

KRUGOVI DETINJSTVA

časopis za multidisciplinarna istraživanja detinjstva

Broj 1, 2015.

ISSN (online): 2334-7929

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

SADRŽAJ

Naučni i stručni članci

Žana Erdeljan

- 4** POZITIVNA DISCIPLINA - KAKO RAZVIJATI ODGOVORNOST I MOTIVACIJU DECE?

Gordana Dimitrijević

- 12** SLOBODNO VREME MLADIH KAO FAKTOR PODSTICANJA DAROVITOSTI

Lada Marinković

- 22** PERCEPCIJA SVAKODNEVNIH MIKROSTRESORA U PORODICAMA RAZLIČITE STRUKTURE

Ana Premović

- 34** PRILOG RAZUMEVANJU AFEKTIVNE VEZANOSTI IZ UGLA DNEVNIČKIH BELEŠKI
JEDNE MAJKE

Huszár Nóra

- 50** SZÖVEGÉRTÉS KISGYERMEKKORBAN
RAZUMEVANJE TEKSTA U RANOM DETINJSTVU INTERAKCIJA SLIKE I TEKSTA

Prikazi

Violeta Petković

- 58** PLANIRANJE PODRŠKE I RAD SA RODITELJIMA DECE SA SMETNJAMA U RAZVOJU

Otilia Velišek-Braško

- 61** UNAPREĐIVANJE SPREMNOSTI ŠKOLA ZA POLAZAK DECE U ŠKOLU I ZA INKLUZIJU

Dragan Jajić

- 64** LIKOVNI KONKURS I IZLOŽBA „Moj grad – Opažanje i likovni prikaz prostora“

BROJ 1 | 2015
Naučni i stručni članci

Žana Erdeljan

Savetovalište za porodicu Predškolske ustanove „Radosno detinjstvo”, Novi Sad

erdeljan.zana@gmail.com

UDK 159.947.5-053.5

37.018:159.922.7

Primljeno: 31.03.2015.

Prihvaćeno za štampu: 13.04.2015.

POZITIVNA DISCIPLINA KAKO RAZVIJATI ODGOVORNOST I MOTIVACIJU DECE?

*„Odakle odraslima tako suluda ideja da će se deca ponašati dobro ukoliko su se pre toga osećala loše?”
Džejn Nelsen*

Sažetak: *U radu se izlažu osnovne ideje adlerijanskog pogleda na ljudsku prirodu, kao i principi pozitivne discipline, filozofije vaspitanja koju je razradila Džejn Nelsen, doktor pedagoških nauka i majka sedmoro dece, polazeći od rada Alfreda Adlera i Rudolfa Drajkursa, sa osnovnim ciljem približavanja ovog pristupa toliko potrebnog u današnje vreme. Polazeći od razmišljanja navedenih autora, prvi korak u razrešavanju problema dečje discipline predstavlja razumevanje zašto se današnja deca ne ponašaju kako su odrasli navikli. Drugi korak u prihvatanju i vaspitavanju današnjih generacija jeste razumevanje zašto tradicionalne metode kontrole danas više nisu uspešne.*

Ključne reči: *pozitivna disciplina, vaspitanje, deca, odgovornost, motivacija.*

Može li disciplina da bude „pozitivna”? Nije li ideja discipline učiniti da se dete oseća loše, jer drugačije neće naučiti dok ne pati zbog svojih grešaka? Iako su slične ideje bile prisutne u pogledima na disciplinovanje dece nekad, sve veći broj roditelja, vaspitača, učitelja, psihologa u ovom trenutku prednost daje drugačijem pristupu, u kom su sve kazne (krivica, stid, bol) eliminisane i zamenjene nežnošću, odlučnošću, dostojanstvom i poštovanjem.

Pozitivna disciplina, sistem vaspitanja dece i omladine, koji je u svojim knjigama izložila Džejn Nelsen (Jane Nelsen), zasniva se na teorijskim konceptima savetovanja roditelja i nastavnika Alfreda Adlera i Rudolfa Drajkursa i primeni njihovih principa u vaspitnoj praksi. Pozitivna disciplina je pristup koji ne uključuje prekomernu kontrolu ili popustljivost. Još je Adler u svojoj knjizi „Poznavanje čoveka” davne 1927. godine veoma slikovito istakao da „strogo i grubo vaspitanje može da u dece onemogući životnu radost i zajedničku igru, a vaspitanje koje detetu uklanja s puta svaku sitnicu, te ga okružuje tropskom toplinom, može dovesti dotle da se dete docnije ne pokazuje sposobno da odoleva klimi života koja vlada izvan porodice” (Adler, 1996: 278). Osnovni cilj pozitivne discipline jeste da se deca nauče odgovornosti, samodisciplini, međusobnoj saradnji, veštini rešavanja problema i donošenju odluka. Težište vaspitnih postupaka stavlja se na međusobno razumevanje, uvažavanje, ljubav i saradnju u rešavanju problema u atmosferi čvrstine i nepokolebljivosti.

Istorijat pozitivne discipline

Na zvaničnom sajtu pozitivne discipline i njenog osnivače Džejn Nelsen (www.positivediscipline.com), pored brojnih informacija naveden je i kratak istorijat ove filozofije vaspitanja, prisutne poslednjih 30 godina, rasprostranjene u preko 65 zemalja širom sveta. Modeli „Pozitivna disciplina u roditeljstvu”, kao i „Pozitivna disciplina primenjena u radu sa grupama dece u vrtićima i školama”, tzv. model upravljanja razredom, zasnovani su na idejama Alfreda Adlera i Rudolfa Drajkursa. Alfred Adler (1870–1937) tvorac je individualne psihologije, pravca proisteklog iz njegovog razumevanja ljudske psihe i trajne kritičnosti prema nekim od najvažnijih Frojdovih ideja. U svojoj individualnoj psihologiji Adler je isticao da je sa „stanovišta lečenja od strane psihijatra od ogromnog značaja temeljno razumevanje pitanja vaspitanja, te je donekle i za svakoga lekara neophodno poznavanje vaspitnih problema” (Burić, 2008.). Verovao je u moć preventivnog delovanja kojim bi se izbegle greške u vaspitanju tako što bi se vaspitavali roditelji i lekari. Smatrao je zato da jedan od najefikasnijih puteva psihološke pomoći deci vodi preko pomoći njihovim roditeljima. Prvi put američkoj publici svoju ideju o edukaciji roditelja prezentovao je 1920. godine. Zastupao je ideju o poštovanju deteta, a na fenomen prezaštićivanja i popustljivosti gledao je kao na jedan od glavnih uzroka socijalnih problema, kao i problema u ponašanju. Tehnike namenjene radu sa decom u grupi i odeljenju iz Beča je u SAD doneo Rudolf Drajkurs (1897–1972) u kasnim 30-im godinama prošlog veka. Kao Adlerov učenik nastavio je da razvija adlerijansku psihologiju posle učiteljeve smrti. Bio je autor i koautor mnogih knjiga primenjujući Adlerove ideje o edukaciji roditelja i operacionalizujući ih, prvenstveno u vidu pragmatičnog sagledavanja neprihvatljivog ponašanja dece,

tzv. pogrešnih ciljeva, kao i podsticanja saradnje sa decom bez upotrebe kazne i nagrade. Adler i Drajkurs smatrali su da je vaspitanje koje polazi od *brižnosti i odlučnosti u isto vreme* osnova „demokratskog” stila vaspitanja.

Godine 1980. Džejn Nelsen i Lin Lot, koautorke više knjiga u oblasti pozitivne discipline, pohađale su seminar za roditelje koji je vodio Džon Tejlor, autor knjige „Licem u lice: Tehnike svesnosti namenjene savetnicima, voditeljima grupa i edukatorima u oblasti roditeljstva”. Nakon seminara Lin Lot u svom radu počinje da primenjuje iskustvene aktivnosti i ubrzo nastaje prvi priručnik namenjen voditeljima grupa za edukaciju roditelja. Džejn Nelsen u to vreme rukovodi projektom ACCEPT (Adlerian Counseling Concepts for Encouraging Parents and Teachers) i piše svoju prvu knjigu „Pozitivna disciplina” (1981). Godine 1988. autorke su se udružile na pisanju knjige koja se danas zove „Pozitivna disciplina za tinejdžere” i počele da podučavaju grupe roditelja, učitelja i vaspitača primenom iskustvenih aktivnosti. Nakon toga zajedno su napisale „Pozitivnu disciplinu u razredu”, priručnik sa vežbama namenjen učiteljima i njihovim učenicima.

Od tada pa do danas lepeza knjiga iz oblasti pozitivne discipline raste i namenjena je brojnim ciljnim grupama: roditeljima i vaspitačima dece ranog i predškolskog uzrasta, roditeljima i učiteljima osnovnoškolaca, tinejdžera, roditeljima, vaspitačima i učiteljima koji rade sa decom sa smetnjama i teškoćama u razvoju itd. Takođe, tematika knjiga i priručnika prilagođena je i specifičnim porodičnim kontekstima: razvedenim roditeljima i jednoroditeljskim porodicama, roditeljima i članovima porodica koje su pretrpele neku vrstu gubitka i sl.

Adlerijanski pogled na ljudsku prirodu

Adler, psihijatar, edukator, filozof i humanitarac, bio je čovek čije su ideje išle ispred njegovog vremena. Verovao je da ljudi daju najbolje od sebe, najviše se trude i najzadovoljniji su kada uživaju u odnosima i relacijama baziranim na uzajamnom poštovanju i ohrabrenju. Adler i Drajkurs verovali su da je ljudsko ponašanje motivisano dvema osnovnim socijalnim potrebama: potrebom za pripradanjem grupi i potrebom za prepoznavanjem značajnosti. Neki od osnovnih koncepata adlerijanskog pristupa – deca su socijalna bića, njihovo ponašanje usmereno je cilju, osnovne potrebe svakog deteta jesu da nekome pripada i znači, neposlušno dete je obeshrabreno dete, dete je po svojoj vrednosti jednako odrasloj osobi, greške su šansa za učenje i poruka ljubavi mora stići do cilja itd. i danas su ideje vodilje njegovih sledbenika. Adler je verovao u ljude, odrasle i decu. Uz razvijanje dostojanstvenog odnosa, poverenja i uz ohrabrenje, smatrao je da svako može da vodi srećan i produktivan život.

Društveni kontekst

Odrasli danas često navode da su se nekad, u „dobra stara vremena“, deca ponašala bolje. Kao da zaboravljaju da se društveni kontekst u kom odrastaju današnje generacije zapravo promenio. Prva velika promena, koju pozitivna disciplina vidi kao osnovni razlog zbog kog ne smemo upadati u zamku poređenja sa prethodnim generacijama, jeste prestanak postojanja modela pokornosti i potčinjenosti, koji je nekad bio prisutan i koji se podrazumevao. „Kada je otac izgubio kontrolu nad majkom, oboje su izgubili kontrolu nad decom” rekao je Rudolf Drajkurs, misleći na činjenicu da je majka prestala da daje deci model potčinjavanja (Nelsen, 2001: 24). Deca slede primere ljudi oko sebe i zbog toga ni od njih ne treba očekivati drugačiji model u ponašanju.

Džejn Nelsen veruje da je novi model neprihvatanja inferiorne i potčinjene uloge u životu pozitivna promena u našem društvu i, kao takva, privilegija današnjih generacija. Ono što se, međutim, paralelno sa navedenom promenom desilo jeste i to da deca danas imaju manje mogućnosti da se nauče odgovornosti i motivaciji. „Potrebno je da ponudimo deci mogućnosti u kojima će iskusiti odgovornost koja je direktno u vezi sa privilegijama koje koriste, inače će postati zavisni primaoci koji osećaju da je manipulacija drugim ljudima, kada im oni pružaju usluge, jedini način da postignu prihvaćenost i važnost”. (Nelsen, 2001:25).

Zašto modeli kontrole nisu efikasni?

Deca ne razvijaju odgovornost kada su roditelji, vaspitači i učitelji strogi i kontrolišući, ali ni kada su popustljivi (permisivni). Adlerova tvrdnja da „u porodicama nastavnika, sveštenika, lekara i sudija naročito često nailazi na zapuštenu decu” i dan danas ima svoju težinu (Burić, 2008). U svojim knjigama Adler ističe da su upravo predstavnici navedenih profesija, uprkos svom profesionalnom autoritetu, nesposobni da srede stanje u svojoj porodici nastojeći da nametnu stroga pravila i uputstva o ponašanju. Time na decu vrše veliki pritisak, ugrožavajući njihovu potrebu za samostalnošću.

Tradicionalno uverenje da deca neće naučiti dok ne pate zbog svojih grešaka, Džejn Nelsen dovodi pod ozbiljan znak pitanja, te, i u svojim knjigama i na predavanjima, često ističe da se deca ponašaju bolje kada se bolje osećaju. „Začuđujuće je koliko odraslih veruje da mogu imati pozitivan uticaj na decu pošto stvore osećanje suzdržanosti i neprijateljstva umesto bliskosti i poverenja” (Nelsen, 2001: 39).

Kazna deluje tako što neposredno nakon primene prekida neprihvatljivo ponašanje i neposlušnost. Džejn Nelsen, međutim, u svojim knjigama navodi da „moramo izbegavati postupke koji proizvode trenutne, pozitivne efekte ako su

dugoročni rezultati negativni” (Nelsen, 2001: 33). Na duge staze kazna, međutim, rađa ozlojeđenost („To nije pravedno, ne mogu da verujem odraslima”), osvetu („Sada su oni pobedili, ali osvetiću im se”), otpor („Baš ću raditi suprotno da dokažem da ne moram da uradim kako oni zahtevaju”), odstupanje: lukavstvo („Sledeći put neću biti uhvaćen”) i oslabljeno samopoštovanje („Ja sam loša osoba”) (Nelsen, 2001: 33).

Za razliku od tradicionalnog pogleda na ljudsko ponašanje bihejvorista (Pavlova, Torndajka i Skinera), koji su verovali da ljudi reaguju na nagrade i kazne iz svoje okoline, predstavnici pozitivne discipline i ostalih pristupa fokusiranih na rešenja (Adler, Drajkurs, Glazer, Nelsen, Lot, Dinkmejer) najveći stepen uticaja na ponašanje vide u građenju odnosa zasnovanog na ravnopravnom dostojanstvu, kao i na principu *konekcije pre korekcije*. Dete koje oseća da pripada, da je uvaženo i sposobno, adekvatno će se i ponašati. Uzroke svih oblika neprihvatljivog ponašanja oni vide u relacijama odrasli–dete, u kojima je dete obeshrabreno tj. ne veruje da u dovoljnoj meri pripada i da ima ikakav značaj, pa zbog toga ima pogrešno uverenje o načinu na koji to može da izmeni.

Šta umesto toga?

Mnogi misle da su *disciplina* i *kažnjavanje* isto – ali nisu. Koren reči disciplina potiče od reči *disciple*, koja znači „sledbenik istine, principa ili poštovanog učitelja” – po izboru. Istinska disciplina potiče od unutrašnjeg lokusa kontrole, ne iz spoljašnjeg (iz kog potiču nagrada i kazna).

Postoji pregršt postupaka kojima se postiže pozitivna disciplina. Svi oni imaju sledeće karakteristike (tzv. 5 kriterijuma discipline koja se uči):

1. Pomažu deci da razviju osećaj povezanosti.
2. U isto vreme predstavljaju poštovanje i podršku („blag i odlučan”).
3. Efikasni su na *duge staze* (za razliku od kratkoročnih efekata kazni).
4. Uče decu važnim socijalnim i životnim veštinama (poštovanju, brizi za druge, rešavanju problema i saradnji).
5. Pozivaju decu da otkriju za šta *jesu* sposobna (podstiču konstruktivno korišćenje lične moći i autonomije).

Pozitivna disciplina nastoji da shvati dečji svet, kao i razloge dečjeg ponašanja. Ona razume „način na koji deca misle i osećaju” (Durant, 2007: 8). Jedan od najvažnijih koraka koji u tom smeru preduzima, pored poznavanja razvojnih karakteristika, jeste korišćenje ohrabrenja kao osnovnog motivacionog faktora

Pozitivna disciplina je pristup koji razume da su deca koja se neprihvatljivo ponašaju obeshrabrena. Ona prepoznaje uverenja koja stoje iza neprihvatljivog ponašanja deteta, tj. razloge zašto se ono ponaša baš na određeni način. Ona, takođe, čini da se promene ta uverenja, pre nego što insistira na promeni dečijeg

ponašanja.

Do nastanka pogrešnih uverenja dolazi zbog toga što su deca sjajni posmatrači, ali loši tumači. Na primer: kada se mama vrati iz porodilišta sa bebom, starije dete može da primeti koliko pažnje mama posvećuje mlađem bratu. Na nesreću, starije dete to tumači kao da mama više voli bebu nego nju. Zbog toga na sve načine želi da privuče maminu pažnju i počinje neprihvatljivo da se ponaša. Dete nije svesno svojih pogrešnih ciljeva, ono zaista veruje da će upravo određenim ponašanjem ponovo ostvariti prethodno izgubljen osećaj pripadanja i značajnosti. Rudolf Drajkurs, tvorac koncepta „pogrešnih ciljeva u ponašanju” verovao je da su sva neprihvatljiva ponašanja dece zapravo posledice jednog, od četiri moguća, pogrešna cilja: previše pažnje, pogrešno usmerene moći, osvete ili pretpostavljene nesposobnosti (odustajanja).

Najvažnija veština odraslih u procesu vaspitanja dece jeste – ohrabrivanje. Proces ohrabrivanja nije nimalo lak, tim pre što odrasli nakon neprihvatljivog ponašanje dece najčešće koriste kaznu, umesto da svoju pažnju usmere na poruku koja je u pozadini neprihvatljivog ponašanja. Ona je vrlo jednostavna i glasi: „Samo želim da pripadam i pogrešno verujem da je moje ponašanje jedini mogući način koji mi stoji na raspolaganju u zadovoljavanju ove potrebe”. Na zbuđeno dete, koje samo želi da ostvari ovaj cilj, a bez shvatanja zašto se tako ponaša, najlakše je ljutiti se. Mnogo je teže razumeti ga.

Međutim, upravo je razumevanje i prihvatanje deteta koje se neprihvatljivo ponaša prvi korak u unapređivanju odnosa. Svi principi pozitivne discipline i mnogobrojni konkretni postupci koji odraslima stoje na raspolaganju polaze od procesa ohrabrivanja. Ohrabrivanje dece odstranjuje motivaciju za neprihvatljivo ponašanje, bez direktnog bavljenja tim ponašanjem. Ovo je jedna od najvećih razlika između pristupa pozitivne discipline i tradicionalnih modela vaspitanja. Još jedna značajna karakteristika ovog pristupa jeste i to da ohrabrenja ne podrazumevaju pohvalu, jer i pohvale i nagrade uče decu da budu zavisna od spoljašnjeg suda drugog („Dobar sam samo kada drugi to kažu”). Ohrabrenje je „proces u kom pokazujemo onu vrstu ljubavi koja deci prenosi poruku da se ono što rade razlikuje od onog što jesu” (Nelsen, 2008: 48)

Pozitivna disciplina, nadalje, podstiče osećanje za zajednicu. Pojam *osećanje za zajednicu* skovao je Adler i u originalu se taj termin *Gemeinschaftsgefühl* prevodi i kao *interes za društvo* (Adlerov izbor prevoda). Pojam označava brigu za bližnjeg i iskrenu želju da se doprinese društvu. „Iz redova ljudi kojima nedostaje osjećanje za zajednicu regrutuju se problematična djeca, kriminalci, duhovno poremećeni i alkoholičari” (Burić, 2008). Pristup pozitivne discipline zalaže se za ideju da je izuzetno važno razvijati kod dece osećanje za zajednicu. Porodica i škola vaspitanjem dece snose odgovornost za pripremanje dece za život u zajednici. Mladi moraju postati korisni članovi društva i zato je Rudolf Drajkus često govorio:

„Ne činite za dete ono što ono samo može da učini za sebe” (Nelsen, 2001: 44). Ukoliko se odrasli ne pridržavaju ovog pravila deca se lišavaju mogućnosti da kroz sopstveno iskustvo razviju verovanja da su sposobna.

Prvi korak u razvijanju osećanja za zajednicu jeste podučavanje dece samostalnosti. Jedan od osnovnih problema života dece u sadašnjem vremenu jeste to što je ono prepuno mogućnosti za koje mnoga deca nisu pripremljena. Današnja deca, kaže Džejn Nelsen „nemaju mnogo mogućnosti da osete da su potrebna i značajna i da nauče životne veštine, ali roditelji i odrasle osobe koje se o njima brinu mogu promišljeno da ponude ove mogućnosti” (Nelsen, 2001: 26). Odrasle osobe, kako ona kaže, moraju da razumeju obavezu da deci obezbede mogućnosti koje su ranije bile posledice okolnosti (deca su u ranijim vremenima svojim radom doprinosila porodici i zajednici), da razvijaju odgovornost i motivaciju. Deca zaslužuju šansu da razvijaju životne veštine u atmosferi nežnosti i nepokolebljivosti umesto u atmosferi optuživanja, stida i bola. Podučavanjem dece osnovnim životnim veštinama odrasli stvaraju preduslove za razvoj pozitivnih karakteristika dece u odraslom dobu. To se najlakše postiže uključivanjem dece u svakodnevne poslove u porodici (vrtiću, razredu), nuđenjem ograničenih izbora, ohrabivanjem dece stavom da su greške sjajne šanse za učenje, održavanjem porodičnih/vrtićkih/razrednih sastanaka, izdvajanjem vremena za podučavanje životnim veštinama, veštinama komunikacije i rešavanja problema, pomaganjem da razviju osećanje odgovornosti itd.

LITERATURA:

- Adler, A. (1996) *Poznavanje čoveka*. Novi Sad: Matica srpska
- Burić, M. (2008) *Šta je Alfred Adler pisao o vaspitanju*. http://www.zuns.me/prosvjetnirad/broj1-2_08g/17.htm posećen 20. 04. 2011.
- Durrant, E. J. (2007) *Pozitivna disciplina – Šta je to i kako je provoditi*. Save the Children Sweden Southeast Asia and the Pacific
- Nelsen, Dž. (2001) *Pozitivna disciplina*. Čačak: IGT
- Nelsen, Dž. (2008) *Pozitivna disciplina od A do Š*. Beograd: Leo Commerce

POSITIVE DISCIPLINE HOW TO DEVELOP RESPONSIBILITY AND MOTIVATION OF CHILDREN?

Summary: *This study is based upon Adler's concept of human behavior and principles of positive discipline- educational system developed by Jane Nelsen, doctor of pedagogical sciences and mother of seven. In the spirit of works of Alfred Adler and Rudolf Dreikurs, the primary goal in solving various problems of child's discipline is to actually understand why they don't behave in the manner that adults expect them to be. Secondary goal in education and acceptance of today's young generations is understanding why traditional methods of control are not successful anymore.*

Keywords: *positive discipline, education, children, responsibility, motivation*

Gordana Dimitrijević
OŠ „Branko Radičević“, Veliko Središte, Vršac
gordana345@gmail.com
UDK 379.82-053.6
316.356.2

Primljeno: 04.02.2015.

Primljena korekcija: 13.04.2015.

Prihvaćeno za štampu: 24.04.2015.

SLOBODNO VREME MLADIH KAO FAKTOR PODSTICANJA DAROVITOSTI

Sažetak: *Slobodno vreme privlači pažnju svakog čoveka i najčešće se određuje kao vreme kada je pojedinac zaista slobodan, kada vreme može oblikovati prema sopstvenim željama a ne prema nekoj spoljašnjoj potrebi. Sa pedagoškog stanovišta ono mora biti osmišljeno i organizovano tako da omogućuje pojedincu da se bavi kulturnim i produktivnim delatnostima koje razvijaju njegove potencijale i sposobnosti. Ono može podupirati proces sticanja znanja, širenja saznanjog horizonta, postizanja samostalnosti, društvenosti, pa i darovitosti. Kada se govori o podsticanju darovitosti, onda se misli na akt stvaranja, realizaciju i njegov rezultat. Poznavanje potreba darovitih i njihovih individualnih sposobnosti omogućava pravilno i dobro odabiranje sadržaja i programa u toku slobodnog vremena koji će omogućiti oslobađanje dečjih potencijala. Obrazovanje i vaspitanje treba da pruže različite mogućnosti da bi ih daroviti iskoristili na najbolji način.*

Ključne reči: *slobodno vreme, podsticanje, darovitost*

Postoji veliki broj definicija slobodnog vremena različitih po formi i sadržini. U svakodnevnom govoru ne pravi se precizna razlika između vremena za odmor, pripremanja za razne obaveze, vremena potrebnog za održavanje života (higijene), vremena potrebnog za igru, razonodu, učenje, sport, rekreaciju, hobi, brigu o deci ili društvenu angažovanost. Teško je iscrpeti sve varijante i sadržaje kojima možemo ispuniti to takozvano slobodno vreme. Količina slobodnog vremena značajna je zbog mogućih sadržaja, smisla, načina njegovog ispunjavanja, ali ne osigurava njegov kvalitet.

Slobodno vreme bi predstavljalo onaj deo dana kada je radna uloga isključena, kada se pojedinac ne ponaša i ne oseća kao nosilac određene uloge već kao „pravi” ili „istinski ja”, kao ličnost, a ne kao segment ličnosti. U istraživanju koje je UNESCO organizovao u 12 evropskih zemalja, o budžetu vremena, data je sledeća operacionalna definicija slobodnog vremena:

„Pod slobodnim vremenom se podrazumeva onaj segment elementarnog budžeta vremena, 24 časa, koji ostaje kad se odbiju: radno vreme (normalno radno vreme, dopunsko, vreme nerada na radnom mestu i vreme dolaska i odlaska s posla), vreme psiho-fizioloških potreba (lična nega, san, hrana), vreme obavljanja kućnih poslova (spremanje hrane, čišćenje, pranje, nega biljaka, životinja), vreme ostalih obaveza (briga o deci, razni sitni poslovi)” (Ješić, 2000: 61.).

Kada razmišljamo o pitanju slobode u slobodnom vremenu prinuđeni smo, zbog stvarnosti koja nas okružuje, da ovu problematiku posmatramo u povezanosti sa radom. Za slobodno vreme danas se može reći da je sfera slobode u kojoj ljudi mogu raspolagati njime po svojoj volji i želji. Ono je neophodno u životu svakog čoveka u kojem je rad – potreba da se osigura egzistencija, a slobodno vreme – mogućnost da se egzistencija doživi. Pitanja slobodnog vremena ne mogu se odlagati, prvenstveno zbog njegovog velikog značaja kao kulturnog i civilizacijskog fenomena, te njegovog uticaja na razvoj čovekovih intelektualnih sposobnosti i unapređenja celokupnog procesa komunikacije i razvoja ličnosti uopšte.

Slobodno vreme svojim smerom i intenzitetom uticaja određuje razvoj i formiranje ličnosti. Razvoj potencijala, kao složen i dinamičan proces, zahteva saradnju, udruženo i sistemsko delovanje velikog broja činilaca, među kojima porodica, sam pojedinac i društvena sredina imaju presednu ulogu i značaj.

Pedagozi, psiholozi, sociolozi i drugi istraživači, koji se bave problemima mladih, obraćaju posebnu pažnju na način korišćenja njihovog slobodnog vremena. Ono je važan činilac u životu omladine, te stoga i način na koji će se koristiti ima određene posledice. Nedovoljno izgrađene mlade ličnosti, individue, prijemčive su na uticaje koji njihov razvoj i ponašanje mogu usmeriti u negativnom pravcu. Zbog toga se insistira na vaspitanju mladih za pozitivno i kulturno korišćenje slobodnog vremena.

Specifičnosti slobodnog vremena mladih uslovljene su njihovim opštim psihofizičkim i socijalnim karakteristikama. Ako je nedovoljno osmišljeno i vođeno ono može da postane isto tako negativan kao i pozitivan faktor njihovog razvoja. Njegove potencijalne, pozitivne, vaspitne izvore potrebno je uključiti u obrazovne programe i pripremiti ih za vid življenja u slobodnom vremenu. Slobodno vreme pruža mladima neverovatnu širinu i mogućnost za njihov samostalni razvoj, inicijative, samopotvrđivanja, stvaralaštvo, socijalizaciju. Neiskorišćavanje ove mogućnosti može slobodno vreme pretvoriti u teret, period dosade i praznine koju treba ispuniti na bilo koji način. Kakav će smer uticaja biti, zavisice kako od

kvantitativnih veličina slobodnog vremena i pojedinih aktivnosti u njemu, tako i od njihovih kvalitativnih vrednosti (Grandić, Letić, 2008: 84–88).

Često se pretpostavlja da darovita deca imaju darovite roditelje i da potiču iz imućnijih, obrazovanih porodica, ili porodica sa višim socioekonomskim statusom. Istraživanja su opovrgla navedene tvrdnje i potvrdila da je aktivan angažman vaspitača i roditelja u vaspitanju dece značajniji u razvoju sposobnosti od statusa i obrazovanja. To je objašnjeno činjenicom da osobe koje u zajedničkim aktivnostima sa decom provode dosta vremena, olakšavaju razvoj njihovih interesa, odgovaraju na njihova pitanja i osiguravaju podršku njihovim intelektualnim istraživanjima podstiču razvoj dečije darovitosti. Od velike važnosti je stvaranje stimulativnog okruženja još u vrtiću, kod predškolske dece, u kojem se, u prvom redu, podstiče razvoj motivacije, pozitivni stavovi prema obrazovanju i znanju uopšte, interes za uspeh, veća očekivanja od sebe i dece. Aktivan angažman vaspitača, učitelja i roditelja ne podrazumeva samo količinu zajednički provedenog vremena već i jedan poseban stil podučavanja koji se temelji na inicijativi i aktivnostima samog deteta (Rajović, 2010: 14).

Vaspitno-obrazovne delatnosti koje u školi ili izvan nje u saradnji organizuju učenici i nastavnici i koje služe za svestraniji razvitak učenika nazivaju se slobodnim aktivnostima.

U slobodnim aktivnostima dolaze do izražaja individualne sklonosti, interesovanja i sposobnosti dece. U ovakvim aktivnostima učenici mogu potpunije da ispolje i zadovolje svoje umetničke, tehničke, sportske, pa i naučne težnje i mogućnosti, jer to je prošireno polje za različite inicijative, snalaženje i stvaralaštvo. One obuhvataju: organizovan rad sekcija i drugih oblika rada u kome može doći do izražaja sklonost učenika, organizovan rad sportskog društva, takmičenja, organizovane ekskurzije, izlete, posete i rekreativne nastave, rad hora i priredbe koje priređuju učenici škole. Iako su slobodne aktivnosti, pre svega, aktivnosti učenika, nastavnici ih usmeravaju i koordinišu u skladu sa opštim ciljem i zadacima vaspitanja u celini.

Roditelji, vaspitači, učitelji, nastavnici, pedagozi i druga stručna lica treba da pomognu da se deca razvijaju i dosegnu svoje biološke potencijale. Ukoliko se ne radi na takvoj stimulaciji, pojedinačno, ali i na nivou cele nacije, biće manje talentovanih i darovitih, a poznato je da su oni najvredniji resurs svake države.

Uloga roditelja u organizovanju slobodnog vremena i podsticanju darovitosti kod dece

Porodica je veoma značajan faktor vaspitanja, jer njena aktivnost obuhvata „sva područja razvitka autonomne stvaralačke ličnosti kao socijalizacije individualiteta u porodičnoj sredini” (Ilić, Branković, 2004:143). Porodični odnosi su prvi

društveni odnosi sa kojima se dete susreće. U porodici ono stiče znanja, razvija veštine, navike i sposobnosti i stiče karakterna svojstva. Vaspitni uticaji u porodici su najznačajniji i najduže traju.

Različito tempo razvoja i sazrevanja potencijalnih mogućnosti dece zahteva dosta strpljenja i umešnosti roditelja u pronalaženju adekvatnih uslova za svako dete, kako bi njegova interesovanja i aktivnosti bile pravilno usmeravane. Odgovarajući uslovi i aktivnosti kod dece treba da „probude” uspavane stvaralačke sposobnosti koje se neće pojaviti u isto vreme kod sve dece.

Vreme pojavljivanja darovitosti je „kritično” vreme koje, ako nije iskorišćeno, može da inhibira potencijale koji se neće ni kasnije pojaviti. Sama priroda darovitosti nužno nameće potrebu podsticanja kroz stvaranje povoljnih uslova i okolnosti.

Darovita deca imaju specifične potrebe. Poznavanje potreba darovitih omogućava pravilno i dobro odmereno podsticanje i odabiranje onih sadržaja i programa koji će omogućiti oslobađanje dečjih potencijala. Dobro odmereni jesu oni programi koji su na nivou detetove darovitosti i talenta. Darovita deca imaju potrebu da budu shvaćena, potrebu za podrškom, za iskazivanjem na razne načine, potrebu da raspravljaju, diskutuju, da razmatraju moguće posledice, da planiraju, organizuju vreme i sl. Svoje potrebe oni mogu zadovoljiti samo u meri u kojoj socijalna sredina, pre svega porodica, stvara takve uslove u kojima oni mogu uspešno da ispolje i razviju stvaralačke potencijale.

Darovitom detetu je potrebna stimulativnija sredina nego prosečnom. S obzirom na to da oni uče brže i lakše od prosečnog deteta, potreban im je širi raspon aktivnosti od uobičajenog. Zbog toga je potrebno osigurati prave podsticaje koji će biti raznoliki, osigurati im što više iskustava i vežbi jer je rano iskustvo presudno za kasniji razvoj visokih sposobnosti.

Najefikasniji obrazovni postupci koje roditelji mogu sprovesti su sledeći:

Čitanje – često čitanje detetu, zajedničko čitanje i zajedničko traženje informacija iz knjiga, časopisa, novina, upoznavanje sa knjigama kao izvorima informacija;

Razgovor – odgovaranje na pitanja, uključivanje dece u konverzaciju odraslih, aktivno širenje dečjeg rečnika, pronalaženje smisla, značenja primera u imenima stvari i akcija, traženje sinonima i nijansi u značenju, aktivno slušanje;

Zajedničke aktivnosti – odlazak u bioskop, pozorište, na izložbe, u zoološki vrt, muzeje, sportska takmičenja – uz razgovor, komentare, reprodukovanje doživljaja nakon povratka kući i sl.

Efikasno angažovanje roditelja takođe nije samo količina zajednički provedenog vremena, nego i stil. Osnovni stil podučavanja kod roditelja darovite dece treba da bude stavljanje težišta na inicijativu i aktivnost deteta (Grandić, Letić, 2009: 52–56).

Naučna istraživanja pokazala su da se interesovanja dece za razne aktivnosti

u slobodnom vremenu u većoj meri razvijaju kroz porodičnu participaciju i interakciju ili nekomunikaciju nego bilo kojim drugim putem (Grandić, Letić, 2008: 89). Stoga, roditelji treba da preuzmu aktivniju ulogu u organizaciji slobodnog vremena dece, jer je njihova uloga ključna i svakodnevna. Važno je da upoznaju interesovanja svoje dece i njihove sklonosti, jer se samo na taj način mladi mogu usmeravati i podsticati da vreme ispune aktivnostima koje vole i koje će doprineti njihovom ukupnom razvoju.

Deca veoma rano pokazuju sposobnost prepoznavanja složenih apstraktnih simbola, ali tu sposobnost većina roditelja ne stimuliše i ne razvija. Znamo da dete između druge i treće godine života počinje da prepoznaje različite simbole. Veoma brzo ono može da prepozna desetine različitih simbola ili samostalno nauči većinu slova pre pete godine i tako nam jasno daje znak da je spremno za početak složenih formi učenja. Upravo uz pomoć takvih simbola možemo ga uvesti u svet apstraktnih klasifikacija, apstrakcija, serijacija, asocijacija, što je izuzetna osnova za kasnije dobro razmišljanje i učenje. Bitno je da se, prvo u predškolskom uzrastu, u svakodnevni rad unesu elementi koji dokazano stimulišu mentalni razvoj dece, ali i specifične vežbe koje razvijaju koordinaciju pokreta i motoriku. Jednako je važno da se razvija i brzina razmišljanja i zaključivanja kroz koju pratimo darovitost dece (Rajović, 2010: 12). Roditelji treba da priđu organizovanju aktivnosti sa više ozbiljnosti. U odnosu na slobodno vreme porodica ima dvostruku ulogu: da ga organizuje i da saraduje sa dugim organizatorima tog vremena izvan nje.

Darovitost, identifikacija i karakteristike darovite dece

O fenomenu darovitosti postoje brojne definicije. Starije definicije su uglavnom usmerene na visoke intelektualne potencijale (količnik inteligencije). Danas se darovitost pokazuje i objašnjava definicijama koje obuhvataju kvalitativne i kvantitativne aspekte u različitoj proporciji, u zavisnosti od teorije ili shvatanja opštih intelektualnih sposobnosti.

Naučnu eru u istraživanju darovitosti započeo je L. Terman koji se pedeset godina sistematski bavio tim pitanjem. Od Termana do danas postoji veliki broj studija i drugih spisa autora koji su dali svoj doprinos razjašnjavanju ove još uvek ne do kraja dokučene enigme. Ministarstvo obrazovanja SAD je 1972. godine prihvatilo Marland definiciju koja glasi ovako:

„Darovita i talentovana deca su ona deca koju identifikuju stručnjaci na osnovu svojih izuzetnih sposobnosti za izuzetna ostvarenja... Deca sposobna za visoka dostignuća su ona koja pokazuju uspeh i potencijalnu sposobnost u jednoj od sledećih oblasti pojedinačno ili u kombinaciji: opšte intelektualne sposobnosti, posebne akademsko-školske sposobnosti (za matematiku, jezik, prirodne nauke..), kreativno ili produktivno mišljenje, leaderske sposobnosti ili

spodobnost vođenja, vizuelne i izvođačke aktivnosti (muzika, igra, slikanje..), psihomotorne sposobnosti (stilstika, mehanika..)” (*Enrichment and gifted education resource book*, Province of British Columbia, Ministry of education, Curriculum Development, 198,7.).

Pored opštih intelektualnih sposobnosti ova definicija pokriva i talente, čime se naglašava značaj posebnih darovitosti, kao i značaj njenog ranog prepoznavanja i podsticanja.

Neophodno je stimulisati *opšti, ukupni razvoj*, naročito na predškolskom uzrastu (polazeći od onoga što dete ume, može i hoće). Kasnije, na starijim uzrastima primernije je podsticanje u pojedinim oblastima (disciplinama).

Podsticajnih programa u svetu, ali i kod nas je puno. Neki se primenjuju samo u školama, a neki se organizuju i u slobodnim, vanškolskim aktivnostima. To su, na primer, organizovane matematičke, književne, likovne, muzičke, dramske večeri, časovi zanimljive matematike ili geografije, istorije, razni kutići, konkursi, olimpijade, kvizovi, ekskurzije... Cilj pomenutih oblika rada jeste pobuđivanje i podsticanje interesovanja za određenu oblast, ali i organizovanje slobodnog vremena na način na koji će deca podsticati i razvijati svoj talenat i svoju darovitost na njima zanimljiv način. Tako su časovi slobodnih aktivnosti puni iznenađenja i sadrže zanimljive igre, logičke zadatke, zagonetke, dosetke, šaljive zadatke, interesantna merenja, rebuse i sl. Slobodne aktivnosti se, na sličan način, iz svake oblasti vaspitno-obrazovnog rada mogu organizovati i, kao takve, pružaju veliku mogućnost za afirmaciju darovitosti. Naravno, potrebno ih je organizovati u saradnji sa licima koja su stručna za datu oblast.

Pored posticajnih edukativnih programa i odgovarajuće klime, uloga vaspitača, učitelja i nastavnika izuzetno je značajna, budući da su oni inicijatori, medijatori i realizatori aktivnosti posredstvom kojih deca mogu da ispolje svoje sklonosti, težnje, talente (Stanojlović, 1997: 111–115).

U vremenu u kojem živimo od izuzetne je važnosti otkrivanje darovitih, posebno dece, kako bi im se pružila svestrana podrška i pomoć u svakom pogledu. Prvi koji mogu da primete bilo kakvu, višu sposobnost jesu porodica, predškolska ustanova, škole svih nivoa i vrsta, kao i okruženje individue. Njihova uloga je stalna, nemerljiva, nezamenljiva, preko potrebna i stalno nova.

Proces prepoznavanja prethodi procesu identifikacije. Prepoznati ili otkriti znači samo naznačiti darovitog pojedinca (što najčešće vrše roditelji, vaspitači, drugovi), a identifikovati znači utvrditi njegov identitet, tj. stepen i vrstu darovitosti deteta (što rade obučeni stručnjaci, psiholozi, pedagozi...).

Najjednostavnija empirijska metoda identifikacije, odnosno prepoznavanja darovite dece dostupna svim učiteljima, nastavnicima jeste ta da sami utvrde koji su učenici sa posebnim dostignućima. Zatim slede razgovori sa stručnim saradnicima i testiranja.

Osim testova koji utvrđuju koeficijent inteligencije, kao značajan kriterijum selekcije kod ove dece, utvrđujemo i druge psihološke karakteristike: zreo rečnik u odnosu na grupu vršnjaka, sposobnost istraživanja ideja na jedinstven i neobičan način, manifestacija tolerancije kada se sreću sa nekakvom dvosmislenošću, korišćenje mašte da bi intenzivirali sopstveno učenje, izdržljivost, automotivacija i sposobnost za humor, kao i lakoća u govoru uz korišćenje zanimljive igre rečima. Vodi se računa o tome ko uči brzo i lako, ko pamti najbrže i najviše od toga šta je čuo ili video, ko najviše razume odnose i značaj fenomena i činjenica, ko najbolje posmatra, ko je najživahniji, ko najbrže odgovara na pitanja.

Intenzivnije interesovanje za naučno istraživanje te izuzetnosti vezuje se za istraživanja L. Termana koji se smatra pionikom u ovoj oblasti. Prema njegovom shvatanju daroviti su oni pojedinci koji na testu inteligencije postižu rezultat koji se izražava sa IQ 140 i više (Grandić, Letić: 2009: 16–17).

U razvijenim zemljama sveta već decenijama u okviru obrazovnih sistema postoje i specijalizovane institucije čiji je osnovni zadatak briga za akademski razvoj najспособnijih učenika. Jedan od osnovnih principa u obrazovnim sistemima na Zapadu jeste da se pravo obrazovanje ne dešava slučajno. Ono zahteva želju, trud i pažljivo planiranje. U svetu se za buđenje i dodatno motivisanje darovitih primenjuje niz mera kao što su: preskakanje razreda, akademska takmičenja, naučne smotre, debatni susreti i različite olimpijade, idividualni rad – mentorsko vođenje, programi dopisnog učenja putem interneta, počasni kursevi, za one najbolje učenike napredni programi, letnje škole, periodično pohađanje kurseva u nekoj gimnaziji ili fakultetu, kursevi organizovani po školama, prevremeno maturiranje i upis na fakultet, paralelno sticanje više diploma (Simić, 2003: 112–119).

Zabeleženi su različiti pokušaji klasifikacije pojmovnih oblika nadarenosti. U većini podela izdvajaju se sledeća područja nadarenosti i osnovne karakteristike:

- opšte intelektualne sposobnosti: visoka inteligencija, bogat rečnik, radoznalost, sposobnost apstrahovanja, oduševljenje novim idejama, lako učenje;
- specifične školske sposobnosti: dobra memorija, erudicija, široka obaveštenost u području vlastitih interesovanja, brzo usvajanje znanja i veština;
- kreativne sposobnosti: nezavisnost mišljenja, fleksibilnost mišljenja, inventivnost, smisao za improvizaciju, za humor, originalnost ideja;
- sposobnosti vođenja: prihvatanje odgovornosti, sposobnost dobrog prosuđivanja, visoka očekivanja od sebe i drugih, organizatorske sposobnosti;
- umetničke sposobnosti: sposobnost opažanja i motorne koordinacije, izvanrednost u osećanju i izražavanju preko muzike, glume, likovne umetnosti;
- psihomotorne sposobnosti: dobra koordinacija i manipulacija veštine, preciznost pokreta, velike atletske mogućnosti, visok nivo telesne energije (Simić, 2003: 112–119).

Sposobnosti darovitih iskazuju se u različitosti i mogućnosti oblika, obima i intenziteta. Neki daroviti su samo iznadprosečni u odnosu na primenjene kriterijume, drugi su neobični i izuzetno retki, jedni su talentovani samo u jednoj oblasti, drugi su posebno i praktično sposobni u bilo kojoj. Nekada se potencijali manifestuju na jako ranom uzrastu, dok se kod drugih to pokazuje mnogo kasnije (Đorđević, 2004: 165–174). Bilo koji poseban talenat će se razvijati ili biti prigušivan u zavisnosti od toga koliko im i kako uslovi sredine to omogućuju.

Darovitost se često javlja već na ranom predškolskom uzrastu. Međutim, kod jednog broja dece moguće je da ne dođe do pojave darovitosti na ranom uzrastu. Njihova interesovanja su nestalna pa postižu prosečne rezultate u nastavi i slobodnim aktivnostima. Proces sazrevanja njihovih potencijalnih mogućnosti usporen je i zahteva vreme i angažovanje u određenom pravcu delatnosti.

Darovitost može da se pojavi i ostane neotkrivena. To se najčešće dešava kada su sredinski uslovi koji okružuju decu neadekvatni ili nepovoljni, kada ni slobodno vreme dece nije kvalitetno organizovano. Sa druge strane, do maksimalne razvijenosti te osobine dolazi usled posebno povoljne kombinacije genetskih faktora i prisustva povoljnih uslova odgovarajuće okoline.

Darovita deca se razlikuju od ostale dece po mnogim psihofizičkim karakteristikama. Ali, i darovita deca se međusobno razlikuju, ni ona nisu sva jednaka i ne poseduju iste osobine. Neko ih ima više, neko manje. Osobine se menjaju u odnosu na uzrast i te razlike se uočavaju u ponašanju, interesovanju i napredovanju (Grandić, Letić: 2009: 31–37).

Zaključak

Na predškolskom i mlađem školskom uzrastu, razvoj ima globalni karakter pa je neophodno obezbediti uslove i sredinu koja podsticajno deluje na ukupni razvoj i koja omogućava prepoznavanje, razvijanje i ispoljavanje različitih sposobnosti (Đorđević, 1997: 20).

Kvalitetno organizovanje slobodnog vremena jedan je od preduslova za pravilan razvoj deteta, ali i prepoznavanje sposobnosti i darovitosti. Među najznačajnijim činocima posebno se ukazuje na porodičnu vaspitnu praksu i na stavove roditelja prema obrazovanju koje se pokazuje putem organizovanja slobodnog vremena, individualnog rada, hrabrenja i motivisanja deteta u procesu rada. Veoma važan činilac predstavljaju podsticajni programi koji utiču na ukupan razvoj i aktivnosti deteta (učenika). Kako sposobnosti u toku razvoja počinju da se diferenciraju, tako se i podsticanje usmerava prema zapaženim ili ispoljenim posebnim talentima kroz razne prilagođene programe. Važnu ulogu u pogledu fleksibilnog korišćenja vremena u školi i van nje imaju vaspitači, nastavnici i mentori koji su obučeni za takav oblik rada sa decom, stručni saradnici, psiholozi i pedagozi, koji kroz

posebno isplanirane oblike rada sa decom njihove sposobnosti usmeravaju ka maksimalnim kapacitetima i potencijalima.

LITERATURA:

- Grandić, R., M. Letić (2008) *Prilozi pedagogiji slobodnog vremena*. Novi Sad – Vršac: Savez pedagoških društava Vojvodine i Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov”
- Grandić, R., M. Letić (2009) *Roditelji i nastavnici o darovitoj deci*. Novi Sad – Vršac: Savez pedagoških društava Vojvodine i Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov”
- Dorđević, J., (2003) *Podsticanje darovitosti. Zbornik 3*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača, 20.
- Dorđević, J., (2004) Daroviti učenici i različiti didaktički oblici i organizacija rada sa njima. U: Vasile Popa i sar. (ur.) *Strategije podsticanja darovitosti: Zbornik 10*, Vršac: Visoka škola za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov”, 165–175.
- Ilić, M., D. Branković (2004) *Osnovi pedagogije*. Banja Luka: Comesgrafika
- Ješić, V. (2000) *Porodica i slobodno vreme mladih*. Beograd: Učiteljski fakultet
- Rajović, R. (2010) *Metodički priručnik za vaspitače, NTS sistem učenja*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov”
- Simić, D. (2003) Prvi korak: Prepoznavanje nadarenih učenika. U: Vasile Popa i sar. (ur.) *Mesto darovitih u kurikularnoj reformi: Zbornik 9*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača, 112–119.
- Stanojlović, B. (1997) Porodična sredina i razvoj intelektualnih sposobnosti. *Zbornik 3*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača, 111–115.

YOUNG PEOPLE’S LEISURE TIME AS A FACTOR IN SUPPORTING TALENT

Summary: *Leisure time attracts attention of every human being and is usually defined as a time when an individual is really free, time that he can organize in accordance with his own wishes, not according to some external unavoidable requirements. From a pedagogical perspective, it must be planned and organized in a way that allows an individual to engage in cultural and productive activities that develop his potentials and skills. It can support the process of obtaining knowledge,*

expanding learning horizons, obtaining independence, sociability, as well as talents. When it comes to supporting talents, it includes the act of creation, realization and its effects.

Knowing the needs of gifted and talented children and their individual abilities enables us to make a good selection of subject matters and programmes that will allow children to expand their potentials.

Education and upbringing should offer a variety of possibilities so that gifted children can use them as fully as possible.

Key words: *leisure time, incentives, talent.*

Lada Marinković

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Novi Sad

lada.marinkovic@gmail.com

UDK 37.018.1

316.6

Primljeno: 31.03.2015.

Primljena korekcija: 06.05.2015.

Prihvaćeno za štampu: 10.05.2015.

PERCEPCIJA SVAKODNEVNIH MIKROSTRESORA U PORODICAMA RAZLIČITE STRUKTURE

Sažetak: O traumatskim događajima, velikim životnim stresorima, sprovedena su brojna istraživanja koja su pokazala nesumnjiv uticaj takvih događaja na doživljaj, uticaj i prevladavanje stresa. O stresogenosti dnevnih mikrostressora manje se zna. Iako male snage, njihovo učestalo javljanje može kumulativno delovati na doživljaj stresa i posledično doprineti narušavanju zdravlja i blagostanja pojedinca. Za roditelje, kao nosioce porodične atmosfere i one koji obezbeđuju egzistencijalno funkcionisanje porodice, svakodnevni stresori udruženi sa drugim vrstama stresora mogu doprineti povećanoj količini ukupnog porodičnog stresa. U ovom radu je za cilj postavljeno utvrđivanje karakterističnih svakodневnih mikrostressora u porodicama različite strukture. Uzorak istraživanja čine majke i očevi iz jednoroditeljskih i dvoroditeljskih (potpunih) porodica iz Vojvodine. Primenjenim instrumentom za procenu mikrostressora moguće je dobiti podatke o proceni negativnog uticaja svakodnevniх situacija koje predstavljaju izvor stresa, kao i dimenzija vremena i energije koje zahtevaju. Rezultati pokazuju da se u percepciji negativnog uticaja dnevnih mikrostressora roditelji u porodicama različite strukture ne razlikuju značajno, ali se razlike uočavaju kod samohraniх roditelja različitog pola i u odnosu na razlog nastanka jednoroditeljske porodice.

Ključne reči: dnevni mikrostressori, stres, porodični stres, jednoroditeljske porodice, porodica.

Uvod

Na svakodnevno funkcionisanje porodice i kvalitet odnosa između njenih članova utiču brojni faktori, od onih individualnih, preko onih koji su rezultat interakcije među njenim članovima, do spoljašnjih faktora koji na porodicu utiču iz njenog socijalnog okruženja. Različite vrste stresora doprinose da porodica uspostavi i održi svoj kvalitet funkcionisanja ili da pod pritiskom nekih od njih promeni svoju strukturu. Različite stresore porodice i pojedinci prevladavaju na različite načine.

Najčešće istraživanja stresa koncentrisana su na dve kategorije stresora u porodicama:

1. veliki životni događaji (smrt rođaka, člana porodice, razvod, preseljenje) i
 2. hronični stresori kao što su siromaštvo, nezaposlenost, diskriminacija.
- (Blonna, 1996 u: Nesteruk, 2003).

Nesumnjiv je stresogeni uticaj ovakvih traumatskih događaja i hroničnih opterećenja. Međutim, istraživanja pokazuju da su dnevni mikrostressori bolji prediktori psiholoških teškoća od velikih životnih događaja, tako da upravo proučavanje ovih stresora može dati značajan doprinos u razumevanju povezanosti stresa i zdravlja (Boss, 2002; Lazarus, 1984. u: Nesteruk 2003). Veoma važan razlog za istraživanje dnevnih mikrostressora leži u potvrđenim nalazima da veliki životni stresori učestvuju u manjoj meri u ishodima poremećaja zdravlja nego dnevni mikrostressori (Chamberlain i sar., 1990; DeLongis, Folkman, Lazarus, 1988; Gruen i sar., 1988; Lazarus, 1984; Lu, 1991; Wagner, Compas, Howell, 1988. u: Nesteruk, 2003). Takođe, u razumevanju procesa i stilova prevladavanja, kao i strategijama prevladavanja, istraživanje ove vrste stresora ukazuje na dominantnu zastupljenost prevladavanja usmerenog na problem (Nesteruk, 2003).

Ovaj koncept stresa pojavio se osamdesetih godina dvadesetog veka. U pionirskoj studiji Kanera i saradnika (Kanner i sar., 1981) termin *daily hassles* konceptualizuje se kao „iritirajući, frustrirajući i distresni zahtevi koji do određene mere karakterišu svakodnevne transakcije sa sredinom”. Primeri ovakvih stresora jesu problemi koji nerviraju, kao npr., gubljenje stvari, zaglavljenost u saobraćaju, loše vreme, svađe i rasprave, razočaranja i porodične i finansijske brige. Kaner i saradnici (1981) razvili su jednu od prvih skala za procenu ovih dnevnih mikrostressora (Hassles Scale).

Cilj ovog rada jeste prikaz karakterističnih mikrostressora u svakodnevnom porodičnom funkcionisanju kao i utvrđivanje sličnosti i/ili razlika između procene ovih stresora od strane roditelja u potpunim i jednoroditeljskim porodicama i unutar jednoroditeljskih porodica u odnosu na pol samohranog roditelja.

Uzorak i instrument

Uzorak istraživanja činili su odrasli-roditelji iz potpunih (dvoroditeljskih) i jednoroditeljskih porodica. Ukupno su ispitane 102 jednoroditeljske porodice i 188 potpunih (dvoroditeljskih) porodica. U pogledu pola roditelja uzorak je činilo 30 očeva iz jednoroditeljskih porodica, 72 majke iz jednoroditeljskih porodica, 94 majke iz potpunih porodica i 94 oca iz potpunih porodica.¹ Istraživanje je sprovedeno u periodu od decembra 2008. do marta 2009. i obuhvatilo je porodice koje žive na teritoriji Vojvodine.

Navešćemo neke od relevantnih sociodemografskih karakteristika ispitanog uzorka. Naime, zaposlenost i materijalni status imaju značajan udeo u percipiranju stresa i rešavanju svakodnevnih problema i potreba porodice. Iz tog razloga analizu zaposlenosti i prosečnih primanja ispitanih porodica izdvajamo kao relevantne za potrebe ovog rada.

U ukupnom uzorku ispitanih porodica 82,8% roditelja je zaposleno. U jednoroditeljskim porodicama 80,4%, a u potpunim porodicama 84%. Nezaposlenih je 12,8% roditelja (12,7% u jednoroditeljskim, a 12,8% u potpunim porodicama). Roditelja koji imaju status penzionera ima ukupno 13, od čega 7 (6,9%) u jednoroditeljskim porodicama i 6 (3,2%) u potpunim porodicama.

U pogledu materijalnog stanja, prosečna vrednost porodičnih primanja iskazana u dinarima u jednoroditeljskim porodicama iznosi 44.180 dinara mesečno, a u potpunim 67.095 dinara mesečno. Primanja ispod 10.000 ima 5 jednoroditeljskih porodica i nijedna potpuna. Raspon primanja u celokupnom uzorku kreće se od ispod 10.000 do više od 200.000 dinara mesečno. Prosečna primanja u celokupnom uzorku iznose 59.035 dinara mesečno.

Instrument

Za procenu stresogenosti svakodnevnih mikrostressora primenjen je Inventar za procenu dnevnih mikrostressora (FDHI-Family Daily Hassles Inventory, Garrison i sar., 1998. Norem 2001). Namenjen je proceni nekoliko dimenzija svakodnevnih mikrostressora (vremena, energije i negativnog uticaja). Sadrži 23 stavke za koje ispitanik na skali od 1 do 5 procenjuje stepen opterećenja koju stavka predstavlja za ispitanika-roditelja (u vremenu, energiji i negativnom uticaju). Odgovori ispitanika kreću se od 1 – uopšte ne, 2 – u manjoj meri, 3 – srednje, 4 – mnogo, 5 – veoma mnogo, 9 – ne mogu da odgovorim. Originalnom upitniku autor ovog istraživanja dodao je i mogućnost odgovora ispitanika i brojem 9 koji nudi mogućnost ispitanicima da izraze svoju nemogućnost da na stavku daju odgovor na skali od 1 do 5

¹ Podaci izneti u ovom radu deo su istraživanja sprovedenog za potrebe istraživanja i izrade doktorske disertacije pod naslovom „Porodični stres i porodične snage jednoroditeljskih porodica” odbranjene 2009. godine na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu.

ukoliko nisu iz bilo kog razloga u mogućnosti da na pitanje odgovore (iz razloga npr.: nemanja automobila, kućnog ljubimca, dvorišta, bašte, roditelja, supružnika ili dr.). Na taj način smatrali smo da ćemo izbjeći dobijanje nerealne slike ukoliko bi ispitanici odgovor na tvrdnju obeležavali kao *uopšte ne oduzima vreme, uopšte ne oduzima energiju i uopšte ne utiče negativno*.

Stavke upitnika odnose se na uobičajene situacije iz svakodnevnog života: briga o deci, aktivnosti vezane za školu, kućni poslovi i obaveze, putovanje i prevoz, finansije, poslovne obaveze, slobodno vreme, odnosi sa najbližom rodbinom, prijateljima, komšijama, poslovnim kolegama, aktivnosti u zajednici.

Izračunati su skorovi za svaku dimenziju pojedinačno, sabiranjem sirovih skrova i podelom sa brojem stavki na koje je ispitanik odgovorio, izuzimajući one na koje je odgovorio zaokruživanjem oznake 9. Na taj način dobijena je procena ispitanika na svakoj dimenziji kao i ukupni skor ispitanika na celokupnoj skali. Cronbah alfa u dosadašnjim primenama i ispitivanjima metrijskih karakteristika upitnika iznosi od .77 do .88 (Rollins, Garrison, Pierce, 2002, u: Nesteruk 2003). U ovom istraživanju, za stavke koje se odnose na dimenziju procene vremena i energije Cronbach alfa 0.81, dok je za stavke koje se odnose na dimenziju negativnog uticaja mikrostressora izračunata Cronbah alfa 0.83.

Aritmetičke sredine su korišćene da bi se interpretirali rezultati na deskriptivnom nivou jer normativne vrednosti za ovaj instrument ne postoje. Veći skor ispitanika na ovoj dimeziji govori u prilog većem stepenu stresogenosti te situacije za ispitanika.

Rezultati istraživanja

U okviru postavljenog cilja utvrđivanja razlika u proceni mikrostressora u porodicama različite strukture izračunata je statistička značajnost razlika primenom t-testa. Prvo će biti prikazani deskriptivni pokazatelji (broj i procenat) na pojedinačnim stavkama upitnika, a zatim i značajnost razlika između porodica različite strukture. Prikazane frekvencije i procenti predstavljaju sumu procena označenih kao mnogo i veoma mnogo negativnog uticaja.

Tabela 1. Procena negativnog uticaja mikrostressora u jednoroditeljskim i potpunim porodicama

MIKROSTRESORI	JEDNORODITELJSKA PORODICA N (102)		POTPUNA PORODICA N(188)	
	f	%	f	%
KUĆNI POSLOVI	14	13.7	19	10.2
PRIPREMA HRANE	6	5.9	10	5.4
SITNI POSLOVI (nabavka)	13	12.8	19	10.1
KUĆNE POPRAVKE	15	14.7	24	12.8
POSAO U DVORIŠTU/BAŠTI	5	4.9	8	4.3
SPREMANJE I ODRŽAVANJE KUĆE	22	21.6	27	14.3
BRIGA O AUTOMOBILU	8	7.8	11	5.9
PREVOZ I PUTOVANJE	21	20.6	29	15.4
PLANIRANJE KUĆNIH TROŠKOVA	38	37.2	57	30.3
VODJENJE EVIDENCIJE O RAČUN- IMA	34	33.4	49	26.1
IZRADA DOMAĆIH ZADATAKA SA DETETOM	12	11.7	10	5.3
BRIGA O KUĆNOM LJUBIMCU	3	3.0	1	0.5
POSLOVNE OBAVEZE	29	28.4	54	28.7
SLOBODNO VREME	6	5.8	14	7.5
ANGAŽOVANJE U ZAJEDNICI (volonterski rad)	5	4.9	7	3.8
ODNOS SA PARTNEROM/PART- NERKOM	5	4.9	11	5.9
ODNOS SA DECOM	15	14.7	11	5.8
ODNOS SA RODITELJIMA	10	9.8	17	9.1
ODNOS SA RODITELJIMA SU- PRUŽNIKA	5	4.9	17	9.1
ODNOS SA BRAĆOM/SESTRAMA	7	6.8	8	4.2
ODNOS SA PRIJATELJIMA	4	3.9	3	1.6
ODNOS SA KOMŠIJAMA	2	2.0	8	4.3
ODNOS SA POSLOVNIM KOLE- GAMA	11	10.8	21	11.2

Iz prikazane tabele može se uočiti da roditelji iz jednoroditeljskih porodica najveći stepen negativnog uticaja iskazuju na sledećim stavkama ovog upitnika: planiranje kućnih troškova (37,2%), vođenje evidencije o računima (33,4%), poslovne obaveze (28,4%) i prevoz i putovanje (20,6%). Potpune porodice na veoma sličan

način procenjuju negativan uticaj svakodnevnih stresora. Na prvom mestu to su planiranje kućnih troškova (30,3%), zatim poslovne obaveze (28,7%) i vođenje evidencije o računima (26,1%).

Razlike između grupe jednoroditeljskih i grupe potpunih porodica nisu statistički značajne.

Dakle, porodice različite strukture ne razlikuju se u svojim procenama negativnog uticaja mikrostressora (svakodnevnih obaveza i aktivnosti koje mogu predstavljati izvor stresa i uticati na porodično funkcionisanje).

Iako razlike nisu statistički značajne, na nekim stavkama roditelji iz potpunih i jednoroditeljskih porodica se razlikuju.

U sledećoj tabeli prikazane su pojedinačne stavke (stresori) u odnosu na koje se odgovori ispitanika statistički značajno razlikuju:

Tabela 2. Značajnost razlika između poduzoraka na pojedinačnim stavkama upitnika za procenu negativnog uticaja mikrostressora

Stavka procene negativnog uticaja	Kategorija ispitanika	Aritmet. sredina	St.d.	Sig.
Odnos sa partnerom	Jednoroditeljska porodica	5,21	3,69	.000
	Potpuna porodica	1,97	1,53	
Odnos sa roditeljima supružnika	Jednoroditeljska porodica	6,64	3,43	.000
	Potpuna porodica	3,30	2,93	
Briga o automobilu	Jednoroditeljska porodica	5,30	3,60	.001
	Potpuna porodica	3,82	3,29	
Odnos sa decom	Jednoroditeljska porodica	2,37	2,55	.001
	Potpuna porodica	1,67	1,10	
Odnos sa komšijama	Jednoroditeljska porodica	2,17	2,15	.006
	Potpuna porodica	1,62	1,25	
Slobodno vreme	Jednoroditeljska porodica	2,17	2,11	.010
	Potpuna porodica	1,67	1,21	
Odnos sa prijateljima	Jednoroditeljska porodica	1,90	1,67	.018
	Potpuna porodica	1,54	0,90	
Posao u bašti	Jednoroditeljska porodica	4,46	1,23	.040
	Potpuna porodica	3,57	1,30	
Izrada domaćih zadataka sa detetom	Jednoroditeljska porodica	3,00	2,96	.059
	Potpuna porodica	2,39	2,41	
Briga o kućnom ljubimcu	Jednoroditeljska porodica	5,78	3,76	.066
	Potpuna porodica	4,91	3,87	

Očekivano najveće razlike u odgovorima i procenama ispitanika iz potpunih i jednoroditeljskih porodica utvrđene su na stavkama upitnika koje se odnose na stresni potencijal situacija vezanih za odnos sa supružnikom, partnerom i njegovim/njenim roditeljima. Negativna procena ovih mikrostressora veća je za samohrane roditelje.

Negativnija procena uticaja i ostalih ponuđenih situacija, u odnosu na koje se grupa potpunih i jednoroditeljskih porodica statistički značajno razlikuje, odlikuje upravo jednoroditeljske porodice. Pretpostavljeni veći negativni uticaj svakodnevnih mikrostressora na samohrane roditelje ogleda se u navedenim situacijama i odnosima.

U obradi rezultata koja je imala za cilj utvrđivanje razlika između majki i očeva u jednoroditeljskim porodicama prema proceni mikrostressora prikazaćemo dobijene deskriptivne mere i mere značajnosti razlika.

Tabela 3. Razlike između majki i očeva iz jednoroditeljskih porodica prema proceni negativnog uticaja mikrostressora i procene energije koju zahtevaju

mikrostressori	pol	N	AS	sd	t	df	p
negativni uticaj	očevi	30	33,13	9,58	-3.347	100	.001
	majke	72	41.74	12.63			
energija	očevi	30	40.60	9.15	-4.955	100	.000
	majke	72	52.53	11.77			

Postoji statistički značajna razlika u proceni negativnog uticaja dnevnih mikrostressora između majki i očeva iz jednoroditeljskih porodica. Razlika je statistički značajna ($p < 0,01$).

Majke značajno više skorove postižu na dimenziji skale za procenu uticaja mikrostressora koji pokazuju negativni uticaj dnevnih mikrostressora nego očevi iz jednoroditeljskih porodica. Razlika između majki i očeva iz jednoroditeljskih porodica u odnosu na procenu energije koje predstavljaju zahtevi svakodnevnih mikrostressora je statistički značajna ($p < 0,001$).

Aritmetičke sredine skorova na ovoj dimenziji pokazuju da majke procenjuju da svakodnevni mikrostressori zahtevaju značajno više energije nego što procenjuju očevi iz jednoroditeljskih porodica.

U sledećoj tabeli prikazane su frekvencije i procenti procena majki i očeva iz jednoroditeljskih porodica i dimenzije negativnog uticaja mikrostressora.

Tabela 4. Frekvencije i procenti procena negativnog uticaja svakodnevnih mikrostressora očeva i majki iz jednoroditeljskih porodica (sume procena mnogo i veoma mnogo negativno utiču).

MIKROSTRESORI (negativni uticaj)	OČEVI N (30)		MAJKE N (72)	
	f	%	f	%
KUĆNI POSLOVI	3	10.00	11	15.3
PRIPREMA HRANE	0	0	6	8.4
SITNI POSLOVI (nabavka)	1	3.3	12	16.6
KUĆNE POPRAVKE	0	0	15	20.8
POSAO U DVORIŠTU/BAŠTI	1	3.3	4	5.6
SPREMANJE I ODRŽAVANJE KUĆE	4	13.3	18	25.0
BRIGA O AUTOMOBILU	4	13.3	4	5.6
PREVOZ I PUTOVANJE	3	10.0	18	25.0
PLANIRANJE KUĆNIH TROŠKOVA	3	10.0	35	48.6
VODJENJE EVIDENCIJE O RAČUNIMA	5	16.7	29	40.3
IZRADA DOMAĆIH ZADATAKA SA DETETOM	1	3.3	11	15.3
BRIGA O KUĆNOM LJUBIMCU	0	0	3	4.2
POSLOVNE OBAVEZE	5	16.7	24	33.3
SLOBODNO VREME	0	0	6	8.4
ANGAŽOVANJE U ZAJEDNICI (volon- terski rad)	2	6.6	3	4.2
ODNOS SA PARTNEROM/PARTNER- KOM	1	3.3	4	5.6
ODNOS SA DECOM	4	13.3	11	15.3
ODNOS SA RODITELJIMA	1	3.3	9	12.5
ODNOS SA RODITELJIMA SUPRUŽNI- KA	1	3.3	4	5.6
ODNOS SA BRAĆOM/SESTRAMA	2	6.7	5	7.0
ODNOS SA PRIJATELJIMA	1	3.3	3	4.2
ODNOS SA KOMŠIJAMA	0	0	2	2.8
ODNOS SA POSLOVNIM KOLEGAMA	4	13.3	7	9.8

Iz tabele frekvencija i procenata procena majki i očeva iz grupe jednoroditeljskih porodica o negativnom uticaju mikrostressora uočavaju se određene razlike između procena očeva i procena majki. Uočljivo je da su procene u grupi očeva generalno mnogo niže nego procene majki. Pet stavki za očeve nemaju nikakav ne-

gativni uticaj (priprema hrane, kućne popravke, briga o ljubimcu, slobodno vreme i odnosi sa komšijama), dok se u procenama majki ne beleži ni jedna stavka koja je tako procenjena. Za očeve najviše negativnog uticaja imaju poslovne obaveze i evidencija o računima (16,7%), podjednako su procenjene stavke odnos sa decom, spremanje kuće, briga o automobilu i odnosi sa poslovnim kolegama (13,3%), a kućni poslovi, prevoz i putovanje, te planiranje troškova u 10% procena. Za majke najnegativniji uticaj ima planiranje troškova (48,6%), evidencija o računima i poslovne obaveze (40,3%) i spremanje kuće i prevoz i putovanje (25%).

Interesantne rezultate pokazala je analiza značajnosti razlika između muškaraca i žena iz jednoroditeljskih porodica, prema razlogu nastanka jednoroditeljske porodice. U sledećoj tabeli prikazane su dobijene razlike u poduzorku jednoroditeljskih porodica koje su nastale razvodom ili smrću supružnika:

Tabela 5. Jednoroditeljske porodice nastale razvodom supružnika, polne razlike i ispitivane zavisne varijable.

procena mikrostressora	suma rangova (očevi)	suma rangova (majke)	U	Z	P
negativni uticaj	390.50	1820.50	219.500	-3.062	.002
vreme	123.50	372.50	57.500	-2.170	.030
energija	116.50	379.50	50.500	-2.460	.014

U odnosu na sve ispitivane varijable značajne razlike između očeva i majki, u gupi jednoroditeljskih porodica koje su nastale razvodom supružnika, nađene su u odnosu na procenu uticaja mikrostressora, i to na dimenziji procene energije koje svakodnevni mikrostressori zahtevaju od njih i na proceni negativnog uticaja mikrostressora. Majke iskazuju više rezultate na proceni energije koje zahtevaju svakodnevni stresori kao i više rezultate kada se radi o proceni njihovog negativnog uticaja. Iz dobijenih rezultata može se zaključiti da žene koje su razvodom postale samohrane majke imaju više problema u savladavanju svakodnevni obaveza od samohranih očeva iz ovog poduzorka.

Kada su u pitanju jednoroditeljske porodice nastale usled smrti supružnika, razlike između očeva i majki nađene su na sledećim dimenzijama merene varijable:

Tabela 6. Jednoroditeljske porodice nastale usled smrti supružnika, polne razlike i ispitivane zavisne varijable

procena mikrostresora	suma rangova (očevi)	suma rangova (majke)	U	Z	P
vreme	123.50	372.50	57.500	-2.170	.030
energija	116.50	379.50	50.500	-2.460	.014

U grupi jednoroditeljskih porodica koje su nastale usled smrti supružnika majke i očevi statistički se značajno razlikuju prema proceni ulaganja vremena i energije u svakodnevne aktivnosti. Nema statistički značajne razlike između njihovih procena koje se odnose na negativni uticaj ispitivanih aktivnosti. U odnosu na prosečni skor koji ispitanici postižu na ovoj dimenziji (AS=39,5) procene svakodnevnih mikrostresora, možemo zaključiti, s obzirom na teorijsku aritmetičku sredinu (AS=47, Minimum 17, Maximum 78), da većina ispitanika iz ovog podzorka postiže niže skorove na proceni ove dimenzije, dakle ne procenjuju svakodnevne aktivnosti kao izvor stresa. Međutim, majke i očevi u jednoroditeljskim porodicama značajno se statistički razlikuju u proceni ulaganja vremena i energije u svakodnevne aktivnosti u pravcu viših skorova kod ženskih ispitanika (AS=51,6; AS=43,7 za vreme i AS= 52,5; AS= 40,6 za energiju). Iz navedenih rezultata može se zaključiti da žene koje su postale samohrani roditelj usled smrt supružnika imaju više problema na planu organizacije svakodnevnih aktivnosti od očeva koji su samohrani, ali da u svim ispitivanim jednoroditeljskim porodicama roditelji ne procenjuju da svakodnevne aktivnosti doprinose i utiču negativno na njih, u smislu stresogenosti.

Diskusija rezultata i zaključak

Potpune i jednoroditeljske porodice statistički se značajno ne razlikuju u odnosu na prisustvo i negativni uticaj mikrostresora – svakodnevnih stresnih situacija koji mogu doprineti povećanoj vulnerabilnosti porodica s obzirom na njihovo funkcionisanje. Posmatrajući vrednosti dobijene na našem uzorku, možemo reći da i jednoroditeljske i potpune porodice postižu slične vrednosti u proceni negativnog uticaja mikrostresora, odnosno da u jednakoj meri svakodnevni mikrostresori utiču na sve ispitivane porodice. Dakle, mogli bismo reći da su roditelji u podjednakoj meri opterećeni svakodnevnom obavezama.

Rangiranje najstresogenijih svakodnevnih aktivnosti koje negativno utiču na roditelje pokazuje da su u obe posmatrane grupe roditelji najviše opterećeni planiranjem kućnih troškova, vođenjem evidencije o računima, poslovnim obavezama, prevozom i putovanjem.

Zanimljivo je da odnos sa decom roditelji iz jednoroditeljskih porodica procenjuju kao oblast koja mnogo ili veoma mnogo negativno utiče na njih, u 14,7% is-

pitanika ove grupe, dok samo 5,8% ispitanika iz grupe potpunih porodica iskazuje da odnos sa decom negativno utiče na njih. Slični procenti dobijeni su i u odnosu na stavku koja se odnosi na izradu domaćih zadataka sa detetom, gde 11,7% roditelja iz jednoroditeljskih porodica ističe negativni uticaj ove aktivnosti, naspram 5,3% roditelja iz potpunih porodica. Situacija u kojoj jedan roditelj pokriva sve aktivnosti koje u potpunim porodicama pokrivaju dve osobe svakako doprinosi i većoj proceni negativnog uticaja određenih aktivnosti. Mnoga istraživanja stresora koji su karakteristični za samohrane roditelje upravo potvrđuju rezultate dobijene na ovom deskriptivnom nivou.

Praktične implikacije dobijenih rezultata mogu se usmeriti na planiranje i pružanje savetodavne i druge vrste podrške i pomoći porodicama različite strukture. Za praktičare koji se sa porodicama susreću u svakodnevnom radu, informacija o podjednako stresogenosti svakodnevnih mikrostressora može poslužiti u svrhu normalizacije porodičnih žalbi na potrebu za rešavanjem svakodnevnih problema. Ona može ukazati na smer podrške koju je potrebno pružiti porodici i roditeljima u jednoroditeljskim porodicama. Može poslužiti u svrhu provere dobijenih rezultata tokom uzimanja porodične anamneze, dobijanju podataka o funkcionisanju roditelja i porodice, kao i proceni opšteg stepena stresa kojem je porodica izložena. Takođe, može poslužiti i za potrebe planiranja neophodnih resursa koji mogu doprineti umanjenju negativnog uticaja svakodnevnih mikrostressora kako bi porodica započela ili lakše ostvarila proces prevladavanja stresora većeg intenziteta.

LITERATURA:

- Nesteruk, O. (2003) *The relationship between family daily hassles and family coping and managing strategies*. Doctoral thesis. National Agricultural University of Ukraine
- Kanner, A. D., Coyne, J. C., Schaefer, C., Lazarus, R. S. (1981) Comparison of two models of stress measurements: daily hassles and uplifts versus major life events. *Journal of Behavioral Medicine*, 4(1), 1-39.

PERCEPTION OF EVERYDAY MICRO STRESSORS IN FAMILIES WITH DIFFERENT STRUCTURE

Abstract: *Traumatic events, major life stressors, have been the subject of numerous studies that have shown unquestionable impact of such events on experience, influence and overcoming of stress. We know less about how stressful daily micro stressors are. Although of low power, their frequent occurrence may have cumulative*

effect on the perception of stress and consequently contribute to the deterioration of health and well-being of an individual. For parents, as bearers of family atmosphere and those that provide existential functioning of the family, everyday stressors associated with other types of stressors may contribute to the increased amount of the total family stress. This paper is aimed at identifying the typical everyday micro stressors in families of different structures. The research sample consists of mothers and fathers from single-parent and two-parent (complete) families from Vojvodina. With the instrument used for assessing micro stressors, it is possible to obtain data on the assessment of the negative impact of everyday situations that are a source of stress, as well as the dimensions of time and energy which they require. The results show that parents in families of different structures are not significantly different in the perception of the negative impact of daily micro stressors, but there are differences between single parents of different sexes, and in relation to the reason for the occurrence of single-parent families.

Keywords: *daily micro stressors, stress, family stress, single-parent families, family.*

Ana Premović

Master vaspitač dece predškolskog uzrasta

anco1486@gmail.com

UDK 159.922.72/.73

159.923.5

Primljeno:02.03.2015.

Primljena korekcija:05.05.2015.

Prihvaćeno za štampu: 10.05.2015.

PRIOLOG RAZUMEVANJU AFEKTIVNE VEZANOSTI IZ UGLA DNEVNIČKIH BELEŠKI JEDNE MAJKE¹

Sažetak: U ovom tekstu su prikazani delovi dnevnika u kojem se opisuje i prati afektivno vezivanje i rani emocionalni razvoj dve devojčice od njihovog rođenja do treće godine. Opisane su situacije koje se dovode u vezu sa fazama formiranja afektivne vezanosti kroz odnose sa majkom, ocem, odnose između sestara i sa drugim bliskim osobama u porodici koje su imale uticaj na formiranje i razvoj njihove ličnosti. Dodatno, opisana su i dečija karakteristična ponašanja koja se analiziraju iz ugla poznatih teorija iz pedagoške i razvojne psihologije. Analizom opisanih situacija potvrđuju se osnovne faze u razvoju afektivne vezanosti. Rad ima za cilj da pokaže mogućnost praktične primene teorijskih koncepata u vaspitanju i brizi o razvoju dece.

Glavne reči: afektivna vezanost, vaspitanje, emocionalni razvoj, rani razvoj.

Uvod

Porodica u kojoj rastu dve devojčice čije je odrastanje beleženo u ovom radu čine majka i otac, bake, dede. Mesto stanovanja ove porodice (Raška i selo Jarinje, mesta koja se nalaze u jugozapadnom delu Srbije, u blizini administrativnog prelaza između Kosova i Metohije i centralne Srbije) značajno je za celokupni razvoj opisanog odrastanja dece, jer se one u tom ambijentu susreću sa prirodom i uživaju u njenim čarima, upoznaju se sa životom na selu i, u skladu sa svojim mogućnostima, učestvuju u pojedinim poslovima. Dvorište i zelena površina sa po gde kojim cvetom mesto je gde je starija devojčica napravila svoje prve korake, a gde su se obe

¹ Rad je nastao na osnovu master rada sa temom Uloga afektivne vezanosti u razvoju malog deteta, odbranjenog 29. 9. 2014. godine na Učiteljskom fakultetu u Leposaviću, Univerzitet u Prištini, pod mentorstvom dr Isidora Graorca.

po prvi put najglasnije nasmejale uz lavež i skakutanje kućnog ljubimca. Pre prvog rođendana naučile su da oponašaju zvuke domaćih životinja: psa, jagnjeta, krave, praseta... Starija devojčica je naučila da prepoznaje pojedino livadsko i baštansko cveće, voće i povrće iz bašte. Često se napravi da ima neka posla u bašti i sa puno pažnje oponaša baštenske poslove. Srećna je uvek kada prošetala šumarkom koji se nalazi u blizini kuće, kako bi pronašla pečurku.

U ovom radu prvenstveno se bavimo prikazom emocionalnog razvoja ovo dvoje dece, u različitim periodima njihovog života i opisima situacija koje su imale neposredan uticaj na njihov kognitivni razvoj i učenje. Akcenat je stavljen na opis neposrednog ophođenja sa njima. Kao autorka teksta trudila sam se da opisi o tome kako reagujem na njihove potrebe budu što tačnije prikazani, onako kako su se zaista desili. Opisujem, takođe, učešće i ulogu oca u njihovom razvoju, kao i drugih bliskih osoba. Posebno mesto u ovom radu zauzima ljubav kao najbitniji činilac i pokretačka snaga svakog razvoja.

Metodologija

Rad je nastao analizom dnevnčkih zabeleški koje je vodila majka dve devojčice (autorka teksta). Opisi situacija predstavljaju primere za pojedinačne faze u razvoju afektivne vezanosti. Opis faza afektivnog vezivanja tokom prve tri godine biće ilustrovane opisima ponašanja i emocionalnog reagovanja koja su karakteristična za dve devojčice. Kroz njih se mogu uočiti prvi koraci u osamostaljivanju, odvajanju od sigurne baze i samostalno istraživanje okoline, njihov kognitivni razvoj i učenje.

Uvodne napomene o deci praćenoj u ovom radu

Moja starija ćerka Lena rođena je 12. januara 2012. godine. Lena je, kao i većina dece, živahna i radoznala. To se primećivalo pri njenom ispitivanju predmeta u okolini još u prvoj godini života. Predmet koji bi dospeo u njene ruke prvo bi okretala i razgledala sa svih strana, a onda, kada ga malo bolje upozna, nađe najprikladnije mesto i strpa ga u usta, kako bi proces opipavanja bio što detaljniji. Često je ljuta i nestrpljiva kada naiđe na problem. Ukoliko posao ne ide tokom koji je zamislila, istog trenutka plane. Kada je uzbuđena, bilo da je to nešto što joj ne odgovara, a neretko i kada joj se nešto neverovatno dopada, od ushićenja drhti. Jako voli životinje. Ljubav prema njima traje već od druge polovine prve godine života. Sa nepunih deset meseci počela je da oponaša zvuke domaćih životinja.

Mlađa ćerka Iva rođena je 23. decembra 2013. godine. Kod nje se od najranijeg uzrasta mogu uočiti neke osobenosti po kojima je drugačija od svoje starije sestre. Kad istražuje okolinu, pomoću čula ukusa, stavljanjem stvari u usta, Iva nastupa sa

visokom dozom žara kao i njena sestra, međutim ako se malo dublje zagledamo, primećujemo da u odnosu na Lenu svaki predmet detaljno ispituje, staloženo i mirno. Tek ponekad se može primetiti njena uzbuđenost, koju iskazuje kroz glasan smeh ili vrisak. Najbitnije za temu ovog rada jeste njen odnos prema roditeljima i drugim osobama. Već u drugoj polovini prve godine njena umiljatost, privijanje i naslanjanje glave uz osobu koja je drži i blagi osmeh na licu otkriva različitost u odnosu na stariju sestru, čiji bi izlivi ljubavi, čvrsti zagrljaj i poljubac bili privilegija najbližijih osoba u određenim trenucima. U odnosu na Ivu, Lena ljubav prema ljudima oko sebe kao da namerno ponekad pokušava da sakrije, a njenu osećajnost najčešće možemo primetiti u trenucima kada joj zbog odsustva nedostajemo ili je naše reči ponekad povrede.

Faze afektivnog vezivanja

U daljem tekstu biće analizirani segmenti dnevnika u kojima je opisano afektivno vezivanje dve devojčice za majku, oca i druge bliske osobe, kao i neka njihova specifična ponašanja.

Na osnovu opisanih faza afektivnog vezivanja uvideće se tok emocionalnog razvoja deteta u prve tri godine života. Takođe, moguće je uočiti i njihove prve korake u osamostaljivanju i samostalnom istraživanju okoline.

a) Prva faza u razvoju afektivne vezanosti prema Bolbiju jeste orijentacija i signali odojčeta bez sposobnosti diskriminacije osoba. Traje od rođenja do najmanje osme, a najčešće dvanaeste nedelje života. Tokom ove faze

„osoba koja neguje bebu primarno odgovorna za održavanje blizine i započinjanje interakcije i tek će u narednim mesecima odojče preuzeti jedan deo kontrole interakcije. Smatra se da beba u prva dva meseca nije u stanju da razlikuje sebe od drugoga, ne može da shvati da su različiti stimuli organizovani i potiču od jedne osobe, niti da druge osobe postoje onda kada nisu u njenom opažajnom polju” Marvin i Britner (2008).

Zadatak novorođenčeta je da nauči da kontroliše sopstvena stanja i fiziološke sisteme, kako bi pažnju usmerilo na osobe sa kojima je u interakciji (Brazelton, Kramer, 2002). A kako Štern (Stern, 1998) navodi, kada dostigne određen stepen kontrole, beba se trudi da održi interakciju sa osobama koje su za nju važne. To postiže „sopstvenim kapacitetima koji ubrzano rastu (osmeh, vokalizovanje, izraze lica, motorne znake) kojima signalizira svoju prijemčivost i izmamljuje odgovore odraslih. Ukoliko su odgovori negovatelja na bebine signale relativno dosledni, odnosno kontingentni, već u ovoj fazi uspostavljaju se stabilni obrasci interakcije.”

O postupcima tek novorođene bebe i začecima njenog socijalnog ponašanja govori psihoanalitičar Džon Bolbi. On tvrdi da „u prvim mesecima života beba pokazuje mnoge komponente onoga što će kasnije postati ponašanje vezanosti.

Ipak, organizovan obrazac ponašanja ne razvija se sve do druge polovine prve godine“ (Bolbi, 2011). Dalje navodi da dete staro nekoliko dana razlikuje svoju majku od drugih osoba po njenom glasu, mirisu i načinu držanja, dok njegovo čulo vida nije pouzdan indikator prepoznavanja majke. Jedini način da privuče majku k sebi radi zadovoljavanja potreba jeste plač. Takođe je bitna tvrdnja da od rođenja beba ispoljava potencijal i zadovoljstvo da se uključi u socijalne odnose (Štern, 1998). Navedena tvrdnja navodi Bolbija na zaključak da „ne postoji autistička ili narcistička faza u razvoju“, čiju postojanost potvrđuju Margaret Maler i Rene Špic (Prema: Bolbi, 2011). S tim u vezi, u narednom delu teksta biće opisana reakcija starije devojčice, sa navršenih 10 nedelja života, u periodu prve faze razvoja afektivne vezanosti, tj. fazi orijentacija i signala odojčeta bez sposobnosti diskriminacije osoba.

- Lena, 2 meseca, 15 dana (10 nedelja). Situacija: Ostala je da na nekoliko sati o njoj brinu otac i baka. Potreba za hranom izazvala je strah, jer tog trenutka po prvi put od njenog rođenja nisam bila kraj nje. Ubrzo sam dobila poziv da moram da se vratim kući. Njen plač je dopirao do ulaza zgrade. Ušavši u stan odmah sam primetila crvene suzne oči i vlažne i upaljene obraze. Kad sam je pozvala imenom, na trenutak se umirila, prepoznavši moj glas. Nije imala strpljenja, verovatno iz straha da me ne izgubi, nastavila je da plače iz sveg glasa dok je nisam uzela u naručje. Na licu se mogao primetiti spokoj zbog mog prisustva, ali i iscrpljenost usled koga je nakon dojenja ubrzo zaspala u mom krilu. U činjenicu da je, pored potrebe za hranom, Lena bila uplašena mojim odsustvom, bila sam ubeđena onog trenutka kada sam u prizemlju zgrade čula plač koji me je uznemirio. Boja glasa i jecaj nisu bili svakodnevna pojava, čak i ukoliko je iz određenih razloga ne bih istog trenutka nahranila. Moj glas bi je smirio, jer je verovala da će njena potreba biti zadovoljena. Ipak, ovo su bile samo moje sumnje i nedoumice, sve dok se nisam susrela s tekstovima Džona Bolbia i drugih psihologa, čije su me tvrdnje uverile da su moje misli i pretpostavke imale smisla. I dalje ne mogu sa sigurnošću tvrditi da je stravičan plač usledio isključivo usled mog odsustva i da po sredi nije bila potreba da utoli glad, ali sam uverena da je ovakvo ponašanje bilo samo početak njenog budućeg uzrujanog stanja usled straha da me ne izgubi.

Prema opisu situacije, može se zaključiti da je Lena prepoznala moj glas kada sam je pozvala imenom, za trenutak se umirila, zatim je nastavila da plače sve dok je nisam uzela u naručje. Tada je znala da će glad biti utoljena, pa je prestala sa plakanjem, pre nego što je počela da ruča. Ovi podaci ukazuju da je sa deset nedelja prva faza razvoja kod Lene već bila završena. Interakcija sa spoljašnjim svetom, tj. njoj bitnim osobama bila je započeta.

b) Druga faza razvoja afektivne vezanosti deteta za sigurnu bazu, prema teroiji afektivne vezanosti, jeste faza orijentacije i signala usmerenih prema jednoj

ili više osoba koje odojče razlikuje, i ona traje od kraja razvoja prve faze pa do šestog meseca. Pomenuta faza karakteristična je po izrazitijem izražavanju ponašanja deteta prema drugim osobama, koja su formirana po rođenju, u toku prvih osam do dvanaest nedelja. Odojče učestalije reaguje na glas, lice i druge oblike interakcije sa osobama koje su mu poznate.

- Lena, 4 meseca, 21 dan. Situacija: Nepoznat prostor, crkva, i strana lica učinili su da za vreme krštenja oseti strah od gubitka voljene osobe. Kad su je uzeli iz mog naručja, rasplakala se. Ovo stanje trajalo je sve do kraja čina krštenja, kada sam je iznela u crkvenu portu i pokušala da je ponovo vratim u crkvu, začuo se vrisak koji me je ubedio da to ne činim.

- Iva, 5 meseci, 13 dana. Situacija: Iva je ceo dan provela uz mene. Kada bi je uzela druga osoba, njeno lice bi postalo zbunjeno, a onda bi se zaplakala. Pošto se nismo nalazili u njoj dobro poznatoj sredini, danas joj nisu naročito prijala ni obraćanja drugih, osim Lene, Ivana i mene. Lena je tražila da spava sa Ivom. Legla je pored nje i držala je za ruku. Gledajući se, obe su zaspale.

- Iva, 5 meseci, 14 dana. Situacija: Drugi dan u Jarinju nije uticao na Ivin odnos prema drugim osobama. Smirena je i smeje se jedino kada je čuvamo Ivan ili ja. Prija joj i kada joj se Lena obrati. Voli da komunicira sa babom i dedom, kao i sa drugim ljudima. Ipak, kada pokušaju da je drže, plače.

- Iva, 5 meseci, 16 dana. Situacija: Ivi je prijalo društvo njene sestre i njene drugarice. Iz mog naručja ih je pratila pogledom i smešila im se kada bi jedna od njih dve nešto progovorila, iako ni jedna u ovom trenutku nije imala vremena za bebu, koja se ni u šta ne razume. Večeras joj je bilo teško da zaspi. Sve vreme se u krevetu vrpaljila. Nisam bila sigurna šta je muči. Bila je sita i suva. Pevala sam uspavanke, pričala sa njom, držala je za ruku i u naručju. Bilo je bezuspešno. Smirila se kada je Lena legla pored nje. Gledala ju je i ubrzo je zaspala. Analizirajući navedene primere razvoja afektivne vezanosti naše dvoje dece, mogu se uočiti odlike druge faze, tj. faze orijentacije i signala usmerenih prema jednoj ili više osoba koje odojče razlikuje. Prema tome zaključujemo da je Lena (4 meseca i 21 dan), našavši se u nepoznatoj sredini i okružena nepoznatim osobama, plakala, tačnije slala signale prema figuri vezanosti, kako bi uspostavila blizinu sa njom. Posmatranjem Ivinog ponašanja uviđamo da pored mene i oca, Ivi prija i blizina njene starije sestre. Tako je nekoliko puta, nakon mog bezuspešnog uspavlivanja, Leni polazilo za rukom da je uspava. Prema tome, zaključujemo da je u ovoj fazi razvoja Ivine afektivne vezanosti Lenina uloga jako važna. Takođe, uviđamo njeno reagovanje na nepoznate osobe koje se podudara sa Leninim ponašanjem u pomenutoj fazi razvoja. Kao i njena starija sestra, Iva plače ukoliko je uzme njoj nepoznata osoba. Isto reaguje i na nepoznatu sredinu, tj. prostor u kome se ne nalazi svakodnevno.

c) Naredna faza, koja se javlja između šestog i sedmog meseca, a može

se pojaviti tek krajem prve godine života, a traje tokom druge i većim delom treće godine, jeste faza održavanja blizine sa figurom vezanosti putem kretanja i signala. Glavna karakteristika deteta u ovom periodu života jeste „razvoj motorike koji obezbeđuje detetu aktivniju kontrolu blizine odrasle osobe i ujedno omogućava aktivnije istraživanje sredine. Formirane motorne sposobnosti imaju za cilj da se dete približi majci, da je prati, bude uz nju tokom istraživanja i privije se uz nju kada oseća potrebu. Druga odlika ove faze jeste da odojče shvata da osobe i predmeti postoje i kada nisu u njegovom vidokrugu” (Hanak, 2012: 14). Tako, Hanak (Prema: Sroufe, 1995) navodi:

„Ova dva krupna dostignuća treće faze afektivne vezanosti ogledaju se u širokom repertoaru ponašanja kojima odojče može da kontroliše fizičku udaljenost od majke i u specifičnom usmeravanju ponašanja vezanosti na jednu ili manji broj osoba koje predstavljaju figure vezanosti. Istovremeno, prijateljski i nediskriminativni odgovori prema nepoznatim osobama jenjavaju. Umesto toga, kod odojčeta se, po pravilu, automatski aktivira sistem opreza kada se nepoznata osoba približi odojčetu, a naročito ako pokuša da ga uzme u ruke. Priroda i intenzitet reakcije na nepoznate osobe zavisi kako od ponašanja tih osoba, tako i od već uspostavljene organizacije afektivne vezanosti – sigurne, ambivalentne ili izbegavajuće.”

Dakle, da bi dete održalo blizinu bliske osobe, potrebno je da razvije „kognitivni kapacitet da drži svoju majku u umu i kada ona nije prisutna.” Dete ovaj stadijum razvoja dostiže u drugoj polovini prve godine života. Većina beba će u devetom mesecu, ostavljena sa nepoznatom osobom, reagovati burno, plaćem i odbacivanjem stranog lica (Bolbi, 2011: 134). Tako, sa sigurnošću mogu navesti situacije u kojima je kognitivna struktura moje dece bila dovoljno razvijena da su, osetivši da su ostale bez mog i očevog prisustva, veoma burno reagovala. Iz hronološki poređanih situacija, koje ću u narednom delu teksta navesti, primećuje se da se motorni razvoj, tj. mogućnost samostalnog približavanja majci kada oseti potrebu, javlja znatno kasnije od svesnosti da određene osobe postoje i kada se ne nalaze u njihovom prisustvu. Ova činjenica se manifestuje dečijim plaćem kada u očevom i mom odsustvu o njima brinu nepoznate osobe. Bili su to periodi kada im njihove fizičke sposobnosti nisu omogućavale pokrete poput puzanja ili hodanja, ali su pri mom ili očevom držanju umele da se priviju uz nas i nasmeju u trenucima kada bi bile zadovoljne.

- Lena, 7 meseci, 13 dana. Situacija: Ostala je sa bakom čije joj je društvo prijalo pre nego što smo njen otac i ja izašli iz stana. Bile su izdvojene u drugoj sobi. Nismo ulazili kako bi smo pratili Lenino ponašanje. Sve je bilo u najboljem redu. Iz sobe se čulo Lenino gugutanje i smeh. Ubrzo je osetila naše odsustvo i nakon desetak minuta začulo se zvono telefona. Ponovio se scenario iz crkve. Smirila se onog trenutka kada je čula naše glasove. Kada sam je uzela u

naručje, osetila sam uzdisaje i ubrzano disanje. Zнала je da je na sigurnom i pokušala da se umiri. Zaplakala bi se svakog puta kada bi baba pokušala da je uzme. Naslonila je glavu na moje rame i jecala, sve dok onako izmorena nije zaspala. Prema Margaret Maler „Anksiozna reagovanja na nepoznate osobe, javljaju se oko osmog meseca, ali sa velikom varijabilnošću u vremenu i intenzitetu javljanja. To znači da dete može upoređivati i proveravati o kom se licu radi, pa ako postoji već uspostavljeno bazično poverenje, reakcija će biti slaba ili će izostati.” (Stefanović-Stanojević, 2008: 19). Dokaz za ovu tvrdnju pronašla sam u ponašanju moje ćerke, pa ću i navesti nekoliko takvih situacija.

- Iva, 7 meseci, 21 dan. Situacija: Duži deo dana je provela sa ocem. Uglavnom je bila raspoložena. Mirno je spavala. Zbrku u glavi joj je napravila komšinica, uzevši je od mene. Čim mi se vratila, nastavila je sa uobičajenim radnjama. Ovoga puta nije plakala dok ju je baba držala. Kada je čula moj glas, pogledala je u pravcu gde se nalazim i zaplakala se. Večeras ju je otac uspavao.

- Iva 7 meseci, 27 dana. Situacija: Za vreme našeg boravka u selu, imali smo posetu. Pošto joj se obraćalo nekoliko njoj nepoznatih osoba i svi su želeli da je pridrže, briznula je u plač. Tražila je moje prisustvo, iako joj ranije nije smetalo da je čuva otac.

Prema navedenim odlomcima iz dnevnika primećuje se da se Iva zaplače kada je drži nepoznata osoba. Njene vizuelne sposobnosti i svakodnevno prisustvo pojedinih osoba u njenoj blizini, učinili su da proširi krug poznanstava. Pa tako, ukoliko se nađe u naručju poznate osobe, a da to nismo njen otac i ja, prvo se okrene, dobro je pogleda, a zatim odluči da li će potražiti zaštitu ili će ostati tu gde jeste. Ukoliko sa njom ostane poznata osoba, tačnije baka, Iva je smirena sve do moje pojave. U trenutku kada me ugleda postaje usplahirena, uozbilji se, doziva me i maše nogama i rukama, trudeći se da mi priđe, što joj, naravno, ne uspeva. Takođe se može uočiti da u situacijama kada je uplašena, zaštitu traži isključivo od mene. Međutim, strah od nepoznatih lica iz dana u dan postaje sve jači. Zaplače se u trenutku kada joj se osoba, približavajući joj se, obrati.

- Iva, 8 meseci, 11 dana. Situacija: Danas nam je u parku prišla poznаницa koju je Iva prvi put sreła. Posmatrala ju je iz kolica i smešila se. Kada joj se ova baka približila, obraćajući joj se, Iva se zaplakala. Smirila se kada sam je uzela u naručje.

- Iva, 8 meseci, 9 dana. Situacija: Iva i moja mama su prošetale. Dugo su se zadržale. Po povratku u stan, ugledavši me, razmahala se rukama prema meni. Njene usne su bile razvučene, što je najbolje ukazivalo na osećanja koja su se mojim prisustvom u njoj probudila. Kasnije sam otišla u vrtić da uzmem stariju ćerku. Kada smo se vratili kući, ugledavši nas, Iva ponovo nije mogla da sakrije svoje oduševljenje.

Već sledeće druženje sa bakom nije bilo uspešno, kako nam se prethodnog dana

učinilo.

- Iva, 8 meseci, 10 dana. Situacija: Iva je ostala u stanu sa mojom majkom. Kada smo se Lena i ja vratile, Iva je plakala. Ugledavši me, njene emocije su se pomešale. Bila je srećna ali i uzrujana usled nestrpljenja da joj priđem.

- Iva, 8 meseci, 11 dana. Situacija: Njena baka je došla da bi je pričevala. Razdvajanja od mene u prethodna dva dana naučila su je da se pomenuta situacija ponovo može dogoditi. Gledala je u mene i uznemirenim glasom me dozivala. Kada bih je uzela k sebi, Iva bi se oraspoložila. Primitivši da joj moja majka prilazi, ponovo bi se uznemirila.

- Iva, 8 meseci, 11 dana. Situacija: U mom prisustvu izbegava baku. Protivi se njenom društvu ukoliko sam u njenom vidokrugu. Međutim, kada me nema, prihvata je kao osobu koja joj je tog trenutka najbliža. Bile su u poseti kod jednog dečaka (2 godine, 7 meseci i 18 dana). Nije prihvatila društvo njegove bake, dok se u naručju svoje bake osećala sigurno.

Iva je prihvatila moju majku shvativši da je dovoljno poznaje i ne nadajući se da će se odvojiti od mene, s obzirom na to da su se dosadašnji susreti između njih dve odvijali u mom prisustvu. Pošto su sledećeg dana ostale same u stanu, pobunila se. Sledeći put se uznemirila čim je primetila da joj moja majka prilazi. Međutim, napolju je potpuno drugačija situacija. Ne plače u bakinom naručju, a u slučaju nepoznate osobe zaštitu traži od nje. Ove činjenice ukazuju na to da je njen krug bliskih osoba proširen sa mene i njenog oca na još nekoliko osoba. Takođe, kada se skupa nalazimo u njenom okruženju, prioritet imamo njen otac i ja.

Evo još nekoliko primera koji govore o vezanosti deteta za sigurnu bazu u toku druge i treće godine starosti. Kroz primere koji će biti navedeni videćemo da dete vremenom proširuje svoj krug bliskih osoba i da ih prihvata u trenucima druženja. Ipak, u slučaju opasnosti, dete se, zahvaljujući razvijenim kognitivnim i motornim sposobnostima, obraća figuri vezanosti.

- Lena, 1 godina. Situacija: Danas je Lena napunila jednu godinu. Pozvali smo goste. Većinu dece koju smo pozvali videla je još kad je bila beba. U početku joj je bilo interesantno. Nije se odvajala od mene, a na licu se videlo da je vedrog raspoloženja. Kasnije joj je zasmetala gužva. Videlo se po njenom ponašanju. Uхватила bi me za ruku i vodila u drugu sobu. Najviše je bila oduševljena dečakom (7 godina), koga viđa skoro svakog dana. Često bi dolazili do njega. Zatim bi ga grčila i stezala iz sve snage.

- Lena, 2 godine, 4 meseca, 25 dana. Situacija: Lena je jutros ustala rano, bez ubeđivanja. Povod tome jeste odlazak kod babe i dede na selo. Kada smo stigli, prvo je potražila svoje rekvizite za pesak. Igrala se uz moje i Ivino prisustvo. Kada bi potražila novo mesto za svoje igračke u dvorištu, povelala bi i mene i sestru sa sobom. Nije želela da nas ostavi, uprkos bakinim pokušajima da prošetaju. Dugo joj je trebalo da se opusti. Konačno je prihvatila bakinu ponu-

du. Krenule su, ali su se ubrzo vratile. Nije bila oduševljena idejom da se suviše udalje od kuće. Iva i ja smo im se pridružile. Ovoga puta se nije bunila. Dugo smo pešaćile. Kada smo stigle kući, prijalo joj je društvo babe i dede. Igrala se sa njima, obilazila životinje, zalivala cveće i baštu. Bila je okupirana svojim obavezama, tako da joj nismo previše nedostajali. Znala je da sam u sobi, pa nije pravila problem da ostane nasamo sa njima. Uveče, kada joj se pripavalo, prišla mi je i zagrlila me.

- Lena, 2 godine, 4 meseca, 26 dana. Situacija: Lena je skoro ceo dan provela sa bakom. Nije imala potrebe za mnom, kao da me nije primećivala, a i kako bi kad joj je ceo dan bio popunjen raznim aktivnostima. I danas je trebalo da zalije cveće, da pomogne babi u bašti, trebalo je neko i ovce da sačuva i jage da mazi, a ko bi drugi nego Lena. Dozvolila je babi da je presvuče, što do danas nije imala običaj ukoliko smo prisutni Ivan ili ja. Drugi dan boravka na selu oslobodila se da bez mene ode kod drugara u susedstvo. Saznala sam da je bila stidljiva i povučena. U toku dana nije imala vremena za odmor, pa mi je ranije nego obično zatražila mleko. Bio je to znak da hoće da spava. Odmah je zaspala, ali se ubrzo i probudila. Plakala je i dozivala me. Druga noć bez svog kreveta joj nije prijala. Neprestalno je ponavljala: „Idemo, idemo!” Kada ju je baba uzela i odvela u drugu sobu, počela je glasnije da me doziva. Zagrlila me je. Prihvatila je da legne u krevet jedino pored sestre. Lenin plač je probudio Ivu. Čitala je. Njeno lice je bilo zbunjeno. Spustila je glavu uz Ivinu i uhvatila je za ruku. Zaspale su.

- Lena, 2 godine, 4 meseca, 28 dana. Situacija: Ovo je četvrti dan koji provodimo na selu. Prijatno joj je sa babom i dedom, ipak postoje trenuci kada bi volela da ide kući. Tada se veže isključivo za mene. Zahteva da joj samo ja sipam vodu, da je presvučem, da se igramo... Nedostaju joj drugari kod kuće. Obradovala se kada je ponovo srela novu drugaricu (6 godina). Videvši je, poželela je da i ona crta. Pažljivo je posmatrala svoju drugaricu i pokušavala da nacрта isto što i ona. Pošto je primetila da ne uspeva, ozbiljno je zatražila moju pomoć. Njena želja za učenjem me je raznežila. Pokazala sam joj kako da crta. Pažljivo je pratila pokrete koje sam pravila olovkom i potrudila se da uradi isto.

- Lena, 2 godine, 4 meseca, 28 dana. Situacija: Lena je veći deo dana provela sa mnom i novom drugaricom. Pošto je napolju bilo vruće, bile smo u sobi. Pevale smo pesme, pričale bajke, igrale se, maštatile... Povremeno bi pitala za tatu. Žudno je isčekivala njegov povratak kako bi je vodio kući. Kada bi začula da se otvaraju ulazna vrata, pogledala bi me sa osmehom na licu i prošaputala: „Tata!” Nakon nekoliko razočaranja, na vratima sobe se pojavio njen otac. Potrčala mu je u zagrljaj i po običaju upitala: „Jesi kupio pandu!?”

Navedeni delovi dnevnika ukazuju na Lenino ponašanje u prisustvu voljenih osoba sa kojima se ne susreće svakodnevno. Pri saznanju da ide u selo, Lena se odmah rasanila. Kada je stigla, bila je okupirana aktivnostima koje treba da obavi.

Ipak, za početak joj je bilo najsigurnije pored Ive i mene. Naravno da je nisam prisiljavala da se odvoji od mene. Pošto joj šetnja sa bakom nije uspela, rešila sam da im se Iva i ja pridružimo. Došao je trenutak da se osamostali.

- Lena, 2 godine, 7 meseci, 24 dana. Situacija: Lena je predložila babi da prošetaju do zaseoka Luković.

Ipak, kao što se može i primetiti, postoje trenuci kada sam joj neophodna. Ukoliko joj se spava, nalazi se u novoj situaciji ili je uznemirena iz bilo kojih drugih razloga, utehu će naći kod mene.

d) Četvrta faza razvoja afektivne vezanosti jeste formiranje ciljem korigovanog partnerstva. Od treće godine deca su u stanju da se odvoje od figure vezanosti na kraće vreme, a da to za njih ne predstavlja stresnu situaciju. Odvajaju se od roditelja ili drugih bliskih osoba, kako bi istraživali okolinu ili stupali u interakciju sa vršnjacima. Odnos koji između deteta i odrasle osobe postaje složeniji, Bolbi naziva ciljem korigovano partnerstvo (Hanak, 2012: 15).

Vrhunac afektivne vezanosti deteta za majku, prema Bolbiju, dostiže se u devetom mesecu života. Intenzitet emocionalne vezanosti deteta za blisku osobu nastavlja se naredne dve godine, tačnije u periodu druge i treće godine, da bi posle tog perioda, u četvrtoj godini, prema nalazima Ejnsvortove, počeo da opada. Činjenicu da dete od četvrte godine bolje podnosi razdvojenost, pomenuta autorka objašnjava daljim razvojem govora i stabilnijim hodom.

„Iako je govor počeo da se razvija u prethodnoj fazi, sada dalji napredak detetove veštine govora pomaže i detetu i roditeljima da bolje saopšte svoje planove i želje i prema tome olakšaju dogovor... Partnerstvo sa korigovanim ciljem označava detetovu novoformiranu sposobnost da u svoj obrazac afektivne vezanosti uklopi i potrebe roditelja”.

Dete je takođe dovoljno zrelo da shvati roditeljevu potrebu za trenutnom odvojenošću od napuštanja (Stefanović-Stanojević, 2008: 54).

Nekoliko opisanih situacija upravo prikazuje prve korake odvajanja moje starije ćerke od mene i njenog oca na njenu inicijativu.

- Lena, 2 godine, 5 meseci, 9 dana. Situacija: Zanimljiva situacija dogodila se večeras. Bili smo ispred zgrade kada je naišla suprugova strina. Lena je ugledala i prišla joj. Rekla sam joj da pozove baba Dragicu na kafu. Upitavši je za Ivu, Lena se postidela, iako joj je ranije prijalo Dragičino društvo i uposlila se. Izvukla se iz Dragičinog naručja, uhvatila za ruku drugaričinog tatu i rekla da mora da ide kod nje (2 godine, 6 meseci, 14 dana). Okrenula se prema baba Dragici, ponovila još jednom, ne pogledavši me. Pošto je verovala da će baba Dragica na moj poziv svratiti kod nas, kako bi je izbegla, nije se mogla osloniti na mene. Utočište je našla kod drugaričinog tate.

- Lena, 2 godine, 5 meseci, 10 dana. Situacija: Jutros smo ponovo svi skupa. Na doručku nam je bila i drugarica. Lena je pojela više nego inače kada

ruča sa nama. Obećala je drugarici da više neće da je udara, iako niko nije pominjao tu temu. Izašla je van sa njom i njenim tatom. Ovoga puta je druga osoba zadovoljila njenu potrebu pa se nije ni pozdravila sa nama. Kada se vratila kući, bila je nezadovoljna. Očekivali smo goste. Bila sam zauzeta spremanjem pa nisam imala vremena da se igram sa njom. Obradovala se kada je čula da će joj doći baba. Iščekivala ju je svakog trenutka, kako bi se igrale. Začulo se zvono na ulaznim vratima. Lena je otrčala da otvori. Na vratima je bila suprugova strina, sa kojom se sreća prethodno večer. Upitala je: „A gde je baba Ruža?” Iznenađila se kada se pojavila i njena baba. Pošto se nisu videle nekoliko dana, Lena i ona su se raspričale. U početku se nije obazirala na svoje ukućane. Kasnije bi povremeno prišla Ivi i meni. Vodila nas je u sobu, gde je prethodno provodila vreme sa svojom babom, pošto inače izbegava gužvu, kako bi osoba koja je sa njom obraćala pažnju samo na nju.

Vrhunac Leninog osamostaljivanja je odlazak u selo sa babom. Kada smo joj pomenuli vožnju vozom, bez oklevanja je krenula. Videle smo se tek uveče. Na prvi pogled mi nije izgledala kao da me se uželela. Njen odnos prema meni bio je hladan. Ipak, kada bi mi prišla da joj zategnem pantalone, stezala bi me i grčila.

Iz iznetog se primećuje da su Lenini samovoljni odlasci od roditelja nastupili sa nepune dve i po godine. Njen otac i ja više nismo u mogućnosti da ispunimo njene zahteve, pa pribegava drugim osobama u koje ima poverenja. U pomenutim situacijama osobe koje Leni iz ličnih razloga u pojedinim trenucima odgovaraju jesu njena baba i drugaričin tata, koga svakodnevno viđa. Shvata da joj jedino oni mogu pomoći u ostvarivanju cilja. Takođe je svesna da je sa njima sigurna za vreme našeg odsustva, što dokazuje da sa „glavnog predmeta ljubavi”, krug bliskih osoba, sa odrastanjem proširuje i na druge njoj bliske osobe. Ovu činjenicu možemo potkrepiti tvrdnjom:

„Glavni predmet dečje ljubavi i nežnosti jeste i ostaje majka. Ali, krug se širi i u njega ulaze otac, braća i sestre, bliski srodnici, dadilja ili služavka, docnije i zabavilja i drugovi u igri. Može se mirno reći, da dete uopšte ima osećanja naklonosti prema ljudima sa kojima je u čestom dodiru, samo što ta osećanja mogu, naravno, imati razne jačine i biti različito obojena. Dakle, ljubav zavisi – u potpuno drukčijoj meri i smislu nego docnije – mnogo od navike, poznavanja, prirodnosti veze koja je izaziva... Uska veza između ljubavi i navike znači donekle jednu sebičnu primesu; ljudi koje dete voli jesu u isto vreme oni koji zadovoljavaju njegovu potrebu za zaštitom i pomoći, za nežnošću i zabrinutošću.“ (Štern, 1938). Isti autor naglašava da se prema iznetoj tvrdnji ne sme zaključiti da je jedini izvor ljubavi prema određenoj osobi zadovoljavanje svojih potreba. Kao primer ovom zaključku navodi da dete ne voli majku iz razloga što mu je prčinila zadovoljstvo, već prema njoj gaji jača osećanja, tj. „oseća da je samo ljubavlju vezano za majku.” (ibid).

Zanačajni odnosi između sestara

Uticao na emocionalni razvoj moje dvoje dece naročito imaju njihovi međusobni odnosi. U Leninim postupcima se primećuje naročit Ivin uticaj od samog rođenja.

- Lena, 1 godina, 11 meseci, 14 dana. Situacija: Dan kada sam sa Ivom izašla iz porodilišta. Već pri prvom susretu sa Lenom primetila sam ljubomoru koju je vešto skrivala. Pri povratku kući, gledala je Ivu, obraćala joj se, dok mene i moja pitanja kao da nije primećivala. Stigli smo kući. Ugledavši nov krevetac obratila mi se rečenicom: „O! Iva kupila Leni kevetac!” I dalje je ignorisala moja pitanja, ali je na druge načine ipak pokušavala da me navede da više budem naklonjena njoj, a manje Ivi. Želela je da ide kod drugara (1 godina, 10 meseci, 9 dana). Njen cilj je bio da me odvoji od bebe. Tokom noći se budila i plakala. Umirila bi se kada bih je uzela.

Iz navedenog odlomka iz dnevnika uviđamo ljubomoru moje starije ćerke prema tek rođenoj sestri. Strah da će joj oduzeti moju ljubav i pažnju dozeo je toliko da se nije smela usuditi da ostane sama u mom i bebinom prisustvu.

Po Ivinom i mom dolasku iz porodilišta, Lena je svakodnevno grabila priliku da ode od kuće kako ne bi ostala sama sa mnom i Ivom. Dogodio se trenutak kada je ostala u stanu sa mnom i sestrom. Sve je bilo u redu dok je beba spavala. Ukoliko bih uzela Ivu da je nahranim, Lena bi se zaplakala. Neprestalno bi govorila da ostavim bebu. Nije dozvoljavala da joj bilo šta objasnim. Ova agonija bi trajala dok ne spustim bebu u krevetac. Neretko je plakala i zahtevala da bebu dam njenom ocu, a bilo je i obratnih situacija. Nakon mesec dana Lenina osećanja prema meni i bebi su se stišala. Tražila je da spustim bebu samo kada sam joj bila potrebna.

Kako bismo uvideli razloge opisanog Leninog ophođenja prema novorođenoj sestri i meni, osvrnućemo se na pojam ljubomore definisan u Psihološkom rečniku:

„Ljubomora je složeno osećanje uznemirenosti, ljubavi, mržnje, ozlojađenosti, poniženja, tuge i bola, usled uverenja ili sumnje (opravdane ili ne) da voljena osoba voli drugu osobu. Ljubomora može biti relativno slaba, ali i patološki snažna. Sama reč ljubomora je dvosmislena, pošto se odnosi na voljenu osobu, za koju se misli da je neverna, tako i na suparnika, koji 'preotima' ljubav. Ovo neprijatno osećanje zasniva se na posesivnoj ljubavi, a njegov temelj je strepnja da će se izgubiti partner... Ukoliko je osoba manje sigurna u sebe, ukoliko je sklonija osećanju manje vrednosti, utoliko je ljubomornija. U ontogenezi, najraniji začeci ljubomore kod deteta nalaze se u odnosu prema braći ili sestrama, a posebno prema tek rođenom malom 'suparniku' u borbi za ljubav majke...” (Trebješanin, 2004.)

Prema navedenoj definiciji zaključujemo da Lenina ljubomora prema tek rođenoj sestri nije redak slučaj. Takođe, iz navedenih opisa primećujemo da ljubomora postepeno slabi, ali se povremeno, u trenucima kada je ugrožena, pojavi.

- Iva, 6 meseci, 9 dana; Lena, 2 godine, 5 meseci, 20 dana. Situacija: Lena me je probudila. Ubrzo se začula i Iva. Ustale smo da bi Lena sela na nošu. Presvlačila sam Ivu. Lena je najednom zamahnula rukom, u kojoj je držala igračku, prema Ivi. Uspela sam da joj zadržim ruku. Bila sam zatečena. Ranije se nisam susretala sa sličnim situacijama. Kada sam je upitala šta radi, okrenula mi je glavu. Čutala je i gledala u pod. Okrenula sam je prema sebi i ponovo upitala zašto je to učinila. Nije mi odgovorila. Izbacila je donju usnu i zaplakala se. Dozivala je tatu. Situacija između mene i Lene bila je napeta. Iva se uplašila i zaplakala. Uvidela sam da sam oštro reagovala. Ipak sam se trudila da sakrijem svoja osećanja prema Leni, kako bi shvatila da je pogrešila. Bila sam joj potrebna. Sela je u moje krilo pored Ive. Obe su plakale. Pokušala sam da umirim Ivu. Lenu sam i dalje držala u krilu. Nisam joj prebacivala. Samo sam je pitala kako da pomognemo Ivi. Nije ništa preduzimala. Nakon kraćeg vremena, Lena je prestala da plače. Sama je ustala. Iva je plakala još neko vreme. Posle ovog nesporazuma, usledio je doručak. Lena je tražila da jede isto što i njena sestra. Hranila sam Ivu. Lena me je zamolila da i nju nahranim. Bilo joj je zanimljivo. Ovo je bio jedan od njenih najbrže završenih obroka. Nakon konflikta koji je izbio između nas dve, bila joj je potrebna moja pažnja, što sam joj i pružila. Brzo se oraspoložila. Iva je zaspala, a nas dve smo nastavile sa druženjem. Crtale smo, bojile, slagale slagalicu, sve dok nije došao Lenin ujak. Preuzeo je moju dotadašnju ulogu. Stigao je i njen otac. Bila je srećna kada ga je ugledala. Zatrčala se prema njemu. Spremala sam ručak, Iva je i dalje spavala, a Lena je tumarala po stanu. Niko od nas joj nije bio potreban.

Nakon postignutog osećaja sigurnosti, Lena je samostalno, na svoju inicijativu, učila istraživanjem. Trenuci Lenine ljubomore opisani su i kada je baba Dragica pita za sestru. Ne želi da ide kući i pokaže joj sestru, jer smatra da će se naći u drugom planu.

Lenina ljubomora se povremeno ponavlja i nakon 8 meseci i 15 dana od Ivinog rođenja.

- Lena, 2 godine, 7 meseci, 25 dana. Situacija: Čula sam plač. Lena je pala u prisustvu babe i oca. Od straha zaplakala se i Iva. Kada sam ušla u sobu gde su se nalazili, Lena se umirila u očevom naručju. Iva je i dalje plakala. Kada sam uzela Ivu, Lena je ponovo zaplakala tražeći da je držim. Bila je zadovoljna postignuvši svoj cilj. Na njenom licu nisam primećivala zabrinutost zbog Ivinog plača.

Međutim, postoje trenuci kada Lena isključivo traži prisustvo svoje sestre.

- Lena, 2 godine, 7 meseci, 12 dana. Situacija: Lena je bolesna. Ne želi da leži sama. Uznemireno je upitala „Gde je Iva? ‘Oću da dođe kod mene.’“ Ležale su zajedno u Leninom krevetu. Starija sestra, iako bolesna, brinula je o mlađoj. Mazila ju je i dodavala igračke koje bi, ipak, prvo ona morala da ispita.

Opisani trenuci, kada se budi i zahteva da spava pored Ive, njihovo uspavljanje držeći se za ruke i niz drugih situacija navode nas na zaključak da je Lenina ljubav prema sestri neizmerna, i da se ljubomora svodi na zadirkivanje mlađe sestre u trenucima kada se oseti zapostavljeno i usamljeno, što nas dalje navodi na zaključak da je najbolja strategija borbe protiv pomenutog posesivnog stanja aktivnost deteta.

Da se ljubomora ispoljava i prema drugim osobama najbolje potvrđuju sledeći primeri.

- Lena, 2 godine, 7 meseci, 24 dana. Situacija: Posetili su nas moji roditelji. Pri njihovom ulasku u stan, Lena je bila raspoložena. Na dedino pitanje je odgovorila da ga voli. Nakon nepunih sat vremena joj se prispavalo. Moj otac je držao Ivu i postavio joj isto pitanje. Odgovor je bio kratak: „Ne.” Zatim mu je rekla: „Bedi! Preko parka, pa trotoarom.” Opisala mu je put do kuće.

- Lena, 2 godine, 7 meseci, 25 dana. Situacija: Njen deda po očevoj liniji je držao Ivu. Ugledavši ih zajedno, rekla je: „Daj Ivu mami, zato će da plače.”

Navedeni primeri ljubomore dokazuju tačnost tvrdnje da svi članovi porodice moraju sakriti oduševljenje prema novorođenčetu i pokazati više interesovanja za starije dete, naročito ukoliko ima manje od pet godina, jer je tada najviše zavisno od roditelja.

Zaključak

Citirani delovi dnevnika potvrđuju tvrdnje autora o uticaju sigurne baze na zdrav emocionalni razvoj deteta. Sigurnost i vera u figuru vezanosti omogućuju dečje sigurno i samostalno istraživanje sredine, a samim tim i njegov pravilan kognitivni i fizički razvoj, kao i detetovo prilagođavanje na društvenu sredinu u kojoj egzistira. Čak i kratko odvajanje od bliske osobe za odojče može biti stresna situacija. Ovu činjenicu najbolje dokazuju segmenti dnevnika kada Lena (2 meseca i 15 dana) ostaje sa ocem i babom, kao i odlomak koji opisuje Leninu uzrujanost tokom krštenja, jer se nalazi u naručju osobe sa kojom se do tada nije imala prilike upoznati.

Analiziranim segmentima dnevnika kojim je praćen emocionalni razvoj dvoje male dece, njihov međusobni odnos i odnos sa članovima porodice, uvideli smo kako se manifestuje vezanost odojčeta i deteta jasnog uzrasta za sigurnu bazu i potkrepili ih postavkama teorije afektivne vezanosti i teorijama drugih stručnjaka u pomenutoj oblasti.

Dečja ophođenje prema figuri vezanosti za vreme njenog prisustva, odnosno odsustva, iz opisanih situacija u dnevniku može se primetiti da su različita s obzirom na uzrast deteta, što potvrđuju i faze razvoja afektivne vezanosti. Tako je glavni akter u održavanju bliskosti između novorođenčeta i figure vezanosti u prvih

osam, odnosno dvanaest nedelja života upravo figura vezanosti, odnosno majka. Zatim nastupa druga faza razvoja afektivne vezanosti koja traje do šestog meseca života odojčeta. Dete sve češće reaguje i upućuje signale prema jednoj ili više osoba koje su mu bliske. Između šestog i sedmog meseca, a ponekad i na kraju prve godine, razvijene motorne sposobnosti omogućavaju detetu da održava blizinu sa sigurnom bazom, čime je započeta i naredna faza razvoja. I već sa navršene tri godine života dete je u stanju da se odvoji od figure vezanosti, a da to za njega ne predstavlja stres. Dete shvata da trenutno odvajanje od članova porodice nije isto što i napuštanje.

Pomoću pomenutih faza razvoja afektivne vezanosti pokušala sam objasniti razloge Leninih i Ivinih različitih regovanja na različite osobe, različite situacije u različitim uzrastima. Tako primećujemo da, kako vreme odmiče Lena, moja starija ćerka postaje sve samostalnija i spremna da se samovoljno odvoji od mene i svog oca, u cilju istraživanja okoline. Međutim, sa Ivom je drugačije. Može se primetiti da je u odnosu na prve dane života, sve više vezana za mene i njenog oca i da postepeno, ali sigurno počinje „anksiozno da reaguje na nepoznate osobe.”

U radu se govori i o međusobnom odnosu ove dve devojčice i uzajamnom uticaju na emocionalni razvoj. Opisani su momenti kada su jedna drugoj potrebne, kada se vole, što se primećuje u njihovim pogledima i dodirima, ali i trenuci kada se starija sestra oseća ugroženo, a iz tog razloga ponekad na površinu ispliva i sebičnost i ljubomora. Razumevanje i ljubav mogu pobediti svaki strah i učiniti svet boljim i lepšim, jer kao što Mali princ reče: „Čovek samo srcem dobro vidi. Suština se očima ne da sagledati.”

LITERATURA:

- Bolbi, Dž. (2011) *Sigurna baza: Kliničke primene teorije afektivnog vezivanja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Brazelton, T. B., Kramer, B. G. (2002) *Drama ranog vezivanja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Marvin, R. S., Britner, A. P. (2008) Normative development: The ontogeny of attachment. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment. Theory, research and clinical applications*, second edition (pp. 269-294). New York: The Guilford Press.
- Stern, D. N. (1998) *The interpersonal world of the infant. A view from psychoanalysis and developmental psychology*. London: Karnac.
- Sroufe, L. A. (1995) *Emotional development. The organization of emotional life in the early years*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Montesori, M. (2003) *Dijete-tajna djetinjstva*. Jastrebarsko: Naklada slap.

- Montesori, M. (2013) *Upijajući um*. Beograd:Miba Books.
- Stefanović-Stanojević, T. (2008) *Rano iskustvo i ljubavne veze – teorija afektivnog vezivanja*. Niš: Filozofski fakultet.
- Stefanović-Stanojević T., I. Mihić, N. Hanak (2012) *Afektivna vezanost i porodični odnosi: razvoj i značaj*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Trebješanin, Ž.(2004) *Rečnik psihologije*. Beograd: Stubovi kulture.
- Štern, V.(1938) *Psihologija ranog detinjstva – do navršetka šeste godine života*. Geca Konrad.
- Egziperi, A. (2009). *Mali princ*. baBun.

CONTRIBUTION TO UNDERSTANDING AFFECTIVE ATTACHEMENT FROM THE PERSPECTIVE OF DIARY RECORDS OF A MOTHER ²

Abstract: This paper presents parts of a diary that describes and tracks affective attachment and early emotional development of two girls from their birth to the age of three. The situations described are associated with the phases of the formation of affective attachment through relationships with their mother, father, relationships between sisters and other persons close to the family that had an impact on the formation and development of their personality. In addition, characteristic behaviors of children are described, and they are analyzed from the perspective of the famous theories of pedagogical and developmental psychology. The basic stages in the development of affective attachment are confirmed through the analysis of the situations described. The paper aims to demonstrate the possibility of practical application of theoretical concepts in education and childcare.

Keywords: affective attachment, education, emotional development, early development.

² The paper is based on the master's thesis on the topic of The role of affective attachment in the development of a small child, defended on 29 September 2014 at the Teachers College in Leposavic, the University of Prishtina, under the mentorship of Isidor Graorac, PhD.

Huszár Nóra

Eötvös József Főiskola, Baja

e-mail adresa: huszar.nora@ejf.hu

UDK 028.8-053.5

Primljeno: 27.04.2015.

Primeljene korekcije: 09.05.2015.

Prihvaćeno za štampu: 10.05.2015.

SZÖVEGÉRTÉS KISGYERMEKKORBAN

A kép és a szöveg interakciója

Absztrakt: *Az olvasás a tudományos kutatások frekventált területévé vált, köszönhetően a pedagógiai, pszichológiai, nyelvészeti és szociológiai kutatásoknak, az említett tudományágak szemléletváltásának, a kognitív forradalomnak. A kisgyermekek mindennapi életében, és életük korai szakaszában a képeknek kiemelkedően fontos szerepük van: egyrészt a nemlineáris olvasás segítségével megtanulják az információkat kategorizálni, másrészt a folyamattal a későbbi szövegértő olvasást alapozzák meg. A tanulmány célja, hogy bemutassa az olvasás fogalmi árnyalatait, valamint az, hogy rávilágítson a képek szövegértést fejlesztő szerepére kisgyermekkorban.*

Kulcsszavak: *olvasás, olvasási képesség, eszköztudás, szöveg és kép, szövegértés, információs kultúra, problémamegoldás, anyanyelvi nevelés*

Az olvasás fogalmának jelentésmódosulásai

A szakirodalom az olvasás fogalmán a hangos és kifejező olvasást értette – azaz a szöveg és a szupraszegmentumok összhangjára hívta fel a figyelmet –, míg napjainkban elsősorban kommunikációs aspektusból közelíti meg azt, azaz az olvasást interaktív folyamatként képzelel el, melyben szerepet kap az olvasó, a szöveg és a kontextus, tehát az olvasás ebben az esetben nem más, mint interakción keresztüli jelentéskonstruálás (Kingstone, 1976; idézi Józsa és Steklács 2009: 138). Az olvasás funkcióinak az elkülönítése viszonylag későn, az 1970-es években kezdődött el (Rosenblatt, 1978; idézi Józsa és Steklács 2009: 139), amikor az esztétikai funkció elhatárolódott az információszerző funkciótól. A funkciók szétválasztása a szöveghez való attitűd szempontjából és a belső motiváció szövegértés kapcsolatának összefüggése miatt volt rendkívül lényeges. Az olvasás

fogalmának egy másik aspektusára a PISA vizsgálatok hívták fel a figyelmet (Molnár Gy. és Józsa, 2006; idézi Józsa és Steklács 2009: 140). Az olvasást olyan eszköztudásnak tekinti, mely elengedhetetlen a problémamegoldáshoz az élet bármely területén. Ez a pragmatista megközelítés azonban nem számol az olvasás esztétikai funkciójával, a hangsúlyt elsősorban a szövegmegértésre helyezi, igazodva a társadalmi elvárásokhoz.

Az olvasási képesség, a szövegértő olvasás komplex szerveződés; csak az alapok megfelelő elsajátítása után beszélhetünk szövegértő olvasásról (Csépe és Blomert, 2012: 17). „A szövegértés olyan készségeket, képességeket foglal magában, mint az információhoz való hozzáférés és az információ megtalálása a dokumentumokon belül, az információ dekódolása és megértése a szöveget és képi információt is tartalmazó írott dokumentumokban, az információra való reflektálás és annak adott célból történő felhasználása” (Kirsch, 2001; idézi Schnotz és Molnár 2012: 97). A kisgyermek életében a képekről való információszerzésnek azért van kiemelkedő fontossága, mert az olvasási képesség kialakulásának első lépcsőfokát jelentik. A képeskönyvek, leporellók, melyeknek gyakran „csak” esztétikai funkciót tulajdonítanak, valójában elősegítik az absztrahálás képességét, segítenek megragadni egy cselekmény lényegét, valamint a fixációt is fejlesztik.

Képek a mindennapokban

A képeknek, grafikus elemeknek a kommunikáció során kiemelkedő szerepük van, azonban sok esetben nem mozgunk otthonosan a használatukban (Kondor 2007). Az írásbeliség hosszú évszázadai egy sajátos gondolattechnikát hívtak életre, mely során elfelejtettük, hogy az emberiség történetének kezdeti szakaszában a képek jelentették a kommunikáció és az információcsere természetes közegét, elég itt a barlangrajzokra, vagy a „szegények Bibliájára” gondolni. William Ivins (2001) ezt a képfelejtés fogalmával magyarázza, azaz emberi nyelvek és a kommunikáció változása során a tapasztalatinkat fogalmi úton dolgozzuk fel és nem képekben. A 21. században a kommunikációkutatás interdiszciplináris területté vált, az emotikonok, az MMS és a fényképek, közösségi oldalak az emberi emlékezetnek egy egészen másfajta feldolgozási és megőrzési módját hivatottak ellátni (Nyíri 2002). Folyamatos vizuális kapcsolatot tartanak fenn a múlt és a jelen között, képesek elmélyíteni a közösségi kapcsolatainkat. A képek a gondolkodás természetes keretét képezik, hiszen a jelölő és a jelölt közötti viszony egyszerűbb, kiemelkedő közvetítője a valóságnak, ugyanakkor a kép által hordozott információ sokkal szerteágazóbb, így információvesztéssel járhat a dekódolása.

Napjainkban egyre inkább az a tendencia figyelhető meg, hogy a képi és a verbális információ egymás hatékony kiegészítői, az IKT eszközök az információcserét a kép és a szöveg együttesével biztosítják. A szakirodalomban fellelhető egy látens

ellentét az IKT eszközök és az olvasás összefüggésében. Ez az eltérő megközelítés elsősorban abból ered, hogy ezek a modern információhordozó-eszközök elősegítik, avagy gátolják az olvasást, az olvasás technikáját. A táblagépek, mobiltelefonok és a letöltések világában az információcsere felgyorsult, egyre kevesebb az időnk és igyekszünk a legkevesebb energia-befektetéssel a legtöbbet elérni. A képeknek mint grafikus szervezőknek abban van jelentőségük, hogy segítségükkel a legrövidebb úton juthatunk el a legtöbb információhoz. A ma megszületett gyermek ebbe a felgyorsult közegbe lép be, így az oktatásnak, az iskolának mint szocializációs színtérnek is követnie kell a fejlődés irányát és az átadandó tudást ehhez kell igazítani, mindezt annak érdekében kell tennie, hogy ne veszítse el funkcióját és csökkentse a társadalmi különbségeket.

Az információs kultúra elterjedése és megújulása alapjaiban változtatja meg az olvasási szokásokat és az olvasási képességet. Egyre nő azoknak a gyermekeknek a száma, akik már az iskoláskor előtt tudnak olvasni, hiszen beleszületnek ebbe a környezetbe. A szakirodalom álláspontja e téren meglehetősen eltérő. Alapvetően két szemléletről lehet beszámolni. Az egyik a kivárási módszerét preferálja, úgy véli, az óvodáskor nem alkalmas arra, hogy közvetítse, vagy előkészítse az írást és az olvasást, míg a másik nézet szerint a bontakozó írásbeliség szemlélete a megfelelő és előremutató út, hiszen a gyermekek már jóval az iskoláskor előtt találkoznak írásbeliséggel, így alapvető műveletekre is képesek (Józsa és Steklács 2012). A szakirodalom megoszlik annak tekintetében is, hogy az IKT-eszközök használata javítja, avagy gátolja az olvasási képességet. A University of Stavanger olvasáskutatási központjának docense 2008-ban meglepő kísérletről számolt be. A vizsgálati eredmények tanúsága szerint a könyvolvasáshoz kapcsolódó mozdulatok és műveletek segítik, míg a képernyős olvasáshoz kapcsolódók gátolják a figyelem összpontosítást, mely nyilvánvalóan magára az olvasási képesség szerveződésére is kihatással van (Major 2012). Tény, hogy napjainkban az IKT eszközöket kikerülni nem lehet, úgy gondolom a tiltás helyett a kritikus információszelektálásra kell megtanítani a gyermekeket, mert ez hosszú távú előnnyel járhat.

A kép és a szöveg interakciója

A mai gyermekkönyvek többségében a szöveggel szemben a színes, figyelemfelkeltő képek dominálnak. Ezeket csoportosíthatjuk úgy, hogy egyes képek egy-egy lényegi momentumot emelnek ki a mese vagy történet cselekményéből, míg a másik csoportba tartozók valamilyen absztrakt jelenetet örökítenek meg. A későbbi szövegértési képesség fejlődése szempontjából a kép és szöveg interakcióját azért tartom fontosnak, mert az információ-szerveződést, a fogalmak kategorizálását, a szókinccset fejlesztik. Az információcsere természetes

közegét képezik. A gyakorlott olvasók a fixáció alatt felvett információt a mentális lexikon elérésére használják. A mentális lexikon gyors és pontos elérése szorosan összefügg a szövegértéssel, javíthatja azt, illetve a szövegértés bővítheti a mentális lexikont, ha az ismeretlen szavakat képes az olvasó a kontextusból kikövetkeztetni. A képek hordozta információöbbllettel ez a mentális lexikon gyarapodik kisgyermekkorban.

Az olvasás idegtudományi alapjainak vizsgálata az utóbbi években rendkívüli módon fejlődött, így árnyaltabb kép rajzolódott ki az olvasás tevékenységéről. A serdülőkor előtti funkcionális átalakulás következményeként megállapítható, hogy nagyobb hatással bír a kamaszkor előtti szövegfeldolgozási- és szövegismereti élmény. A PET és MRI vizsgálatok kimutatták, hogy az olvasás megosztott agyi tevékenység. Nem elsősorban a szöveg típusa, hanem az olvasás célja határozza meg, hogy az agy mely területének nagyobb a preferenciája (Csépe 2006).

A gyermekek elsősorban esztétikai céllal közelítenek egy szöveghez, tehát a magas motiváció jó hatással van az információk kategorizálására, ebben a folyamatban már egyszerű stratégiákat sajátít el. A későbbiekben a jó olvasó szintén stratégiákkal közelít a szöveghez, előfeltevéseket állít fel, majd kiemeli a szövegből a lényegi információkat, azaz kivonatolja azt, a kisgyermek a kép és a szöveg interakcióján keresztül ezt az információ-visszakeresést segíti elő és gyakorolja, tehát a kép-olvasás kisgyermekkorban az esztétikai élményen túl számos egyéb készséget megmozgat, melyeknek az iskolába lépéskor fontos szerepük lesz az olvasási képesség kialakulásában.

Következtetések: a kép és szöveg jelentősége a nevelői munkában

Az óvodai nevelés mint a szocializáció első színtere, számos készség és képesség kialakításáért felelős. Az itt elsajátított alapvető ismeretek a későbbi iskolai tevékenységre is hatással vannak. A tudatos óvodai foglalkozások nem csupán a kognitív képességeket segíthetnek kialakítani, hanem a szociális kompetenciák fejlesztésében is nagy szerepet játszanak. A mondókák, versek memorizálása az első osztályban kialakítandó fonématudatot és helyes beszédritmust készítik elő, míg a mesék dramatizálása a szociális képességek, többek között az empátia szintjeinek a kimunkálásáért felelősek.

A PISA-vizsgálatok az olvasást pragmatista megközelítésből eszköztudásnak tekintik, olyan alapnak, mely segít a későbbiekben az élet minden területén a problémamegoldásban, gondoljunk például tömegközlekedési menetrendekre, vagy a hivatalos iratok kitöltésére. Ezek mindennapi, rutinszerű tevékenységek, mégis sokaknak gondot okoznak. A problémamegoldáshoz megfelelő szövegértés kell, a jó olvasó stratégiákkal közelít a szöveghez, előfeltevéseket állít fel. A képek és a szövegek együttes összhangja a képes- és mesekönyvekben ezeket

a stratégiákat készítik elő, elég arra gondolnunk, hogy általános iskola alsó tagozatában a fogalmazástanítás közvetlen előkészítése képsorokról alkotott megnyilatkozások útján történik. A nyelvi tudatosság szempontjából Piaget által meghatározott (Piaget–Inhelder 1999) művelet előtti szakasz (2–7 éves kor) kiemelten lényeges, mert megjelenik a szimbolikus gondolkodás, mely a magasabb szinten lévő kognitív gondolkodás megfelelő szerveződését készíti elő. A gyermeknyelvi produktumokban és az egyes beszédhelyzetekben előtérbe kerülnek bizonyos sajátos oksági viszonyok (vö. Balázs 2006), ellentétpárok (szép–csúf, gazdag–szegény) és absztrakt fogalmak mint a ravasz, az ostoba, a jószívú és még számos hasonló fogalom sorolható fel azokból a mesékből, melyek az óvodai foglalkozásokon szerepelnek. A mesék az esztétikai funkción túl elősegítik a gondolkodási struktúrák és az absztrahálás képességének a fejlődését, valamint hozzájárulnak a metanyelvi tudat kialakulásához is.

Az óvodai foglalkozások tehát az olvasás esztétikai funkciójának hangsúlyozása mellett a kognitív folyamatok kialakításában is fontos szerepet töltenek be, megalapozva ezzel a későbbi iskolai tevékenységet.

IRODALOM:

- Adamikné Jászó Anna (2006): *Az olvasás múltja és jelene*. Budapest: Trezor Kiadó.
- Balázs Géza (2006): *Gyermeknyelv – gyermeksjajtó – gyermekirodalom*. <http://www.forrasfolyoirat.hu/0607/balazs.pdf>. Utolsó megtekintés: 2014. 11. 23.
- Cain, K., Oakhill, J. és Lemmon, K. (2004): Individual differences in the inference of wordmeanings from context: The influence of readingcomprehension, vocabulary knowledge, and memorycapacity. In: *Journal of Educational Psychology*, 96. évf., 4. sz., 671–681.
- Csapó Benő és Csépe Valéria (2012): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Csépe Valéria (2006): *Az olvasó agy*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Gósy Mária (2008): A szövegértő olvasás. In: *Anyanyelv-pedagógia*, 1. sz. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25>. Utolsó megtekintés: 2015. ápr. 4.
- Graesser, A. C., Millis, K. K. és Zwaan, R. A. (1997): Discourse comprehension. In: *Annual Review of Psychology*, 48. szám, 163–189.
- Ivins, Williams (2001): *A nyomtatott kép és a vizuális kommunikáció* (ford.: Lugosi Lugó László). Budapest: Enciklopédia Kiadó, 88.
- Józsa Krisztián és Steklács János (2009): Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. In: *Magyar Pedagógia*. 109. évf., 4. sz., 365–397.
- Józsa Krisztián és Steklács János (2012): Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai. In: Csapó Benő és Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

- Kingstone, A. (1967): Some thoughts on reading comprehension. In: Hafner, L. (szerk.): *Improving reading comprehension in secondary schools*. New York: Macmillan, 72–75.
- Kirsch, I. S. (2003): Measuring literacy in IALS: A construct-centered approach. In: *International Journal of Educational Research*, 39. szám, 181–190.
- Kondor Zsuzsanna (2007): Mobil kép – mobilizált tapasztalat. In: *Világosság*, 9. sz.
- Piaget, Jean és Inhelder, Bärbel (1999): *Gyermeklélektan*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Saussure, Ferdinand de (1998): *Bevezetés az általános nyelvészetbe*. Budapest: Corvina Kiadó.
- Schnotz, Wolfgang és Molnár Edit Katalin (2012): Az olvasás-szövegértés mérésének társadalmi és kulturális aspektusai. In: Csapó Benő és Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Major Lenke (2012): Miért olvas(s)unk meséket? In: Takács Márta (szerk.): *Tanulmánygyűjtemény, Szabadka: Újvidéki Egyetem*, 67–76.
- Molnár Gyöngyvér és Józsa Krisztián (2006): Az olvasási képesség értékelésnek tesztelméleti megközelítései. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése.*, Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó, 155–174.
- Nagy József (2006): Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó, 17–42.
- Nyíri Kristóf (2002): „Az MMS képfilozófiájához”. In: Nyíri Kristóf (szerk.): *Mobilközösség – mobilmegismerés: Tanulmányok*, Budapest: MTA Filozófiai Kutatóintézete, 213–231.

RAZUMEVANJE TEKSTA U RANOM DETINJSTVU INTERAKCIJA SLIKE I TEKSTA

Sažetak: Čitanje je danas postalo popularan predmet naučnih istraživanja zahvaljujući novim pedagoškim, psihološkim, lingvističkim i sociološkim stavovima. U ranom detinjstvu i u svakodnevnom životu deca, slike imaju naročito važnu ulogu. Sa jedne strane, pomoću nelinearnog čitanja deca uče da razvrstavaju informacije, a sa druge strane sa ovim procesom će utemeljiti umeće kasnijeg čitanja teksta sa razumevanjem. Cilj ovog rada je da ukaže na značaj nijansiranog razumevanja pojma čitanja kod deca.

Ključne reči: sposobnost čitanja, razumevanje teksta, tekst i slika, informaciona kultura.

UNDERSTANDING A TEXT IN EARLY CHILDHOOD INTERACTION OF PICTURE AND TEXT

Abstract: *Reading has nowadays become a popular subject of scientific research as a result of the new pedagogical, psychological, linguistic and sociological viewpoints. Pictures have a particularly important role in early childhood and in children's everyday life. On the one hand, through non-linear reading, children learn how to classify information, and on the other hand, with this process they will establish the skills for later reading a text with understanding. The aim of this paper is to point out the importance of detailed understanding of the concept of reading in children.*

Key words: *reading ability, understanding a text, text and picture, information culture*

Prikazi

Violeta Petković

Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad

violeta.petkovic@gmail.com

PLANIRANJE PODRŠKE I RAD SA RODITELJIMA DECE SA SMETNJAMA U RAZVOJU

(Mihić, I., T. Krstić, Vrtić kao sigurna baza: primena teorije afektivne vezanosti u planiranju podrške roditeljima dece sa smetnjama u razvoju, Publik praktikum, 2015, Beograd)

Priručnik *Vrtić kao sigurna baza: primena teorije afektivne vezanosti u planiranju podrške roditeljima dece sa smetnjama u razvoju* nastao je u okviru projekta *Vrtić kao sigurna baza*. Urednice Ivana Mihić (Filozofski fakultet, Odsek za psihologiju, Novi Sad) i Tatjana Krstić (Medicinski fakultet, Katedra za specijalnu rehabilitaciju i edukaciju, Novi Sad) sa stručnim saradnicama (Nataša Lukić, Olgica Stojić, Olgica Vučenov, Renata Petrić, Bojana Jocović-Delić i Izabela Halas) iz pet Predškolskih ustanova (PU „Detinjstvo”, Žabalj, PU „Dečja Radosť”, Irig, PU „Poletarac”, Odžaci, PU „Boško Buha”, Vrbas i PU „Radosno detinjstvo”, Novi Sad) i iz dve osnovne škole (OŠ „Đura Jakšić”, Čurug i „Matko Vuković”, Subotica) detaljno prikazuju procenu kapaciteta roditelja za brigu o deci sa smetnjama u razvoju, stepen prihvatanja dijagnoze, zdravstvenog stanja i razvojnih mogućnosti deteta.

Priručnik je prvenstveno namenjen učesnicima seminara *Jačanje kapaciteta zaposlenih u vrtićima i školama u radu sa roditeljima dece sa smetnjama u razvoju* akreditovanog od strane Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, Beograd za školsku 2014/2015. i 2015/2016. godinu. Osnovni cilj seminara usmeren je na jačanje kapaciteta vaspitno-obrazovnog osoblja za saradnju sa roditeljima dece sa smetnjama u razvoju, kao i jačanje njihovih profesionalnih kompetencija u cilju razvoja sigurne baze deteta u relaciji sa roditeljima. Opšti utisak koji priručnik ostavlja na čitaoce jeste da su autorke primenile interdisciplinarni pristup rešavanja problema koji je poduprt teorijskom složenošću, a dodatno i konkretnim primerima iz prakse.

Nakon *Predgovora*, koji je sačinio tim projekta i koncipirao ga kao instruktivni uvod za priručnik, zapažaju se dve veće tematske celine sa detaljnim teorijskim razmatranjima i primerima iz prakse stručnih saradnika iz vaspitno-obrazovnih ustanova. U kontekstu navedenog problema autorke teorijski pojašnjavaju bitne aspekte za navedene tematike. Nazivi poglavlja usmeravaju čitaoce na analizirana pojmovna određenja i pojašnjenja.

O saradnji porodice i vrtića razmatra se u prvom poglavlju *Porodica u vrtiću*:

saradnja sa porodicom kao podrška njenom razvoju. Između ostalog, navodi se da dolaskom deteta u vrtić porodica zapravo prolazi kroz dva određena zadatka: otvaranje ka vrtiću kao sistemu i podela brige o detetu. Ulaskom deteta sa smetnjama u razvoj u vrtić porodica prolazi kroz razvojne zadatke i iskustvo manifestovano određenim željama, očekivanjima, brigom, stresom i drugim manifestacijama.

Tematska oblast *Izazovi roditeljstva u porodicama dece sa smetnjama u razvoju* upućuje na sukob roditeljskih očekivanja, unapred formiranih predstava o „savršenom” detetu i saznanja da dete nije zapravo takvo. Uviđa se da je tuga stanje mahom karakteristično za većinu roditelja koja imaju decu sa ozbiljnijim zdravstvenim problemima, uz navođenje izvoda iz literature da ne postoji konačni stadijum roditeljskog prihvatanja deteta.

Terminološka određenja roditelja koji kognitivno i emotivno prihvataju detetovo stanje (razrešeni) i onih koji ne prihvataju (nerazrešeni) detaljno su analizirani u poglavlju *Roditeljski odnos prema detetovom zdravstvenom stanju (hroničnoj bolesti/smetnji u razvoju)*. Karakteristični obrasci ponašanja za prvu kategoriju roditelja grupisani su u tri podkategorije roditelja orijentisanih na: osećanja, akciju i mišljenje. Nadalje autorke navode prepoznatljive strategije za rad u okviru kategorija roditelja sa nerazrešenim odnosom: emocionalno preplavljenih, preokupiranih ljutnjom, emocionalno neutraliziranih, depresivnih (pasivnih), sa kognitivnim distorzijama i dezorganizovanih (konfuznih) roditelja. Značajno je navesti da su za svaku podkategoriju navedene karakteristične manifestacije roditelja ili ponašanje deteta u individualnim i grupnim aktivnostima.

Značaj i težina odnosa na relaciji roditelj koji je nerešen i vrtića, analiziraju se u poglavlju *Mogućnosti primene koncepta ne(razrešenosti) prema dijagnozi planiranju saradnje sa porodicom*. Od vrtića se očekuje puna podrška za razvoj deteta i primena „ključnih tačaka” u radu sa roditeljima kroz stalno uvažavanje roditelja, empatiju i prepoznavanje strategije prihvatanja dijagnoze i usaglašavanje načina komunikacije. U poglavlju *Primeri prikaza rada sa porodicama temeljenog na konceptu razrešenja* detaljno su analizirani primeri koji svakako mogu da posluže za budući savetodavni rad sa razrešenim roditeljima. Značaj navedenog poglavlja ogleda se u konkretnim primerima koji objedinjuju opis deteta, plan, mere individualizacije, saradnju roditelja i vrtića, kao i smernice za dalji rad.

Drugi deo priručnika *Primena teorije afektivne vezanosti u planiranju podrške roditeljima dece sa smetnjama u razvoju (specifičnost rada u školama)* delo je autorki Dejana Velikić (Osnovna škola „Matko Vuković”, Subotica) i Tatjane Krstić (Katedra za specijalnu rehabilitaciju i edukaciju, Medicinski fakultet, Novi Sad), uz rad i podršku stručnih saradnica Olgice Stojić (PU „Dečja radost”, Irig) i Renate Petrić (OŠ „Đura Jakšić”, Čurug). Navedeno poglavlje prikazuje do tada novi aspekt komunikacije: roditelj–dete–škola. Ukazuje se na karakterističnu prekretnicu u dečjem razvoju – polazak u školu i posmatranje roditelja dece sa smetnjama u

razvoju kroz prizmu nerazrešenosti. Autorke znalački uvode čitaoce u problematiku navedenih primera navodeći kategorije roditelja, njihova tipična ponašanja, uz detaljne opise dece.

Poslednje poglavlje *Primeri prikaza rada sa porodicama temeljenog na konceptu razrešenja* značajan je deo priručnika. Detaljno su analizirana dva primera dece od 8 i 11 godina, koji upoznaju čitaoce sa različitim aspektima značajnim za koncept razrešenja: opis deteta, individualni rad sa detetom, polazak u školu, podaci sa Intervjua sa roditeljima, saradnja sa roditeljima, kao i smernice za dalji rad.

Zapaža se da su autorke priručnika sa pravom pošle od činjenice da je neophodno upoznati svu stručnu elitu koja se bavi vaspitino-obrazovnim radom sa navedenom problematikom, polazeći od direktora, stručnih saradnika u predškolskim ustanovama i školama, vaspitača, učitelja, nastavnika u osnovnim školama, pedagoških i andragoških asistenata, pa sve do roditelja dece koja su uključena u vrtičke grupe i školska odeljenja.

Na kraju prikaza priručnika *Vrtić kao sigurna baza: primena teorije afektivne vezanosti u planiranju podrške roditeljima dece sa smetnjama u razvoju*, po sadržaju veoma bogatom, više nego neophodno jeste navesti da delo predstavlja značajan doprinos izgrađivanju standardizovanih smernica za izgrađivanje kvalitetnog odnosa između predškolskih ustanova i škola, sa jedne strane, i roditelja, sa druge strane. Dobijena vrednost i dobit od takve vrste saradnje i podrške zasigurno je nemerljiva za detetov rast i razvoj.

Otilia Velišek-Braško

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Novi Sad

Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku, Subotica

otilia.velisek@gmail.com

UNAPREĐIVANJE SPREMNOSTI ŠKOLA ZA POLAZAK DECE U ŠKOLU I ZA INKLUZIJU

(Jasmina Klemenović, Spremnost za školu u kontekstu inkluzije: Monografija,
Filozofski fakultet, 2014, Novi Sad)

U izdanju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu 2014. godine objavljena je monografija „Spremnost za školu u kontekstu inkluzije” autorke dr Jasmine Klemenović, vanrednog profesora Filozofskog fakulteta, posvećena teorijskom i empirijskom istraživanju kompleksne problematike spremnosti za školu koje je u savremenom kontekstu povezano sa inkluzivnim obrazovanjem. Monografija je podeljena na dve celine, prvi deo odnosi se na spremnost za polazak u školu, a drugi deo na inkluzivno obrazovanje, odnosno na spremnost u inkluzivnom kontekstu.

Autorka je prvim poglavljem pod nazivom *Spremnost za školu* obuhvatila različite koncepcije i stanovišta u određenju spremnosti za školu, u okviru kojeg je prikazala spremnost deteta za školu iz perspektive pojedinca i iz perspektive zajednice. Sagledala je komponente spremnosti za školu i odredila pojmove i njihove karakteristike: spremno dete, spremna škola, spremna porodica, spreman vrtić i spremna zajednica. Ukazala je na delikatnu ulogu procene spremnosti za školu. Relevantna istraživanja o spremnosti za školu predstavljena su u ovom delu monografije. Rezultati navedenih istraživanja govore nam da postoji različito razumevanja pojma „spremnost za školu”. U praksi se često dešava više shvatanja ovog pojma. Ispitivanja o spremnosti za školu vršena su iz perspektive roditelja i profesionalaca, kada su zapažene izvesne sličnosti, ali i značajne razlike među njihovim odgovorima. Autorka je sprovela istraživanje sa ciljem da utvrdi kako roditelji, vaspitači i učitelji vide „spremnost za školu” i šta očekuju od aktivnosti i sadržaja kojima se u godini pred početak formalnog školovanja u Srbiji ostvaruje priprema u institucionalnim uslovima, odnosno u pripremnom programu u vrtićima. Dobijeni rezultati su izuzetno značajni, interesantni i vrlo korisni profesionalcima, jer im omogućavaju da na odgovarajući način vode i planiraju vaspitno-obrazovne aktivnosti. Radi obezbeđivanja kontinuiranog zajedničkog obrazovanja, istaknuta je saradnja u vidu različitih aktivnosti dece, roditelja, vaspitača, učitelja, stručnih saradnika i drugih zainteresovanih učesnika zajednice. Posebno je naglašen značaj te saradnje prilikom uključivanja dece sa teškoćama ili invaliditetom, kao i tranziji

cionih programa u multikulturalnim zajednicama.

Drugi deo monografije bavi se temom inkluzije pod nazivom *Spremnost u inkluzivnom kontekstu*. U ovom delu autorka objašnjava inkluzivni pristup i ističe socijalnu inkluziju kao reformski činilac savremenog obrazovanja. Prikazana su različita određenja pojma inkluzivnog obrazovanja i ukazano je na elemente inkluzivnog obrazovanja, odnosno na potrebne predušlove za realizaciju inkluzije. Zbog brojnih rasprava o obrazovnim politikama i činjenice da su profesionalci najznačajniji faktor kvaliteta obrazovanja, proizlazi postavka da su vaspitači i nastavnici ključ kvalitetnog obrazovanja, naročito obrazovanja za sve. U posebnom poglavlju su predstavljene kompetencije profesionalaca u savremenom obrazovanju, na koje se nadovezuju uloge i kompetencije profesionalaca za inkluzivno obrazovanje. Autorka pravi osvrt i na obrazovanje i pripremu profesionalaca za različitost i socijalnu inkluziju. Predstavljene su elementi i strategije modelovanja kompetencija budućih vaspitača i nastavnika, sa naglašenom tesnom vezom ustanova za inicijalno obrazovanje profesionalaca (visokih škola i fakulteta) sa vaspitno-obrazovnom ustanovom u praksi (ustanove za rano obrazovanje, vrtići, centri i škole) i širom zajednicom. Prikazane su studije o spremnosti za inkluziju iz perspektive profesionalaca. Prema nalazima istraživanja autorke i drugih studija, pokazalo se da je kvalitet inkluzivnog obrazovanja značajno uslovljen stavovima praktičara, neposrednih realizatora vaspitno-obrazovnog procesa. Brojne studije su se bavile procenivanjem spremnosti profesionalaca za inkluziju, čiji su relevantni rezultati i prikazani.

U okviru drugog dela knjige predstavljeno je još jedno istraživanje dr Klemenović. Autorka je tragala za odgovorima i postavljenim problemima u oblasti inkluzije: U kojoj meri se vaspitači osećaju spremni za funkcionisanje u inkluzivnom obrazovnom kontekstu? Glavni cilj istraživanja bio je da se utvrdi kako vaspitači ocenjuju spremnost za inkluziju. Procena spremnost za inkluzivno obrazovanje praktičara u predškolskim ustanovama pokazuje da vaspitači u celini ne izražavaju posebno visok nivo lične spremnosti i da na sličan način procenjuju i institucionalne uslove rada. Autorka je analizirala odgovore vaspitača iz aspekta manjih sredina i većih sredina, iz aspekta nivoa njihovog obrazovanja, kao i povezanost sa godinama starosti i radnog iskustva. Vaspitači su takođe istakli šta bi im bio najveći oslonac u ostvarivanju inkluzije.

Na kraju monografije, kao kruna, autorka je u posebnom završnom delu istakla *Unapređenje spremnosti* putem uspostavljanja sistemске kompetentnosti. U kontekstu profesionalizovanja vaspitno-obrazovne delatnosti, obuhvatajući vaspitače, nastavnike i stručne saradnike, neophodan je sistemski pristup u razvoju njihovih kompetencija. Prema savremenim evropskim shvatanjima, razvoj profesionalnih kompetencija ostvaruje se kroz četiri nivoa kompetentnosti, koji su detaljno prikazani u knjizi. Jasmina Klemenović je prepoznala, u okviru teme koju je obradila u

monografiji, potrebu za podrškom profesionalizaciji osoblja zaposlenog u ranom i predškolskom obrazovanju, i to kroz politiku usmerenu na inicijalnu pripremu, ubrzani i kontinuirani profesionalni razvoj svih zaposlenih, kao i za ulaganjem u različite oblike pedagoškog vođenja i unapređivanja karijere.

Dragan Jajić

PU Radosno detinjstvo, Novi Sad
likovnaradionicapuns@gmail.com

LIKOVNI KONKURS I IZLOŽBA „Moj grad – Opažanje i likovni prikaz prostora”

(U organizaciji Predškolske ustanove „Radosno detinjstvo” Novi Sad i Muzeja Grada Novog Sada 23. 03. 2015. u 18.00 časova Muzej Grada Novog Sada, Zbirka strane umetnosti, Dunavska 29. mart – 01. april 2015. god.)

Predškolska ustanova „Radosno detinjstvo“ obeležila je proslavu Dana grada Novog Sada aktivnim učešćem dece predškolskog i školskog uzrasta u eduktivnim programima, likovnim radionicama i izložbom dečijih likovnih radova u povodu proslave dana grada Novog Sada. 23. 03. 2015. u Muzeju grada Novog Sada.

Na likovni konkurs „Moj grad – Opažanje i likovni prikaz prostora“ pristiglo je 2100 radova, iz 32 vrtića PU „Radosno detinjstvo“ Novi Sad i 19 osnovnih škola i likovnih radionica.

Radove su pregledali i odabrali za žiriranje stručni saradnici za likovno vaspitanje: Bojan Stankov, Viktorija Čikoš, Dušan Basara, Jelena Tišma i Dragan Jajić.

Stručni žiri u sastavu: Eva Fedi, direktor Centra za likovno vaspitanje, Dimitrije Kolarević, prosvetni savetnik ŠU Novi Sad, Vesna Radulović, prosvetni savetnik ŠU Novi Sad, Sonja Miladinović, prosvetni savetnik ŠU Novi Sad, Manojlo Maravić, docent Akademije umetnosti, Novi Sad i Zorica Laković, stručni saradnik – pedagog PU „Radosno detinjstvo“, za izložbu je odabrao 350 radova i dodelio 19 ravnopravnih nagrada za dečiji likovni rad i 5 nagrada za kolekciju radova vaspitačima i likovnim pedagogizima.

O konceptu programa

U okviru široke i uvek inspirativne teme „Moj grad” postavili smo problemski zadatak „Opažanje i likovni prikaz prostora” sa ciljem da pripreme i motivacija za likovne aktivnosti sa decom budu bazirane na opažanju – iskustvenom, neposrednom i čulnom, a u okviru sredine u kojoj dete živi. U procesu odrastanja i razumevanja sveta oko sebe, dete fenomen prostora vezuje za najbližu okolinu, sobu, vrtić, školu, ulicu a potom i mesto – grad kao celinu, koji ne čine samo predmeti, ulice, zgrade, spomenici već ljudi i njihovi međusobni odnosi, suživot i kultura življenja.

Sa sociološko-emotivnog stanovišta to su znanja o gradu u kome žive ljudi, da

gradovi kao i ljudi imaju ime, godine trajanja, da mogu biti uredni i neuredni, kulturni i nekulturni, veliki i mali, stari i mladi...

Sa pedagoškog stanovišta ovako postavljena problematika omogućava široko i međusobno podsticajno povezivanje različitih aktivnosti i sadržaja, oblika i metoda rada sa akcentom na vaspitnu ulogu svakog pojedinca u humanističko-ekološkom odnosu prema mestu u kome živimo i kulturi jednakosti za svu decu, a pogotovu decu sa posebnim potrebama i decu iz osetljivih društvenih grupa.

Iz likovnog aspekta to su uglavnom bazne relacije gore-dole, blizu-daleko, ispred-iza, široko-usko, i druge, uz mogućnosti opisnog i optičkog prikaza prostora sećanja i priča, prostora mašte i ideja, prostora duhovnosti, prostora subjektivnih emocija i prostora objektivne stvarnosti pomoću metoda različitog prikaza prostora, od konglomerata, rendgenskog snimka, obaranja u ravan, vertikalne, inverzne, linearne, kolorističke i poliperspektive.

Svi učesnici, vaspitači, učitelji, likovni i muzejski pedagozi, polazeći od sopstvene motivacije i ličnih afiniteta imali su mogućnost da se uključe u vlastito istraživanje postavljenih zadataka, uz posebno angažovanje na osmišljavanju sadržaja, metoda rada i medija u kojima će se deca likovno i kretivno izražavati.

Stavljanjem u prvi plan dečji lični senibilitet i osobenu likovnu tipologiju, želeli smo da dobijemo sliku o deci koja upravo odrastaju u ovom gradu, koja imaju pravo na svoje detinjstvo, svoj opazajni i emocionalni odnos prema gradu, kroz ličnu i, svakako, iskrenu, uvek živu i bogatu dečju likovnu predstavu našeg grada.

Opšti ciljevi programa bili su:

- upoznavanje dece sa značajnim istorijskim i kulturnim znamenitostima grada;
- podsticanje humanističko-ekološkog odnosa prema gradu i sredini u kojoj deca žive;
- podsticanje kreativnosti i ličnog doživljaja deteta kroz likovno izražavanje;
- likovna edukacija kroz radionični rad sa decom;
- povezivanje srodnih kulturnih i prosvetnih institucija;
- svesno i aktivno uključivanje dece u odgovarajuće segmente kulturnih događaja u gradu;

Likovno-pedagoški ciljevi programa:

- razvoj sposobnosti opažanja; vizuelno, empatičko, čulno, instiktivno, intelektualno, emoocionalno, funkcionalno i materijalno opažanje;
- razvoj voljnih, sazajnih i motoričkih sposobnosti dece u funkciji likovnog izražavanja;
- iluminativna opservacija i likovni prikaz prostora;
- razvoj sposobnosti razumevanja i likovnog izražavanja: prostora sećanja i priča, prostora mašte i ideja, prostora duhovnosti, prostora subjektivnih

emocija, prostora objektivne stvarnosti...

Ideje, teme i motivi bili su definisani na sledeći način:

- Moj prostor: soba, kuća, ulica, vrtić, škola, igralište, meni važna mesta u gradu...
- Naš prostor: galerija, muzej, pozorište, biblioteka, prodavnice...
- Markantan prostor: trg, javna česma, fontana, spomenik...
- Prostor zebnje: haustor, prolazi, podvožnjaci, podrum, tuneli, podzemne lagune...
- Javni prostori: gradski parkovi, igrališta, bazeni, Štrand, pijace, stadion...
- Monumenti: Dunav, mostovi, Petrovaradinska tvrđava, kej...
- Mapa grada: ulice, bulevari, raskršća, parkovne staze, prečice, „moj put”...

U saradnji sa Muzejom Grada Novog Sada, Muzejom Vojvodine, Galerijom Matice srpske, Spomen zbirkom Pavla Beljanskog, Pokrajinskim zavodom za zaštitu prirode i osnovnim školama „Kosta Trifković”, „Ivan Gundulić” i „Petefi Šandor” postavljen je cilj da dete najpre nasluti, opazi, prepozna, potom i da otkrije svoj lični prostor grada u kojem živi. Realizacijom brojnih prostornih motiva, likova ljudi koje sreće, prepoznatih bliskih prostora, i motiva proizašlih iz sazajnih vrednosti materijalnog i duhovnog nasleđa, deca su stvorila niz izuzetnih likovnih radova. Uz sadržajnu igru s materijom pri stvaranju, deca su unela i vrednosti zamišljenog, čulnog i emotivnog, ostvarujući tako dva značajna nivoa: prikazala su prostor grada kojeg osvajaju, ili mu se prilagođavaju, ali su, iako diskretno, ipak veoma snažno uputila poruku da „Moj grad” može biti humaniji, lepši, sadržajniji i vredniji.

U želji da podstaknemo afirmaciju vrednosti dečjeg likovnog izraza, u okviru ove izložbe dečjih likovnih radova nastalih tokom februara i marta 2015. godine, na izložbi u Muzeju grada izloženi su i radovi dece iz 1957/58, 1969. i 1996. godine. Oni su zanimljiv rezultat istraživanja likovnog stvaralaštva dece predškolskog i osnovnoškolskog uzrasta sa problematikom „Opservacija i prikaz prostora u dečijim likovnim radovima” iz slojevitog sociološkog, psihološkog, pedagoškog i likovnog aspekta.

Cilj objedinjavanja radova dece iz različitih vremenskih prostora na ovoj izložbi bio je da problematiku opservacije prostora i njegovog prikaza prihvatimo kao neprestanu zainteresovanost deteta, kroz koju ono precizno opaža, sazajno promišlja i emotivno istražuje. Radovi pred nama pokazali su kako i na koji se način deca u različitom vremenu i okolnostima prilagođavaju svome bliskom okruženju, a potom i svetu u kome žive.

Uz izuzetno i kreativno promišljanje ovakvih aktivnosti, likovni pedagozi, učitelji i vaspitači motivisali su decu raznovrsnim sadržajima, zadacima i materijalima, potvrđujući saznanja da likovni prikaz prostora ne mora biti identičan sa

objektivnim, odnosno da pasivni odnos prema stvarnosti i imitativni prikaz prostora sputava dečje slobodno mišljenje i kreativno izražavanje.

Radovi na ovoj izložbi jasno su pokazali kvalitetan likovni razvoj dece koji je u skladu sa celokupnim vrednostima i potrebama pri formiranju zdrave, slobodne i celovite ličnosti, budućih građana grada Novog Sada.



Ana Lakatoš, 6 godina, vrtić Mrvica



Dušan Simin, 6 godina, vrtić Neven



Tamara Kojić, 6 godina, vrtić Plavi zec