografija kažnjavanja”.

Antropološkinja Vera Erlih (Erlich) je u knjizi *Jugoslavenska porodica u transformaciji*, na osnovu istraživanja napravila neku vrstu „atlasa kažnjavanja

2 SPK – srpska patrijarhalna kultura.

dece” u Jugoslaviji: roditelji u Srbiji najviše koriste telesno kažnjavanje u vaspitanju (90%), Srbi u Bosni (80%), a roditelji u Hrvatskoj (75%). Izrazito (često i surovo) fizičko kažnjavanje dece: Srbija (gotovo 40% roditelja), Hrvatska (oko 20%), Makedonija (12%) (Erlich 1971: 57–58).

Razlike u učestalosti i brutalnosti telesnog kažnjavanja mogu se objasniti različitim društvenim, kulturnim i istorijskim okolnostima u različitim etničkim zajednicama. Možemo da zaključimo da tamo gde je izraženiji borbeni, ratnički duh tamo je češće „ekscesivno fizičko kažnjavanje” dece.

Učestalost korišćenja batina zavisi i od uzrasta deteta. Češće se kažnjavaju batinama starija deca, koja mogu da shvate zapovest, ali neće da poslušaju. Deca se tuku i na drugi način fizički kažnjavaju, uglavnom, do puberteta. „Dok su mlađa deca, za neposlušnost i svađu kažnjavaju se batinama, ali kada ojačaju, vrše sve po svojoj volji, jer tada prestaje svaka telesna kazna” (Pavlović 1921). Muško dete se bije dok se ne zamomči, a žensko dok se ne uda i ne ode iz kuće (tada može da je tuče muž).

Batine su, s obzirom na pol deteta, takođe neravnomerno zastupljene. U patrijarhalnoj kulturi roditelji daleko češće biju mušku nego žensku decu. To je i razumljivo, jer se žensko dete od početka svog socijalnog i psihičkog razvoja oseća inferiornijim, slabijim i nemoćnijim bićem, osuđenim da sluša. Muško dete, naprotiv, od početka se oseća privilegovanim, superiornijim bićem; njemu se mnogo više dopušta, pa se ono kao samosvesnije, borbenije i aktivnije više i opire stegama i zapovestima (Trebješanin 2008: 202–203).

Sve u svemu, češće se kažnjavaju muška i starija deca (do puberteta/ udaje), nego ženska i mlađa.

Efikasnost nagrade i kazne u vaspitanju dece

Pohvala ima snažnije dejstvo od pokude, što pokazuju eksperimenti sa učenjem aritmetike (najbolje uči hvaljena grupa, pa kuđena, a najslabije uči ona koja je ignorisana).

Pokuda bolje deluje na samouverenu, mušku, ekstravertnu decu, a pohvala na nesigurnu, inferiornu, žensku, introvertnu decu. Nagrada ima bolje, trajnije dejstvo od kazne.

Rđav, nedovoljno efikasan način za zaustavljanje i iskorenjivanje društveno nepoželjnog, a posebno agresivnog, nasilnog ponašanja dece, kako pokazuju rezultati empirijskih istraživanja, jeste oslanjanje na isključivo oštre kazne (naročito fizičko kažnjavanje nasilnika). Pogledajmo koje su to rđave posledice upotrebe kažnjavanja u svrhu korekcije neželjenog, štetnog agresivnog i destruktivnog ponašanja dece.

Loše osobine kažnjavanja (posebno strogog):

- Ovim načinom potvrđujemo da je nasilje jedini put postizanja cilja, isterujemo

đavola sotonom. Stroge kazne nisu efikasne u sprečavanju nasilja „budući da stroga kazna sama po sebi ima oblik agresivnog postupka, osobe koje kažnjavaju zapravo modeluju agresivno ponašanje osobe čije agresivno ponašanje pokušavaju da smanje...” (Aronson, Wilson, & Akert 2002). Fizičko kažnjavanje dece valja maksimalno izbegavati jer time prećutno dajemo za pravo onome ko ima silu da je primeni na slabijem i potvrđujemo uverenje da uvek „jači tlači”.

- Kaznom samo postižemo privremeno uzdržavanje ili prikrivanje asocijalnog, nepoželjnog ponašanja, a ne i stvarnu, unutarnju promenu u ličnosti deteta. Kazna sprečava samo ispoljavanje nepoželjnog ponašanja, a ne i samog motiva za takvo ponašanje. Strah od kazne je loš motiv ”moralnog” ponašanja, jer čim nema kazne ponovo se javlja asocijalno ponašanje.

- Kaznom ”nevaljalog” deteta roditelj višestruko povećava bes, ozlojeđenost, agresiju i želju za osvetom kažnjenog deteta. Ova nagomilana agresivnost kaznom poniženog deteta često se pomera na slabiju metu (manja, nemoćnija deca).

- Uticaj kazne je inhibirajući a ne formirajući, jer ona može samo da spreči nepoželjno ponašanje, ali ne doprinosi izgrađivanju pozitivnog, prosocijalnog ponašanja i mišljenja (što je pravi cilj vaspitanja). Kažnjavanjem mi samo utičemo na eliminaciju asocijalnog ponašanja, ukazujemo kako ne treba da se ponaša, ali ne ukazujemo kako bi trebalo da se ponaša na drugačiji, socijalno konstruktivan, prihvatljiv način.

To ne znači da je svako kažnjavanje loše i da ga ne treba koristiti kao vaspitnu meru. Zapravo, kazna ne sme biti jedina mera, jer nije dovoljno delotvorna. Kada se primenjuje, kazna treba da bude:

- razumna, smisljena i u skladu sa uzrastom i zrelošću (kognitivnom, moralnom i socijalnom) deteta (starije i zrelije dete je odgovornije za svoje postupke);
- prilagođena prirodi, vrsti i učestalosti prestupa (prekorevanje, grdnja, sl.);
- pravedna, a to znači dobro odmerena, u skladu sa prekršajem i za sve je ista;
- sasvim izvesna, neizbežna (za svaki prekršaj neizostavno sledi kazna);
- blagovremena (što pre, to bolje) jer je tada efikasnija.

Kažnjavanje kao sredstvo u vaspitanju

Često se Frojd i psihoanaliza optužuju za savremeno preterano popustljivo vaspitanje, jer su ukazali na patogene posledice brojnih strogih zabrana u detinjstvu i psihopatološke posledice osujećenja zadovoljenja nagona dece. Pogrešno je, međutim, mišljenje da psihoanalitičari smatraju da je svaka frustracija štetna po dalji emotivni i socijalni razvoj ličnosti dece i da je patogena. Krajnje popustljivo ponašanje roditelja i vaspitača u odnosu na dečje prohteve i želje, naprotiv, dovodi do zastoja i deformacija u razvoju ličnosti. Odbijanje od sise, učenje urednosti, navikavanje na čistoću, zabrana incestnih želja ili povremena odsutnost majke,

predstavljaju osujećenja neophodna za prilagođavanje stvarnosti, za prelazak na princip realnosti, odnosno za normalan razvoj ega i superega. Frustracija je nesumnjivo štetna po mentalno zdravlje ili za dalje sazrevanje samo onda ako je isuviše velika, ako pređe određen stepen podnošljivosti. Ovaj stepen predstavlja stepen tolerancije na frustraciju. Prema tome, psihoanalitičari se zalažu za nalaženje razumne mere u količini frustracije koja će omogućiti pojedincu socijalni i moralni razvoj, ali bez razvoja neuroze. Vaspitanje, smatra Frojd, „ima da nađe svoj put između Scile dopuštanja i Haribde zabrane. Ukoliko je problem uopšte ostvarljiv, mora da se pronađe optimum vaspitanja koji će doneti najviše koristi i najmanje štete. Treba da se reši pitanje koliko da se zabranjuje, u koje vreme i kojim sredstvima”.

Mode u načinu vaspitanja

U različitim epohama menjaju se shvatanje deteta, filozofija vaspitanja, pa samim tim i primenjuju se različita vaspitna sredstva u skladu sa dominantnim stručnim javnim mnjenjem. Analiza sadržaja priručnika za vaspitanje dece to dobro pokazuje. Marta Volfenštajn je analizirala bilten *Briga o detetu* (1914–1946) da bi istražila promene u načinu podizanja dece u SAD u ovom periodu. Rezultat: tridesetih godina dete se shvata kao malo, zlo i sebično čudovište koje nastoji da zavlada roditeljima, te ga valja strogo disciplinom i kaznama zauzdati, ali već četrdesetih godina ono se poima kao bespomoćno, slabo, bezazleno i radoznalo biće koje traži nežnost, ljubav, brigu i pažnju.

Humanistički psiholozi na čelu sa Abrahamom Maslovim šezdesetih godina 20. veka ističu da je dete po svojoj prirodi dobro, altruističko, a ne rđavo i agresivno. Po njemu, podaci ukazuju da kod svakog ljudskog bića „postoji aktivna volja za zdravljem, impuls usmeren ka rašćenju, odnosno ka ostvarivanju ljudskim potencijala” (Maslow 1976). Tada dominira slika deteta kao bezazlenog i radoznalog bića prema kome valja da su roditelji blagi, puni ljubavi i nežnosti. Ona je osnova nove ideologija detinjstva koju oličava krajnje permisivna škola Samerhil (Nil 1981). U skladu sa ovom ”ružičastom” slikom deteta jeste i ”humanistička” filozofija vaspitanja: deci treba samo dopustiti da se spontano razvijaju, bez kažnjavanja i represivnog vaspitanja, a ona će spontano, u procesu samoaktuelizacije ostvariti sve svoje potrebe i sposobnosti, te postati zrele osobe (Maslov 1974).

U današnjem zapadnom društvu od osamdesetih godina sve više prevladava nova vaspitna moda u kojoj su deca potpuno „autonomna”, a njihova komunikacija sa roditeljima je zasnovana na „spontanosti i ravnopravnosti” (Trebješanin 2012). Deca su uvek u pravu, ona su potpuno slobodna u odlučivanju, a roditelj može samo da izrazi svoje lično mišljenje, ali ne i da zabranjuje. Insistiranje na

tobožnoj ravnopravnosti dece i roditelja predstavlja krah roditeljskog autoriteta, ukidanje njegove dužnosti staranja o razvoju dece, kao i suspendovanje roditeljske odgovornosti za dobrobit deteta, smatraju savremeni analitičari. Licemerno podilaženje deci i njihovo stavljanje u poziciju "ravnopravnih" partnera, pogubno je za decu. Dete mora ostati dete, sa svim svojim osobenostima i željama, a roditelj mora biti roditelj sa svojim potrebama i dužnostima. Njihov odnos je neizbežno asimetričan, njihove socijalne uloge su nužno komplementarne. U novom, "demokratskom" vaspitanju dece ima sve manje mesta za oca, koji je simbol zastrašujućeg, represivnog, patrijarhalnog vaspitanja. Sa rušenjem autoriteta oca (disciplinuje i kažnjava), istovremeno je srušen i autoritet koji je neophodan oslonac detetu koje izgrađuje svoj lični identitet. Suštinski doprinos psihoanalize kritici savremene kulture jeste u tome što ona naglašava značaj roditelja i nužnosti postavljanja ograničenja (Vederil 2005).

LITERATURA:

- Vederil, R. (2005). *Kolaps kulture*. Beograd: Clio.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1996). *Love and Hate: Natural History of Behavior Patterns*. New York: Aldine.
- Erlich, V. (1971). *Jugoslavenska porodica u transformaciji*. Zagreb: Naprijed.
- Išić, M. (2008). *Seljanka u Srbiji u prvoj polovini 20. veka*. Beograd: Helsinški odbor za ljudska prava u Srbiji.
- Maslow, A. (1976). *The Farther Reaches of Human Nature*.
- Maslov, A. (1974). Neke vaspitne implikacije humanističke psihologije. *Ideje*. 3.
- Mead, M. and Wolfenstein, M. (eds) (1967). *Childhood in Contemporary Culture*. Chicago.
- Miličević, M. Đ. (1984). *Život Srba seljaka*. Beograd: Prosveta.
- Miodragović, J. (2009). *Narodna pedagogija ili kako srpski narod podiže porod svoj*. Beograd: RTS i Dosije
- Nil, A. (1981). *Slobodna deca Samerhila*. Beograd: Biblioteka 20. vek.
- Pavlović, J. (1921). Život i običaji narodni u Kragujevačkoj Jasenici u Šumadiji. *SEZ*. 22. Beograd: SKA.
- Petrović, P. Ž. (1948). Život i običaji narodni u Gruži. *SEZ*. 26. Beograd: SAN.
- Trebješanin, Ž. (2008). *Predstava o detetu u srpskoj kulturi*. Beograd: Sofos.
- Trebješanin, Ž. (2012). *Nova predstava deteta i detinjstva u antropologiji, istoriji, psihologiji i psihoanalizi*. Godišnjak Učiteljskog fakulteta u Vranju: 195–207.
- Frojd, S. (1984). *Nova predavanja za uvođenje u psihoanalizu*. Novi Sad: Matica srpska.

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE PRACTICE OF PUNISHING CHILDREN IN SERBIAN PATRIARCHAL CULTURE

Abstract: *Education of children in a patriarchal culture is identified with coercion and punishment. Children are required to be absolutely obedient and respectful to their parents. Parents make decisions, give orders, and children listen and obey (“The younger ones must not argue”). Children show unconditional obedience to their parents both verbally and nonverbally. Parents rarely praise their children so that they wouldn’t be “spoiled” because tenderness “spoils” children. Lenient education is contemptuously called “aristocratic” in Serbia. Children should be “frightened to the bone.” According to the folk psychology, a child is “by its nature”: bad, irresponsible, irrational, immature. It will become “good” (obedient, sensible, responsible ...) only under the pressure of threats and beating. Beneficial effects of corporal punishment are expressed in proverbs (e.g. “A child never beaten is a child poorly raised”). Today, however, according to the prevailing new educational trend, children are completely “equal” to their parents and overprotected from punishment. That way, parental responsibility for their child’s welfare is suspended. Contemporary psychoanalysis emphasizes the importance of parents and their obligation to set limits for their child.*

Keywords: *children, education, punishment, Serbian patriarchal culture.*

Vanjuška Martinović
MŠ „Stanković”
Beograd
vanjuskapekovic@hotmail.com
UDK: 37.036-053:78
Primljeno:4.10.2015.
Prihvaćeno za štampu:1.11.2015.

ZNAČAJ I MOGUĆNOSTI MUZIČKOG OBRAZOVANJA U PREDŠKOLSKOM UZRASTU¹

Sažetak: *Značaj muzičkog obrazovanja prepoznat je od strane psihologa i pedagoga kao važan deo vaspitno-obrazovnog procesa, i kao takav prihvaćen je i podržan u celom svetu. U Srbiji se muzički pedagozi susreću sa problemom nedostatka metoda nastave prihvatljivije za najmlađi uzrast jer klasično muzičko obrazovanje podrazumeva opismenjenu decu. Muzičko obrazovanje poželjno je početi i ranije, u predškolskom uzrastu. Rad se bavi predstavljanjem Dalkroz metoda kao jednog od mogućih rešenja za navedeni problem. Pomenuti metod omogućava jednostavno i lako upoznavanje sa osnovnim elementima muzike i njihovu praktičnu primenu u daljem muzičkom obrazovanju.*

Ključne reči: *muzičko obrazovanje, interaktivni pristup, euritmija, Dalkroz metod.*

Uticaj muzike na razvoj deteta

Poznato je da učenje muzike ima širok spektar pozitivnih uticaja na razvoj deteta: razvitak sluha, vida, verbalnog izražavanja, sposobnosti čitanja, učenje stranih jezika, razvija muzičke i kreativne sposobnosti i socijalnu prilagodljivost. Sviranje instrumenta razvija i angažuje ceo mozak, obe hemisfere su aktivne i zahvaljujući tome pospešuju se intelektualne sposobnosti, analiziranje i apstraktno mišljenje. Samo slušanje klasične muzike poboljšava koncentraciju i pamćenje, a sviranje razvija prostorno-vremensko rasuđivanje. Kada prihvatimo sve navedene pozitivne aspekte bavljenja dece muzikom, nameće se pitanje kada je najbolje početi sa nastavom muzike.

U Srbiji je predviđeno da deca kreću u muzičku školu u uzrastu od devet godina, što podrazumeva da su tada već potpuno opismenjena i spremna za klasičan oblik nastave. Međutim, neretko se u praksi srećemo s mnogo mlađom decom koja dođu

¹ Rad je priređen na osnovu predavanja održanog na Interdisciplinarnom naučno stručnom skupu Sva-kodnevni život deteta. Novi Sad, maj 2015.

na prijemni ispit, pokažu izuzetne sposobnosti i budu primljena u muzičku školu. Problem nastaje kada se ispostavi da tako sposobna i talentovana deca nisu u mogućnosti da prate program klasične muzičke škole jer nisu opismenjena, ne vladaju osnovnim matematičkim operacijama, i usled tih problema, koji nisu vezani za muzičke sposobnosti, deca napuštaju muzičku školu. Mnogo dece na taj način stekne čak i averziju prema instrumentu koji postaje izvor frustracije i patnje.

Problem uopšte ne leži u deci, nego u sistemu obrazovanja i metodama nastave koje nisu prilagođene mlađem uzrastu. Zaintrigirana navedenim problemom i tragajući za njegovim rešenjem susrela sam se sa Dalkroz metodom koji bi mogao da pomogne deci i nastavnicima da relativno lako savladaju osnovne muzičke probleme i da ih potpuno bezbolno reše i prevaziđu.

Dalkroz metod

Emil Žak Dalkroz (Emile Jacques Dalcroze) rođen je u Beču 1865. godine. Bio je kompozitor kamerne, orkestarske i operne muzike, kao i istaknuti pedagog. Godine 1892. prihvata mesto profesora solfeđa, harmonije i kompozicije na Konzervatorijumu u Ženevi. Brzo je uvideo nedostatke klasičnog muzičkog obrazovanja, gde se sve zasnivalo na teorijskim časovima i razvoju mehaničke interpretacije, primetivši da je suvoparno i da ne donosi rezultate koje je on očekivao. Želeo je da reši probleme koje je primećivao kod studenata postepeno razvivši obrazovnu strategiju koja je uključivala pokret, jer je verovao da muzikalnost dolazi iz samog tela. Kroz igre je počeo da razvija unutrašnji sluh, shvatanje ritma, artikulacije, kvaliteta i boje tona, te oblik fraze.

Veliki broj studenata imao je problem sa nedostatkom osećaja trajanja, ritma i mogućnosti da se pravilno izvedu zvuci istog trajanja. Istovremeno, primetio je da studenti na zvuk i ritam reaguju nevoljnim pokretima pojedinih delova tela (glava, noge, ruke), odakle se može zaključiti da „mora postojati veza između zvuka i centralnog nervnog sistema”.

Oko 1905. godine primenio je metod u osnovnoj školi i kasnije ga predstavio u Engleskoj i ostatku Evrope. Godine 1910. osnovao je prvu školu u Helerau (Nemačka), a po izbivanju Prvog svetskog rata vraća se u Ženevu i osniva Centralnu školu u Ženevi koju vodi do smrti 1950. godine.

Vremenom, Dalkroz je došao do sledećih zaključaka:

1. Čisto slušna muzikalnost je nekompletna muzikalnost. Mora se dopuniti osećajem u telu.
2. Muzička neritmičnost je posledica celokupne neritmičnosti pojedinca.
3. Kako bi se postigla istinska muzička harmonija, potrebno je posedovati unutarnji osećaj za muzičku harmoniju.

Nakon svih navedenih zaključaka dolazimo do osnovnih principa metoda, a

to je da je zasnovan na ideji da učenik muziku mora iskusiti fizički, mentalno i duhovno. Najvažniji cilj jeste razvijanje unutrašnjeg sluha i stvaranje svesne veze između uma i tela radi postizanja kontrole tokom muzičke aktivnosti. Važno je istaći da je metod primenljiv na svim uzrastima (od 3-4 godine do duboke starosti) i da nije potrebno nikakvo predznanje da bi učenik počeo da uči muziku po ovom metodu. Na nesvesnom nivou radi se nad zvukom putem različitih parametara zvuka (visina, trajanje, jačina, boja) i razvijaju se individualne karakteristike svakog pojedinca.

Dalkroz metod deli muzičko stvaralaštvo na tri usko povezana aspekta: *euritmija*, *solfeđo* i *improvizacija*.

Euritmija (gr. eu – dobro, ritmia – ritam) vežba telo učenika da svesno oseća reakciju mišića na vreme i energiju u prostoru. Telo se pretvara u instrument i prenosi u pokrete određene delove muzike. Utemeljena je na stavu da je ljudsko telo izvor svih muzičkih ideja. Telo treba da se pokreće što fleksibilnije, fluidnije i ekonomičnije i da na taj način steknemo praktično, fizičko iskustvo muzike pre nego što ga teoretski shvatimo i izvedemo.

Solfeđo po Dalkroz metodu razvija unutrašnji sluh i zasniva se na povezivanju fizičkih i slušnih iskustava. Tradicionalni solfeđo upotpunio je veštinom pevanja, slušanja i beleženja muzike konceptima ritma i prostora.

Improvizacija ima za cilj da motiviše učenika da izrazi sopstvene muzičke ideje kroz pokret i na taj način stimuliše moć koncentracije, slušne kapacitete i maštu. Učenik ima osećaj zadovoljstva i uspeha, a istovremeno dokazuje da je razumeo muziku i savladao njenu suštinu.

Zaključna razmatranja

Iz svega navedenog zaključujemo da je jedan od glavnih ciljeva Dalkroz metoda preobražaj ljudskog tela u muzički instrument. Istovremeno se razvija unutrašnji sluh i osećaj ritma i postiže koordinacija između uma i tela. Važno je istaći da je nakon početnog muzičkog obrazovanja po Dalkroz metodu moguće primeniti znanja pri sviranju bilo kog instrumenta.

Sama metodologija je veoma važna. Ima svoja pravila koja se moraju poštovati. Prvo i najvažnije je da svi učenici moraju aktivno učestvovati (pevanjem i/ili fizičkim pokretima) podstaknuti od strane učitelja) na svim vežbama. Svaka vežba je ilustracija jedne specifične problematike muzičkog obrazovanja:

Deca najpre hodaju slobodno, nakon čega počinje da svira klavir u sporom tempu, bez prethodnog upozorenja, učenici se korak po korak prilagođavaju ritmu muzike. Na taj način se upoznaju sa notnim vrednostima: četvrtine za hod (korak), osmine za trčanje, osmina sa tačkom i šesnaestina za skok. Muzičke pauze se predstavljaju prekidom hoda. U skladu sa muzikom deca naglašavaju hod kad je muzika jača ili hodaju na prstima kad je tiša. Pri radu koriste se rekviziti

poput balona i laganih tkanina koje pomažu telu da bi se što bolje iskazalo ono što muzika želi da kaže.

Važno je istaći da se deca na ovaj način nesvesno uvode u najvažnije parametre muzike i muzičkog opismenjavanja i veoma brzo, bez ikakvih prethodnih znanja, počinju da shvataju pojmove vezane za ritam, zvuk i njegovu boju.

Od ranog 20. veka uticaj Dalkroza oseća se svuda, kako na polju muzike tako i na polju plesa, pozorišta, terapije i obrazovanja. U svoje vreme njegov rad je smatran avangardom i nailazio je na otpor, ali uspeo je da sprovede svoje ideje i da utiče na reformu muzičkog obrazovanja. Danas, osnovne ideje podučavanja i učenja potvrđene su i prihvaćene kroz savremena istraživanja.

LITERATURA:

- Jaques-Dalcroze, E. (1971). The basis of Eurhythmics. In C. L. Dutoit (ed.). *Music, Movement, Therapy*. Geneve: The Dalcroze Society.
- Grujić-Vlajnić, S. (2012). Muzičke igre – kreativni pristup nastavi muzike. *Zbornik 14 Pedagoškog foruma scenskih umetnosti*. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti,
- 78-85. Maxwell, R. (1999). Results of Major Music Studies. *Neurological Research*, 1–6.
- Galikowska-Gajewska, A. (2014). Music in motion. In M. Petrović (ed.). *Proceedings of the 16th Pedagogical Forum of Performing Arts*. Belgrade: FMU: 157–165.

THE IMPORTANCE AND POSSIBILITIES OF MUSIC EDUCATION AT PRESCHOOL AGE

Abstract: *The significance of music education has been recognized by psychologists and educators as an important part of the educational process, and it is accepted and supported as such in the whole world. In Serbia, the problem that music educators face is a lack of teaching methods acceptable for the youngest children because classical music education entails literate children. It is advisable to start with music education earlier, at the preschool age. This paper presents the Dalkroz method as one of the possible solutions to this problem. The aforementioned method allows simple and easy introduction to the basic music elements and their practical application in further music education.*

Key words: *music education, interactive approach, eurythmy, the Dalkroz method.*

Milena Petrović

Univerzitet umetnosti u Beogradu

Fakultet muzičke umetnosti

Katedra za solfedo i muzičku pedagogiju

pepa.magare@gmail.com

UDK: 37.036-053.4:78

Primljeno: 31.10.2015.

Prihvaćeno za štampu: 10.11.2015.

INTERDISCIPLINARNI PRISTUP U POČETNOJ NASTAVI MUZIKE¹

Sažetak: *Muzička pedagogija se bavi vaspitavanjem muzikom, te je etičko-estetički interdisciplinarni koncept muzičkog kurikulumu poznat još od davnih dana. Danas je koncept integrativne nastave, ili interdisciplinarni kurikulum, vodeći trend u obrazovanju. Integrativna nastava doprinosi interdisciplinarnosti i funkcionalnosti znanja, razvija različite tipove inteligencije, unapređuje nastavni proces, utiče na celoživotno obrazovanje i stvara emocionalno stimulativnu sredinu za učenje. U integrativnom kurikulumu, interdisciplinarna nastava stvara veze između različitih muzičkih i nemuzičkih disciplina. Uz pomoć integrativne nastave učenici povezuju naučeno u školi sa realnim, životnim situacijama. Interdisciplinarni koncept je naročito značajan na predškolskom muzičkom nivou, jer kroz forme muzičkih igara i mjuzikla, pokret, pevanje, crtež, stihovi i gluma postaju sredstva za razumevanje elemenata muzičke strukture, te osnov za njihovo pojmovno osveščivanje u toku kasnijeg muzičkog obrazovanja.*

Ključne reči: *integrativna nastava, interdisciplinarnost, kurikulum, muzičko obrazovanje, nastavni proces.*

Muzička pedagogija kao interdisciplinarna nauka

Muzička pedagogija je nauka koja se bavi vaspitavanjem muzikom. Ukoliko kažemo da se muzička pedagogija bavi muzičkim vaspitavanjem, nismo dovoljno precizni, jer, pre svega, muzički pedagog učenika vaspitava muzikom, muzika je sredstvo vaspitanja. Od davnina je poznato da je muzika imala snažnu etičku moć. Pojam muzike je upotrebljen prvenstveno kao etički, a ne kao muzički pojam, jer je muzika za svoj predmet imala oblikovanje duše (Platon 2015, v.: Georgiades 1958). Platon je pisao da je neko muzički obrazovan tek kada oseti „suštinu

¹ Rad je priređen na osnovu predavanja održanog na Interdisciplinarnom naučno stručnom skupu Sva-kodnevni život deteta. Novi Sad, maj 2015.

razumnosti, hrabrosti, slobode, gordosti i drugih srodnih stvari, kao i onih koje su svima suprotne, ma gde se pojavile, kad zapazi njihovo prisustvo tamo gde se zaista nalaze” (Platon 2013). Platonov učenik Aristotel muzici pripisuje moć da „utiče na formiranje ličnosti, jer neke melodije jačaju samokontrolu, dok druge vrste podstiču opuštanje” (Aristotel 1973).

Uloga muzičkog pedagoga jeste da vaspitava učenika 1. da sluša muziku, i 2. kako da sluša muziku. Za slušanje muzike pedagog mora da odabira visoko kvalitetnu muziku iz aspekta estetike i etike, jer ako muzika zadovoljava ova dva kriterijuma, onda će ona sigurno kod učenika-slušaoaca izazvati i određene emocije. Platon piše da ritam i harmonija imaju najveći značaj u muzičkom vaspitanju, jer najdublje ulaze u unutrašnjost duše, i to posebno kod mladih osoba, jer je kod njih logos još nedovoljno razvijen (Platon 2013). Vaspitno delovanje muzike ogleda se i u razvijanju ljubavi prema lepoti, a muzika omogućuje da se lako zapazi sve ono što nije lepo, a da se ono lepo primi u dušu i vaspitava čoveka da postane savršeno dobar (Platon 2013). Etičko-estetički interdisciplinarni koncept muzičkog kurikulumu poznat je tako još od davnih dana.

Veza između etičkog i estetskog ogleda se u ulozi muzičkog pedagoga da učenike podučava lepom pevanju. To znači da, pre svega, muzički pedagog mora da ima lep i negovan glas, da je muzikalan i da to što peva muzički razume. Deca uče tako što imitiraju, pa će imitirati i lepotu nastavnikovog glasa. Uz pomoć pevanja pedagog će decu uvesti u svet muzike, i to na taj način što će ih upoznati sa različitim žanrovima i stilovima (dečije pesme, narodne pesme, starogradske pesme, itd.), karakterima i atmosferama pesama, pa s tim u vezi i sa tempom, pulsom i metrom, da bi, zatim, učenik usvojio i trajanje, odnosno prostorno prožimanje muzike na makroformu (pesma s refrenom, varijacije i sl.) i mikroformu (frazе koje su najčešće četvorotaktne, duže celine osmotaktne, a sve u vezi sa dahom i logičnim odnosom između poetskog, metričkog i ritmičkog plana). Od samog početka muzički pedagog treba da uči decu da pevaju izražajno, da poštuju čuvena pevačka pravila starih majstora koja nalažu da je neophodno da se peva sa sjajem u očima i sa licem koje nije u grču, već u osmehu. Pozicijom facijalnih mišića, kao pripremnom radnjom za pevanje, deca će spoznati i lepotu fonacije koja je, neizostavno, u vezi sa estetskim parametrima u muzici, kao što su dinamika, artikulacija, agogika i sl. Navedeni estetski parametri prate poetski sadržaj pesme, pa će biti jasno zašto se tiše pevaju reči kao što su *tajna* ili *san*, nežno reči *ljubav*, *majka* ili *drugarstvo*, stakato *kengur*, *zec* ili glagol *skakati*, ili ritenuto kada se *zaspiva* ili *mašta*, itd.

Muzička pedagogija je naučna oblast koja je u vezi sa psihomotornim (razvoj veština), kognitivnim (znanje) i afektivnim (volja za učenjem) razvojem, ali i sa poimanjem muzike i osetljivosti i senzibilnosti za muziku. Interdisciplinarnost muzičke pedagogije ogleda se u njenoj vezi sa drugim naučnim disciplinama, drugim umetničkim oblastima, ali i u integraciji muzičkih i nemuzičkih predmeta,

u integraciji muzičkih disciplina (solfeđo, muzički oblici, harmonija, istorija muzike), u integraciji muzičkih parametara i u integraciji pevanja, pokreta/plesa i glume (kroz žanr mjuzikla). Poznat je, još u 19. veku, stav za sistematsko uvođenje muzičkih nauka u programe filozofskih fakulteta (Riemann 1882). Dok se naučnim metodama došlo do povezivanja osnovnih tačaka u sistemima muzike, literature, arhitekture (kao "zamrznute muzike", videti Šeling 1989) i likovnih umetnosti (Gostuški 1974), istorijski odnos među umetnostima (Munro 1967) i paralelni razvoj istorije muzike, likovnih umetnosti, arhitekture i igre, postaje očigledan (Sachs 1955). Najzad, fenomen zvuka, pored muzičke pedagogije, istražuju psihologija, medicina, muzikologija, sociologija, antropologija, biologija, filozofija i fizika.

Muzička pedagogija je svojim sadržajem, predmetom i ciljem u vezi sa sledećim naučnim disciplinama: filozofijom (muzička pedagogija je svojevrсна praktična filozofija), psihologijom (muzička pedagogija se bavi uzrasnim i psihičkim osobenostima vaspitanika, te njihovim psihičkim procesima), sociologijom (na muzičku pedagogiju se odražavaju problemi društva, društveni odnosi, a socijalizacija je jedan od osnovnih zadataka muzičke pedagogije), fiziologijom (uz muzičku pedagogiju tesno stoje fiziološko-razvojni procesi, biologija, anatomija), istorijom (istorijska prošlost, prilike i ličnosti su od neprocenjive važnosti za muzičku pedagogiju), statistikom (muzičko-pedagoška istraživanja nemoguće je sprovesti bez sakupljanja, analize, interpretacije i iznošenja podataka).

Muzički kurikulum i interdisciplinarnost

Kurikulumi poznatih inostranih muzičko-pedagoških udruženja i asocijacija zasnivaju se na interdisciplinarnom pristupu. Na primer, čuveni nacionalni kurikulum američkih muzičkih pedagoga (MENC) podrazumeva sledeće kategorije i oblasti koje se na svim uzrastima obrađuju na godišnjem nivou:

- pevanje (uz kontrolu disanja; pevanje samostalno ili u grupi; po sećanju ili sluhu; pevanje raznovrsnog muzičkog repertoara);
- sviranje (ispravan položaj tela; samostalno ili u grupi; po sluhu ili iz nota);
- improvizacija (melodije, pratnje ritmičkih obrazaca, itd.);
- komponovanje/aranžiranje (muzika kao pratnja priči; stvaranje kratkih formi u odnosu na napetost i opuštanje);
- čitanje/pisanje (analogna, tj. simbolička/standardna notacija);
- slušanje (vođeno slušanje muzičkih događaja – pojava oboe/promena metra/repriza, uz odgovarajuću terminologiju);
- procenjivanje muzike (razvoj kriterijuma za procenu kvaliteta muzičkog izvođenja, primena tih kriterijuma na sopstveno izvođenje);
- veza između muzike i drugih umetnosti (poređenje umetničkih sredstava koji slikaju događaj/scenu/emociju/ideju);

- mesto muzike u istorijsko-kulturološkoj perspektivi (žanr/stil/forma u različitim kulturama, analiza uloge muzike i muzičara u različitim kulturama).

Integrativna nastava jedan je od inovativnih modela kojim se vrši međusobno povezivanje nastavnih sadržaja iz više nastavnih predmeta. Ovaj model nastave pruža dinamičnost i interdisciplinarni pristup određenoj problematici. Integrativno obrazovanje spaja više predmeta i različite aspekte kurikuluma u smislenu celinu, da bi se fokusiralo na jednu širu temu iz različitih nastavnih oblasti. Integrativni pristup učenju naglašava intelektualni, društveni, emocionalni i estetski razvoj, te podržava celovit razvoj učenika (Buljubašić-Kuzmanović 2007: 148). Poslednjih godina veoma je poželjno da se povezuje muzika sa drugim predmetima, i to naročito u američkim muzičkim školama (Grujić-Vlajnić 2012). Materijali i koncepti jedne discipline koriste se da pomognu u učenju i da intenziviraju koncepte učenja u drugim oblastima, te tako, muzika služi učenju jezika, matematike, prirodnih nauka i sl. (Petrović, Milanković i Ačić 2012). Ovako integrisana nastava doprinosi razvoju različitih tipova inteligencija (Gardner 1983) i, samim tim, povećanju kvaliteta nastave (Maxwell 1999). Poznat je i program Kenedi centra pod nazivom „Changing Education Through the Arts” koji u sebi integriše ples, dramu, muziku, vizuelne umetnosti, priču, lutkarstvo, pisanje.

Među najpoznatije i najšire prihvaćene i korišćene metode u muzičkoj pedagogiji 20. veka ubrajaju se upravo one metode koje se svode na interdisciplinarni i integrativni pristup, tzv. spajanje više različitih umetničkih disciplina, tj. muzičkih izraza. Tako, na primer, metoda Karla Orfa (Carl Orff), pored čuvenog Orfovog instrumentarijuma, odgovarajućeg odabira instrumenata za potrebe dečjeg muziciranja, donosi improvizaciju i igru, a saradnja između uma i tela ostvaruje se prožimanjem svih grana umetnosti: ples, gluma, muzika, vizuelne umetnosti itd. Metoda Zoltana Kodolja (Zoltan Kodaly) povezuje igru, pokret, sviranje, pevanje, čitanje i pisanje, te se rukovodi krilaticom: slušaj–pevaj–razumi–zapiši–čitaj–stvaraj. Najzad, metod Emila Žak-Dalkroza (Emile Jaques-Dalcroze) nalaže učenje muzike kroz pokret i osećaj za dobar ritam (eurhythmic), te da se muzičke veštine razvijaju preko kinestetičkih vežbi.

Interdisciplinarnost u početnoj nastavi muzike

U muzičkom pogledu, pokret je neophodan pratilac aktivnosti jer doprinosi integraciji muzičkih parametara. Pokret pomaže razumevanju elemenata muzičke strukture, jer se uz pomoć pokreta razvija kognitivni, afektivni i psihomotorni aspekt učenikove ličnosti. Pokret razvija motoriku, koordinaciju, koncentraciju i u velikoj meri utiče na socijalizaciju učenika, jer se najčešće sprovodi u grupi. Uz pomoć pokreta učenici razvijaju prostornu inteligenciju i pamćenje, ali i maštu i originalnost, jer pokret obično podrazumeva igru kao prateću aktivnost. Učenici će najlakše razumeti odnos između karaktera, pulsa i tempa kroz pokret.

Metričko i akcenatsko grupisanje lako se pokazuje pokretom, baš kao i razlika između akcentovanog i neakcentovanog udara, ali i razlika između predudara, uzmaha, pretakta i naglašenog početka fraze. Telesnim pokretima učenici će usvojiti i makroformalne obrasce (AB, ABA, ABC, varijacije, pesmu s refrenom), ali i kompoziciono-tehničke postupke, kao što su ponavljanje, sekvenca ili kontrastnost. Intenzitet pokreta u vezi je sa dinamičkim bojenjem, ali i osećajem napetosti i opuštanja u muzičkom toku. Svaki pokret treba da bude u sinhronizaciji sa muzičkom frazom i dinamikom.

Dalkroz je učenje muzike sveo na učenje kroz pokret. Teoretska baza za ovakav metod pronalazi se u Dalkrozovom stavu da se jednostavne i brze veze stvaraju između svih centara u mozgu zaduženih za pokret i mišljenje, te da se pokretom postiže muzička vizualizacija (Jaques-Dalcroze 1971). Kinestetičke vežbe započinju vežbama disanja i mišićne relaksacije. Materijali i rekviziti koji se koriste u muzičko-telesnim vežbama su raznovrsni (tkanine, baloni, lopte). Slede kratka uputstva za sprovođenje osnovnih Dalkrozovih vežbi za percepciju i razumevanje muzičkih parametara (Galikowska-Gajewska 2014):

1. Zvuk–tišina. Deca se kreću dok muzika svira, zaustave se kad muzika prestane (u krugu, parovima, grupi, u neodređenim formacijama).
2. Puls–tempo. Dok muzika svira, deca koračaju u pulsu koje je odabralo jedno dete. Kada nastavnik prozove ime drugog deteta, ostala deca počinju da koračaju prateći pulsni nivo koji je odabralo drugo dete.
3. Puls–tempo–tembr. Deca koračaju prateći puls zadat na bubnju. Kada prestane zvuk, i deca prestaju da koračaju. Kada nastavnik nastavi da svira po obodu bubnja (promeni tembr), deca menjaju smer kretanja.
4. Artikulacija. Deca skakuću uz stakato muziku, ili se njišu i klizaju uz mirnu, legato muziku.
5. Dinamika. Uz snažnu, forte muziku deca improvizuju snažne pokrete, uz tihu muziku prave nežne pokrete. Uz krešendo deca postepeno uvećavaju svoje pokrete, a smanjuju njihov obim i veličinu uz dekrešendo.
6. Stil–tempo–dinamika–artikulacija. Na stilski različitu muziku, estetske muzičke parametre, kao što su dinamika i artikulacija, deca dočaravaju improvizovanim pokretima u prostoru, te razvijaju kinestetičko razumevanje muzike.
7. Tempo. Učionica je podeljena u dva dela – brzu i sporu polovinu. Uz improvizovani pokret, deca, prateći muziku različitog tempa, prelaze iz jednog dela u drugi deo prostorije.
8. Akcenat. Deca koračaju, trče ili skakuću kroz zamišljenu šumu. Kada čuju akcentovan ton, skaću iza drveta da bi se sakrili od medveda.
9. Fraza. Deca improvizuju pokret u skladu sa muzičkom frazom. Posle nekoliko slušanja, otkriće ponovljenu frazu i za nju upotrebiti isti pokret. Za kontrastnu frazu, promeniće pokret.

10. Tembr. Kada nastavnik svira visok registar na klaviru, deca ga prate tapšanjem. Nizak, dubok registar prate lupanjem nogama o pod. Istovremeno tapšu i lupaju nogama kada čuju oba registra istovremeno.
11. Mera. Za 2/4 meru naizmenično udaraju rukama o butine i dlanom o dlan. Za 3/4 meru rukama se formira obrazac butine–pljesak–pucketanje prstima. Za 4/4 meru prvo se rukama udari o butine, zatim pljesne rukama dlanom o dlan, za treći potez se pukne prstima desne ruke, a za poslednji, četvrti potez, pukne se prstima leve ruke. Dok se sluša muzika zapisana u meri 4/4, deca šetaju u krug, na lozinku „hop” promene smer ili se kreću unazad. Uz muziku zapisanu u meri 2/4 dvoje dece se međusobno dodaje loptom. Uz meru 3/4 troje dece u formiranom trouglu bacaju (prvo dete), zadržavaju (drugo dete) i prosleđuju dalje loptu (trećem detetu). Dodavanje balona odlčna je vežba za izdržavanje cele note, tj. dugog trajanja u muzici, koje prati spori let balona.
12. Melodija. Uz uzlaznu melodiju deca lagano imitiraju izlazak sunca, uz silaznu melodiju – sunčev zalazak. Kreću se ka napred uz uzlaznu, a u nazad uz silaznu melodiju. U mestu stoje ukoliko je melodija statična i ne menja visinu.
13. Uzmah. Kada čuju muziku sa uzmahom, deca se kreću obrnuto od kazaljke na satu. Uz muziku koja nema uzmah, kreću se u smeru kazaljke na satu.
14. Trajanje. Koračaju uz četvrtine, uz osmine stanu, ili tapšu. Sedeći u krugu, onda kada čuju četvrtine, potapšu kolena, uz osmine tapšu rukama, a uz polovine tapšu se po glavi. Kada čuju trajanje cele note, udaraju rukama puls o pod ispred sebe.
15. Harmonija. Dok koračaju u krugu, na zvuk tonične funkcije samo hodaju, uz subdominantnu funkciju hodaju i podižu ruke u vis, a uz dominantnu funkciju improvizuju telom neku figuru i u tom momentu prestaju da hodaju.

Stara afrička poslovice glasi: „Ukoliko možeš da hodaš, možeš i da plešeš. Ukoliko možeš da govoriš, možeš i da pevaš”. Stoga, deca predškolskog uzrasta najprirodnije reaguju na muzički sadržaj ukoliko im se on istovremeno predstavi u integraciji slušanja, pevanja, sviranja, pokreta (plesanja) i zapisivanja (od analognog zapisa do standardne notacije). Ovakvim učenjem angažuju se čula (sluh, vid, dodir) koja aktiviraju i integrišu različite vidove učenja (auditivni, kinestetički, vizuelni i taktilni). Muzičke igre su odličan primer integrisane nastave i interdisciplinarnosti znanja, te su, kao takve, poželjne da budu deo predškolskog muzičkog kurikuluma. Među muzičkim igrama za predškolski uzrast postoje one koje služe za percepciju i razumevanje arhetipskog motiva sol-la-sol-mi („Ringe ringe raja”, „Ide maca oko tebe”), igre u kojima je zastupljen eho-princip, kao potvrđeno dobar način učenja i pamćenja (jedan učenik ili nastavnik započinje

da peva početni motiv pesme u obliku pitanja, dok ostali učenici ponavljaju ovaj motiv u obliku odgovora), kao i igre koje po strukturi i sadržaju podsećaju na kratke mjuzikle (Petrović i Milanković 2011). Mjuzikl kao žanr može da se uvede u ranoškolsku muzičku nastavu jer donosi zaokruženu priču (scenario i podelu uloga) koja se tumači govorom–pevanjem–glumom, pokretom–plesom–koreografijom, kao i vizuelnim sredstvima, kao što su kostim i scenografija. Mjuzikl, tako, ostvaruje svoj interdisciplinarni karakter, jer povezuje muziku sa drugim umetničkim oblastima, ali muziku postavlja u istorijski, sociološki, politički i kulturološki kontekst, te proširuje i dodatno obogaćuje učenička znanja i interesovanja.

Zaključak

Savremene tendencije u nastavi trebalo bi da teže zamene tradicionalnog stila nastave nekim od inovativnih modela, kao što je integrativna nastava. Ovakva nastava je dinamična i doprinosi interdisciplinarnosti i funkcionalnosti znanja. Pored toga što istovremeno razvija različite tipove inteligencije (Gardner 1983), ona unapređuje nastavni proces i utiče na celoživotno obrazovanje. Interdisciplinarni koncept je naročito značajan na predškolskom muzičkom nivou, jer pokret, pevanje, crtež, stihovi i gluma postaju sredstva za razumevanje elemenata muzičke strukture (Petrović, Milanković 2008), te osnov za pojmovno osveščivanje elemenata muzičke strukture u toku kasnijeg muzičkog obrazovanja.

Ukoliko započnemo muzičko obrazovanje sa činjenicom da sva deca poseduju muzički potencijal, neophodno je da im omogućimo bogatstvo zvukova visoko kvalitetne muzike i pružimo raznovrsne aktivnosti. Međutim, na ovom uzrastu decu ne bi trebalo da opterećujemo visokim ciljevima i da od njih zahtevamo vrhunska postignuća. Deca uče kroz igru u prijatnom okruženju, tj. u muzički stimulatívnoj sredini. Iako se predškolska muzička nastava odvija u grupi i, kao takva, podstiče razvoj socijalizacije i omogućava stvaranje timskog muzičkog iskustva, neophodno je da se muzički pedagog prilagodi individualnim potrebama svakog deteta. Svaki pedagog je i uzor učeniku, tako da on mora da vodi računa da svojim ponašanjem, izgledom i muzičkim uskusom postane stabilni model učeniku. U okviru savremene nastave ne treba zaboraviti važnost saradnje između nastavnika, deteta i roditelja.

LITERATURA

Aristotel (1973). *Politika*. Zagreb: Globus.

Buljubašić-Kuzmanović, V. (2007). Studentska prosudba učinkovitost i integrativnog učenja. *Odgoj neznanosti*, 9(2), 143–160.

Galikowska-Gajewska, A. (2014). Music in motion. In M. Petrović (ed.). *Proceedings of the 16th Pedagogical Forum of Performing Arts*. Belgrade: FMU,

157-165.

- Gardner, H. (1983). *The Theory of Multiple Intelligence*. New York: Basic Books.
- Georgiades, T. (1958). *Musik und Rhythmus bei den Griechen*. Hamburg: Rowohlt.
- Gostuški, D. (1974). *Muzičke nauke kao model interdisciplinarnog metoda istraživanja*. Beograd: Galerija SANU.
- Grujić-Vlajnić, S. (2012). Muzičke igre – kreativni pristup nastavi muzike. U M. Petrović (ur.). *Zbornik 14 Pedagoškog foruma scenskih umetnosti*. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti, 78–85.
- Jaques-Dalcroze, E. (1971). The basis of Eurhythmics. In C. L. Dutoit (ed.). *Music, Movement, Therapy*. Geneva: The Dalcroze Society.
- Maxwell, R. (1999). Results of Major Music Studies. *Neurological Research*, 1–6.
- Munro, T. (1967). *The Arts and Their Interrelations*. Cleveland: Press of Western Reserve University.
- Petrović, M., Milanković, V. (2011). Muzičke igre u pedagogiji solfeđa. U M. Petrović (ur.). *Zbornik 13 Pedagoškog foruma scenskih umetnosti*. Beograd: FMU, 113-122.
- Petrovic, M., Milankovic, V. (2008). Understanding and representing music structures in the music courses for beginners. In C. Tsougras and R. Parncutt (eds.). *Proceedings of the 4th Conference on Interdisciplinary Musicology CIM*. Greece, Thessaloniki.
- Petrović, M., Milanković, V., Ačić, G. (2012). Mjuzikl kao sredstvo integrativne nastave u muzičkoj pedagogiji. U F. Hadžić (urednik). *Zbornik radova 8. Medjunarodnog simpozija Muzika u društvu* (8–11. Novembar 2012). Sarajevo: Muzikološko društvo Sarajevo i Muzička akademija u Sarajevu, 206–215.
- Platon (2015). *Gozba ili o ljubavi*. Beograd: Dereta.
- Platon (2013). *Država*. Beograd: Dereta.
- Riemann, H. (1882). *Musiklexikon*. Brockhaus.
- Sachs, C. (1955). *Our Musical Heritage: A Short History of Music*. Greenwood Pub. Group (2nd edition).
- Šeling, F. V. (1989). *Filozofija umetnosti*. Beograd: BIGZ.

INTERDISCIPLINARY APPROACH IN THE MUSIC EDUCATION FOR BEGINNERS

Summary: *While the concept of integration or an interdisciplinary curriculum has been one of the emerging trends in education for the past years, the purposeful practice of integration is a relatively new educational endeavor. Based on a theoretical framework that includes Gardner's (1993) multiple intelligence theory, integrative teaching contributes to knowledge interdisciplinarity and functionality, improves teaching strategies, pursues life long learning, enhances classroom instruction and the use of aesthetics as a way to provide a rich and emotionally stimulating learning context. Integrative teaching strategy is one in which an educator presents interdisciplinary lessons that highlight connections between disciplines rather than isolated facts and lectures. For instance, a certain different subject may be integrated in teaching another subject (like the content of science be taught in teaching language, or the content of music in teaching mathematics, literacy in teaching music etc.). While generally thought of as a higher education concept, integrative teaching has also had positive outcomes in the music education for beginners, because art has long been recognized as an important part of a well-rounded education. Subjects being taught are not separated and isolated fields of knowledge, but are linked to each other in order to achieve understanding and concept attainment. Furthermore, integrative teaching aims to connect what is learned in school to real life situations. Utilizing an integrative teaching strategy means that educators focus not only on the facts and theories of their discipline, but relate those facts to other fields of study in a more interactive teaching model.*

Key words: *integrative teaching, interdisciplinarity, curriculum, music education, interactive teaching.*

Vesna V. Muratović Drobac

Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije
Beograd

Danica V. Stolić

Visoka škola za vaspitače strukovnih studija
Aleksinac

danarad55@yahoo.com

UDK: 81'276.3-053.4

811.163.41'373

Primljeno: 1.11.2015.

Prihvaćeno za štampu: 5.11.2015.

LEKSIČKE VEŽBE U SLUŽBI GOVORNOG NAPREDOVANJA

Sažetak: *Ovim radom se razmatraju pitanja koja su u vezi sa razvojem i bogaćenjem rečnika dece predškolskog uzrasta pomoću leksičkih igara. Stoga, govorno napredovanje dece predškolskog uzrasta podrazumeva prevashodno multidisciplinarnost onih koji se profesionalno bave tom problematikom, što zavisi od poznavanja sociolingvistike, psiholingvistike, primenjene lingvistike, predškolske pedagogije, dečje razvojne psihologije i srodnih disciplina. To su prerogativi jezičkog napredovanja predškolaca.*

Ključne reči: *dete, homonimi, sinonimi, antonimi, semantika, metod igre.*

Uvod

Terminološkim indikativom bismo sva lingvistička područja mogli markirati kao naučnu disciplinu logodidaktiku. U tom smislu metodika razvoja govora dece predškolskog uzrasta može biti jedan deo logodidaktike, poseban pojam u okviru drugih disciplina, s obzirom na to da proučava jedan segment u razvoju dečjeg govora. Razvoj govora predškolaca kao polazište za dalje usavršavanje govora i opšte govorne kulture jeste u koegzistentnoj ravni sa ostalim opšteobrazovnim i kulturološkim fenomenima. Stoga, u vreme razvojnih faza dečjeg govora treba započeti s radom na učenju govora u smislu organizovanog, sistematičnog i interaktivnog delovanja u predškolskim ustanovama. Svakako, učenje u uslovima predškolstva, pa potom i na školskom nivou treba razlikovati:

Do polaska u školu dete treba da bude sposobno da prima i pravilno šalje govorne poruke, da bi kasnije u školi, jednostavnije i bolje naučilo veštinu korišćenja pisane poruke (Matić 1986: 7).

Razvoj dečjeg rečnika počinje sa prvim izgovornim rečima i ne prestaje tokom celog života. U tom smislu, govorni razvoj predškolskog deteta povezan je sa razvitkom rečnika, pa da bi se došlo do tog značajnog cilja, tačnije da se kroz razvoj rečnika omogući da dete od nejasnog pojma stvori jasnu sliku, od nepreciznog da precizira pojam, neophodno je po principu postupnosti i primerenosti uzrastu koordinirati sve valjane komponente leksičkog govornog razvoja. Takođe, metod igre mora biti primaran u tom složenom procesu.

Preverbalne komunikacije

Da bi se kod dece predškolskog uzrasta pravilno razvijao i bogatio rečnik, kao uostalom i celokupni govor, neophodno je početi od preverbalne komunikacije koja se može ispoljiti u dve bitne varijante. Prva je afektivna komunikacija, a drugu nazivamo praktično-situaciona komunikacija. O osnovnoj afektivnoj komunikaciji naišli smo na ovakvo zapažanje:

Osnovi afektivne komunikacije čini socijalnost deteta, odnosno nasleđem data sposobnost deteta da stupi u kontakt sa odraslima koji se njime bave (majka) (Ivanović 1977: 18).

Praktično-situaciona komunikacija ispoljava se međusobnim delovanjem između deteta i odrasle osobe, odvija se u okviru svakodnevnih životno-praktičnih situacija tokom kojih dolazi do intenzivne razmene poruka između oba učesnika u komunikaciji. Pritom, treba stalno imati na umu činjenicu da dete predškolskog uzrasta razume denotativno značenje reči, dok se konotativnost ispoljava najviše kroz polisemičnost, koja predstavlja smetnju u razumevanju reči:

Spolja posmatrano izgleda kao da dete izjednačava reč sa njenim konvencionalnim značenjem. Dakle, dete stvara takve klase objekata koje ne trpe bilo kakve promene ili dopune označenih referenata. A ukoliko kontekst zahteva promenu smisla, dete to doživljava kao kognitivni konflikt koji ne može da razreši (Marjanović 1984: 71).

Prema tome, dok ne usvoji stabilno značenje reči, dete ne opaža polisemičnost reči, potom joj se suprotstavlja ne prihvatajući i ne shvatajući nove relacije iste reči u drugom kontekstu. Stoga, u ovom radu ne uključujemo polisemiju kao mogućnost vežbanja i novih odnosa reči. Sasvim druga je situacija sa rečima istog, sličnog ili različitog značenja¹, s obzirom na to da se tada ne izlazi i stabilnog sistema značenja reči, već se isključivo vodi računa o njihovim različitim odnosima i značenjima, što je pogodno za dečje uočavanje i razumevanje. Takođe, kod homonima, sinonima

¹ Distinkcija terminološkog određenja pojma smisao i značenje nije razlučena u potpunosti, tako da i oni koji se bave semantikom ove reči vide kao sinonime. Postoje različita tumačenja, jedno je dao Vigotski koji misli da je smiso nadređeni pojam, a značenje podređeni, odnosno da postoji razvojna ukupnost smislova, dok je značenje reči samo jedno (videti u: Vigotski 1977: 375).

i antonima mogućnost za primenu demonstrativne metode je široka, dok je kod polisemičnih odnosa reči ta mogućnost veoma komplikovana.

Isto, slično i različito značenja reči

Iako koriste reči, deca ne razumeju svu složenost odnosa u semantici na način kako to čine i razumeju odrasle osobe. Usvajanje novih reči i povezivanje sa njihovim značenjem, odnosno razumevanje reči dug je i složen proces. U tom procesu dete reči često čuje i razume na svoj način, stvarajući različite neologizme.²

Svoju pravu vrednost reči dobijaju tek kada se stave u neki odnos sa drugim rečima i kada im se protivstave po semantičkom krugu. Tačnije, realacije u značenju reči deca najbolje shvataju kada se one dovedu u kontekst istog, sličnog ili različitog. Uvođenje ovih odnosa između reči nalazi se u osnovi misaonih procesa pa omogućava rešavanja problema i postupke saznavanja, potom, ostvaruje mogućnost otkrivanja načina na koji deca koriste i diferenciraju semantičke odnose istog, sličnog i različitog, što zavisi od nekoliko bitnih situacija:

- od nivoa na kojem se usvajaju pojmovi,
- od mogućnosti i osposobljenosti dece da prave razlike između bitnog i nebitnog,
- od toga uolikoj meri su u stanju da uočavaju zajednička i različita svojstva predmeta i pojava.

Da bi se odnosi na nivou istog, sličnog i različitog ostvarili u cilju razumevanja reči i njihovih povezanosti i sa namerom bogaćenja dečjeg rečnika, neophodno je organizovati niz leksičkih govornih igara. Ne treba posebno naglašavati da se svi vidovi učenja na nivou predškola ostvaruju putem igre, odnosno igrovnom metodom.

Homonimi

Igre homonima, u kojima se polazi od istih reči sa različitim značenjima, treba najpre započeti od zvukovne strane reči, zato što je fonetska osobenost reči prvo opservirana kod dece, ali ne i odmah prihvaćena.

Homonimi su reči istih glasova i istog naglaska, a različitog značenja koje se shvata na osnovu konteksta. Ista reč obuhvata sadržaje među kojima nema nikakvog odnosa. Dakle, u pitanju je jednozvučnost gde postoji više reči sa istim oblikom (Prčić 2008: 112).

U različitim rečnicima postoje slične definicije i obrazloženja o homonimima, ali ova koju prezentuje prof. Prčić čini se najcelishodnijom, s obzirom na to da u

² O tome se može videti u knjizi studija Korneja Čukovskog *Od druge do pete* (1986).

prvom planu stoji zvučna, odnosno glasovna strana kao najvažnija komponenta.

Nekada je teško razlučiti homonime od polisemnih reči, kao što tvrdi prof. Bugarski:

A ako su različita značenja ovakvih reči ipak vidljivo srodna, tj. izvedena iz zajedničkog osnovnog značenja, najčešće putem metaforičnog prenosa, to nije homonimija nego polisemija ili višeznačnost (Bugarski 2003: 212).

Kao primere Bugarski navodi nekoliko reči polisemnog karaktera: *List* na grani, u knjizi, vrsta ribe, ili *krilo* ptice, aviona, prozora. S obzirom na to da su polisemna značenja reči predškolicima nepojmljiva govorna pojavnost, očekuje se da oni u vežbama i polisemne reči okarakterišu kao homonimne, odnosno reči istog oblika i različitog značenja.

Mislimo da se svi vidovi leksičkih igara, kao i ostalih, pre svega fonetskih, lakše realizuju putem stihova, s obzirom na to da su oni sublimiran dokaz primenljivosti različitih stilskih mogućnosti, zatim, lakše se uočavaju zbog kratkoće stihova, dok se u proznom tekstu, makar on bio i veoma kratak, u rečeničnom nizu gubi mogućnost uočavanja sinonima, antonima, homonima i njima srodnih reči.

Sinonimi

Definiciju sinonima preuzimamo takođe od Prčića, koji zapaža sledeće:

Odražavajući u osnovi, različitost u smislovima dela vanjezičke stvarnosti, a potom i dela leksikona koji je odslikava, sinonimija oličava istovetnost najmanje dve lekseme (Prčić 2008: 124).

Prčić dalje razmatra pitanje nepotpune sinonimije koja je usredsređena na istovetnost deskriptivnog značenja, odnosno smisla i denotacije, pa je naziva deskriptivnom sinonimijom. Razmatraju se i pitanja potpune sinonimije, mada se o apsolutnoj sinonimiji teško može govoriti, s obzirom na to da svaki sinonim u sebi krije svoju posebnost, odnosno različite kontekste svojih javljanja. Ali, kada su u pitanju vežbe sinonima sa decom predškolskog uzrasta, uvek treba imati na umu denotativno značenje, odnosno deskriptivnu sinonimiju.

Pored ovoga, u datom nizu istoj kategoriji reči pripadaju: pevač, pojac, solista – imenice; bojati se, plašiti se, užasavati se – glagoli; go, nag, obnažen, golišav – pridevi i sl. Veoma je bitno primetiti da sinonimija ne predstavlja odnos između reči kao forme, nego semantički odnos, često i kontekstualni.

Antonimi

Antonimi mogu biti veoma zanimljivi deci predškolskog uzrasta s obzirom na to da najpre uočavaju izrazitu suprotnost u rečima. Prčić antonime definiše na sledeći način:

Održavajući, u osnovi, sličnost u različitostima dela vanjezičke stvarnosti, a potom i dela leksikona koji je odslikava, antonimija oličava suprotnost smisla između dve lekseme (Isto: 130).

Ranko Bugarski deli antonime na nekoliko grupa: pravi, dopunski, relacioni. Međutim, kada je reč o predškolicima, to se razlikovanje ne mora ispoštovati, niti je nužno, svi se antonimi mogu svesti pod jednu kategoriju, u istu semantičku pojmovnu ravan.

Dobar primer koji može poslužiti kao jezički predložak za prepoznavanje antonima jeste pesma o aždaji iz zbirke *Još nam samo ale fale* Ljubivoja Ršumovića.

Pogodne za uvežbavanje antonimije mogu biti sledeće govorne igre:

- Reci reči suprotnog značenja.
- Pronađi par. – Šta je na ovoj slici suprotno? – Poveži linijama!

Leksički skupovi

Reči se u vežbama sa decom mogu grupisati i na drugi način, recimo oko leksičkog jezgra, kada se reči grupišu po značenju u leksički skup. Leksički skup za reč *kuća* bio bi: kućica, kućerina, kućište, kućni; za reč: *rad* – raditi, radnik, radilište, radionica, radnja.

Mi mislimo da se sa decom predškolskog uzrasta mogu stvarati sementički leksički krugovi i po drugim principima. Recimo, od reči kojima se označava umanjeni pojam (umanjenice) i reči kojima se označava uvećan pojam i sl. Pojavu deminutiva i augmentativa deca uočavaju, posebno imaju jezičkog osećanja za deminutive, s obzirom na to da i sama koriste u svom govoru ove izraze, a i odrasli im se često tako obraćaju. U istraživačkom radu *Govorna adaptacija odraslog u opštenju sa decom* M. Jocić zaključuje:

U okviru semantičkih adaptacija konstatovali smo (kao i mnogi drugi autori koji su ispitivali govor odraslih upućen deci u drugim jezicima) u govoru posmatranih odraslih veliki broj deminutiva (prstić, krevetić, nožica, mišić, glavica, mačence, Tanjuška, Sarica, Vladica...) i hipokoristika (mama / majka, seka / sestra, lane / luče, sunce, dušo, pile, mače, meda, zeka, kuca...) (Jocić 2006:54).

Mirjana Jocić dalje uočava još jednu skupinu ovog jezičkog tipa, misleći pre

svega na leksičke adaptacije u govoru odraslih i na pojavu velikog broja adaptiranih leksema univerzalnog karaktera koje se upućuju deci na ranom uzrastu. Takođe, ova naučnica primećuje da i govor vaspitača podleže adaptiranom govoru, pa je inventar leksičkih kategorija u kojima se ostvaruje adaptirani govor veoma razuđen i raznolik. Ovaj tip adaptacija može se upražnjavati sa decom najmlađeg predškolskog uzrasta.

Leksički skupovi za predškolce mogu se realizovati i prema tematskim određenjima. Zada se jedna tema za koju se nalazi što veći broj reči. Od tema za predškolce koji su na različitim uzrasnim nivoima primerene mogu biti: porodica, imena ljudi, hrana, odeća, obuća, muzički instrumenti, cveće i sl.

Zaključak

Ovde su razmatrane samo neke mogućnosti koje povoljno utiču na razvoj govora dece predškolskog uzrasta, a ponajpre na bogaćenje njihovog rečnika. Osim toga, uočava se uspostavljanje korelacija između razvijanja rečnika i semantičkih rekreacija, kao i gramatičkih paradigmi, a sve se realizuje na igrovni, neusiljen i spontan način.

Takođe, razvijanjem i bogaćenjem rečnika u najširem smislu ostvaruje se kvalitetnija komunikacija vaspitača i dece, kao i komunikacija među decom. Unapređivanje govornog opštenja progresivno će se razvijti ukoliko se bogaćenje dečjeg rečničkog fonda konstantno realizuje raznovrsnim leksičkim igrama. Vaspitačima stoje na raspolaganju raznovrsne preporuke već osmišljenih jezičkih igara koje oni, dakako, treba da koriste, s obzirom na to da time unapređuju i obogaćuju rad sa decom. Ali, to nikako ne znači da se vaspitačima ukida njihova inventivnost. Naprotiv, vaspitači mogu i treba da što više samostalno osmišljavaju i pripremaju sve tipove jezičkih igara.

LITERATURA:

- Bugarski, R. (2003). *Uvod u opštu lingvistiku*, Beograd: Čigoja
- Vigotski, L. S. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit
- Ivanović, A. (1977). *Značenje reč*. Beograd: Savez izviđača Srbije
- Kovačević, M.(2000). *Stilistika i gramatika stilskih figura*, treće izmenjeno i dopunjeno izdanje. Kragujevac: Kantakuzin
- Jocić, M.(2006). *Jezik, komunikacija, razvoj*. Novi Sad: Dnevnik
- Marjanović, A. „1984) *Razvoj i značenje reči*. Beograd: Prosveta
- Milatović, V. (2009). *Metodika razvoja govora*. Beograd: Učiteljski fakultet
- Milanović Nahod, S. (1988). *Kognitivne teorije i nastava*. Beograd: Prosveta
- Prčić, T. (2008). *Semantika i pragmatika reči*, drugo, dopunjeno izdanje. Novi Sad: Zmaj

- Radikić, V. (2011). Invertovani iskaz u Ćopićevom stvaranju za decu. *Detinjstvo*, br. 2, godina XXXVII, (leto 2011): 60–67.
- Čukovski, K. (1986). *Od druge do pete*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika.

LEXICAL EXERCISES IN THE SERVICE OF SPEAKING PROGRESSION

Summary: *In this paper, we notice the importance of synonyms, antonyms, homonyms, and their role in speech development of the preschool age children. First of all, it refers to enrichment of the lexical fund. Language games based on noticing of similarities, differences and oppositions in the meaning of words affect development of communication and thinking, encourage children to pay attention etc. In order to achieve good communication and speech interaction with preschool age children, it is necessary to approach the matter of speech development, as well as the matter of vocabulary, in a multidisciplinary way.*

Key words: *Children, homonyms, synonyms, antonyms, semantics, game method.*

Natalija Ostojić
OŠ „Servo Mihalj”
Zrenjanin
natalija8@gmail.com
UDK: 796-053.5-056.257
Primljeno: 11.10.2015.
Primljena korekcija: 18.10.2015.
Prihvaćeno za štampu: 22.10.2015.

ZNAČAJ FIZIČKOG VEŽBANJA U PREVENCIJI GOJAZNOSTI KOD DECE

Rezime: *Nezdrava ishrana i fizička neaktivnost predstavljaju glavne faktore koji dovode do prekomerne težine i gojaznosti kod dece i adolescenata. Fizičko vežbanje i sport svojim ciljem, zadacima, metodama rada i programskim sadržajima imaju uticaj na korekciju negativnih pratećih pojava. Paralelna primena telesnog vežbanja uz pravilnu ishranu dovodi do značajnog smanjenja ne samo ukupne nego i viscelarne masne mase tela.*

Ključne reči: *deca, fizičko vežbanje, gojaznost, ishrana, prevencija.*

Uvod

Sve do kraja dvadesetog veka gojaznost (lat. *obesitas*) se prvenstveno smatrala estetskim problemom, a u nekim kulturama je čak predstavljala pripadnost društvenoj eliti ili simbol lepote, zdravlja i bogatstva.

Svaka druga odrasla osoba u Srbiji i svako peto dete imaju problem sa viškom kilograma. Prema podacima Ministarstva zdravlja u Srbiji je 18 odsto populacije gojazno, a još 33 odsto ima prekomernu težinu. Gojaznost je uglavnom posledica nepravilne ishrane i nedovoljne fizičke aktivnosti, uglavnom započinje povećanim unosom kalorija. Unos masti predstavlja najveći problem, jer gram masti sadrži 9,3 kcal, a ugljeni hidrati i proteini imaju 4,1 i 4,3 kalorije po gramu. Pored kalorijske vrednosti, masti iz hrane sličnog su sastava kao naše masno tkivo i shodno tome, sklone su lakšem deponovanju. Ljudi koji pate od prekomerne gojaznosti unose putem hrane veću količinu masti i pri tome su manje fizički aktivni (Rising i sar. 1994). Spoljnji činioci koji doprinose razvoju gojaznosti su i nizak socioekonomski status, sedentarni način života (sedenje pored računara ili televizora više od 4 sata) i smanjena fizička aktivnost. Fizička aktivnost predstavlja svaki oblik pokreta tela koji povećava energetske potrebe iznad potrebnih u miru. Fizička

aktivnost uključuje vežbanje, trening i takmičenje, intenzivni profesionalni rad, kućne poslove i druge aktivnosti koje zahtevaju fizičko naprezanje (Ostojić i sar. 2009; Stojanović i sar. 2013) .

Kod pojave gojaznosti u telu čoveka može da bude prisutno i do 35 kg masnog tkiva, što čini više od 65% ukupne telesne mase. Deponovanje viška masti kod žena vrši se u predelu karlice, butina i grudi, kod muškaraca je to pretežno u predelu trbuha. Zbog prevelike telesne mase gojazni ljudi se brzo zamaraju, a često imaju i bolove u nogama ili u kičmi. Te probleme je veoma lako objasniti jer čovek sa 120 kg težine kao da nosi sve vreme vreću od 40 kg, u poređenju sa čovekom od 80 kg. Međunarodna radna grupa izvestila je da je prekomerna telesna masa i gojaznost kod dece u južnoj Evropi veća nego u severnoevropskim zemljama. Smatra se da je za to kriva tradicionalna mediteranska ishrana koja je bogata mastima, šećerom i soli. Najviše gojazne dece prema statistici ima u Grčkoj. Na mediteranskim ostrvima Kritu, Malti i Siciliji, kao i u Italiji, Portugaliji i Španiji gojaznost kod dece uzrasta od 5 do 17 godina prelazi 30%.

U dečjoj i adolescentnoj populaciji moguće je realizovati mršavljenje pravilnom ishranom i telesnim vežbanjem. Fizički trening treba upražnjavati svakodnevno u trajanju od pola sata, ako se žele samo efekti na kardiovaskularni sistem, a ukoliko se žele postići metabolički efekti, trening treba da traje i do jednog sata (Sharkey & Gaskill 2008). Posebno se preporučuje plivanje, vožnja bicikla, šetnje, a grupni sportovi imaju prednost zato što omogućavaju bolju socijalizaciju gojaznih osoba. Potrošnja energije tokom fizičkog vežbanja važan je deo energetske ravnoteže koja određuje telesnu masu (Ostojić i sar. 2009; Ostojić 2012; Stojanović i sar. 2013).

Faktori koji utiču na nastanak gojaznosti

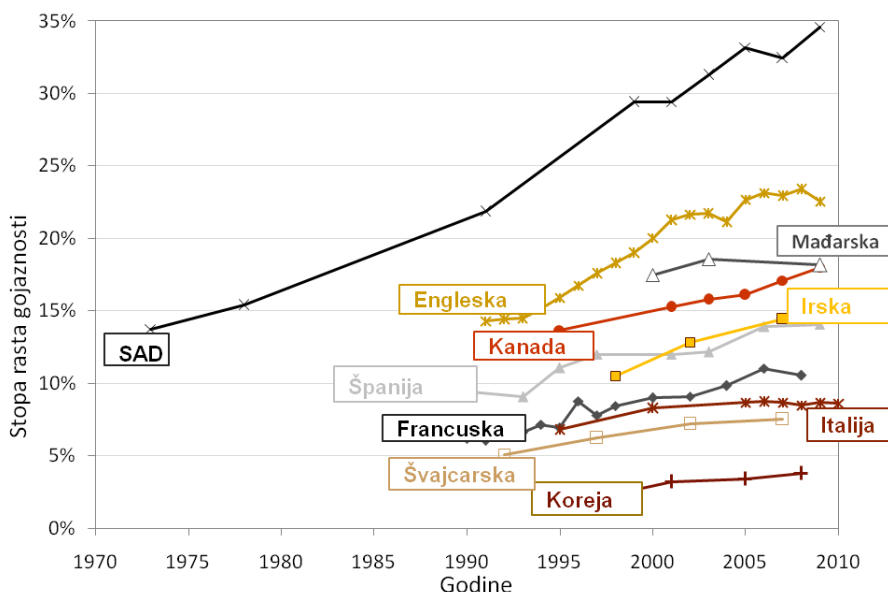
Najznačajniji faktori koji utiču na nastanak gojaznosti kod nas su: sedanteran način života, velika učestalost uzimanja slatkiša i gustih sokova, te neadekvatna ishrana dece. Porast broja umereno gojazne i gojazne dece u Srbiji posledica je loših navika u ishrani i nedovoljnog fizičkog vežbanja. To potvrđuju i podaci koji govore da je 2000. godine broj dece koja svakodnevno gledaju televiziju ili sede ispred kompjutera bio 9,7 odsto, da bi u 2006. godini taj broj značajno porastao na 28,2 procenta, a danas je sigurno još i veći budući da skoro i nema deteta koje ne gleda televiziju ili ne koristi kompjuter od najranijih dana. Mnogi gojazni roditelji imaju gojaznu decu jer im nameću loše navike u ishrani još u periodu odojčeta. Genetski faktor je jedan od faktora gojaznosti. Gojaznost roditelja udvostručava šanse da i samo dete bude gojazno kad odraste. Bez obzira na težinu u detinjstvu i pojedina oboljenja mogu dovesti do razvoja gojaznosti (Lobstein & Frelut 2003). Pošto rizik da gojazno dete postane gojazna odrasla osoba raste sa 25% pre šeste godine života do 75% u toku adolescencije, lečenje se mora započeti što je moguće

ranije.

U većini razvijenih zemalja "brza" hrana, male ili minimalne nutritivne vrednosti a bogata mastima, kalorijama i šećerom, smatra se najzadslužnijim faktorom za gojaznost dece. U Kaliforniji je ova hrana zakonom proterana iz škola, u Francuskoj je zabranjeno korišćenje automata za prodaju brze hrane u školama, a slični zakoni doneti su i u Velikoj Britaniji i Nemačkoj, dok je u Švedskoj, Norveškoj, Finskoj i Danskoj zabranjeno reklamiranje ovakve hrane usmereno prema deci.

Većinu prekomerno uhranjene ili gojazne dece leče pedijatri, lekari opšte medicine, porodični lekari, nutricionisti, medicinske sestre u primarnoj zdravstvenoj zaštiti a ne lekari uže specijalizovani za gojaznost (Micić 2011).

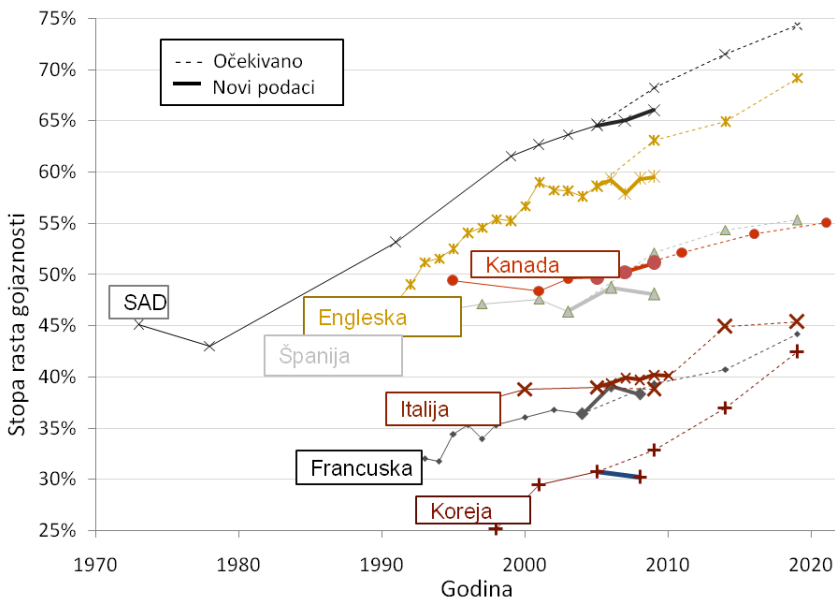
Grafikon 1. Godišnja stopa rasta prevalencije gojaznosti



Prema procenama Svetske zdravstvene organizacije (SZO) Evropa će se 2020. godine suočiti s velikim problemom gojaznosti (Grafikon 2). SAD je u poslednjih nekoliko decenija postala zemlja sa dramatično visokom stopom gojaznih ljudi. U poslednjih deset godina u zemljama kao što su Koreja, Italija, Mađarska i Engleska došlo je do zastoja rasta stope gojaznosti (Grafikon 1). Prevalencija gojaznosti danas varira skoro desetostruko među zemljama OECD -a (Organisation for Economic Cooperation and Development), od niskih 4% u Japanu i Koreji, do 30% ili više u Sjedinjenim Američkim Državama i Meksiku (Fisher i sar. 2012). Da bi sprečili dalju stopu rasta gojaznosti kod dece u SAD-u, uvedene su novčane

kazne za roditelje. Roditelji plaćaju kaznu ukoliko dete i posle 6 meseci od prvih upozorenja stručnog osoblja nije smršalo uprkos promenjenom režimu ishrane i treninga. Kazne za roditelje se kreću od 800 do nekoliko hiljada dolara.

Grafikon 2. Prognoze za budućnost



Izvor: *International Association for the Study of Obesity (2011).*

Prevenција gojaznosti

Uspešna prevencija može se postići samo planskom edukacijom stanovništva, posebno edukacijom predškolske i školske dece, kvalitetnijim časovima fizičkog vaspitanja, kampanjama zdrave ishrane, edukacijom roditelja, psihosocijalnom edukacijom, strategijom zdrave predškolske i školske ishrane, te intenzivirati shvatanje o pravilnom izboru ishrane i telesnom vežbanju.

Ciljevi koji su presudni za borbu protiv epidemije gojaznosti:

- Škole i vrtići treba da propagiraju časove fizičkog vaspitanja i sport, a da se u blizini škola ne prodaje brza hrana i slatki napici (Mirilov & Miroslavljev 2004).
- Nužne su akcije na raznim nivoima, koji zapravo odgovaraju pojedinačnim slojevima uticaja na pojedinca: regionalne i međunarodne

mreže; socijalna politika i domaće zakonodavstvo; organizaciona i komercijalna praksa; planiranje kontrola i regionalna strategija; društveni i kulturni običaji (Micić 2011).

Zaključak

Redovno telesno vežbanje je važan faktor u prevenciji gojaznosti, koronarne srčane bolesti i u odgađanju i usporavanju smanjenja radne sposobnosti do kojeg dolazi sa starenjem. Telesno vežbanje i svestrane i redovne vežbe nespecifično podstiču adaptaciju organizma na spoljne i unutrašnje stresove, na razvoj funkcije lokomotornog sistema, na porast kapaciteta kardiopulmonalnog sistema, na razvoj kapaciteta srčanog mišića i koronarnih arterija. Fizičko vežbanje i sportska aktivnost vrlo povoljno utiču i na opšti metabolizam, naročito masti i ugljenih hidrata, pri čemu se sprečava arterioskleroza, čuva respiratorna sposobnost i jača neurovegetativni sistem.

Rezultat svega jeste harmoničan, funkcionalan i estetski razvoj, veća snaga, ekonomično delovanje muskulature i celog organizma, bolja koordinacija u delovanju mišića, podizanje vitalnog kapaciteta, sporiji ritam disanja, niži krvni pritisak, brza restitucija nakon velikih fizičkih napora i stresova.

Svemu ovome treba dodati i značajne mentalno-hemijske dobiti, kao što su čvrsta volja, ustrajnost, harmoničnost u odnosima, plemenitost i drugo. U savremenim uslovima automatizacije i savremenog načina života, fizičko vežbanje je sve manje kod većine stanovništva. To nalaže potrebu pravilnog vaspitanja u fizičkoj kulturi i stvaranja navika za sistemsku aktivnost tokom čitavog života.

LITERATURA:

- Berk, E. (2001). *Naučni principi regulisanja telesne težine*. Beograd: Lama.
- Đorđević, A. (2005). Rekreacija kao način savremenog življenja, *Sportska akademija*, 2, Vol. 5, 54–77.
- Lobstein, T., & Frelut, M. L. (2003). Prevalence of overweight among children in Europe. *Obesity reviews*, 4(4), 195–200.
- Mathieson, A., Mullan, D. (2009). *A snapshot of the health of young people in Europe* European Commission Conference on Youth Health, Brussels, Belgium.
- Mirilov, J., Miroslavljev, M. (2004). *Antropometrijski pokazatelji gojaznosti dece školskog uzrasta*. Beograd: Hrana i ishrana.
- Micić, D. (2011). Preporuke radne grupe za dečju gojaznost (COTF) evropskog udruženja za proučavanje gojaznosti (EASO). *Medicinski glasnik Specijalna bolnica za bolesti štitaste žlezde i bolesti metabolizma Zlatibor*, 16 (39), 21–35.
- Ostojić N. (2012). Značaj fizičke aktivnosti u prevenciji gojaznosti, *Zbornik*

- radova 2, Međunarodni kongres "Ekologija, zdravlje, rad i sport", Banja Luka: 191–195.
- Ostojić, N., Plavša, J., Vujko, A. (2014). Students' attitude and effects of sport and recreational tourism on success in schools. *GeoJournal of Tourism and Geosites*. No. 2. Vol. 14., 143–150.
- Ostojić, S., Stojanović, M., Veljović, D., Stojanović, M. D., Međedović, B., & Ahmetović, Z. (2009). Fizička aktivnost i zdravlje. *Tims Acta*, 3(1), 1–13.
- Etjen, Ž. K. (2009). *Prevenција i dr traitement de la Obesite: L'Etat de la recherche, Rapport sur les perspektive offertes PAR Les Recherches sur la prevention et le traitement de l'Obesite*, (Zapisnik na javnoj raspravi održanoj 4. marta 2009) Narodna skupština, Francuska.
- Rising, R., Harper, I., Fontvielle, A., Ferraro, R., Spraul, M. and Ravussin, E. (1994). Determinants of total daily energy expenditure: Variability in physical activity. *American Journal of Clinical Nutrition*. 59: 800–843.
- Sharkey, B. ,J., Gaskill, S. ,E. (2008). *Vežbanje i zdravlje*, Univerzitet Montana, Datastatus & Subcom, Beograd.
- Stojanović, M. D., Ostojić, S. M., & Milošević, Z. S. (2013). Fizička (ne)aktivnost – definicija, učestalost i ekonomski aspekti. *Teme-Časopis za Društvene Nauke*, (02), 857-866.
- Web dokumenti:
- WHO Global Health Observatory Data Repository [online database]. Geneva, World Health Organization, 2013 (<http://apps.who.int/gho/data/view.main>, accessed 21 May 2014).
- Fisher, H., Sassi, F., Devaux., M. (2012). Obesity update 2012. (<http://www.oecd.org/health/49716427.pdf>, accessed 14 june 2014).

THE IMPORTANCE OF PHYSICAL ACTIVITY IN PREVENTING OBESITY IN CHILDREN

Abstract: *An unhealthy diet and physical inactivity are the main factors leading to overweight and obesity in children and adolescents. The goals, objectives, methods and program content of physical activity and sport have an impact on the correction of negative side-effects. Parallel implementation of physical activity and proper nutrition leads to a significant reduction in not only overall but also the visceral body fat.*

Key words: *children, physical activity, overweight, nutrition, prevention.*

Prikazi

Marija Zotović

Univerzitet u Novom Sadu

Filozofski fakultet

mzotovickostic@gmail.com

STANDARDI ZA RAZVOJ I UČENJE DECE RANIH UZRASTA U SRBIJI
(Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i UNICEF
Srbija. Ur: Aleksandar Baucal, Beograd 2012.)

Osnove na kojima se tekst ove publikacije zasniva su Konvencija o pravima deteta usvojena 1989. godine na Generalnoj skupštini UN i drugi međunarodni i nacionalni dokumenti iz oblasti društvene brige o deci i savremene teorijske koncepcije i naučna saznanja o ranom detinjstvu, učenju i razvoju dece ranog uzrasta.

Osnovni ciljevi ove publikacije su:

(a) da se razvije svest da razvoj dece zavisi pre svega od razvojnih prilika, tj. da svako dete može da razvije određene kompetencije ako se obezbedi odgovarajući kontekst;

(b) da se predlože standardi za rani razvoj i učenje, tj. opišu kompetencije koje deca mogu da razviju do određenog uzrasta ukoliko im se obezbedi odgovarajući kontekst za razvoj;

(c) da posluži kao pokretač stručne rasprave o uvođenju standarda za rani razvoj i učenje u sistem predškolskog vaspitanja i obrazovanja (oko tema kao što su: šta treba da bude sadržaj standarda, kakva bi bila uloga standarda, ko bi ih koristio i na kakav način itd.).

Publikacija „Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji”, pored uvoda, sadrži dve celine, kao i spisak korišćene literature. Prva celina odnosi se na *standarde za razvoj*, a druga ukazuje na *značaj sredine za razvoj dece ranih uzrasta*.

Već u samom uvodu (ali i kasnije na više mesta u tekstu) opravdano se naglašava da prikaz razvojnih kompetencija u različitim razvojnim domenima ne ukazuje na to da se razvoj deteta odvija posebno za svaki domen. Dete određenog uzrasta nije puki zbir kompetencija iz različitih domena, već je njegov razvoj uvek celovit, i razvojno postignuće u jednom domenu ne može dobro da se razume ako se ne uzme u obzir razvoj u drugim domenima, kao i karakteristike sredine u kojoj se dete razvija.

Standardi za rani razvoj i učenje prikazani su u prvom delu publikacije za četiri osnovna domena razvoja, u okviru četiri poglavlja. Svako poglavlje sadrži uvodni

deo u kome su predstavljene centralne teme ili razvojni zadaci u odgovarajućoj oblasti razvoja. Ovo je vrlo važan deo teksta koji pruža dobru osnovu za kasnije razrađen i precizan prikaz pojedinačnih razvojnih koraka u svakoj oblasti razvoja. Osim što olakšava praćenje daljeg teksta koji sadrži precizne norme, prikaz centralnih tema omogućava sticanje celovite slike razvoja u različitim domenima i u različitim periodima detinjstva. Nakon uvodnog dela za svaki domen razvoja i njegove subdomene navode se standardi i pokazatelji razvoja. Za sačinjavanje razvojnih normi korišćeni su savremeni i relevantni izvori među kojima su i izveštaji o sprovedenim istraživanjima u odgovarajućim oblastima. Standardi za pojedine domene jasno su definisani i adekvatno locirani u smislu uzrasta do kojeg bi deca, uz odgovarajući kontekst razvoja, mogla da ih ostvare. Osim toga, pojedinačni standardi, tj. očekivana razvojna postignuća, dobro su ilustrovani odgovarajućim pokazateljima u ponašanju deteta koji su lako dostupni neposrednom opažanju.

Drugi deo publikacije odnosi se na pitanje kakva *sredina je adekvatna za razvoj i učenje dece ranih uzrasta*. Polazna pretpostavka celokupnog teksta publikacije jeste da je ključni faktor razvoja kvalitet sredine u kojoj dete živi i u kojoj se razvija. Iz tog razloga, u drugom delu publikacije daju se sugestije o tome kako obezbediti adekvatnu sredinu za rani razvoj i učenje za decu do šest godina. Ovaj deo publikacije obuhvata tri celine.

U prvoj celini, koja nosi naslov „Učenje i razvoj na ranim uzrastima”, ukazuje se na celovitost razvoja deteta, na veze koje postoje između pojedinih funkcija i domena razvoja i na prirodu učenja dece tokom ranog razvoja. Navedeni deo publikacije organizovan je tako što se polazi od naučnih saznanja o specifičnostima razvoja i učenja na ranom uzrastu. Na početku se razmatraju biološki i sredinski činioci i njihovi efekti na razvoj, dokumentovani rezultatima naučnih studija u ovoj oblasti, da bi u nastavku bio učinjen napor da se prikazana saznanja pretoče u konkretne smernice za podsticanje razvoja i učenja predškolske dece. U tom smislu, tekst ovog dela publikacije sadrži i sasvim konkretna uputstva kako na najbolji način podržati dete u razvoju i učenju na ranom uzrastu. Uputstva su operacionalizovana kao načela za stvaranje dobrog ambijenta za učenje i razvoj, ali i kroz konkretne smernice i primere za dobru praksu. U ovom delu teksta postignut je dobar balans među iznesenim podacima koji se tiču naučnih osnova i praktičnih aspekata razmatranog fenomena.

Standardi su u nekim svojim segmentima akcentovani na rad sa decom u školi, dok je na našim prostorima rani uzrast institucionalno još uvek obuhvaćen predškolskim vaspitno-obrazovnim radom. Iako se radi o standardima kao preporukama za unapređenje rada sa decom, čini se daleko od ostvarljivog da u postojećim uslovima dva vaspitača u grupi predškolske dece svoj fokus sa pravila preusmere na pružanje brige, ljubavi i utehe svakom detetu, da neguju otvorena vrata i otvorene odnose, stavljajući pitanje bezbednosti u drugi plan. Navedene smernice trebalo bi prikazati kao idealne (dodatne) ciljeve vaspitno-obrazovnog

rada sa predškolskom decom, a ne kao konkretne preporuke. Druga celina govori o značaju igre za rani razvoj i učenje. Igra je osnovna aktivnost deteta predškolskog uzrasta, pa samim tim predstavlja presudan kontekst za razvoj. U poglavlju o igri postavljeni su ciljevi da se prikažu karakteristike i funkcije igre na različitim uzrastima, kao i da se igra sagleda iz perspektive deteta i iz perspektive odraslog. Odeljak „Igra na ranim uzrastima” dobro objašnjava i ilustruje značaj koji igra ima za rani razvoj kompetencija dece. Osim teorijskih i empirijskih podataka o igri i njenoj ulozi u razvoju, poglavlje sadrži i razmatranje načina na koje odgovarajuće okruženje, odrasle osobe, kao i šira društvena zajednica mogu podržati igru kao kontekst i uslov ranog razvoja. Ovo poglavlje je važan deo celokupnog teksta publikacije, informativno i za sticanje opšteg uvida u karakteristike i funkcije igre, kao i za obezbeđivanje adekvatnog okruženja i podrške dečjoj igrovnoj aktivnosti.

Poslednja celina drugog dela (i celokupnog teksta) publikacije bavi se (socijalnim) odnosima dece na ranom uzrastu. U ovom poglavlju je na početku objašnjen značaj odnosa za rani razvoj. Odnosi se sagledavaju na različitim nivoima kao kontekstualni sistemi, a na posebnom mestu razmatraju se dijadni odnosi. Na posletku, razmatra se pitanje šta je kvalitetan odnos iz perspektive deteta i kako odrasli, kao i šira društvena zajednica, mogu doprineti poboljšanju dečjih odnosa sa osobama i okruženjem u celini. Kvalitetni odnosi u ranom detinjstvu predstavljaju činilac od presudne važnosti za razvoj i ostvarivanje njegovog optimalnog toka. U tom smislu ovo poglavlje zaslužuje svoje mesto u okviru publikacije i predstavlja adekvatnu osnovu za razumevanje značaja odnosa kao razvojnog činioca i konteksta, kao i za obezbeđivanje kvalitetnih odnosa sa decom u ranom periodu.

Kada je u pitanju ciljna grupa kojoj je namenjena publikacija, to su stručnjaci različitih profila koji rade sa decom ranog uzrasta ili u svom radu dolaze u kontakt sa njima.

Colić Vesna

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača

Novi Sad

colic.vesna@gmail.com

PSIHOLOGIJA

(Mikloš Biro, Tanja Nedimović, *Psihologija*, Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov”, Vršac, 2014.)

Autori dr Mikloš Biro i dr Tanja Nedimović napisali su udžbenik *Psihologija* koji je izašao iz štampe 2014. godine u izdanju Visoke škole strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov” u Vršcu. Udžbenik je napisan, pre svega, za studente škole za vaspitače, koja je i izdavač, ali zahvaljujući svojim sadržajima, atraktivnosti i savremenosti lako će privući pažnju i šire publike, bilo one radoznale da sazna nešto o ovoj nauci prvi put, ili pak onih željnih da svoja znanja provere, potvrde, prošire i osavremene.

Udžbenik je strukturiran u dva zasebna dela, I deo: Opšta psihologija i II deo: Pedagoška psihologija, u okviru kojih se nalaze izdvojena poglavlja, u prvom delu 13, a u drugom 7 poglavlja. Po rečima samih autora, to je učinjeno jer je udžbenik namenjen za izučavanje dva zasebna kursa, ali zajedno čine zaokruženu i suštinski povezanu celinu. Na početku knjige je kratak predgovor autora, dok je na kraju spisak korišćene literature.

Svako poglavlje počinje kratkim prikazom onoga šta će se u njemu naučiti, a završava se pitanjima za učenje i obnavljanje naučenog. Takođe, u svakom poglavlju postoje vizuelno izdvojene dodatne informacije za radoznale. U udžbeniku postoje i brojne slike, grafički prikazi, fotografije, šeme, koje tekst čine zanimljivijim i jasnijim. Ovakvom strukturom i organizacijom udžbenika autori sugerišu čitaocima učenje sa razumevanjem, sa svešću o tome kako se uči, kao i učenje na različitim nivoima.

U prvom poglavlju autori pišu o tome šta proučava nauka psihologija i koje su joj oblasti, dok se u drugom daje pregled metoda psiholoških istraživanja i teorijskih pristupa. U narednom poglavlju objašnjene su organske osnove psihičkog života, a zatim razvoj psihičkog života. Slede poglavlja u kojima se objašnjavaju psihološke pojave i procesi: kognitivna obrada informacija, učenje, pamćenje i zaboravljanje, mišljenje i govor, inteligencija, emocije i motivacija, ličnost, kao i mentalno zdravlje i mentalni poremećaji i psihologija društvenih odnosa.

Pored uobičajenih naučnih činjenica za koje se očekuje da sadrži svaki udžbenik,

Biro i Nedimović su svoj udžbenik obogatili primerima iz svakodnevnog života, u kojima se neposredno odslikava sadržaj teorijskih znanja koja izlažu (na primer, ilustracija zavisnosti psihičkog života od njegove organske osnove na 25. strani, dokazi o značaju prenatalne faze razvoja na 35. i drugi). Ovakvi primeri ne samo da su živopisni i zanimljivi već doprinose povezivanju teorijskih znanja sa životnom praksom, što je svakako važno, tim pre kada se ima na umu da je udžbenik namenjen studentima jedne strukovne škole.

Drugi deo udžbenika, psihologija obrazovanja, posebno je obradovao autora ovog teksta, usled nedostatka slične literature namenjene obrazovanju budućih vaspitača. U njemu se daje sažet prikaz karakteristika razvoja predškolske dece, kao i opis specifičnosti učenja, pamćenja i zaboravljanja kod dece predškolskog uzrasta. Zatim se objašnjavaju uticaj vaspitnih stavova na učenje i razvoj dece, mogućnosti promene ponašanja, a takođe, rad sa darovitom decom. Pored brižljivo odabranih sadržaja, dosledne logičke strukture karakteristične za udžbenik u celini, jasnog i zanimljivog načina pisanja, ovaj deo je obogaćen i preporukama za vaspitače i roditelje kako da podstiču razvoj dece predškolskog uzrasta, koje olakšavaju prevođenje teorijskog znanja u praktične postupke. Takođe, u tekstu se mogu naći i kratki izdvojeni delovi koji objašnjavaju potencijalno nerazumljive sadržaje (na primer, šta je asertivnost na 195. strani, ili o koeficijentu korelacije na 201, i slično). Autori time još jednom potvrđuju koliko im je stalo do toga da njihovi čitaoci sa razumevanjem prate napisano.

Imajući na umu veliki značaj poznavanja osobenosti dečjeg razvoja za rad na podsticanju ranog učenja i razvoja dece, smatramo dragocenim što su autori ovim temama posvetili posebno poglavlje u svom udžbeniku. Time su pokazali osetljivost za potrebe onih koji se spremaju da rade sa decom, budućih vaspitača ili pak roditelja.

Možemo zaključiti da pred sobom imamo savremen kvalitetan udžbenik, prilagođen potrebama studenata visokih strukovnih škola za vaspitače. Zbog svega navedenog verujemo da će udžbenik autora Biro i Nedimović biti zanimljivo štivo brojnim čitaocima, a takođe korisno sredstvo za sticanje stabilnih i upotrebljivih znanja.

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: lada.marinkovic@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

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 filijacije 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 višejezičan. 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 skraćenica „et al.“. Ukoliko rad ima šest ili više autora, navodi se samo ime prvog i skraćenica „et al.“. U spisku literature navode se samo reference na koje se autor pozvao u radu, abecednim redom po prezimenima autora.

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.

