

Mađunarodna interdisciplinarna naučno-stručna konferencija
International Interdisciplinary Scientific Conference

svakodnevni život deteta

everyday life of children



ZBORNİK RADOVA
PROCEEDINGS BOOK

16–17. novembar 2018.

Novi Sad

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Novi Sad
Preschool Teacher Training College, Novi Sad

Udruženje vaspitača Vojvodine
Association of Preschool Teachers of Vojvodina

Izdavač:

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Novi Sad

Za izdavača:

mr Jovanka Ulić

Urednik:

dr Lada Marinković

Recenzenti:

dr Stanislava Popov
dr Snežana Štrangarić
dr Jovan Ljuštanović

Uređivački odbor:

dr Lada Marinković
dr Aniko Utaši

Dizajn zaštitnog znaka:

msr Miloš Vasiljević

Štamparija

ArtPrint Media, Novi Sad

Tiraž: 100

CIP - Каталогизacija y publikaciji
Библиотеке Матице српске, Нови Сад

316.728-053.4(082)

МЕЂУНАРОДНА интердисциплинарна научностручна конференција “Свакодневни живот детета” (2 ; 2018 ; Нови Сад)

Zbornik radova [Elektronski izvor] = Proceedings book / Međunarodna interdisciplinarna naučnostručna konferencija “Svakodnevni život deteta”, 16-17. novembra 2018, Novi Sad = International Interdisciplinary Scientific Conference “Everyday Life of Children”; [urednica Lada Marinković]. - Novi Sad : Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, 2019. - 1 elektronski optički disk (CD-ROM) ; 12 cm

Nasl. s naslovnog ekrana. - Radovi na srp., engl. i mađ. jeziku. - Napomene i bibliografske reference uz tekst. - Bibliografija uz svaki rad. - Rezime na engl. jeziku uz većinu radova.

ISBN 978-86-85447-29-7

a) Социологија свакодневног живота - Предшколска деца - Зборници

COBISS.SR-ID 329848583

SVAKODNEVNI ŽIVOT DETETA

Mađunarodna interdisciplinarna naučno-stručna konferencija
International Interdisciplinary Scientific Conference

ZBORNİK RADOVA
PROCEEDINGS BOOK
16–17. novembar 2018.
Novi Sad

Urednik:
Lada Marinković



Visoka škola strukovnih studija
za obrazovanje vaspitača
Novi Sad

PROGRAMSKI I NAUČNI ODBOR /
PROGRAMME AND SCIENTIFIC COMMITTEE:

Sociologija i filozofija / Sociology and philosophy:

Dr Milan Mišković (Novi Sad)

Dr Dušan Ristić (Filozofski fakultet, Novi Sad / Faculty of
Philosophy, Novi Sad)

Dr Smiljka Tomanović (Filozofski fakultet, Beograd / Faculty of
Philosophy, Belgrade)

Dr Svetlana Radović (VSSOV Novi Sad / Preschool Teachers
Training College, Novi Sad)

Pedagogija/Pedagogy:

Dr Lidija Vujičić (Učiteljski fakultet, Rijeka, Hrvatska / Faculty of
Teacher Education, Rijeka, Croatia)

Dr Mitja Krajncan (Univerza na Primorskem, Kopar, Slovenia /
University of Primorska, Koper, Slovenia)

Dr Sztanane Babics Edit (Visoka škola „József Eotvos”, Baja, Mađarska
/ Jozsef Eotvos College, Baja, Hungary)

Dr Veselin Mićanović (Filozofski fakultet, Nikšić, Crna Gora /
Faculty of Philosophy, Nikšić, Montenegro)

Dr Jasmina Klemenović (Filozofski fakultet, Novi Sad / Faculty of
Philosophy, Novi Sad)

Olivera Kamenarac (Univerzitet Waikato, Novi Zeland / University
of Waikato, New Zealand)

Dr Isidor Graorac (Novi Sad)

Dr Vesna Colić (VSSOV Novi Sad / Preschool Teachers Training
College, Novi Sad)

Dr Anđelka Bulatović (VSSOV Novi Sad / Preschool Teachers
Training College, Novi Sad)

Dr Otilia Velišek-Braško (VSSOV Novi Sad / Preschool Teachers
Training College, Novi Sad)

Dr Svetlana Lazić (VSSOV Novi Sad / Preschool Teachers Training
College, Novi Sad)

Psihologija /Psychology:

- Dr Nila Kapor Stanulović (Novi Sad)
Dr Ivana Mihić (Filozofski fakultet, Novi Sad / Faculty of
Philosophy, Novi Sad)
Dr Lada Marinković (VSSOV, Novi Sad / Preschool Teachers
Training College, Novi Sad)
Dr Stanislava Popov (TIMS, Novi Sad / TIMS, Novi Sad)

Književnost i jezici/Literature and languages:

- Dr Kanizsai Maria (Visoka škola „Jožef Etveš”, Baja, Mađarska /
Jozsef Eotvos” College, Baja, Hungary)
Dr Jovan Ljuštanović (VSSOV Novi Sad / Preschool Teachers
Training College, Novi Sad)
Dr Ivana Ignjatov Popović (VSSOV, Novi Sad / (Preschool Teachers
Training College, Novi Sad)
Dr Aniko Utaši (VSSOV, Novi Sad / Preschool Teachers Training
College, Novi Sad)

Umetnost /Art:

- Mr Jovanka Ulić (VSSOV, Novi Sad / Preschool Teachers Training
College, Novi Sad)
Dr Nikola Vetnić (VSSOV, Novi Sad/ Preschool Teachers Training
College, Novi Sad)
Dr Mirjana Matović (VSSOV, Novi Sad / Preschool Teachers
Training College, Novi Sad)
Mr Stevan Divjaković (Novi Sad)
Msr Miloš Vasiljević (VSSOV, Novi Sad / Preschool Teachers
Training College, Novi Sad)

Medicinske nauke i defektologija / Medicine and defectology:

- Dr Emira Švraka (Fakultet zdravstvenih studija, Univerzitet u
Sarajevu, BiH / Faculty of Health Studies, University of Sarajevo,
Bosnia and Herzegovina)
Dr Špela Golubović (Medicinski fakultet, Novi Sad / Faculty of
Medicine, Novi Sad)
Dr Maja Galić (VSSOV Novi Sad / Preschool Teachers Training
College, Novi Sad)

SADRŽAJ

REČ UREDNIKA	11
VESNA COLIĆ IGRA U SVAKODNEVNOM ŽIVOTU DETETA CHILDREN'S PLAY IN EVERYDAY LIFE	13
EMIRA ŠVRAKA SLOBODNO VRIJEME U SVAKODNEVNOM ŽIVOTU DJETETA S RAZVOJNIM TEŠKOĆAMA LEISURE TIME IN EVERYDAY LIFE OF A CHILD WITH DEVELOPMENTAL DIFFICULTIES	21
DUŠAN RISTIĆ SVAKODNEVNI VIRTUELNI ŽIVOT DECE: SOCIOLOŠKI PRISTUP EVERYDAY VIRTUAL LIFE OF CHILDREN: SOCIOLOGICAL APPROACH	33
VESELIN MIĆANOVIĆ I TATJANA NOVOVIĆ ICT U FUNKCIJI PODSTICAJA RANOG RAZVOJA I UČENJA ICT AS A FUNCTION OF STIMULUS EARLY DEVELOPMENT AND LEARNING	45
ŽELJKO BONETA, ŽELJKA IVKOVIĆ I ANA CRNIĆ VRŠNJAČKE INTERAKCIJE U DJEČJEM VRTIČU: SOCIOLOŠKA PERSPEKTIVA PEER INTERACTION IN THE KINDERGARTEN. SOCIOLOGICAL PERSPECTIVE	58

TATJANA NOVOVIĆ I VESELIN MIĆANOVIĆ PREDŠKOLSKI PROGRAM „U AKCIJI“ U PREDŠKOLSKIM USTANOVAMA U CRNOJ GORI PRESCHOOL PROGRAM “IN ACTION” IN MONTENEGRIN PRESCHOOLS INSTITUTIONS	79
LADA MARINKOVIĆ ODRASTANJE I POLITIKA – ŠTA DECA MISLE I ZNAJU O POLITIČARIMA GROWING UP AND POLITICS – WHAT CHILDREN THINK AND KNOW ABOUT POLITICIANS	95
ISIDOR GRAORAC SVAKODNEVNI ŽIVOT DECE NA KOSOVU I METOHIJI THE EVERYDAY LIFE OF CHILDREN IN KOSOVO AND METOHIJA	107
SVETLANA RADOVIĆ EKOLOŠKO ZNANJE PREDŠKOLSKE DECE ECOLOGICAL KNOWLEDGE OF PRESCHOOL CHILDREN	121
IVANA IGNJATOV POPOVIĆ OBRAZOVANJE ZA ODRŽIVI RAZVOJ UZ UČENJE KROZ DRAMU EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT AND LEARNING THROUGH DRAMA	138
BRANKA JANKOVIĆ POJAM NOVCA U MATEMATIČKIM AKTIVNOSTIMA PREDŠKOLSKE DECE THE TERM OF MONEY IN THE MATHEMATICAL ACTIVITIES OF PRESCHOOL CHILDREN	150
SZTANÁNÉ BABICS EDIT A DIGITÁLIS JEGYZET EK ÍRÁSÁNAK, SZERKESZTÉSÉNEK MÓDSZERTANI KÉRDÉSEIRŐL A JÁTÉKPEDAGÓGIA ÉS A PEDAGÓGUS MESTERSÉG CÍMŰ JEGYZETEK BEMUTATÁSÁN KERESZTÜL O METODIČKIM PITANJIMA PISANJA I UREĐIVANJA DIGITALNIH UDŽBENIKA PREKO PRIKAZA PRIMERA KNJIGA „PEDAGOGIJA IGRE” I „ZANIMANJE PEDAGOG” ABOUT WRITING DIGITAL LECTURE NOTES AND ABOUT PLAY PEDAGOGY AND PROFESSION OF PEDAGOGY	158

ŠPELA GOLUBOVIĆ I SANELA SLAVKOVIĆ FUNKCIONALNI PRISTUP U RANOJ INTERVENCIJI – INDIVIDUALNI PLAN PODRŠKE PORODICI FUNCTIONAL APPROACH TO EARLY INTERVENTION – INDIVIDUAL FAMILY SUPPORT PLAN	170
MARINELA ŠĆEPANOVIĆ PRAVILNO DRŽANJE TELA DETETA PRI OBAVLJANJU SEDEĆIH GRAFOMOTORNIH AKTIVNOSTI U VRTIĆU PROPER POSTURE OF THE CHILD'S BODY IN THE PERFORMANCE OF SITTING GRAPHOMOTOR ACTIVITIES IN KINDERGARTEN	178
LADA MARINKOVIĆ SPREMNOST I KOMPETENTNOST ZA RAD SA DAROVITOM DECOM READINESS AND COMPETENCE FOR WORK WITH GIFTED CHILDREN	189
IZVEŠTAJI SA SESIJA I OKRUGLIH STOLOVA	196

REČ UREDNIKA

Druga međunarodna interdisciplinarna naučno stručna konferencija Svakodnevni život deteta, održana je u Novom Sadu, oktobra 2018. godine u organizaciji Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu i Udruženja vaspitača Vojvodine.

Šta je sve svakodnevni život dece i kako ga vide i žele unaprediti profesionalci koji su posvećeni neposrednoj saradnji sa decom i njihovim porodicama i oni koji se bave obrazovanjem budućih profesionalaca (pre svega vaspitača), moglo se na konferenciji čuti u četiri plenarna predavanja, 26 izloženih naučnih i stručnih radova, dva okrugla stola, predstavljanju dva udžbenika, četiri poster prezentacije i mnogim diskusijama u formalnom i neformalnom razgovoru prisutnih učesnika.

Kao i svaki ovakav skup, bila je to prilika da se razmene iskustva, steknu nove ideje i uvidi, sa entuzijazmom izlože sopstvene ideje, zagovara značaj i potencijal sopstvenog gledišta ali i da se sasluša drugi, jer upravo kroz interdisciplinarnost, tek možemo sagledati kompleksnost svakodnevnog života deteta.

Pred vama se nalaze radovi autora koji su svoja izlaganja priredili za objavljivanje u Zborniku radova sa ovog naučno stručnog skupa. Čitajući ih, čitaoci će moći da steknu sliku o raznolikosti i širini interesovanja autora i disciplina iz kojih sagledavaju aktuelnu svakodnevicu današnjeg detinjstva. U sadržaj Zbornika dodatno smo uvrstili kratke izveštaje sa održanih sesija, okruglih stolova i utiske studenata Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu koji su prisustvovali konferenciji.

Nadamo će da će zapisi ovog Zbornika poslužiti boljem razumevanja detinjstva i unapređenju obrazovnih praksi.

dr Lada Marinković,
Novi Sad, jun, 2019.

VESNA COLIĆ
Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača
Novi Sad, Srbija
colic.vesna@gmail.com

IGRA U SVAKODNEVNOM ŽIVOTU DETETA

“Ko igru ne shvata ozbiljno taj je kvari.”
Hans-Georg Gadamer

Sažetak: Pojmom igre se označava svaka aktivnost koja se preduzima zbog zadovoljstva koje pruža, bez obzira na njen ishod. Na sličan način, igračka se može definisati kao bilo koje sredstvo kojim se služi u igri. Razumevanje, pak, igre i igračkaka u velikoj meri zavisi od ugla posmatrača, odnosno, konteksta u kome se posmatraju. U kontekstu vaspitanja, odrasli su zaokupljeni svojom potrebom da dete nešto postigne i da neprestano napreduje. U porodičnom kontekstu, igračka ima ulogu učvršćivanja porodičnih veza, a istovremeno i osamljivanja deteta. Imaju li i deca svoj sopstveni kontekst? Čiji će ugao pobediti? Igra i igračke svakodnevno deluju na decu na bezbrojne načine i zaslužuju veću društvenu i naučnu brigu.

Ključne reči: igra, igračke, odrasli, deca.

Uvod

Igra je nesumnjivo deo života svakog deteta. Ona nije samo najčešća, već i vodeća aktivnost predškolskog deteta, koja dovodi do najvažnijih razvojnih promena u ranim uzrastima. Savremena nauka o detetu i detinjstvu, ali i praksa ne spore značaj i uticaj igre na celovit razvoj deteta. Evidentno je veliko interesovanje stručne javnosti za pitanja dečje igre, kao i sve veći broj nacionalnih kurikuluma zasnovanih na igri. Može se reći da i naše nove Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja (2018) pripadaju grupi nacionalnih predškolskih programa koji se zasnivaju na igri (Colić, Lazić, Ulić, Janković i Galić, 2018).

U tom kontekstu u Visokoj školi strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu realizovan je projekat pod nazivom *Podrška ranom razvoju i učenju kroz bogaćenje dečje igre*, koji je finansirao Pokrajinski se-

kretarijat za visoko obrazovanje (2018), sa ciljem da se razmotre mogućnosti obrazovanja vaspitača za bogaćenje dečje igre, kao prirodnog načina celovitog razvoja i učenja predškolske dece. Nezavisno od toga, autor ovog rada je u saradnji sa mladim kolegama (Milošević, T. i Colić U.) sproveo nekoliko manjih istraživanja posvećenih dečjoj igri i igračkama, te će se ovaj rad uglavnom bazirati na podacima dobijenim dosadašnjim istraživanjima u našoj sredini.

Izbor igračaka za decu

Značenje igre i igračaka ne može se razumeti bez uzimanja u obzir konteksta u kome se one nalaze. Posmatrane iz perspektive odraslih, one projektuju njihove vladajuće predstave o igri, koje se posredstvom igračaka prenose deci. Nesumnjivo je da deca zanesena igrom traže i grade vlastita značenja, ali istovremeno, ona i nehوتيčno usvajaju predstave o igri koje prevlađuju u svetu odraslih (Saton-Smit, 1989). „Igra i igračke se ne mogu naprosto smatrati pozitivnim za detetov rast i razvoj. Njihov delokrug je mnogo širi no što nam to odgovara da mislimo.“ (Isto, 254).

Igračka nosi poruku detetu o tome šta odrasli od njega očekuju, koju vrstu aktivnosti i uloge treba da preuzme (da se kreće ili miruje, da radi nešto samo ili u društvu druge dece, da preuzme ulogu nekog odraslog iz okruženja i sl). Otuda je veoma važno ispitivanje i preispitivanje mišljenja i stavova odraslih o značaju igračaka, njihovoj ulozi i porukama koje odrasli preko igračaka svesno i nesvesno, ali *svakodnevno* šalju deci.

Polazeći od navedenih stavova i činjenica, sprovedena je anketa za roditelje i vaspitače¹ sa ciljem da se saznaju njihova mišljenja o dečjim igračkama. Uzorak istraživanja je prigodan i čine ga 105 roditelja i 105 vaspitača predškolske dece iz vrtića u Novom Sadu. Primenjen je metod anonimnog dobrovoljnog anketiranja, a upitnik je preuzet od B. Saton-Smita i donekle izmenjen i prilagođen uzorku i ciljevima istraživanja.

Rezultati istraživanja su pokazali da odrasli biraju igračke za decu na osnovu uverenja o njihovoj poučnosti, zatim pod uticajem sopstvenih iskustava i znanja, pod uticajem tržišta i TV reklama, ali i pod uticajem specifičnosti porodičnog i institucionalnog konteksta. Mišljenja vaspitača i roditelja slična su po tome što oba ispitivana poduzorka smatraju da igračke daju veliki doprinos obrazovanju dece i razvoju njihove mašte, ali i o tome da igračke potpomažu razvoj polnih stereotipa. Ispitani vaspitači češće nego roditelji obuhvaćeni uzorkom veruju u bezbednost igračaka, dok se roditelji češće slažu sa igračkama oružjima nego vaspitači. Razlike postoje u stavovima prema reklamiranju igračaka, vaspitači se najčešće ne slažu,

1 Colić, V., Milošević, T. i Colić, U. (2018). Dečje igračke iz perspektive roditelja i vaspitača. *Sinteze*. – rad prihvaćen za štampu.

dok se ispitani roditelji slažu sa reklamiranjem dečjih igračaka. Najveće razlike su se pojavile u odgovorima vaspitača i roditelja na pitanje o tome ko odlučuje koje igračke će se kupiti deci. Prema rezultatima ovog istraživanja deca četiri puta češće učestvuju u odlučivanju koje će se igračke kupovati u porodici nego u instituciji. U predškolskim ustanovama preovladava odlučivanje odraslih stručnjaka, roditelji su ponekad konsultovani o ovom pitanju, a deca veoma retko. U porodici o kupovini igračaka najčešće odlučuju deca i roditelji zajedno, zatim sama deca i najređe sami odrasli. Stav autora ovog istraživanja je da različitosti treba posmatrati kao prilike za učenje, te veruju da roditelji od vaspitača mogu da nauče o štetnosti polnih stereotipa, ali i o načinima kako da se uvere u (ne)bezbednost igračaka, kada u nju posumnjaju. Vaspitači od roditelja mogu da nauče da se češće konsultuju sa decom i više dogovaraju sa njima oko nabavke igračaka.

Igračke su svakako važne, jer olakšavaju razvoj deteta, a uloga odraslih je u tome da pre svega razmotre kako igračke mogu da *angažuju* decu. Značaj odraslih ne ogleda se samo u izboru igračaka za decu, već i njihovom direktnom angažovanju u igri, čime pomažu deci da pronađu smisao u njihovom iskustvu, bogate igru i produbljuju istraživačku aktivnost.

Učešće odraslih u igri dece

Različite eksperimentalne studije pokazale su da uključivanje odraslih u dečju igru podstiče decu da se uključe u sve kompleksnije i duže igre, da su takve igre višeg nivoa kvaliteta i da deca imaju u njima više usmerenu pažnju u odnosu na igranje bez odraslih (Sung, 2018). Postoje dokazi da uključivanje odraslih u dečju igru utiče na trajanje i složenost igre, jer kada se odrasli angažuju u igri, oni pomažu deci da produbljuju svoja istraživanja i daju smisao njihovom iskustvu (Guyton, 2011).

Cilj sprovedenog istraživanja² je bio da se utvrdi realno stanje učešća odraslih u dečjoj igri u porodici i vrtiću, kako bi se mogle predložiti konkretne mere bogaćenja dečje igre u pomenuta dva konteksta odrastanja. U istraživanju je korišćen metod anonimnog dobrovoljnog anketiranja za roditelje i vaspitače, a dobijeni podaci su podvrgnuti deskriptivnoj statistici. Uzorak istraživanja je prigodan i čine ga 125 roditelja i 125 vaspitača dece koja pohađaju vrtiće u Novom Sadu.

Prema dobijenim rezultatima roditelji iz uzorka se češće uključuju u dečju igru na inicijativu dece, dok vaspitači češće sami preuzimaju inicijativu. Roditelji najčešće navode da direktno učestvuju u igri dece kao rav-

2 Colić, V., Milošević, T. i Colić, U. (2018). Učešće roditelja i vaspitača u dečjoj igri. Izlaganje na II međunarodnoj naučno-stručnoj konferenciji "Inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje vaspitača – partnerstvo u građenju kvaliteta" u Sremskoj Mitrovici, 09.11.2018.

nopravni saigrači, zatim da vode, podstiču igru i uče decu nečemu, a ređe navode praćenje dečje igre i bogaćenje sredine kao način svog učešća u igri. Vaspitači najčešće navode da učestvuju posmatranjem i praćenjem dečje igre i bogaćenjem sredine, dok ređe odgovaraju da direktno učestvuju ili vode dečju igru. Oko 2% roditelja obuhvaćenih istraživanjem je odgovorilo da ne učestvuje u igri dece, zbog nedostatka vremena i oko 3% vaspitača takođe odgovara da se „uglavnom ne meša u igru dece“.

Dobijeni rezultati pokazuju da u praksi podizanja dece, kako u porodičnom tako i institucionalnom kontekstu, još uvek ne postoji dovoljna svest o značaju dečje igre za celovit razvoj, kao ni uloge partnerskog učešća odraslih u toj igri, kao važnog činioca bogaćenja igrovnog iskustva dece. Ovaj podatak je naročito zabrinjavajući za deo uzorka koji čine vaspitači, s obzirom da su oni edukovani stručnjaci za rad sa decom ranih uzrasta, pa je realno očekivati da imaju više znanja i razumevanja o dečjem razvoju i ulozi igre u njemu.

Realni status igre u neposrednoj praksi u vrtićima

Istraživanje realnog statusa igre u neposrednoj praksi u vrtićima u Novom Sadu i okolini³, pokazalo je da razumevanje značaja i uloge igre u dečjem razvoju još uvek nije dovoljno primenjeno u praksi. U vrtićima obuhvaćenim istraživanjem gotovo polovina vaspitača je kao primer uspešne igre navodila igre s pravilima, što delom može da se objasni uzrastom dece (deca starija od 3 godine). Sa druge strane, poznato je da upravo ove vrste igara češće i lakše nego neke druge (na primer, simboličke igre) umeju da „skliznu“ u didaktičku igru, kojom rukovodi odrasli. Svaki sedmi vaspitač iz uzorka kao uspešan primer svog učešća u dečjoj igri navodi igre uloga sa sadržajem iz mašte, koje zaista imaju posebno značajnu ulogu u životu, razvoju i učenju dece. Za razliku od njih, svaki deseti vaspitač iz uzorka je opisivao kao igru aktivnost dece koja se ne može smatrati igrom, jer je u njoj dominirao odrasli.

Našu pažnju posebno su privukli odgovori vaspitača koji kao igru opisuju aktivnosti koje to u stvari nisu. Oni nam ukazuju na prisustvo ozbiljnog problema „didaktizacije dečje igre“ u našim vrtićima. O ovom problemu je pisala još Sanda Marjanović (Marjanović, 1987), a u novije vreme Svetozar Bogojević i saradnici (Bogojević i David, 2012). Marjanović piše o procesu „pedagogizacije detinjstva i instrumentalizacije igre“ (Marjanović, 1987, 255) u kontekstu civilizacijskog razvoja i stvaranja novog čoveka, što

³ Istraživanje izvršeno u okviru naučnoistraživačkog projekta Podrška ranom razvoju i učenju kroz bogaćenje dečje igre, koji je finansirao Pokrajinski sekretarijat za visoko obrazovanje i naučnoistraživačku delatnost APV RS, 2018.

je uključivalo i određene pedagoške mere radi razvoja disciplinovane, produktivne i racionalne ličnosti. Bogojević i saradnici upozoravaju na problem didaktizacije dečje igre u savremenim institucionalnim uslovima, gde su sistematskim posmatranjem i praćenjem igre dece u vrtiću utvrdili da se didaktička igra prerano uvodi u rad sa decom, te se tako „otvoreno kalkulira igrom čime se guši njena spontanost i autoteličnost, a time i razvoj kreativnosti kod dece.“ (Bogojević, David, 2012, 60).

Jednako je štetna i suprotna krajnost, a to je pojava pedagoške idealizacije igre koju srećemo u mnogim pedagoškim tekstovima, u kojima se ističe da deca kroz igru uče spontano, na zabavan način, kreativno. Kritičari ovakvog shvatanja igre (Marjanović, 1987; Medouz i Kešdan, 2000) ukazuju da igra svakako jeste jedan, ali ne i jedini način ranog učenja i zalažu se za češće i uspešnije povezivanje poučavanja od strane odraslih i učenja kroz igru.

Dečji izbori i igrovno iskustvo

„A dole, među razvlašćenim dečjim stanovništvom...“
Alfonso Reyes

Na ovom mestu je potrebno pomenuti još jedno istraživanje⁴ koje može da baci više svetla na dečju perspektivu kada su u pitanju izbori igračkaka i načini njihovog korišćenja. Uzorak istraživanja je činilo 120-oro dece, po 40 od 4, 5 i 6 godina, uz podjednaku zastupljenost devojčica i dečaka. Korišćena je metoda intervjua. Deci su postavljena pitanja koja je njihova omiljena igračka i kako se sa njom igraju. Odgovori su analizirani, svrstavani u šire kategorije, a posebna pažnja je posvećena pitanju u kojoj meri je način igranja deteta bio pod uticajem same igračke ili nezavisan od nje.

Rezultati istraživanja pokazuju da su kod dece omiljene savremene igračke, ali i neke tradicionalne, očigledan je i uticaj medija, pre svega, crtanih filmova. Analize i istraživanja drugih autora (Saton-Smit, 1989; Vuković, 2012, prema: Klemenović, 2014) takođe su ukazale na činjenicu da tržište igračkaka utiče na roditeljske izbore igračkaka za decu, kao i da televizijske reklame značajno utiču, pa i ograničavaju izbor igračkaka dece i odraslih. Kada se pogledaju rezultati na nivou celog uzorka, istraživanje je pokazalo da je izbor igračkaka dece pod uticajem njihovog uzrasta. Mlađa deca češće biraju plišane igračke i prevozna sredstva, dok stariji predškolski češće biraju igračke za igranje uloga, što može biti u vezi ne samo sa procesom sazrevanja dece, već i sa bogaćenjem njihovog iskustva. Takođe, mogu

4 Colić, V. i Milošević, T. (2017). Omiljeni načini igranja predškolske dece. Izlaganje na 4. stručno-naučnom simpozijumu sa međunarodnim učešćem "Vaspitanje i obrazovanje kroz igru, umetnost i stvaralaštvo", Pirot, 13. i 14. oktobar 2017.

se uočiti polni stereotipi, gde je primećeno da devojčice svih uzrasta koje su obuhvaćene uzorkom istraživanja najčešće biraju lutke, dok su dečaci svih uzrasta najčešće birali prevozna sredstva. U isto vreme, dečaci su češće birali igračke replike oružja, a devojčice replike predmeta iz svakodnevnog života (posuđe, pribor za ulepšavanje i slično).

Kada je reč o načinima igranja, iz dečjih opisa se može videti da igračke vrlo često uslovljavaju i načine igranja. Izbor igračke koja je detetu na raspolaganju, bez obzira da li je dete samo izabralo ili je to za njega uradio odrasli, od velikog je uticaja na tok i kvalitet igre. Igračka svojim izgledom i funkcijama usmerava aktivnost deteta, a ponekad je i ograničava. Jedan broj dece iz uzorka (oko 1/6) pokazala je nezavisnost u odnosu na igračku, prilagođavajući igračku svojim idejama, željama i potrebama. Preovladavanje načina igranja u odnosu na samu igračku u ovom istraživanju je pokazalo povezanost sa uzrastom dece (starija deca su se češće igrala nezavisno od prirode igračke), ne sa polom dece, tako da se može pretpostaviti da razlika nastaje pod uticajem sazrevanja, kao i količine detetovog igrovnog iskustva.

Na osnovu dobijenih rezultata može se zaključiti da je deci potrebno obezbediti raznovrsnu ponudu igračaka, koje će biti pažljivo izabrane, bez predrasuda i stereotipa bilo koje vrste. Pored bogatog izbora, neophodno je obezbediti podržavajuću atmosferu za dečije slobodne manipulacije predmetima i igračkama, kako u porodičnom tako i u institucionalnom kontekstu, uz prihvatanje i podsticanje na unošenje čestih varijacija u igre i igračke.

Zaključno razmatranje

Iako dobijeni rezultati imaju ograničenu primenu, kao i uvek kada je reč o istraživanjima rađenim na prigodnom uzorku, oni ipak ukazuju na neke bitne pravce posmatranja i daljeg istraživanja dečje igre i igračaka u vrtiću i porodici.

Imajući na umu činjenicu da predškolsko dete svakodnevno prelazi iz porodičnog okruženja u institucionalno i nazad, veoma je važno da te dve sredine budu usklađene, ili da bar ne vrše potpuno suprotne uticaje. Mišljenja i stavovi ispitanih roditelja i vaspitača predškolske dece najbližnja su o pitanju poučnosti igračaka i njihovom uticaju na razvoj mašte, malo manje su slična po pitanju bezbednosti igračaka i polnih stereotipa, najmanje slična po pitanju igračaka oružja, a potpuno različita kada je u pitanju nabavka igračaka.

Opremanje igračkama i materijalima za igru je samo jedan deo okruženja, u kome se odvija igra i grade odnosi sa detetom. Uključivanje odraslih u dečju igru doprinosi da igre dece budu kompleksnije, da duže traju, imaju

viši kognitivni nivo, a deca tokom njih imaju veću usmerenu pažnju, što se objašnjava time da toplina i emocionalna dostupnost odraslog, bliski odnosi odraslog i deteta, doprinose optimizaciji kognitivnih sposobnosti deteta.

Pomenuta pitanja su povezana i sa pitanjem podizanja kvaliteta obrazovanja vaspitača, u kome bi značajnije mesto morala da dobiju savremena shvatanja o ciljevima vaspitanja, kao što su: aktivnost, samostalnost i inicijativa deteta. Kvalitet bi se ogledao u tome da se vaspitači tokom svog obrazovanja manje osposobljavaju za direktno uticanje i podučavanje dece, a više za kreativno stvaranje situacija u kojima bi deca bogatila svoja iskustva kroz raznovrsne interakcije sa fizičkom i socijalnom sredinom, jer ona uče i razvijaju se kroz sopstvenu aktivnost i učešćem u zajedničkim aktivnostima sa odraslima i drugom decom.

LITERATURA

- Bogojević, S., David, G. (2012). Didaktizacija igre predškolske dece. *RADOVI časopis za humanističke i društvene nauke*. Br. 16, 49-62.
- Colić, V., Lazić, S., Ulić, J., Janković, M., Galić, M. (2018). *Podrška ranom razvoju i učenju kroz bogaćenje dečje igre*. Novi Sad: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Novi Sad.
- Colić, V., Milošević, T. (2017). Omiljeni načini igranja predškolske dece. Izlaganje na 4. stručno-naučnom simpozijumu sa međunarodnim učešćem "Vaspitanje i obrazovanje kroz igru, umetnost i stvaralaštvo", Pirot, 13. i 14. Oktobar 2017.
- Colić, V., Milošević, T., Colić, U. (2018). Dečje igračke iz perspektive roditelja i vaspitača. *Sinteze*. – prihvaćeno za štampu.
- Guyton, G. (2011). Using Toys to Support Infant-Toddler Learning and Development. National Association for the Education of Young Children. September 2011, 50-57. See Permissions and Reprints online at www.naeyc.org/yc/permissions.
- Klemenović, J. (2014). How Do Todays Children Play and with Which Toys, *Croatian Journal of Education*, Vol. XVI, Sp.Ed.No.1/2014, str.181-200.
- Marjanović, A. (1985). Teorijsko-metodološka pitanja u projektu „Antologije tradicionalnih igara“. *Predškolsko dete*. Br. 4, 247-258.
- Marjanović, A. (1987). Dečja igra i stvaralaštvo. *Predškolsko dete*, (1-4), 85-101.
- Medouz, S., Kešdan, A. (2000). *Kako pomoći deci da uče*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pravilnik o opštim osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja* (2018). Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, broj 16/2018.
- Saton-Smit, B. (1989). *Igračke i kultura*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Sung, J. (2018). How young children and their mothers experience two different types of toys: A traditional stuffed toy versus an animated digital toy. *Child & Youth Care Forum*, 47(2), 233-257. <http://dx.doi.org/10.1007/s10566-017-9428-8>

CHILDREN'S PLAY IN EVERYDAY LIFE

Colić Vesna

Preschool Teacher Training College, Novi Sad,
Serbia

Abstract: The term “play” refers to any activity which is undertaken for the satisfaction it provides, regardless of the outcome. In a similar way, a toy can be defined as any means used in a play. However, understanding the play and toys depends to a large extent on the perspective of the viewer, that is, the context in which they are observed. In the context of upbringing, adults are preoccupied with their need for the child to achieve something and constantly improve. In the family context, a toy has the role of strengthening family ties, and at the same time of secluding the child. Do children have their own context? Whose perspective will prevail? Play and toys affect children daily in countless ways and deserve a greater social and scientific care.

Keywords: play, toys, adults, children.

EMIRA ŠVRAKA

Univerzitet u Sarajevu, Fakultet zdravstvenih studija, Sarajevo,
 Bosna i Hercegovina
 Savez udruženja osoba s cerebralnom paralizom FBiH
 emira.svraka@fzs.unsa.ba
 goldy_emi@yahoo.com

SLOBODNO VRIJEME U SVAKODNEVNOM ŽIVOTU DJETETA S RAZVOJNIM TEŠKOĆAMA

Sažetak: Aktivnosti slobodnog vremena pojedinac odabira iz ličnih interesa i vrijednosti, a ne zbog očekivanja okoline. Aktivnosti slobodnog vremena mogu se podijeliti u tri osnovne grupe: aktivnosti za odmor, rekreaciju i razvoj ličnosti. Ciljevi istraživanja: utvrđivanje aktivnosti koje služe odmoru, različitim oblicima rekreacije i razvoja ličnosti i njihov međusobni odnos. Rezultati: U radionicama projekta Saveza udruženja osoba s cerebralnom paralizom Federacije Bosne i Hercegovine učestvovala je 121 osoba s cerebralnom paralizom, 52 (42,98 %) iz Sarajeva, 14 (11,58 %) iz Goražda, 29 (23,97 %) iz Zenice, 9 (7,43%) iz Sapne i 17 (14,05%) iz Centra „Koraci nade“ iz Tuzle. Od ukupnog uzorka (121 ispitanik) dnevno 1 sat sluša muziku 29 (23,97%) učesnika, 2 sata 26 (21,49%), 3 i više sati 59 (48,76%) i ne sluša muziku 7 učesnika (5,78%). Od ukupnog uzorka dnevno 1 sat gleda TV i koristi internet 20 (16,53 %) učesnika, 2 sata 35 (28,92%), 3 i više sati 60 (49,59 %) i ne gleda TV i ne koristi internet 6 (4,96 %) učesnika istraživanja. Diskusija: U istraživanju Mlinarević Stilovi slobodnog vremena srednjoškolaca Slavonije i Baranje, 2004, navedene su 43 slobodne aktivnosti. Autor grupiše stilove slobodnog vremena mladih u 4 stila: elitni, hedonistički, sportsko-rekreativni i tradicionalno-(ne)konvencionalni. Zaključci: Inkluzivna politika treba da je zastupljena u nastavnim planovima i programima svih vrtića, škola i fakulteta s planiranim aktivnostima slobodnog vremena. Sastavni dio svih terapijskih pristupa osobama s razvojnim teškoćama treba da bude i obuka osoba sa razvojnim teškoćama i njihovih porodica za adekvatno korištenje slobodnog vremena. Potrebno je sistemsko razvijanje metodologije istraživanja slobodnog vremena i interdisciplinarni pristup ovom vitalnom problemu.

Ključne riječi: aktivnosti slobodnog vremena, razvojne teškoće.

Uvod

U sociološkom značenju „slobodno vrijeme“ se definiše kao vrijeme koje je „izvan radnih obaveza, porodičnih dužnosti i fizioloških potreba, kojim pojedinac samostalno raspolaže po vlastitom nahođenju i preferencijama, odnosno vrijeme aktivnog odmora, rasonode, pozitivnog razvoja, socijalizacije, humanizacije i stvaralačkog potvrđivanja ličnosti.

U pedagoškoj literaturi pojmom „slobodno vrijeme“ označava se „vrijeme koje pojedinac ispunjava i oblikuje prema vlastitim željama, bez bilo koje obaveze i nužde“ (Žiga i saradnici, 2015).

Slobodno vrijeme je danas moderna i složena pojava, ono je dio života svakog čovjeka, svakoga dana i u svakoj sredini, ali je različito s obzirom na dob, pol, zanimanje, mjesto boravka, razvijenost sredine, stepen interesa i drugo. Slobodno vrijeme djece je ono vrijeme koje preostaje poslije ispunjavanja svih školskih i radnih obaveza.

Rad i slobodno vrijeme su prirodne, nerazdvojne aktivnosti i određenja čovjeka. U savremenim uslovima teško je planirati i organizovati svoje slobodno vrijeme, jer postoji toliko mnogo sadržaja koji na neki način „otimaju“ naš prostor slobode.

Aktivnosti slobodnog vremena mogu se podijeliti u tri osnovne grupe: aktivnosti za odmor, rekreaciju i razvoj ličnosti (Muftić, Jahić, Sokoli, 2018).

1. Aktivnosti koje služe odmoru, bez neke posebne i naporne fizičke ili psihičke angažovanosti u domu, na javnom mjestu ili u prirodi. Uglavnom su individualnog karaktera. Odmor je proces obnavljanja i osvežavanja istrošenih supstanci, fizičke i psihičke energije, te uspostavljanja novih snaga koje su čovjeku potrebne za život i rad.

2. Aktivnosti za rekreaciju, sa zadatkom aktivnog odmora, zdrave rasonode ili zabave – šetnja, izleti, posjećivanje sportskih i drugih priredbi, praćenje događaja na radiju, televiziji, odlazak u kino, pozorište, društvene igre ...

3. Aktivnosti za razvoj ličnosti prema različitom području ljudske djelatnosti: obrazovne, kulturne, društvene i slično.

Da li je i koliko sretno i zdravo dijete vidi se po tome što tokom dana ne pokazuje umor, nezainteresovanost, smije se, nema problema s apetitom ili imunitetom, ima vremena svakog dana za druženje sa drugovima, prijateljima, obavlja radne zadatke s veseljem. Ako je previše obaveza osjećat će stalni umor, ponašati se bezvoljno i napeto, žaliti na glavoblju, zaostajati u izvršavanju radnih obaveza i slično.

Broj slobodnih aktivnosti za jednu osobu zavisi od životnog doba, njenim talentima, ali i emocionalnoj, fizičkoj i intelektualnoj zrelosti, željama

i porodičnim prilikama. Važna je ravnomjernost i balans između života u i van porodice.

Prisustvo u porodici osobe s cerebralnom paralizom predstavlja izazov, što može da utiče na funkcionisanje porodice kao cjeline. Porodice koje imaju jednog ili više članova s cerebralnom paralizom imaju značajno promjenjenu svakodnevnu dinamiku. Aktivnosti većine članova porodice su usmjerene na člana porodice s cerebralnom paralizom. Planiranje svakodnevnih aktivnosti vezanih za njegu i zbrinjavanje, hranjenje, uzimanje medikamentozne terapije, sprovođenje terapijskih procedura, posjeta ljekarima različitih specijalnosti, procedura u zdravstvenoj ustanovi ili u kućnom okruženju iziskuje dodatne napore i predstavlja izazov za savremenu porodicu (Krasnik R, 2016).

U kliničkom radu sa djecom s razvojnim teškoćama ostvaren je daleko veći napredak nego što se prije smatralo mogućim. Iako individualni potencijal nije neograničen, većina djece imaju širok raspon mogućih sposobnosti. Međutim, način na koji se razvijaju u mnogome zavisi od vrste iskustava u koja su uključeni (Stanley i sar, 2003).

Kada su u pitanju djeca s usporenim psihomotoričkim razvojem, nužna je maksimalna saradnja između predškolske ustanove i buduće osnovne škole u koju će se dijete uključiti. U tom slučaju će takvo dijete doći u osnovnu školu pripremljeno, na tačno unaprijed dogovoreno mjesto, kod unaprijed dogovorenog nastavnika sa kojim je već prije početka školske godine uz saradnju izrađen početni program rada (Švraka, 2010).

Djeci s razvojnim teškoćama potrebna je pomoć u razvijanju opcija slobodnih aktivnosti i prilagođavanja okruženja za izvođenje slobodnih aktivnosti prema mogućnostima. Tretman u ovom području podrazumjeva istraživanje interesantnih slobodnih aktivnosti i razvijanje vještine slobodnih aktivnosti kroz mogućnosti učestvovanja u aktivnostima. Trening aktivnosti jednostavan je i jako koristan metod kojim se može postići najveća moguća samostalnost i funkcionalnost djeteta, a pritom je i zabavna aktivnost. Djetetu se ništa ne nameće, uči se kroz priču i igru, tako su i dalje navedene aktivnosti dio igre, a ne klasični tretman. Djeca s razvojnim teškoćama se više uključuju u slobodne aktivnosti sami ili sa svojim roditeljima jer zavise od pomoći roditelja/staratelja, više nego svojih vršnjaka (Švraka, Avdić, Hasanbegović-Anić, 2012).

Ciljevi istraživanja su utvrđivanje trajanja aktivnosti koje služe odmoru, različitim oblicima rekreacije i razvoja ličnosti i njihov međusobni odnos.

Metod

Projekat Saveza udruženja osoba s cerebralnom paralizom FBiH (Savez) *Inkluzija osoba s cerebralnom paralizom i inaktivitetna osteoporoza* (Pro-

jekt) je istraživački, dijagnostički i edukacioni projekat, u vremenskom trajanju od šest mjeseci. Istraživanje je prospektivno, kontrolno i deskriptivno (Švraka, Avdić i sar., 2015).

Korisnici usluga (uzorak) su bile porodice koje imaju člana s cerebralnom paralizom, a članovi su četiri Udruženja, članice Saveza i korisnici usluga Centra „Koraci nade“ iz Tuzle. Od ukupnog uzorka, bilo je 27 porodica koje su imale djecu s CP (12 djevojčica i 15 dječaka), životnog doba od 9 do 17 godina.

Ciljevi Projekta

- Unapređenje i očuvanje funkcionalne sposobnosti osoba s cerebralnom paralizom za brigu o sebi, radne i slobodne aktivnosti: usvajanje novih posturalnih obrazaca, zaštitnih pokreta i položaja, davanje prijedloga za obim i vrstu fizičkih aktivnosti, kućnu fizikalnu i okupacionu terapiju, kao i preporuke za pravilnu ishranu i psihološku podršku.

- Edukacija porodica članica Saveza udruženja osoba s cerebralnom paralizom FBiH i nastavnika kroz radionice i predavanja u Tuzli, Zenici, Goraždu i Sarajevu.

- Edukacija članova porodica o načinu organizovanja slobodnog vremena provedenog u aktivnostima koje služe odmoru, različitim oblicima rekreacije i aktivnostima razvoja ličnosti.

U radionicama je kao instrument istraživanja korišten radni list „Slobodno vrijeme osoba s razvojnim teškoćama“ sopstvene izrade, koji sadrži 8 pitanja o vremenu provedenom u aktivnostima slobodnog vremena. Tri pitanja su se odnosila na aktivnosti koje služe odmoru (slušanje muzike, vrijeme provedeno uz TV, internet i vrijeme neaktivnosti / „besposlice“). Dva pitanja su se odnosila na socijalnu interakciju i stvaranje odnosa sa vršnjacima i tri pitanja su se odnosila na aktivnosti za rekreaciju i razvoj ličnosti. Upitnik je objavljen u knjizi *Inkluzivna praksa I dio – Re/habilitacija u inkluziji*, Švraka E. i saradnici, 2018.

Rezultati

U radionicama je učestvovala 121 osoba s cerebralnom paralizom iz 5 gradova: 52 (42,98 %) iz Sarajeva, 14 (11,58 %) iz Goražda, 29 (23,97 %) iz Zenice, 9 (7,43%) iz Sapne i 17 (14,05%) iz Centra „Koraci nade“ iz Tuzle.

Aktivnosti koje služe odmoru

Tabela 1. Odnos slobodnog vremena provedenog u slušanju muzike i gradova ispitanika

Trajanje aktivnosti	Udruženja					Ukupno
	Sarajevo	Goražde	Zenica	Sapna	Tuzla*	
Sati	Broj (%)	Broj (%)	Broj (%)	Broj (%)	Broj (%)	Broj (%)
1	9 (17,3)	4 (28,6)	7 (24,1)	4 (44,4)	5 (29,4)	29 (23,97)
2	3 (5,8)	4 (28,6)	7 (24,1)	3 (33,3)	9 (52,9)	26 (21,49)
3 i više	37 (71,1)	6 (42,8)	12 (41,4)	2 (22,2)	2 (11,8)	59 (48,76)
Ne sluša muziku	3 (5,8)	0	3 (10,3)	0	1 (5,9)	7 (5,78)
Ukupno	52 (42,98)	14 (11,57)	29 (23,97)	9 (7,43)	17 (14,05)	121 (100)

*Tuzla – Centar „Koraci nade“

Od ukupnog uzorka (121 ispitanik) dnevno 1 sat sluša muziku 29 (23,97%) ispitanika, 2 sata 26 (21,49%), 3 i više sati 59 (48,76%) i ne sluša muziku 7 ispitanika (5,78%).

Postoji statistički signifikatna razlika u slobodnom vremenu provedenom u slušanju muzike prema gradovima ispitanika: $\chi^2=31,904$; $df=12$; $p=0,0014$.

Tabela 2. Odnos slobodnog vremena provedenog u gledanju TV-a i korištenju interneta i gradova ispitanika

Trajanje aktivnosti	Gradovi učesnika					Ukupno
	Sarajevo	Goražde	Zenica	Sapna	Tuzla	
Sati	Broj (%)	Broj (%)	Broj (%)	Broj (%)	Broj (%)	Broj (%)
1	5 (9,6)	2 (14,3)	4 (13,8)	3 (33,3)	6 (35,3)	20 (16,53)
2	13 (25,0)	7 (50,0)	7 (24,1)	2 (22,2)	6 (35,3)	35 (28,92)
3 i više	30 (57,7)	5 (35,7)	16 (55,2)	4 (44,4)	5 (29,4)	60 (49,59)
Ne gleda TV	4 (7,7)	0	2 (6,9)	0	0	6 (4,96)
Ukupno	52 (42,98)	14 (11,57)	29 (23,97)	9 (7,43)	17 (14,05)	121 (100)

Od 121 ispitanika dnevno 1 sat gleda TV i koristi internet 20 (16,53 %) ispitanika, 2 sata 35 (28,92%), 3 i više sati 60 (49,59 %) i ne gleda TV i ne koristi internet 6 (4,96 %) ispitanika istraživanja.

Ne postoji statistički signifikatna razlika u slobodnom vremenu provedenom u gledanju TV-a i korištenju interneta, prema gradovima ispitanika: $\chi^2=15,716$; $df=12$; $p=0,2046$.

Tabela 3. Odnos slobodnog vremena provedenog u neaktivnosti („ne rade ništa“) i gradova ispitanika

Trajanje aktivnosti	Gradovi učesnika					Ukupno
	Sarajevo	Goražde	Zenica	Sapna	Tuzla	
Sati	Broj (%)	Broj (%)	Broj (%)	Broj (%)	Broj (%)	Broj (%)
1	13 (25,0)	5 (35,7)	6 (20,7)	2 (22,2)	11 (64,7)	37 (30,58)
2	10 (19,2)	4 (28,6)	8 (27,6)	3 (33,3)	4 (23,5)	29 (23,97)
3 i više	10 (19,2)	2 (14,3)	7 (24,1)	4 (44,4)	2 (11,8)	25 (20,66)
Potpuno	19 (36,5)	3 (21,4)	8 (27,6)	0	0	30 (24,79)
Ukupno	52 (42,98)	14 (11,58)	29 (23,97)	9(7,43)	17 (14,05)	121 (100)

Od 121 ispitanika, 37 (30,58%) ispitanika dnevno 1 sat „ne rade ništa“, 2 sata „ne radi ništa“ 29 (23,97%), 3 i više sati 25 (20,66 %) i cijeli dan/potpuno „ne rade ništa“ 30 (24,79%) ispitanika istraživanja.

Postoji statistički signifikatna razlika u slobodnom vremenu provedenom u neaktivnosti prema gradovima ispitanika: $\chi^2=22,464$; $df=12$; $p=0,0326$.

Tabela 4. Slobodne aktivnosti koje služe odmoru za sve ispitanike/ ukupan broj sati

Trajanje aktivnosti	Sluša muziku	Gleda TV i koristi internet	Ne radi ništa
	Broj (%)	Broj (%)	Broj (%)
1 sat	29 (24,0)	20 (16,5)	37 (30,6)
2 sata	26 (21,5)	35 (28,9)	29 (23,9)
3 i više sati	59 (48,7)	60 (49,6)	25 (20,7)
Bez aktivnosti	7 (5,8)	6 (5)	30 (24,8)
Ukupno	121 (100,0)	121 (100,0)	121 (100,0)

U tabeli 4 prezentirani su podaci za sva četiri Udruženja, članice Saveza udruženja osoba s cerebralnom paralizom FBiH i Centra „Koraci nade“, Tuzla, za slobodne aktivnosti koje služe odmoru. Postoji statistički signifikatna razlika u vremenu provedenom u aktivnostima koje služe odmoru: $\chi^2=55,071$; $df=6$; $p<0,0001$.

Dnevno *sluša muziku* jedan sat 29 (24,0 %) ispitanika, dva sata 26 (21,5%), tri i više sati dnevno 59 (48,7), ne sluša muziku 7 (5,8%) ispitanika. Najveći broj ispitanika sluša muziku tri i više sati dnevno 59 (48,7%), približno isti broj sluša muziku jedan ili dva sata dnevno, dok ne sluša muziku 7 (5,8%) ispitanika.

Jedan sat dnevno provodi vrijeme uz TV i internet 20 (16,5%) ispitanika, dva sata dnevno 35 (28,9%), tri i više sati dnevno 60 (49,6%) ispitanika.

Tokom dana ne rade ništa, jedan sat dnevno 37 (30,9 %) ispitanika, dva sata dnevno 29 (24,0%), tri i više sati dnevno ne rade ništa 25 (20,7%) ispitanika, tokom cijelog dana ne rade ništa 30 (24,8%)ispitanika. Ne rade ništa 3 i više sati dnevno, kao i tokom cijelog dana ukupno 55 (45,5%) ispitanika.

Aktivnosti za rekreaciju i razvoj ličnosti

Tabela 5. Kulturne i sportske aktivnosti

Trajanje aktivnosti	Ide u kino, pozorište	Bavi se sportom	Bavi se hobijem	Ukupno
	Broj (%)	Broj (%)	Broj (%)	
1 sat nedjeljno	0	12 (9,9)	19 (15,7)	31
2 sata nedjeljno	0	9 (7,4)	24 (19,8)	33
3 sata nedjeljno	0	15 (12,4)	17 (14,0)	32
1 nedjeljno	2 (1,6)	0	0	2
1 mjesečno	24 (19,8)	0	0	24
1 puta godišnje	23 (19,0)	0	0	23
Bez aktivnosti	72 (59,5)	85 (70,2)	61 (50,4)	218
Ukupno	121 (100,0)	121 (100,0)	121 (100,0)	363

Postoji statistički signifikatna razlika u učestalosti učestvovanja u kulturno sportskim aktivnostima: $\chi^2=162,758$; $df=12$; $p<0,0001$. Odlazak u *kino, pozorište* jedanput nedjeljno 2 (1,6%) ispitanika, jedanput mjesečno 24 (19,8%) ispitanika, jedanput godišnje 23 (19,0%) ispitanika, ne ide u kino, pozorište 72 (59,5%) ispitanika. Bave se *sportom* jedanput nedjeljno 12 (9,9%) ispitanika, dva sata nedjeljno 9 (7,4 %) ispitanika, tri i više sati nedjeljno 15 (12,4%) ispitanika, ne bave se sportom 85 (70,2%) ispitanika. Većina ispitanika se ne bavi sportom.

Hobijem se bave 1 sat nedjeljno 19 (15,7%) ispitanika, 2 sata nedjeljno 24 (19,8%) ispitanika, 3 i više sati nedjeljno 17 (14,0%) ispitanika. Nema hobija 61 (50,4%) ispitanik.

Socijalna interakcija

Tabela 6. Vrijeme provedeno s drugovima/prijateljima

Trajanje aktivnosti	Bliski drugovi/prijatelji	Vrijeme provedeno s njima
	Broj (%)	Broj (%)
1-3	26 (21,5)	67 (55,4)
3-više	76 (62,8)	34 (28,1)
Nema prijatelja	19 (15,7)	20 (16,5)
Ukupno	121 (100)	121 (100)

Postoji statistički signifikatna razlika u vremenu provedenom sa drugovima, prijateljima: $\chi^2=34,137$; $df=2$; $p<0,0001$.

Od ukupno 121 ispitanika, 26 (21,5%) ima jednog ili dva prijatelja, dok tri i više drugova/ prijatelja ima 76 (62,8%) ispitanika. Nema drugova/prijatelja 19 (15,7%) ispitanika. Vrijeme provedeno s drugovima/prijateljima jedan do dva sata dnevno 67 (55,4 %) ispitanika, tri i više sati dnevno provode s drugovima, prijateljima 34 (28,1%) ispitanika. Ne provode vrijeme s drugovima /prijateljima 20 (16,5%) ispitanika.

Diskusija

U istraživanju Mlinarevića (Mlinarević, 2004), *Stilovi slobodnog vremena srednjoškolaca Slavonije i Baranje*, navedene su 43 slobodne aktivnosti. Autor grupiše stilove slobodnog vremena mladih u 4 stila: elitni, hedonistički, sportsko-rekreativni i tradicionalno-(ne)konvencionalni.

Pasivni odmor se ogleda u hedonističkim sadržajima: konzumentskoj zabavi i partijima u kafićima, bistroima i disko klubovima, gledanju televizije i videa, slušanju različitih vrsta muzike i savremenoj komunikaciji. Rezultati istraživanja pokazuju slobodno vrijeme srednjoškolaca kao aktivno sudjelovanje, stvaralaštvo i samoostvarenje u strukturiranim sadržajima i pasivnost u konzumentskom i stihijskom slobodnovremenskom prostoru. Lokalna i šira društvena zajednica odgovorna je za stvaranje povoljnih materijalno prostornih i kadrovskih uslova i neposredne pomoći mladih za oblikovanje i kvalitetno strukturiranje slobodnog vremena (Mlinarević, 2004).

Slobodno vrijeme pruža velike mogućnosti za stvaralački i kulturni razvoj ličnosti, te kao opšta društvena pojava ne poznaje dobne granice. Slobodno vrijeme treba kvalitetno ispuniti aktivnostima koje su izabrane od same osobe. Fenomen slobodno vrijeme, kao prostor samoaktualizacije i ostvarenja osobnosti, ima važnu ulogu u procesu sazrijevanja, te je razu-

mljiv interes za istraživanjem i unapređivanjem ovog područja odgojnog djelovanja. Tretman u ovom području podrazumijeva istraživanje interesantnih slobodnih aktivnosti i razvijanje vještine slobodnih aktivnosti kroz mogućnosti učestvovanja u aktivnostima (Švraka, Salkić, 2016).

Slobodno vrijeme mladih veliki je vremenski prostor. Svojom životnošću, sadržajima i oblicima, primjenjiv je i interpoliran u život mladih. Ako je nedovoljno osmišljen i vođen, prostor slobodnog vremena može postati negativan. Stoga je važno pomaganje mladima u organizaciji i strukturiranju slobodnog vremena, kao i uključivanje mladih u kreiranje programa. Valja pritom voditi brigu o njihovim stvarnim potrebama za zabavom, druženjem, zaljubljuvanjem, ali i za aktivnostima koje sadrže izazove te iziskuju fizički i mentalni napor (Mlinarević, 2004).

U kliničkom radu sa djecom koja imaju teškoće u razvoju ostvaren je daleko veći napredak nego što se prije smatralo mogućim. Iako individualni potencijal nije neograničen, većina djece imaju širok raspon mogućih sposobnosti. Međutim, način na koji se razvijaju u mnogome zavisi od vrste iskustava u koja su uključeni (Stanley i sar, 2003).

Najopsežnija studija za procjenu kvaliteta života sprovedena u Evropi je SPARCLE (Study of Participation of Children with Cerebral Palsy Living in Europe). Prvi dio studije (SPARCLE 1) sproveden je 2004/2005 godine, a drugi dio (SPARCLE 2) je započet 2009. godine. Obuhvaćeno je ukupno 818 djece uzrasta 8-12 godina i njihovih roditelja iz 9 evropskih zemalja, dok je u drugom dijelu studije praćen kvalitet života ove djece, ali sada u uzrastu 13-17 godina (adolescenti), koristeći generički upitnik KIDSCREEN. Prema SPARCLE 1 studiji, djeca s CP koja su mogla sama da daju podatke o kvalitetu života, u prosjeku su prijavljivala kvalitet života sličan onom kod djece istog uzrasta u opštoj populaciji. U studiji je zapaženo da je prisustvo bola povezano s nižim kvalitetom života. Takođe su roditelji davali podatke o nižem djetetovom kvalitetu života u poređenju sa djecom. Roditelji koji su više pod stresom imaju tendenciju da ocjenjuju kvalitet života lošijim. Participacija dece s CP je znatno niža u odnosu na djecu u opštoj populaciji, to je više izraženo kod djece s teškim motoričkim oštećenjima. Bol je takođe povezan sa nižom participacijom. Za djecu sa sličnim nivoima motoričkih poteškoća, participacija znatno varira od zemlje do zemlje. Djeca s CP imaju više psiholoških problema u odnosu na opštu dječiju populaciju. Djeca sa blažim fizičkim oštećenjem, prema ovoj studiji, često imaju poteškoće sa učenjem. Roditelji djece s CP pokazuju viši nivo stresa u odnosu na roditelje zdrave djece. Stres ima tendenciju da bude veći za roditelje čija deca imaju teži oblik CP. U SPARCLE 2 studiji je utvrđeno da je težina onesposobljenja značajno povezana ($p > 0,01$) s nižim kvalitetom života adolescenata s cerebralnom paralizom u tri domena (Krasnik R, 2016).

Zaključci

U najvećem broju osobe/djeca s razvojnim teškoćama provode više od 3 sata u aktivnostima slobodnog vremena, uglavnom u odmaranju, koje za 30 (24,79) osoba prelazi u potpunu cjelodnevnu neaktivnost. Gledanje TV-a, korištenje interneta i slušanje muzike su najzastupljenije aktivnosti odmaranja. Od ukupnog uzorka od 121 ispitanika, dnevno 1 sat sluša muziku 29 (23,97%) ispitanika, 2 sata 26 (21,49%), 3 i više sati 59 (48,76%) ispitanika i, ne sluša muziku 7 (5,78%) ispitanika. Ne ide u kino, pozorište 72 (59,5%) ispitanika. Većina ispitanika se ne bavi sportom, 85 (70,2%). Nema hobija 61 (50,4%) ispitanik. Nema drugova/prijatelja 19 (15,7%) ispitanika i ne provode vrijeme s drugovima /prijateljima 20 (16,5%) ispitanika.

Inkluzivna politika treba da je zastupljena u nastavnim planovima i programima svih vrtića, škola i fakulteta s planiranim aktivnostima slobodnog vremena, prvenstveno zbog:

- nepostojanja dovoljno strukturiranog slobodnog vremena kod mladih s razvojnim teškoćama i
- uskraćivanja slobode izbora aktivnosti, bilo zbog psihomotoričkih i senzornih teškoća ili zbog prisustva arhitektonskih, informaciono komunikacionih i socijalno-ekonomskih barijera (Švraka i sar., 2018).

Sastavni dio svih terapijskih pristupa osobama s razvojnim teškoćama treba da bude i obuka djece/osoba s razvojnim teškoćama i njihovih porodica za adekvatno korištenje slobodnog vremena.

Zajednički rad sa roditeljima / porodicom kroz „praksu orjentisanu na porodicu“ je izazov za sve stručnjake i cijelu zajednicu.

Potrebno je sistemsko razvijanje metodologije istraživanja slobodnog vremena i interdisciplinarni pristup ovom vitalnom problemu.

LITERATURA

- Krasnik, R. (2016). *Kvalitet života kod dece i omladine sa cerebralnom paralizom*. Univerzitet u Novom sadu. Medicinski fakultet. Doktorska disertacija. Novi Sad
- Mlinarević, V. (2004) *Stilovi slobodnog vremena srednjoškolaca Slavonije i Baranje*. Pedagogijska istraživanja, 1(2), 241-255. Preuzeto s <http://hrcak.srce.hr/139361>
- Muftić E, Jahić A, Sokoli M. (2018). *Aktivnosti slobodnog vremena mladih*. p 399-407 U: Unapređenje kvalitete života djece i mladih. Tematski zbornik I dio IX Međunarodna naučno-stručna konferencija „Unapređenje kvalitete života djece i mladih“ Harkanj, Mađarska. ISSN 1986-9886 Tuzla, 2018.
- Stanley, I., Greenspan, V., Wieder, S., Simons, R. (2013) *Dijete s posebnim potrebama - poticanje intelektualnog i emocionalnog razvoja*. Zagreb
- Švraka E. (2010). *Dvije strane sreće: kvalitet života obitelji školske djece s intelektualnim onesposobljenjima*. 301 str. ISBN 978-9958-12-156-2 COBISS BH-ID 18386438 Tuzla: Bosanska riječ.
- Švraka, E. i saradnici. (2018). *Inkluzivna praksa I dio - Re/habilitacija u inkluziji*. Savez udruženja osoba s cerebralnom paralizom FBiH. BIBLIOTEKA Socijalna inkluzija – 3. knjiga. Sarajevo ISBN 978-9926-8010-3-8 COBISS.BH-ID 24916230
- Švraka, E., Avdić, D. i saradnici. (2015) *Naša vizija budućnosti. Inkluzija osoba s cerebralnom paralizom i inaktivitetna osteoporoza*. Urednica: Emira Švraka. Savez udruženja osoba s cerebralnom paralizom FBiH. ISBN 978-9926-8010-0-7 COBISS.BH-ID 22032902
- Švraka, E., Avdić, D., Hasانبegović-Anić, E. (2012). *Okupaciona terapija* Univerzitet u Sarajevu. Fakultet zdravstvenih studija Sarajevo. Sarajevo
- Švraka, E., Salkić, N. (2016). *Računa se sposobnost, a ne onesposobljenje – Sport i unapređenje kvaliteta života djece s cerebralnom paralizom i djece s oštećenjem sluha i govora i njihovih obitelji*. Biblioteka „Socijalna inkluzija“ – 1. Knjiga. Urednica: Emira Švraka. Savez udruženja osoba s cerebralnom paralizom FBiH. ISBN 978-9926-8010-1-4 COBISS.BH-ID 23243526
- Žiga, J., Turčilo, L. Osmić, A., Bašić, S., Džananović Miraščija, N., Kapidžić, D., Brkić, Šmigoc J. (2015). *Studija o mladima u Bosni i Hercegovini*. Friedrich-Ebert_Stiftung (FES) ISBN 978-9958-884-37-5 COBISS.BH-ID 17925382

LEISURE TIME IN EVERYDAY LIFE OF A CHILD WITH DEVELOPMENTAL DIFFICULTIES

EMIRA ŠVRAKA

Faculty of Health Studies, University of Sarajevo, Sarajevo,
Bosnia and Herzegovina

Abstract: Leisure time activities are an individual choice from personal interests and values, not because of the expectations of the environment. Leisure time activities can be divided into three basic groups: activities for rest, recreation and personal development. Goals: determining the activities that are carried out due to rest, various forms of recreation and personal development and their mutual relationship. Results: In total 121 persons with cerebral palsy participated in the workshops of the Cerebral palsy associations of Federation of Bosnia and Herzegovina, 52 (42.98%) from Sarajevo, 14 (11.58%) from Gorazde, 29 (23.97%) from Zenica, 9 (7.43%) from Sapna and 17 (14.05%) from the Center „Koraci nade“ (Steps of hope) from Tuzla. Of the total sample (121 respondents) one hour per day listened to the music 29 (23.97%) participants, 2 hours 26 (21.49%), 3 and more hours 59 (48.76%) and not listen to the music at all 7 participants (5.78%). Of the total sample per day 1-hour watches TV and uses internet 20 (16.53%) participants, 2 hours 35 (28.92%), 3 and more hours 60 (49.59%) and no TV viewing or internet use 6 (4.96%) participants. Discussion: In the study by Mlinarević The Styles of Leisure Time of High School Pupils in Slavonija and Baranja, 2004, outlined 43 leisure activities. The author combines the four leisure time styles: elite, hedonistic, sport-recreational and traditional-(non)conventional. Conclusion: Inclusive policy should be represented in the curricula of all kindergartens, schools and faculties with planned leisure time activities. An integral part of all therapeutic approaches to persons with developmental difficulties should be the training of persons with developmental difficulties and their families for the adequate use of leisure time. Systematic development of methodology of leisure time research and interdisciplinary approach to this vital problem is needed.

Key words: leisure activities, developmental difficulties.

DUŠAN RISTIĆ
Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet,
Odsek za sociologiju
risticd@ff.uns.ac.rs

SVAKODNEVNI VIRTUELNI ŽIVOT DECE: SOCIOLOŠKI PRISTUP

Sažetak: U vremenu intenzivnog razvoja informacionih i komunikacionih tehnologija, pitanja koja su otvorena u istraživanjima društvenih nauka, između ostalog se odnose i na različite načine korišćenja ovih tehnologija od strane dece i mladih. Iako internet i personalni računari imaju sve važniju ulogu u svakodnevnom životu dece, još uvek se nedovoljno zna o tome kako ih oni zaista koriste u kontekstu njihove svakodnevice. To je posledica različitih uzroka, ali između ostalog i nedostatka empirijskih istraživanja, posebno kod nas. Ono što relevantna istraživanja rađena u toj oblasti pokazuju, to je da su te tehnologije za decu ne samo sredstva komunikacije, već i sredstva rekreacije: stvaranja novih odnosa i različitih oblika interakcije, umrežavanja, obrazovanja, zabave i zloupotrebe. U radu ćemo predstaviti i problematizovati neka savremena empirijska istraživanja iz pomenute oblasti. Poseban fokus će biti na sociološkim aspektima kada je u pitanju istraživanje upotrebe IKT-a od strane dece, odnosno na pitanjima o značaju koji IKT i virtuelna stvarnost imaju u društvenim interakcijama i različitim domenima njihovog svakodnevnog života. Posebno ističemo dimenzije privatnosti, formiranja identiteta i društvene nejednakosti.

Ključne reči: internet, virtuelna stvarnost, deca, informacione i komunikacione tehnologije, svakodnevice

Uvod

Pitanje koje u ovom radu otvaramo jeste pitanje o virtuelnom životu dece, njihovoj svakodnevici i sve prisutnijoj upućenosti na informacione i komunikacione tehnologije (IKT), posebno Internet. Ali, kada istražujemo načine na koji deca koriste IKT, šta mi u stvari (možemo da) istražujemo? Kako deca koriste ta sredstva ili na koji način ta sredstva utiču na decu? Ili, da li upotreba tih sredstava menja njihov svakodnevni život i društvene odnose? Na koji način, itd?

Cilj ovog rada je da ispita na koji način virtuelni život dece, odnosno njihova upotreba informaciono-komunikacionih tehnologija i pre svega – korišćenje Interneta – utiče na promene u njihovom svakodnevnom životu. Taj cilj ćemo pokušati da ostvarimo kroz odgovor na glavno istraživačko pitanje rada, a to je: koje su najvažnije sociološke dimenzije koje proizlaze iz činjenice da su deca i mladi danas sve više izloženi uticaju IKT, odnosno da ih – kako najnovija istraživanja u oblasti pokazuju – oni sve više koriste. Sa tim je povezano i pitanje: U kojim sociološki relevantnim oblastima svakodnevice života dece su promene značajne ili se mogu očekivati? Dakle, naš zadatak neće biti da izdvojimo sfere ili načine uticaja IKT na decu, niti da ispitamo mogućnosti korišćenja ovih sredstava ili pozitivne i negativne aspekte upotrebe IKT od strane dece. Naš cilj je pre da problematizujemo mogućnosti korišćenja IKT-a u svetlu različitih *društvenih posledica koje odnos dece i IKT izaziva u okruženju, odnosno kod dece-korisnika*. U tom kontekstu će u ovom radu biti predstavljeni rezultati relevantnih socioloških empirijskih istraživanja koja su rađena sa decom različitih uzrasta i njihovim roditeljima, sa ciljem da izdvojimo važne sociološke dimenzije odnosa dece prema IKT.

Poreklo i interesovanje različitih društvenih aktera za oblast *uticaja* medija na decu i mlade nije novijeg datuma i svakako nije isključivo podstaknuto intenzivnim razvojem virtuelne stvarnosti i IKT. Još je 1928. godine jednom profesoru pedagogije na Univerzitetu Ohajo Stejt naručeno istraživanje o uticaju filmova na stavove i ponašanje mladih (Radok, 2015: 39). Istraživanje je finansirao Fond Pejn, filantropska organizacija koja je i pre toga finansirala studije omladine. No, pomenuta studija je predstavljala prekretnicu, zato što je ukazala na dilemu koja je i danas aktuelna – da li su za istraživanje uticaja medija bolji kvalitativni ili kvantitativni metodi? (Radok, 2015: 39). Drugim rečima, koja metodologija je odgovarajuća za istraživanje uticaja medija? Sociolog Herbert Blumer je, istražujući uticaj filmova na mlade ljude, tvrdio da su kvalitativni podaci (opisi iskustva mladih i slično, koje je i sam prikupljao) jednako važni kao i eksperimentalni podaci, odnosno kvantitativni podaci (Blumer, 1933; prema: Radok, 2015: 40). Pa ipak, posebno danas, uticaje medija nije lako zapaziti, odnosno „izolovati“ među brojnim drugim društvenim uticajima, jer su „retko očigledni“. Jedan deo istraživača uticaja medija smatra da na primer, „efekti nasilja u medijima mogu da se pojave tek u dužem periodu, jer su čak i suptilne bihevioralne promene proizvod složenog procesa društvenog učenja“ (Bandura, 2009; Radok, 2015: 41). Ono što je međutim, posebno važno naglasiti – bez obzira na tip medija o kojem govorimo – to je da moć medija „zavisi od konteksta u kojem se ti mediji koriste“ (Radok, 2015: 41). To važi i kada su u pitanju odnosi dece prema IKT, jer – kako piše Endi Radok: „Mediji utiču na mlade tako što nalaze pristupačne načine da

odgovore na društvene potrebe i tenzije čije uzroke valja tražiti drugde“ (Radok, 2015: 42). Savremena istraživanja uticaja medija – iako raznovrsna po karakteru – često polaze od pretpostavke da mediji menjaju publiku i da ona nije „sposobna da se odupre“ (Radok, 2015: 45). Međutim, kako ističe Bandura (2009), mladi uče iz medija jer to žele, a u mnogim slučajevima se to može i smatrati razumnim. Šta nam to govori? Da se uticaj medija ne treba posmatrati isključivo u uzročno posledičnom odnosu medij-korisnik ili obrnuto, već da je – posebno kada su u pitanju deca i mladi – kao sve brojniji i možda kreativniji korisnici medija – važno istraživati različite načine upotrebe i *iskustva* korisnika, odnosno društvene prakse u koje su deca i mladi zahvaljujući korišćenju IKT, informisanju ili zabavi uključeni. Važno je takođe istaći da prakse korišćenja i *medijska iskustva dece* ne treba apriori posmatrati kao dobra ili loša, iako su ona često predmet moralne panike, pa se od istraživača koji se bave uticajem medija često i očekuje da odgovore na „zabrinutost“ javnosti.

U ovom radu, u kojem nećemo predstavljati rezultate našeg empirijskog istraživanja, pokušaćemo da identifikujemo značajne sociološke aspekte problematike odnosa dece i mladih prema informacionim i komunikacionim tehnologijama, s obzirom da njihova upotreba uvek ima kulturnu, ekonomsku, političku, kao i generacijsku pozadinu ili je njima uslovljena.

Virtuelni život dece

Iako internet i personalni računari imaju sve važniju ulogu u svakodnevnom životu dece, čini se da danas još uvek ne znamo dovoljno o tome kako oni zaista koriste IKT u domenu njihove svakodnevice. To su za decu i mlade ne samo sredstva komunikacije i povezivanja sa vršnjacima, već i sredstva prokreacije – ona im omogućavaju da ostvaruju nove kontakte i poznanstva, što dolazi kao posledica njihovih različitih interesovanja i aktivnosti u slobodnom vremenu.

Termin virtuelno u ovom radu se odnosi na jedan poredak stvarnosti, odnosno na tip društvene stvarnosti koji je različit od fizičke stvarnosti, ali ne manje važan za društvene odnose i komunikaciju. Obzirom da smo se u drugim radovima već bavili problemom određivanja virtuelnog i virtuelne stvarnosti (Ristić, Pajvančić-Cizelj i Marinković, 2012; Ristić i Marinković, 2018), u ovom kontekstu možemo napomenuti da je virtuelna stvarnost prostor koji stvaramo zahvaljujući IKT i u kojem se pohranjuju informacije i odvijaju društvene interakcije. Virtuelna stvarnost i kiberprostor su na neki način ekstenzije ili produžeci fizičke stvarnosti – njih je stvorilo društvo i oni predstavljaju „tehnološki substratum“ društva (Fuchs, 2008). Najvažnije je to da virtuelna stvarnost ulazi u osnove savremenog doživ-

ljaja prostora i vremena – bar kada su u pitanju svi oni koji imaju pristup toj stvarnosti, zahvaljujući računarima i Internetu. Preko termina virtuelna stvarnost stižemo i do termina kiberprostor, koji označava prostor društvene interakcije. U pitanju je prostor koji omogućava interaktivnost i relacionalnost – što su ključna obeležja koja ga čine društvenim prostorom. Kiberprostor i virtuelna stvarnost omogućavaju ljudima da komuniciraju i stupaju u odnose, odnosno da grade relativno trajni interakcijski poredak (Lessig, 2004). U pitanju je društveni prostor (Jones, 2002) koji danas utiče na svakodnevicu velikog broja ljudi. Zbog toga se virtuelna stvarnost i kiberprostor mogu shvatiti kao važni činiooci društvenog poretka koji je tehnološki posredovan. Kiberprostor nastaje zahvaljujući simultanoj prisutnosti ljudi i mašina, uglavnom, ali ne isključivo – računara (Strate, 1999: 389).

Kiberprostor je – i tu dolazimo do prve važne sociološke dimenzije – iako ima obeležja drugačija od fizičkog prostora – do izvesne mere njegova ekstenzija. On je u velikoj meri – kao interakcijski poredak – *uslovljen* fizičkim prostorom. To znači da komunikacija i interakcija u kiberprostoru, odnosno u virtuelnoj stvarnosti, nikada nije u potpunosti odvojena od fizičkog sveta. Ona u krajnjoj liniji, čak i kada počinje i završava u kiberprostoru, uvek ima neke društvene posledice. Da li su to posledice vidljive kroz promene u ponašanjima ljudi, njihovim stavovima i uverenjima, ili kroz kolektivnu društvenu akciju, nije toliko važno. Takođe treba napomenuti da odnos fizičko-virtuelno nikada nije jednosmeran odnos uticaja.

Istraživanja odnosa dece prema tom prostoru na koje smo se u uvodnom delu rada pozivali (Valentine and Holloway, 2002) pokazuju da je za razumevanje odnosa dece prema virtuelnoj stvarnosti, jedna od ključnih pretpostavki shvatanje da kiberprostor nije – interakcijski – nezavisan od fizičkog prostora. Šta to konkretnije znači? Primera radi, možemo navesti podatak iz istraživanja da su za decu svetovi realnog i virtuelnog povezani – upravo zahvaljujući materijalnosti tehnologije i ekonomskim, odnosno temporalnim dimenzijama svakodnevice, što uslovljava i usmerava njihove onlajn aktivnosti (Valentine and Holloway, 2002: 313). Kiberprostor i virtuelna stvarnost u tom smislu predstavljaju neku vrstu *simbioze* sa fizičkim prostorom i taj odnos je ključan ne samo za shvatanje njihovih obeležja (Kitchin, 1998: 402), već i za razumevanje odnosa dece i njihovog ponašanja. To takođe znači da kada danas govorimo o virtuelnoj stvarnosti – za razliku od perioda od pre par decenija – mi ne govorimo o izmaštanom ili nerealnom – već o postojećem, materijalizovanom prostoru koji predstavlja *stvarnost*, ali drugačiju od fizičke stvarnosti. Ta stvarnost i prostor posreduje društvene interakcije, baš kao i fizička stvarnost. Dakle, istraživanja upućuju da su onlajn prostori u koje deca „ulaze“ u velikoj meri uslovljeni njihovim „oflajn“ (*off-line*) ili ne-virtuelnim aktivnostima i fizičkom okolinom u kojoj ona žive. Takođe, – onlajn provođenje vremena utiče i *menja*

fizičku stvarnost i svakodnevnicu dece. U pitanju je dakle, proces međusobne uslovljenosti. Pored tog opšteg zaključka, čini se da ne treba prebrzo donositi dalje zaključke u pravcu identifikacije *univerzalnih karakteristika* i međuodnosa fizičke i virtuelne stvarnosti, s obzirom da dosadašnja istraživanja – uprkos jasnim opštim trendovima porasta upotrebe i učestalosti korišćenja IKT-a – takođe pokazuju jasne varijacije i razlike, što je u skladu sa specifičnostima mesta, aktera i čitavog kompleksa društvenih, političkih i kulturnih praksi – bar kada su države EU u pitanju (Staksrud et al., 2009). Pomenuto istraživanje takođe potvrđuje pretpostavku da IKT nemaju autonomiju, već da doprinose onome što se može nazvati globalizacijom lokalnih kultura (Massey and Jess, 1995). To je na primer, situacija u kojoj upotreba interneta postaje inkorporirana u odnose vršnjačkih grupa koje se ne odvijaju onlajn – kada deca zahvaljujući korišćenju Interneta saznaju nešto o posebnim mestima, pojavama i stvarima, pa ta saznanja onda postaju njihov kulturni kapital u vršnjačkim odnosima.

Jedno od istraživanja na koje takođe možemo da se pozovemo kao relevantno za ova pitanja i probleme, rađeno je u Velikoj Britaniji tokom dve godine (Valentine and Holloway, 2002). U članku koji je napisan kao rezultat tog istraživanja, autori daju vrlo dobar pregled radova i drugih istraživanja koja se odnose na tematiku o kojoj pišemo, ali navode i druge probleme i teme istraživanja u oblasti uticaja tehnologije i IKT na društvenost, posebno dece. Uzorak u pomenutom istraživanju – studiji slučaja – su činila deca od 11-16 godina, njih ukupno 753, iz dve škole u Jorkširu (Yorkshire) i jedne iz Vestporta (Westport). U istraživanju je korišćeno više različitih tehnika – anketiranje, intervju i fokus grupe. Istraživanje je posebno važno iz dva razloga, odnosno zbog dve pretpostavke – polazi se od toga da upotrebu interneta i IKT od strane dece treba posmatrati u kontekstu njihove „oflajn“ svakodnevne, odnosno da pitanje virtuelnog života dece ne treba istraživati kao izolovani društveni fenomen. To znači da su autori istraživali virtuelni život dece u različitim društvenim situacijama – u školi i kod kuće. I dalje, važna pretpostavka autorâ je da decu u istraživanjima treba posmatrati kao kompetentne društvene aktere (Valentine and Holloway, 2002: 307; takođe i: James and Prout, 1990; Mayall, 1994).

Još jedno zanimljivo istraživanje pod nazivom *Šta znamo o dečijem korišćenju onlajn tehnologija?* (Staksrud et al., 2009)¹ rađeno je u okviru projekta *EU deca onlajn (EU Kids Online)* i objavljeno kao izveštaj od strane istraživača sa Londonske škole za ekonomiju i političke nauke (LSE). U tom projektu i izveštaju je naveden pregled situacije u 18 zemalja Evrope, odnosno navedeni podaci o istraživanjima koja su do tada rađena. Važan članak koji pitanje korišćenja IKT i interneta razmatra kao posebnu istraživačku agendu, napisala je Sonja Livingston (Livingstone, 2003). Ovaj rad sadrži

1 Videti takođe: <http://eprints.lse.ac.uk/2854/>

dobar pregled istraživanja koja su rađena u Evropi, posebno u Velikoj Britaniji, kao i u SAD-u. Autorka zaključuje da je ovo područje istraživanja u povoju, ali da s obzirom da se radi o „osetljivoj“ populaciji i pitanjima koja imaju ne samo akademski značaj – a tiču se kako pozitivnih tako i negativnih aspekata upotrebe IKT-a od strane dece, očekivanje je da će teme i problemi koji budu posebno naglašavani u istraživanjima ove problematike u velikoj meri zavisiti od potreba za sprovođenjem određenih javnih aktivnosti i politika (*policy*) u ovom domenu. Važna pitanja koja Sonja Livingston otvara su sledeća: Kako se društvene mreže i vršnjačke grupe menjaju s obzirom na činjenicu da onlajn komunikacija postaje sve više zastupljena? U kojoj meri i za koga su važni identiteti i procesi i učestvovanje „na mreži“? Da li i u kojoj meri onlajn komunikacija menja lokalne mreže odnosa ili doprinose razvoju odnosa na daljinu? Da li internet doprinosi kreativnosti dece u smislu sadržaja koje oni kreiraju? (Livingstone, 2003: 8). Ova autorka takođe napominje, što je izuzetno važno, da istraživanja ovog područja, s obzirom da uključuju decu, treba da budu posebno „osetljiva“ – odnosno da je važno poštovati etiku istraživanja.

Pored navedenih istraživačkih projekata i članaka, možemo ukazati i na Unicef-ov izveštaj iz 2017. godine (Kardefelt-Winther, 2017), koji se zasniva na pregledu relevantne literature i istraživanja iz područja uticaja IKT na decu, posebno kada su u pitanju tri dimenzije: mentalna/psihološka, društvena i fizička. Iako autor izveštaja navodi da je prerano za donošenje čvrstih zaključaka, ističe da je važno shvatiti da digitalne tehnologije mogu veoma pozitivno – ili podsticajno – da utiču na društvene odnose koje deca razvijaju.

Kada su u pitanju podaci o tome koliko dece koristi internet, jedan od izveštaja koji je rađen u okviru gore u tekstu pomenutog projekta *EU deca onlajn* (*EU Kids Online*; Holloway et al., 2013) upućuje na sledeće: postoji ograničen broj studija na koji način deca širom Evrope koriste Internet, a istraživanja Evropske komisije poslednjih decenija pokazuju da sve mlađa deca koriste Internet. Tako na primer, istraživanje iz 2005. godine u kojem su učestvovali roditelji iz zemalja članica Unije, pokazalo je da 34% dece između 6 i 7 godina koriste Internet, dok je ekvivalentno istraživanje iz 2008. pokazalo da se taj broj uvećao – 42% šestogodišnjaka i 52% sedmogodišnjaka koristili su Internet (Holloway et al., 2013: 8). Relativno skorašnja istraživanja koja su rađena u državama EU pokazuju da broj dece koja koriste Internet, a imaju manje od 9 godina raste i da sve mlađa deca postaju korisnici. Podaci govore i sledeće: kada je u pitanju Ujedinjeno Kraljevstvo, trećina dece uzrasta 3 do 4 godine su onlajn; u Nemačkoj su 21% dece između 6 i 7 godina i 48% dece između 8 i 9 godina korisnici Interneta; u Finskoj 64% sedmogodišnjaka koriste Internet; u Belgiji 70% flamanskih predškolaca su onlajn, a uobičajeno je da postaju korisnici u uzrastu od 3 ili

4 godine; u Švedskoj 70% dece između 3 i 4 godine su barem povremeno, onlajn; u Holandiji je 78% predškolaca već koristilo Internet, a 5% beba do prve godine su „izložene“ Internetu; u Austriji je skoro polovina dece između 3 i 6 godina koristila Internet često; u Norveškoj 58% dece od rođenja pa do 6. godine su onlajn (Holloway et al., 2013: 8). Ovi podaci i trendovi reflektuju globalne trendove – posebno kada su u pitanju razvijene države. U istom izveštaju se navodi da na primer, u Južnoj Koreji, državi koja ima najveći broj širokopojasnog (Broadband) Interneta, 93% dece između 3 i 9 godina su onlajn u trajanju između 8 i 9 časova nedeljno.

Kada su istraživanja kod nas iz ove oblasti u pitanju, nailazimo na podatke *Krovne organizacije mladih Srbije*, u okviru *Alternativnog izveštaja o položaju i potrebama mladih u Republici Srbiji*, odnosno na istraživanje koje je sprovedeno 2018. godine na uzorku od 1200 mladih (ciljna grupa između 15 i 30 godina starosti). Ti podaci, između ostalog, govore da se mladi o politici i političkim dešavanjima najviše informišu putem Interneta i društvenih mreža, dok je televizija zastupljena tek u polovini slučajeva (str. 38). I dalje, isto istraživanje je pokazalo da se mladi ljudi najviše informišu putem mobilnih telefona – u čak 93,5% slučajeva (str. 66). Jedan od važnih zaključaka je da pomenute vrste medija – Internet i društveni mediji – definitivno imaju prednost kada je u pitanju populacija mladih i njihove potrebe za informisanjem.

Kada je u pitanju naučno istraživanje uticaja Interneta i posebno Fejsbuka (*Facebook*), odnosno efekti pomenutih medija na decu školskog uzrasta, u časopisu *Zdravstvena zaštita* nailazimo na istraživanje koje je realizovano u Elektrotehničkoj školi „Nikola Tesla“ u Nišu 2016. godine, na uzorku od 600 učenika sva četiri razreda. Rezultati pokazuju, između ostalog, da više od polovine učenika (361) dnevno provodi više od tri sata na Internetu, a da je taj broj i veći kada je u pitanju Fejsbuk (Jevtić et al., 2017: 75-76).

Dakle, pitanja koja se u istraživanjima počinju postavljati više gotovo i ne dovode u pitanje korišćenje Interneta, već načine i trajanje, ciljeve i mogućnosti. Pa ipak, neophodno je – posebno kada su deca mlađeg uzrasta kod nas u pitanju – istraživanja sprovoditi kontinuirano i u većem broju, kako bi različiti društveni efekti mogli biti identifikovani i objašnjeni. Iako u ovoj oblasti još uvek nedostaje empirijskih istraživanja, posebno onih longitudinalnih, ona su neophodna ne samo da bismo saznali *šta deca rade na Internetu*, već i da bismo bili u stanju da bolje razumemo mogućnosti i ograničenja savremenih informacionih i komunikacionih tehnologija – pre svega njihove potencijalne zloupotrebe i sprečavanje negativnih i nepoželjnih uticaja – u različitim domenima: vaspitanja, obrazovanja, itd. U tom smislu, o značaju ovih istraživanja govorimo ne samo za sociologe, već i za pedagoge, psihologe i širu društvenu javnost.

Kada govorimo o sociološkim aspektima koji imaju poseban značaj kada je u pitanju svakodnevni virtuelni život dece, na osnovu pregleda pomenutih istraživanja možemo izdvojiti sledeće.

Prvo, domen razlikovanja privatnog i javnog. Pitanje odnosa javnog i privatnog je jedno od najvažnijih pitanja i problema u savremenim istraživanjima novih/digitalnih medija (Kardon, 2013). Ono se na poseban način postavlja kada su u pitanju deca-korisnici Interneta, iz razloga što vrlo često, istraživači ove problematike problem vide u „nedostatku“ privatnosti ili „privatizaciji javnosti“ kao posledicu korišćenja Interneta i digitalnih medija. Međutim, kada su deca u pitanju, onlajn svet često znači „privatan prostor“ – prostor koji označava „bekstvo“ od dosade fizičkog prostora, svakodnevice, roditelja ili okoline uopšte (Valentine and Holloway, 2002: 308, 315).

Drugi, važan aspekt, jeste društveni proces u kojem IKT sve više imaju značaj ne samo kada su deca u pitanju, već i druge generacijske grupe. U pitanju je proces formiranja identiteta. IKT i Internet u tom smislu ne treba posmatrati isključivo kao *resurs* za formiranje identiteta, odnosno kao oruđe zahvaljujući kojem deca i mladi stvaraju svoje društvene identitete, ali im IKT u tome itekako pomažu. Deca o svojim „onlajn aktivnostima“ često komuniciraju sa svojim „lokalnim“, oflajn prijateljima i poznicima, stvaraju i grade svoje interpersonalne i grupne odnose upravo zahvaljujući medijazaciji – korišćenju Interneta. Činjenica da određene informacije saznaju prvi ili da zahvaljujući određenim veštinama mogu da reše određene probleme ili zadovolje potrebe koje imaju, može da utiče na njihov društveni status u okviru vršnjačke grupe. Takođe i na njihovu prepoznatljivost, posebnost, identitet. U tom smislu, Internet i IKT ne predstavljaju samo virtuelni resurs za formiranje identiteta ili za sticanje kulturnog kapitala, već i sredstvo komunikacije koje ne samo da posreduje, već *upućuje* korisnike na fizičku stvarnost i „lokalne“ odnose licem-u-lice. Čak i kada deca konstruišu svoje alternativne onlajn identitete, često vrlo stilizovane – u skladu sa mogućnostima koje nude npr. društveni mediji, ti „onlajn identiteti“ se ne razvijaju nezavisno od njihovog oflajn, svakodnevnog života. I oni svakako utiču na status i položaj dece u okviru njihovih vršnjačkih grupa. I dalje, u kontekstu procesa izgradnje društvenih identiteta, s obzirom da smo napomenuli da IKT kao i bilo koje druge tehnologije nikada nisu autonomne i nezavisne od društvenog konteksta u kojem se koriste – virtuelne aktivnosti dece često reprodukuju na određeni način klasne i rodne odnose, odnosno klasne i rodne identitete sa kojima se oni susreću u njihovom svakodnevnom životu (Valentine and Holloway, 2002: 311).

Treći važan problem koji prepoznamo kada su u pitanju sociološki pristupi istraživanju odnosa dece i IKT jeste problem *društvenih razlika*, odnosno problem *društvenih nejednakosti*. To je domen u kojem nisu važne

samo generacijske, već i druge društvene razlike: u prihodima, u dostupnosti tehnologija, u društvenom položaju i statusu roditelja/porodica, itd. Ova oblast istraživanja je kao vrlo važna prepoznata u savremenim diskusijama i istraživanjima digitalnih medija kao problem *digitalne isključenosti* (Mekčejnski, 2015) i odnosi se na činjenicu da je upotreba IKT-a od strane dece, u velikoj meri uslovljena njihovom mogućnošću pristupa samim tehnologijama. Ukoliko je taj pristup ograničen, jasno je da pitanje digitalne i šire, medijske pismenosti dece i različitih ili izvora njihove društvene deprivacije koji utiču i ograničavaju upotrebu tih tehnologija (Holloway, Green and Livingstone, 2013) postaje veoma važno.

Zaključci – otvorena pitanja

Istraživanje virtuelnog života dece može da doprinese ne samo otkrivanju različitih načina na koje deca koriste IKT ili „borave“ na Internetu već i smanjenju društvenih predrasuda – o tome da će mediji „pokvariti“ decu i stvoriti pogrešne navike kod njih, da se deca zahvaljujući medijima „povlače“ iz fizičkog sveta, zanemaruju svoje obaveze, itd. Brige i strahovi roditelja i institucija u vezi sa korišćenjem interneta i IKT nisu nešto novo – to su strahovi od razvoja tehnologije i medija, od nepoznatog – i oni su dobrim delom opravdani. Ti strahovi možda jednim delom i podstiču dalja istraživanja u oblasti uticaja medija i IKT. Zbog toga možemo reći da je u pitanju vrlo važna oblast istraživanja za društvene nauke, koje iz različitih uglova mogu da daju svoj doprinos proučavanju odnosa dece i IKT.

Iako na osnovu kratkog pregleda istraživanja koji smo izložili u ovom radu nismo u mogućnosti da donosimo neke opšte zaključke, možemo istaći sledeće važne napomene ili otvorena pitanja.

Istraživanje ove problematike je važno utoliko što pokazuje u kojim društvenim segmentima jedan vrlo značajan deo populacije – deca i mladi – učestvuju *zahvaljujući* medijima i IKT. U tom smislu, ova istraživanja mogu da nam kažu mnogo ne samo o medijskom, već i o društvenom iskustvu dece i mladih – jer, kao što smo istakli u uvodnom delu rada – mediji i tehnologije su često tu „samo“ da zadovolje već stvorene potrebe. Takođe, istraživanja odnosa dece prema IKT pokazuju – što je spomenuto u ovom radu – da je decu neophodno posmatrati kao kompetentne društvene aktere – a ne samo kao nekompetentne ili „nezrele“ ljude. Iako nismo na argumentovan način izvodili dokaze u tom pravcu, utisak koji stičemo na osnovu uvida u pomenuta istraživanja i posebno literaturu u kojoj su naglašeni prethodni stavovi – to je da deca koriste internet i nove tehnologije na prilično autonoman način – uz veliku dozu inovacije i kreativnosti, a ne isključivo po modelu koje na njih prenose starije generacije. To takođe može

da utiče na promene ustaljenih percepcija i stereotipa u vezi sa korišćenjem Interneta i od stane odraslih.

Važan zaključak koji proizlazi iz uvida u pomenuta istraživanja i koji se reflektuje kroz sve istaknute sociološke dimenzije u ovom radu je da virtualni život dece nije u potpunosti i nezavisno organizovan nasuprot fizičkoj, oflajn stvarnosti. Naprotiv, on je njome u velikoj meri uslovljen – ili bolje reći, oflajn svet je *inkorporiran* u onlajn, virtualni svet dece na nekoliko načina. Npr. deca koriste internet kako bi održali, razvili ili rekonfigurisali njihove društvene odnose (sa ljudima iz bliske, lokalne sredine i onim udaljenima). Deca takođe koriste Internet kako bi došla do informacija koje su u vezi sa njihovim kulturnim potrebama – npr. u vezi sa nekim hobiem, sportom koji treniraju ili nekim drugim interesovanjem (uputstva za igranje igara, sklapanje nekih igračaka i sl.). Deca, kao što smo naveli, koriste IKT i Internet za komunikaciju o njihovim oflajn aktivnostima i interesovanjima – stvarajući tako „prijateljstva“ i sa vršnjacima koji žive daleko od njih. Ovo područje komunikacije i interakcije se opravdano smatra rizičnim (Sorbring, 2014; Dunkels, Frånberg and Hällgren, 2011), kao uostalom i područje formiranja identiteta dece na koje utiče korišćenje IKT. Identiteti mogu biti rekontekstualizovani na pozitivne ili negativne načine i kada govorimo o njima, ne treba zaboraviti da „onlajn identiteti“, avatari i različiti „profili“ koji deca mogu da kreiraju u onlajn, virtualnoj stvarnosti, nikada u potpunosti nisu odvojeni i nezavisni od njihovog oflajn, svakodnevnog života.

S obzirom na opšti zaključak o ulozi i važnosti oflajn sveta i fizičke stvarnosti – što dosadašnja istraživanja ove problematike nesumnjivo pokazuju – u virtualnoj svakodnevici dece, važno je razvijati njihovu medijsku pismenost. Jer, ako je upotreba IKT i Interneta od strane dece u velikoj meri uslovljena uticajima roditelja i „lokalne“ društvene sredine u kojoj deca žive, onda je pretpostavka da se na njih – bez obzira što ih posmatramo kao kompetentne društvene aktere – u velikoj meri može uticati i da floskule poput „to je zbog toga što koristi Internet“ ili „društvene mreže“ kada su u pitanju neki negativni trendovi – jednostavno nisu opravdane.

Istraživanja na koja smo se pozivali u ovom radu takođe pokazuju još jedan važan zaključak – upotrebe IKT od strane dece, kao i korišćenje medija, posebno Interneta, ima vrlo važne „lokalne“ dimenzije i uvek je uslovljeno društvenim i kulturnim kontekstom. Konačno, ako nešto sa sigurnošću možemo da zaključimo, to je da mediji sami po sebi, pa tako i Internet, nisu isključivo negativna niti pozitivna sredstva, već oruđa koja deci, kao i svima nama, služe kao *društvena sredstva* za ostvarivanje različitih ciljeva.

LITERATURA

- Alternativni izveštaj o položaju i potrebama mladih u Republici Srbiji* (2018). Pristupljeno 14.11.2018. na: <http://koms.rs/wp-content/uploads/2018/08/Alternativni-izves%CC%8Ctaj-o-polo%C5%BEaju-i-potrebama-mladih-2018.pdf>
- Bandura, A. (2009). Social cognitive theory of mass communication. U: Bryant, J. and M.B. Oliver (Eds.). *Media Effects: Advances in Theory and Research* (94-124). New York: Lawrence Earlbaum.
- Dunkels, E., G-M. Fränberg and C. Hällgren (2011). Youth Culture and Net Culture: Online Social Practices. Hershey/New York: Information Science Reference.
- Fuchs, C. (2008). *Internet and Society – Social Theory in the Information Age*. New York: Routledge.
- Holloway, D., L. Green, L. and S. Livingstone (2013). Zero to eight. Young children and their internet use. LSE, London: EU Kids Online. Izveštaj je dostupan on-lajn. Pristupljeno 14.11.2018. na: <https://ro.ecu.edu.au/ecuworks2013/929>
- James, A. and A. Prout (eds) (1990). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Basingstoke: Falmer Press.
- Jevtić, R., D. Jevtić i J. Stoilković (2017). Internet i Fejsbuk – potencijalni efekti na decu školskog uzrasta. *Zdravstvena zaštita* 46(2): 73–80.
- Jones, S. (2002). The Internet and its Social Landscape. In: Jones, S. (Ed.). *Virtual Culture – Identity and Communication in Cybersociety* (7-36). London: SAGE.
- Kardefelt-Winther, D. (2017). How does the time children spend using digital technology impact their mental well-being, social relationships and physical activity? An evidence-focused literature review. *Innocenti Discussion Paper 2017-02*, UNICEF Office of Research – Innocenti, Florence.
- Kardon, D. (2013). *Internet demokratija*. Beograd: Fabrika knjiga.
- Kitchin, R.M. (1998). Towards geographies of cyberspace. *Progress in Human Geography*. 22(3): 385-406.
- Lessig, L. (2004). *Kôd i drugi zakoni kiberprostora*. Zagreb: Multimedijalni institut.
- Livingstone, S. (2003). Children's use of the internet: reflections on the emerging research agenda [online]. London: LSE Research Online. Preuzeto 14.11.2018. sa: <http://eprints.lse.ac.uk/archive/00000415>
- Massey, D. and Jess, P. (1995). A place in the world? Places, cultures, and globalization. Milton Keynes: Open University Press.
- Mayall, B. (ed) (1994). *Children's childhoods: Observed and experienced*. London: Falmer Press.
- Mekčejnsi, R.V. (2015). *Digitalna isključenost – kako kapitalizam okreće internet protiv demokratije*. Beograd: Fakultet za medije i komunikacije.
- Radok, E. (2015). *Mladi i mediji*. Beograd: Clio.
- Ristić, D. (2011). Internet u svakodnevnom životu: sociološki aspekti onlajn komunikacije. U: *Digitalne medijske tehnologije i društveno-obrazovne promene*, Medijska istraživanja: Zbornik radova III, Filozofski fakultet, Novi Sad, str. 69-82.
- Ristić, D., A. Pajvančić-Cizelj, i D. Marinković (2014). Mapiranje društvene geografije interneta: značenje, materijalnost, moć. U: Todorović, D., Petrović,

- D., Prlja, D. (Ur.). *Internet i društvo* (23–40). Niš i Beograd: Srpsko sociološko društvo, Filozofski fakultet Niš i Institut za uporedno pravo Beograd.
- Sorbring, E. (2014). Parents' Concerns About Their Teenage Children's Internet Use. *Journal of Family Issues*. 35(1): 75–96.
- Strate, L. (1999). The varieties of cyberspace: Problems in definition and delimitation. *Western Journal of Communication*. 63(3): 382–412.
- Valentine, G. and S. L. Holloway (2002). Cyberkids? Exploring Children's Identities and Social Networks in On-Line and Off-Line Worlds. *Annals of the Association of American Geographers*. 92(2): 302–319.

EVERYDAY VIRTUAL LIFE OF CHILDREN: SOCIOLOGICAL APPROACH

Dušan Ristić

University of Novi Sad, Faculty of Philosophy,
Department of Sociology
Serbia

Abstract: In the age of the intensive development of information and communication technologies (ICTs), questions about the ways children use these technologies are rising in the social sciences. Although internet and personal computers have growing importance in the everyday life of children, we still do not know much about their actual use of ICTs. That is a consequence of different causes, among which the lack of empirical studies. Nevertheless, ICTs are for children a tool for communication and procreation: they establish new contacts and relations, network with their peers, educate or entertain themselves, etc. These technologies are also means of abuse. In this paper, few contemporary empirical research – both from Serbia and abroad are presented and problematized. Our aim is to specify the important sociological aspects of the use of ICTs by children – that is the significance and impact of ICTs in the field of their social interactions and in different domains of everyday life of children. We particularly emphasize problem of privacy, formation of identity and social inequalities.

Keywords: internet, virtual reality, children, cyberspace, everyday life

VESELIN MIĆANOVIĆ I TATJANA NOVOVIĆ
 Univerzitet Crne Gore, Filozofski fakultet u Nikšiću
 Crna Gora
 veselinm@ucg.ac.me
 tabo@t-com.me

ICT U FUNKCIJI PODSTICAJA RANOG RAZVOJA I UČENJA

Sažetak: Savremene tendencije na polju istraživanja ranog razvoja i učenja ukazuju na potrebu uvođenja savremenih inovativnih tehnologija od ranog uzrasta kako bi se podstakao pravilan i potpun razvoj i učenje djece predškolskog uzrasta. ICT donose značajne promjene koje stimulišu rani razvoj i učenje. U XXI vijeku se više ne postavlja pitanje da li treba primjenjivati savremene informaciono-komunikacione tehnologije, već kako i na koji način primjeniti iste u procesu učenja i razvoja bez obzira na starosnu dob djeteta. Cilj rada je da istakne značaj ICT u podsticaju ranog razvoja i učenja. Uvažavajući specifičnosti ranog razvoja i značaj učenja od najranijih dana čini se neophodnim korišćenje ICT u ovom procesu. U teorijskom dijelu radu smo dali pregled značaja ICT u procesu razvoja i učenja, sa posebnim osvrtom na rani uzrast. Nastojali da što objektivnije sagledamo aktuelni problem i u istraživačkom dijelu rada ispitali vaspitače o datom problemu. Istraživanje je obavljeno na uzorku od 240 vaspitača. Rezultati istraživanja potvrđuju pozitivan stav vaspitača o primjeni ICT u vrtiću, ali i identifikuju aktuelne probleme koji onemogućavaju adekvatnu primjenu iste u radu sa djecom ranog uzrasta. Na kraju smo dali zaključak sa predlogom mjera za prevazilaženje istraživanjem uočenih problema primjene ICT u radu sa djecom ranog uzrasta.

Ključne riječi: ICT, rani razvoj, učenje, dijete, vaspitač.

Uvod

Rani razvoj i učenje postaju najinteresantnije područje novijih istraživanja u svijetu. Došlo je do značajnih promjena u razumijevanju prirode efikasnog učenja, transformisana su tradicionalna gledišta o transmisiji znanja, tako da su novija istraživanja osporila tradicionalne stavove i istakla značaj novog stila učenja vezanog za učenje koncepata (unos znanja, stimu-

lisanje obrazovanja i saradnje) (Boyle, Duffy & Dunleavy, 2003). Sve više je prisutan stav ranog pristupa učenju, tako da vaspitnu dimenziju koja je bila dominantna u predškolskoj dobi sada dopunjujemo obrazovnom funkcijom koja počinje blago da dominira već na ovom uzrastu. Vrtić kao institucija odgovorna za odvijanje vaspitno-obrazovnog procesa prati dešavanja na polju nauke, otkrivanja novih mogućnosti u ranoj dobi, i polju edukacije, utvrđivanja najcejelishodnijih puteva ranog stimulisanja razvoja individualnih potencijala, te shodno tim saznanjima i preporukama organizuje vaspitno obrazovni rad s populacijom do sedme godine života. Prisutne individualne razlike i sposobnosti učenja su dovoljan pokazatelj potrebe primjene različitih strategija učenja još od najmlađeg uzrasta (Cowan-Powell, 2014). Ta nova saznanja ranih mogućnosti i novih puteva učenja u koliziji su sa tradicionalnim pristupom, a podržavaju savremena dostignuća informatičkog društva što podrazumijeva uključivanje savremene informacione komunikacione tehnologije u radu s djecom ranog uzrasta. Zastupljenost ICT-a u radu s djecom ranog uzrasta zavisi od više faktora, a presudna su tri: opremljenost radnog prostora (radne sobe) ICT opremom, stručna osposobljenost vaspitača da je primjenjuju u radu i prateći planirani ishodi, ciljevi ili sadržaji od kojih zavisi sama realizacija praktičnih aktivnosti. Intenzivan tehnološki razvoj inicirao je veće interesovanje mladih za korišćenje savremene tehnologije. Živimo u vremenu kada dijete još na ranom uzrastu intenzivno koristi informaciono komunikaciona tehnološka dostignuća i uči uz njegovu podršku, pa samim tim postaje potreba i da nastavnici u radu sa djecom budu osposobljeni za korišćenje savremene tehnologije (Mićanović, Vučković, Novović, 2015).

Potreba za ICT-om u vrtiću proizilazi iz dječjeg interesovanja, programskih sadržaja i njihovog značaja koji imaju u razvoju individue. Društveni napredak se mjeri i podstiče primjenom savremenih dostignuća, tako primjena informacione komunikacione tehnologije nije izazov, već potreba svakodnevnih aktivnosti u vrtiću. ICT nalazi primjenu u različitim aktivnostima (muzičkim, likovnim, manipulativnim, logičkim, akustičkim, ...) i pospješuje dječje interesovanje, a samim tim i razumijevanje praktičnih aktivnosti što proces učenja mijenja i razvija u skladu sa potrebama savremenih dešavanja u vaspitno obrazovnom procesu (Obradović, 1998). Rano učenje ima poseban značaj u razvoju ličnosti u ukupnom procesu sticanja znanja. Ukoliko dijete na ranom uzrastu ne doživi boravak u vrtiću zabavnim, a sam proces učenja interesantnim teško možemo očekivati intenzivniji napredak u razvojnom domenu. Iz tog razloga opravdavamo methodske postupke koji na zanimljiv, djeci interesantan način približavamo učene pojmove da bi ih oni lakše razumjeli i trajnije usvojili. Zanimljivost aktivnosti koju obezbjeđuje ICT pomaže djeci da razvijaju samopouzdanje i smjelije pristupaju radnim aktivnostima. Zavisno od predznanja djece,

njihove spremnosti za korišćenje ICT-a mogu se primijeniti adekvatni softverski paketi koji djeci pružaju mogućnost virtualne spoznaje stvarnosti, svijeta u kome žive i mnogih apstraktnih pojmova koji im se nude. Na ovaj način djeci mnogi pojmovi postaju razumljiviji, te tako shvataju njihovu važnost i primjenljivost u svakodnevnom životu. Istina, nedostatak ICT opreme u vrtiću onemogućava njenu primjenu, kao što i nekompetentnost vaspitača može umanjiti njenu moguću primjenljivost u slučaju kada posjeduju opremu. Međutim, jednostavnost njene primjene u velikoj mjeri olakšava ikonički sistem alata koji djeca vizuelno brzo pamte bez obaveznog poznavanja pisma. Ali bez obzira na te prednosti i olakšice u primjeni, vaspitači treba da budu stručno osposobljeni za njenu primjenu.

Rani razvoj i učenje uz podršku ICT-a

Savremeni trendovi obrazovanja demokratskih društava teže ka globalnoj obrazovnoj politici koja nastavnu strategiju usmjerava ka zadovoljavanju različitih individualnih potreba (Subban, 2006). Ako želimo pristupiti ranom razvoju i učenju onda moramo, prije svega, opsežnije sagledati specifičnosti različitih uzrasnih etapa. Moramo uzeti u obzir individualni dječji razvoj koji se manifestuje kroz biološki uzrast karakterističan uzrasnoj dobi, socijalni uzrast prepoznatljiv kroz ostvarenu komunikaciju s vršnjakačkom populacijom i psihološki uzrast ostvaren u sferi kognitivnog, emocionalnog, socijalnog i motoričkog razvoja. Pored navedenih postoje i drugi brojni pokazatelji individualnih razvojnih karakteristika značajnih za praćenje i stimulisanje kako bi unaprijedili ukupni razvoj individue. Pored individualnih specifičnosti po kojima se u velikoj mjeri odvija process učenja i ranog razvoja individue, ne treba ni u jednom momentu zanemariti sredinske – kulturološke uticaje. Ovi uticaji su snažni i ostavljaju svoj “pečat” u pojedinim životnim etapama, prepoznatljivim za sredinu u kojoj individua odrasta. Simbiozu individualnih osobenosti upotpunjuje institucionalni uticaj vrtića. Kroz obrazovno-vaspitne aktivnosti u jednom obrazovnom sistemu teži se osnaživanju individualnih potencijala. Obavljena studija implementacije diferenciranog pristupa u radu sa djecom u vrtiću je pokazala evidentan uspjeh u razumijevanju i usvajanju učenih pojmova, ali i evidentirala prepreke u njenom sprovođenju (Dijkstra, Walraven, Mooij & Kirschner, 2016). U tu svrhu se koristi i ICT čijom upotrebom težimo podstaći rani razvoj i boravak u vrtiću, kroz savremene forme učenja, **učiniti interesantnijim, korisnijim i primjenljivijim u realnim životnim okolnostima.**

Svjesni smo činjenice da dijete često ne razumije pa samim tim nije u mogućnosti da usvoji pojmove koji mu se prezentuju. U nastavnom proces-

su usmjerenom na dijete podržava se individualizirano učenje, a osmišljenim planiranjem vaspitač vodi računa da svako dijete može učestvovati u aktivnostima (Rothschild–Daniels, 2002). Dosta su česte situacije da djeci pokušavamo na različite načine predočiti pojam dok ga oni na pravi način ne razumiju i usvoje. Nedovoljno razvijene perceptivne i misaone sposobnosti su najveći problem usvajanja planiranih pojmova. Dobro razumijevanje nastavne prakse, razvijena komunikacija između djeteta i vaspitača, kao i izbor aktivnosti čine osnovu uspješnog učenja (Olteanu, 2015). Karakteristično je da djeca ranog uzrasta ne posjeduju usredsređenu pažnju na detalje, globalno posmatraju i doživljavaju objekte u svom okruženju. Dominirajuće sinkretičko mišljenje ne dozvoljava djetetu ovog uzrasta da se misaono decentrira i usredsrijedi na jedan pojam, na ono što mu se prezentuje, zato ne pravi razliku između bitnog i manje bitnog. Pomoć u fokusiranju pažnje i izdvajanju bitnih od manje bitnih i nebitnih stvari dobijamo upotrebom ICT-a. Njenom primjenom fokusiramo najbitnije jer percepcija predstavlja osnovu zapažanja pojma, njegovog razumijevanja i usvajanja. Koncentracijom pažnje na objekat ili predmet u vidnom polju dijete počinje da razmišlja o njemu i da uočava njegove specifičnosti. ICT je neophodniji na mlađem uzrastu jer je na mlađem uzrastu izraženiji stepen narušavanja vizuelne korespondencije posmatranih objekata, predmeta. Informaciona komunikaciona tehnologija podstiče razvijanje intuitivnog mišljenja koje djeci olakšava proces razumijevanja i pronalaženja funkcionalnih rješenja u problemskim situacijama.

Danas se sve više poklanja pažnja osavremenjivanju procesa učenja (Vučković, 2010). Budući da je rano obrazovanje u fokusu interesovanja i da se u svijetu rade kontinuirana istraživanja koja potvrđuju opravdanost ovakvih ideja to je opravdano očekivati da se proces ranog učenja osavremeni i učini pristupačnijim svakom djetetu. Učenje na ranom uzrastu je dio ukupnog procesa učenja i sa sobom nosi izuzetnu determinantu razvojnog procesa. Zato na ovaj proces trebamo uticati samo kroz dobro osmišljene i organizovane aktivnosti uz primjenu adekvatne opreme i nastavnih sredstava. Moramo se usredsrediti na „zonu narednog razvoja“ (Vigotski, 1977) na osnovu koje su psiholozi moskovske škole težili razvoju intelektualnih sposobnosti djece kroz adekvatno „razvojno obučavanje“. Uzimajući u obzir činjenicu da je rani period djetinjstva nepogrešivo dinamičan u procesu razvoja mišljenja, te da ga u početku karakterišu senzo-motorne aktivnosti karakteristične za praktično mišljenje koje se u razvojnom procesu postepeno transformišu u verbalno mišljenje, to nas obavezuje da usredsredimo dječju pažnju i omogućimo nesmetan individualni tempo razvoja svakom djetetu. Iako su djeca ovog uzrasta izraženo egocentrična to ne znači da su djeca sebična, već da predstave i pojmove posmatraju iz svoje perspektive zato što su razvojnim procesom usredsređeni na sebe. Pijaže je zaključio da

egocentrizam ne preovlađuje na ovom uzrastu, već da se javlja i druga forma mišljenja koja se temelji na percepciji, a riječ je o intuitivnom mišljenju (Pijaže–Inhelder, 1982) pa je neophodno još na ovom uzrastu obezbijediti realniju percepciju objekata i učiniti realnijim dječje vlastito iskustvo kroz očiglednije opažanje predstava i pojmova oko sebe.

Za funkcionalnije djelovanje mozga odgovorni su neuroni, odnosno mreža složenih njegovih struktura. Milijarde neurona i pratećih glijalnih ćelija se umrežava u složene sisteme stvarajući specifičnu arhitekturu mozga (Peri–Šalavic, 2013). Aktivnosti i iskustva u ranoj dobi determinišu koji će se neuroni koristiti i povezivati u neuronska kola u mozgu. Neuroni koji se ne koriste gube svoju funkciju i postepeno odumiru. Djelovanje individue u određenoj etapi razvojne dobi determiniše njegovo buduće ponašanje i razvoj u sferama socijalnog, fizičkog, govornog i kognitivnog domena. Tačno je da se u okviru razvojnog normativnog obrasca prepoznaju individualne razlike u pogledu tempa, obima i načina ispoljavanja urođenih potencijala, ali je nauka potvrdila da se može značajno uticati na taj obrazac spoljašnjim uticajima koji zavise od stepena uključivanja individue u planirane aktivnosti. Još je Pijaže (1982) istakao nepobitnu snagu veze između ontogenetsko-individualnih i kolektivnih istorijsko-naučnih razvojnih procesa. On naglašava važnost razvojnog kontinuuma, koji uključuje konstantne interakcije između individue i sredine, uz postojanje invarijanti na ontogenetskom i filogenetskom planu. Aktivnost individue dodatno implicira moguće aspekte razvoja i u zavisnosti od intenziteta aktivnosti može doći do ubrzanog razvoja, uravnotežavanja ili pak stagnacije u razvoju.

Metodologija istraživanja

Predmet i cilj istraživanja

Predmet našeg rada je ispitivanje zastupljenosti ICT-a u vaspitno-obrazovnom radu u predškolsstvu i mišljenja vaspitača o mogućnostima korišćenja informacione tehnologije na ranom uzrastu. Cilj istraživanja je da na opsežnom uzorku vaspitača zaposlenih u vrtiću od jaslenog do predškolskog uzrasta ispitamo zastupljenost ICT-a u vaspitno-obrazovnim aktivnostima, kao i mišljenje vaspitača o mogućnostima primjene date tehnologije na ranom uzrastu i njihovom stavu prema ispitivanom problemu.

Glavna istraživačka hipoteza

Pretpostavlja se da vaspitači razumiju suštinu primjene ICT-a u vaspitno-obrazovnim aktivnostima, da imaju pozitivno mišljenje o savremenoj tehnologiji i njenom doprinosu podsticanju ranog razvoja i učenja ali da nemaju iskustvo u neposrednom korišćenju iste u realizaciji planiranih aktivnosti u praksi.

Uzorak istraživanja

Istraživanje je sprovedeno na uzorku od 240 ispitanika. Riječ je o heterogenom uzorku po strukturi stručne spreme i godina radnog iskustva.

Metod istraživanja

U istraživanju smo primijenili tehniku anketiranja. Anketa je bila anonimna i sadržala je pitanja zatvorenog i otvorenog tipa. Pitanja koja su činila sadržaj ankete definisana su u skladu sa postavljenim predmetom, ciljem i problemom istraživanja, a odnosila su se na: opremljenost radnog prostora ICT-om, iskustvu u korišćenju ICT-a u vaspitno-obrazovnom radu s djecom različitog uzrasta, načinu korišćenja ICT-a u svom radu, mišljenja o mogućnosti korišćenja ICT-a u vrtiću, doprinosu ICT-a podizanju kvaliteta rada u vrtiću, davanje prijedloga mjera iz ugla vaspitača po pitanju primjene ICT-a u vrtiću.

Rezultati istraživanja

Za utvrđivanje zastupljenosti ICT-a u vrtiću i njenog doprinosa podsticanju ranog razvoja i učenja ispitali smo 240 vaspitača zaposlenih u Podgorici (120), Nikšiću (66), Herceg Novom (24), Beranama (18) i Baru (12). Uzorak istraživanja predstavljen po radnom stažu i stručnoj spremi prikazan je u Tabeli 1.

Table 1: Uzorak istraživanja po radnom stažu i stručnoj spremi

Grupa	Radni staž-iskustvo u vrtiću i stručna sprema								Ukupno
	0 do 10 g.		10 do 20 g.		20 do 30 g.		Više od 30 g.		
	VSS	VS	VSS	VS	VSS	VS	VSS	VS	
Podgorica	2	22	1	43	0	32	4	16	120
Nikšić	1	8	1	23	0	28	1	4	66
Herceg Novi	0	3	0	12	1	5	1	2	24
Berane	1	2	5	4	2	3	1	0	18
Bar	0	2	1	4	0	3	1	1	12
Ukupno	4	37	8	86	3	71	8	23	240

Dobijeni podaci o uzorku (Tabela 1.) nam pokazuju da je riječ o velikom uzorku (240 ispitanika) iz pet opština u Crnoj Gori. Analizom strukture uzorka možemo utvrditi da po pitanju stručne spreme dominira visoka stručna sprema (217 ispitanika ili 90.41%) naspram više stručne spreme (23 ispitanika ili 9.58%) što govori da je riječ o kompetentnoj strukturi vaspitača. Posmatrano po strukturi radnog iskustva najveći broj ispitanika je iz kategorije *od 10 do 20 godina* (94 ispitanika ili 39.16%), zatim slijedi kate-

gorija *od 20 do 30 godina* (74 ispitanika ili 30.83%), pa *10 do 20 godina* (41 ispitanik ili 17.08%) i na kraju kategorija *više od 30 godina* (31 ispitanik ili 12.91%). Dakle, riječ je o relativno mladom vaspitačkom kadru.

Na pitanje u kojoj mjeri su vrtići, odnosno radne sobe-prostorije u vrtiću opremljene ICT-om vaspitači su dali sljedeće odgovore koje smo razvrstali po kategoriji radnog iskustva vaspitača (Tabela 2.).

Table 2: Opremljenost radnog prostora ICT-om

Grupa	U kojoj mjeri je vrtić, radne sobe, opremljen ICT-om				Ukupno
	veoma	potpuno	djelimično	uopšte nije	
0 do 10 god.	0	0	1	40	41
10 do 20 god.	0	0	2	92	94
20 do 30 god.	0	0	1	73	74
više od 30 god.	0	0	0	31	31
Ukupno	0	0	4	236	240

Na osnovu dobijenih odgovora od ispitanika po pitanju opremljenosti radnog prostora u vrtiću sa ICT-om možemo konstatovati da u vrtiću nemamo dostupnu datu opremu za korišćenje u realizaciji radnih aktivnosti. Dobili smo skoro identične odgovore ispitanika, tako najveći broj ispitanika (236 ili 98.33%) smatra da *uopšte nije* vrtić opremljen ICT-om, dok veoma mali broj ispitanika (4 ili 1.66%) smatra da su vrtići, odnosno radne sobe *djelimično* opremljene informaciono komunikacionom tehnologijom, a nijedan ispitanik nije mišljenja da su vrtići *veoma* ili *potpuno* opremljeni datom tehnologijom pristupačnoj za rad u grupi. Na osnovu dobijenih rezultata (Tabela 2.) možemo zaključiti da vrtići ne posjeduju ili u izuzetno maloj mjeri posjeduju ICT za rad s djecom u realizaciji planiranih aktivnosti.

U namjeri da ispitamo iskustvo vaspitača u korišćenju ICT-a u vaspitno-obrazovnom radu s djecom različitog uzrasta dobili smo odgovore koje smo takođe klasifikovali po kategoriji radnog iskustva (Tabela 3.).

Table 3: Iskustvo vaspitača u korišćenju ICT-a u vaspitno-obrazovnom radu s djecom

Grupa	Koliko često koristite ICT u vaspitno-obrazovnom radu s djecom				Ukupno
	veoma	često	ponekad	uopšte ne koristim	
0 do 10 god.	0	0	17	24	41
10 do 20 god.	0	1	48	45	94
20 do 30 god.	0	0	27	47	74
više od 30 god.	0	0	1	30	31
Ukupno	0	1	93	146	240

Na pitanje koliko često koriste ICT u vaspitno-obrazovnom radu s djecom dobili smo pozitivnije odgovore u odnosu na opremljenost radnih prostorija s datom opremom. I u ovom slučaju najveći broj ispitanika (146 ili 60.83%) tvrdi da *uopšte ne koristi* ICT u vaspitno-obrazovnom radu s djecom, dok značajan broj ispitanika (93 ili 38.75%) *ponekad* koristi ICT u svom radu i samo 1 ispitanik (0.41%) često koristi ICT u radu s djecom u grupi. Ako analiziramo dobijene rezultate, a uzimajući u obzir činjenicu da vrtić ne posjeduje instaliranu ICT opremu u radnim sobama, možemo konstatovati da relativno veliki broj vaspitača čini iskorak u odnosu na postojeće okolnosti u vrtiću i sopstvenim angažmanom instalira ICT opremu koju koristi u realizaciji nekih pojmova na ranom uzrastu. To je dobar primjer i pozitivno djeluje u sredini na druge vaspitače da i oni inoviraju svoj rad i učenje učine interesantnim i dostupnijim svojoj djeci.

Kad je u pitanju način korišćenja ICT-a u radu s djecom u predškolskom vaspitaču su iskazali podijeljeno mišljenje (Tabela 4.).

Table 4: Način korišćenja ICT-a u svom vaspitno-obrazovnom radu

Grupa	Kako koristite ICT u vaspitno-obrazovnom radu s djecom u vrtiću				Ukupno
	neposredno	Neposredno i/ili posredno	posredno	uopšte ne koristim	
0 do 10 god.	0	9	8	24	41
10 do 20 god.	0	29	20	45	94
20 do 30 god.	0	6	21	47	74
više od 30 god.	0	0	1	30	31
Ukupno	0	44	50	146	240

Na pitanje utvrđivanja načina korišćenja ICT-a u vaspitno-obrazovnom radu dobijeni rezultati (Tabela 4.) potvrđuju da se najveći broj ispitanika (146 ili 60.83%) izjasnio da *uopšte ne koristi* ICT u svom radu, zatim slijedi kategorija *posrednog* korišćenja (50 ispitanika ili 20.83%), dok se nešto manji broj ispitanika našao u kategoriji *neposrednog i/ili posrednog* korišćenja (44 ili 18.33%), a nije bilo ispitanika koji su samo u kategoriji *neposrednog* korišćenja ICT. Dobijeni rezultati nam potvrđuju, pored toga što izuzetno veliki broj vaspitača uopšte ne koristi ICT u svom radu (60.83% ispitanika), da ima znatan broj vaspitača (39.16%) koji i pored neobezbijeđenih uslova (nedostatka ICT opreme) ide korak ispred ostalih i nalazi način da datu tehnologiju na određeni način, neposredno i/ili posredno, primijeni u svom radu. Moramo priznati da su ovi rezultati ohrabrujući i potvrđuju činjenicu da ukoliko vrtić obezbijedi adekvatne uslove da će izuzetno veliki broj vaspitača koristiti ICT u vaspitno-obrazovnoj praksi.

Ispitivanje mišljenja vaspitača o mogućnostima korišćenja ICT-a u vrtiću nam pomaže da utvrdimo potrebu za ICT-om, s jedne strane, i njenog nedostatka, s druge strane. Dobijeni rezultati (Tabela 5.) ukazuju na potrebu ozbiljnijeg sistemskog pristupa ovom problemu.

Table 5: Mišljenja o mogućnosti korišćenja ICT-a u vrtiću

Grupa	U kojoj mjeri se ICT može koristiti u vrtiću				Ukupno
	veoma	često	ponekad	uopšte ne može	
0 do 10 god.	22	19	0	0	41
10 do 20 god.	61	31	2	0	94
20 do 30 god.	39	32	3	0	74
više od 30 god.	12	12	7	0	31
Ukupno	134	94	12	0	240

Mišljenja vaspitača o mogućnosti korišćenja ICT-a u vrtiću (Tabela 5.) nam ukazuju na opravdanu potrebu uključivanja ICT-a u radne aktivnosti na svim uzrasnim nivoima u vrtiću. Naime, na pitanje *u kojoj mjeri se ICT može koristiti u vrtiću* najveći broj ispitanika (134 ili 55.83%) je mišljenja da se ova tehnologija *veoma* može koristiti u radu, zatim nešto manji broj ispitanika (94 ili 39.16%) smatra da se ona *često* može koristiti i mali broj ispitanika (12 ili 5.00%) je mišljenja da se ICT *ponekad* može koristiti u vrtiću, a nijedan ispitanik nije mišljenja da se ova tehnologija uopšte ne može koristiti u vrtiću. Ako dobijene rezultate analiziramo po kategorijama radnog iskustva onda uočavamo da su u prve tri kategorije skoro svi ispitanici mišljenja da se ICT *veoma* ili *često* može koristiti u vrtiću. Takođe, u kategoriji radnog iskustva *više od 30 god.* imamo izuzetno visok skor mišljenja ispitanika da se ova tehnologija *veoma* ili *često* može koristiti, dok znatno manji broj ispitanika (7 ili 22.58%) ove kategorije dijeli mišljenje da se *ponekad* ICT može koristiti u vrtiću. Dobijeni rezultati su zaista ohrabrujući i daju jasnu poruku nadležnim službama da vrtić treba osavremeniti novom tehnologijom učenja i proces učenja učiniti funkcionalnijim na polju razvoja svakog djeteta.

Kao nastavak na prethodno pitanje uslijedilo je pitanje utvrđivanja mišljenja vaspitača o mogućem *doprinosu ICT-a podizanju kvaliteta rada u vrtiću* čiji su rezultati predstavljeni u Tabeli 6.

Table 6: Doprinos ICT-a podizanju kvaliteta rada u vrtiću

Grupa	U kojoj mjeri ICT može doprinijeti podizanju kvaliteta rada u vrtiću				Ukupno
	veoma	potpuno	djelimično	uopte ne može	
0 do 10 god.	41	0	0	0	41
10 do 20 god.	89	5	0	0	94
20 do 30 god.	71	3	0	0	74
vise od 30 god.	23	8	0	0	31
Ukupno	224	16	0	0	240

Na osnovu dobijenih rezultata (Tabela 6.) možemo konstatovati da po pitanju *doprinosa ICT podizanju kvaliteta rada u vrtiću* vaspitači dominantno smatraju da ICT *veoma* (224 ispitanika ili 93.33%) doprinosi, dok znatno manji broj ispitanika (16 ili 6.66%) je mišljenja da ona *potpuno* doprinosi podizanju kvaliteta rada u vrtiću. Budući da nije bilo ispitanika da dijeli mišljenje da ICT *djelimično* ili *uopte ne može* doprinijeti podizanju kvaliteta rada u vrtiću, to možemo zaključiti da su vaspitači nesumnjivo saglasni činjenici da bi dostupnost ICT opreme u radnim prostorijama značajno doprinijela podizanju kvaliteta rada u vrtiću. Dobijeni rezultati takođe, kao u prethodnom pitanju, šalju jasnu poruku institucijama sistema koji se bave kvalitetom rada u vaspitno-obrazovnom procesu da ukoliko teže podizanju kvaliteta rada u vrtiću da kao jednu od mjera ispoštuju nabavku i instalaciju informaciono komunikacione tehnologije u predškolske institucije.

U cilju sagledavanja realnih potreba, mogućnosti ili pak nepotrebnosti korišćenja ICT-a u vrtiću od ispitanika smo tražili da na otvoreno pitanje, *davanja prijedloga mjera iz ugla vaspitača po pitanju primjene ICT-a u vrtiću*, odgovore objektivno. Na postavljeno pitanje vaspitači su imali mogućnost da daju veći broj predloga. Dobili smo različite predloge koje smo predstavili prema dobijenoj frekvenciji:

- Opremiti sve radne prostorije-sobe potrebnom savremenom ICT opremom (203 ili 84.58%),
- Organizovati obuku vaspitača za primjenu ICT-a u radu (187 ili 77.91%),
- Pripremiti programe podrške realizaciji planiranih aktivnosti po uzrasnim nivoima (123 ili 51.25%),
- Pripremiti priručnike kao podršku vaspitačima za korišćenje ICT-a na konkretnim primjerima (84 ili 35%),
- Neforsirati pretjerano ICT u radu (28 ili 11.66%),

- Dati slobodu vaspitaču da može, a ne mora da koristi ICT u radu (17 ili 7.08%).

Na osnovu dobijenih odgovora možemo konstatovati da vaspitači u prioritet mjera za primjenu ICT-a u vrtiću predlažu nabavku same opreme, zatim obuku vaspitača za njenu primjenu, pripremu programa podrške i priručnika za korišćenje date opreme. Među predlozima, ali sa mnogo manjim skorom, nalaze se zahtjevi da se ICT ne forsira u radu i da se vaspitačima omogući sloboda u korišćenju ili nekorišćenju ICT-a u radu.

Zaključak sa predlogom mjera

Rano učenje i razvoj su međusobno uslovljeni i povezani. Svaka obrazovna intervencija stimulise razvojna područja, u manjoj ili većoj mjeri. Razvoj i učenje se dopunjuju kroz kontinuiranu dječju interakciju s okolinom, prirodnom i društvenom. Informaciona komunikaciona tehnologija posreduje u razumijevanju okruženja, podstiče interakciju i doprinosi razvoju individue. ICT kao produkt ljudske civilizacije ima svoju ulogu i snažan uticaj na razvoj ličnosti. Nastala iz praktičnih potreba, ICT je našla svoje mjesto u obrazovanju i vaspitanju od najranijih dana. Ona ima veliki značaj kako u razumijevanju učenih pojmova tako i u motivaciji djece za radne aktivnosti što je preporučuje višestruko korisnom u vrtiću. Upravo zbog toga što je fokusiranje pažnje veoma važna determinanta razvojnog procesa u sagledavanju veza i odnosa među djelovima cjeline i sl. to ICT preporučuje u radu s djecom ranog uzrasta. Dobro razumijevanje razvojnih potreba djece ranog uzrasta, kao i izbor neophodne opreme i planiranje adekvatnih aktivnosti čine temelj uspješnog učenja, a samim tim i snažan podsticaj njihovog razvoja. Djeci se mogu ponuditi razne aplikacije u vidu lustracija, priča, animacija i sl. koje značajno rasvjetljavaju razumijevanje učenog pojma.

Rezultati istraživanja su potvrdili hipotezu *da vaspitači razumiju suštinu primjene ICT-a u vaspitno-obrzoavnim aktivnostima, da imaju pozitivno mišljenje o savremenoj tehnologiji i njenom doprinosu podsticanju ranog razvoja i učenja ali da nemaju iskustvo u neposrednom korišćenju iste u realizaciji planiranih aktivnosti u praksi.*

Savremeno shvatanje važnosti ranog učenja i razvoja podstiče izmjene načina rada u vrtiću. Primjena ICT u vrtiću pruža više mogućnosti za razumijevanje i realizaciju praktičnih aktivnosti u rješavanju problemskih situacija što je od posebne važnosti da se učenje doživi kao zabava i zadovoljstvo (Lee, Kim & Yoon, 2015). Međutim, da bi ICT dobila svoje mjesto u procesu učenja na ranom uzrastu neophodno je stvoriti adekvatne uslove koji pretpostavljaju prije svega neposrednu dostupnost ICT-a u radnom prostoru.

ru i osposobljenost vaspitača za korišćenje ICT-a u procesu obrazovanja i vaspitanja na ranom uzrastu. Dobijeni rezultati istraživanja potvrđuju da vaspitači imaju pozitivno mišljenje o ICT-u, ali da vrtići ne posjeduju uslove za njenu primjenu zbog čega se skoro i ne koristi u radu. S obzirom da vaspitači pored rečenog vjeruju da se ICT može u velikoj mjeri koristiti u radu i da njenom primjenom možemo unaprijediti proces učenja i razvoja djece na ranom uzrastu predlažemo nabavku i instaliranje ICT opreme u radnim prostorijama i tako je učiniti dostupnom svakom vaspitaču, obezbijediti podršku vaspitačima u procesu implementacije ICT-a u radu, .

LITERATURA

- Boyle, E. A., T. Duffy, K. Dunleavy. (2003). Learning styles and academic outcome: The validity and utility of Vermont's Inventory of Learning Styles in a British higher education setting. *British Journal of Educational Psychology*, 73: 267–290.
- Cowan, R., D. Powell (2014). The Contributions of Domain-General and Numerical Factors to Third-Grade Arithmetic Skills and Mathematical Learning Disability. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 106/1: 214–229. DOI: 10.1037/a0034097.
- Dijkstra, E. M., A. Walraven, T. Mooij, & P. A. Kirschner (2017). Factors affecting intervention fidelity of differentiated instruction in kindergarten. *Research Papers in Education*, 32/2: 151-169. DOI: 10.1080/02671522.2016.1158856
- Lee, Y-J., M. Kim, H. G. Yoon (2015). The Intellectual Demands of the Intended Primary Science Curriculum in Korea and Singapore: An analysis based on revised Bloom's taxonomy. *International Journal of Science Education*. 37/13: 2193-2213. DOI:1080/09500693.2015.1072290
- Mićanović, V., D. Vučković, T. Novović (2015). ICT in the first grades of primary school in Montenegro, *Revista de Pedagogie*, Bucuresti: Institutul de stiinte ale educatiel, 63/1: 69-84. ISSN 0034-8678.
- Obradović, M. (1998). *Opća metodika nastave matematike*. Zagreb: Prosvjeta.
- Olteanu, L. (2015). *Construction of tasks in order to develop and promote classroom communication in mathematics*. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 46/2: 250–263.
- Peri, B., M. Šalavic (2013). *Dečak koji je odgajan kao pas*. Beograd: Narodna biblioteka Srbije.
- Pijaže, Ž., B. Inhelder (1982). *Intelektualni razvoj deteta*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Rothschild, J., E. R. Daniels (2002). *Materijali i aktivnosti za rad u učionicama u kojima dijete ima centralnu ulogu*, Podgorica, Pedagoški centar Crne Gore.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 2006, 7/7: 935-947. ISSN 1443-1475.
- Vigotski, L. (1977). *Mišljenje i govor*, Beograd: Nolit.
- Vučković, D. (2010). Development of learning strategies (About the competence learning to learn). *International Magazine for Educational Sciences and Practice* 007, Nikšić: Faculty of Philosophy, 2010/7: 10-16.

ICT AS A FUNCTION OF STIMULUS EARLY DEVELOPMENT AND LEARNING

Veselin Mićanović i Tatjana Novović
University of Montenegro, Faculty of Philosophy, Nikšić
Montenegro

Abstract: Contemporary trends in research of early development and learning point to the need for the introduction of modern innovative technologies from an early age to encourage proper and full development and learning for preschool children. ICT bring significant changes that stimulate early development and learning. In the XXI century, the question is no longer whether to apply modern information and communication technology, but how and in what way they will implement the same in the process of learning and development regardless of the age of the child. The aim is to highlight the importance of ICT in stimulating early development and learning. Taking into account the specificity of early childhood development and the importance of learning from the earliest days it seems necessary the use of ICT in this process. In the theoretical part of the paper we give an overview of ICT importance in the process of development and learning, with a special focus on early age. We tried to objectively perceive the current problem in the research part of the examined teachers of a given problem. The research was conducted on a sample of 240 teachers. The research results confirm the positive attitude of teachers on the application of ICT in kindergarten, but also identify current problems that hinder adequate implementation of the same in working with children of different ages. In the end, we give the conclusion of the proposed measures to overcome the identified research problems in working with children in early childhood.

Keywords: ICT , early development, learning, child, educator.

ŽELJKO BONETA¹, ŽELJKA IVKOVIĆ¹, ANA CRNIĆ²
¹Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet, ²Dječji vrtić „Cvrčak i mrav“
 Tribalj, Hrvatska
 zboneta@ufri.uniri.hr

VRŠNJAČKE INTERAKCIJE U DJEČJEM VRTIĆU: SOCIOLOŠKA PERSPEKTIVA

Sažetak: U radu se problematiziraju vršnjački odnosi kao važan segment socijalizacije u djetinjstvu. Vršnjačke grupe jedan su od najvažnijih agenasa socijalizacije djece te se smatraju konstruktima koji se prenose s jedne generacije djece na sljedeću (Corsaro-Eder, 1990). Cilj rada je analiza vršnjačkih interakcija u institucijskom kontekstu. Vršnjački odnosi unutar istraživanja analizirani su iz sociološke perspektive, polazeći od Corsarove interpretativne teorije dječje socijalizacije (Corsaro, 1988, 1992, 2003, 2005). Istraživane su rutine koje su pojavljuju unutar vršnjačkih grupa te analizirana veza dobi i rodni uloga na njihovo formiranje. U istraživanju je korišteno etnografsko istraživanje s djecom. Tehnika prikupljanja podataka bilo je sudjelujuće promatranje. Istraživanje je provedeno tijekom ožujka i travnja 2015. godine u Dječjem vrtiću „Radost“ u Crikvenici u Hrvatskoj. Sudionici istraživanja bili su 22 djece u dobi od tri do šest godina starosti, jedanaest djevojčica i jedanaest dječaka. Podaci su prikupljeni pisanjem bilješki te audio i video snimkama koje su kasnije transkribirane. Nakon toga terenske bilješke su kodirane te je provedena njihova kategorizacija u dva koraka. Rezultati istraživanja pokazali su kako na formiranje vršnjačkih grupa, a time i vršnjačkih kultura, utječe veliki broj čimbenika. Raspon rutina utvrđenih istraživanjem argument ide u prilog Corsarovom zaključku da djeca predškolske dobi putem sudjelovanja u kulturnim rutinama, kreativno privajaju informacije iz svijeta u kojem žive i na taj način stvaraju svoje vlastite jedinstvene vršnjačke kulture.

Ključne riječi: djeca predškolske dobi, vršnjačke kulture, interpretativna teorija, sudjelujuće promatranje, kvalitativno istraživanje

Uvod

Dječji je svijet donedavno bio nezanimljiv sociolozima. Većina socioloških analiza polazile su od klasične teorije socijalizacije u kojoj su djeca percipirana kao objekti koji će, vođeni čvrstom rukom odraslih (roditelja, odgajatelja, učitelja ...), biti dovedeni do društvene zrelosti. Stoga su djeca bila predmetom socioloških analiza samo u iznimnim slučajevima (devijantnost, subkulture i sl.) koji su odudarala od poželjnih društvenih normi i vrijednosti (Milić, 2007). Nova sociologija djetinjstva oblikuje se devedesetih godina dvadesetog stoljeća, a njena nosiva teza je shvaćanje djetinjstva kao fenomena koji se odvija u kontekstu specifičnih kulturnih i strukturalnih obilježja nekog društva. Stoga ne postoji jedno, univerzalno djetinjstvo, već je riječ o pluralitetu djetinjstva (Prout-James, 1997). Nova paradigma vidi dijete kao aktivnog sudionika u procesu socijalizacije. Stoga je nužno analizirati funkcioniranje dječjeg svijeta po sebi, neovisno o perspektivi odraslih. Etnografska metoda je najprimjerenija za njegovo proučavanje jer ga nastoji razumjeti iz perspektive djeteta, što drugim metodama, primjerice eksperimentom, nije moguće (Prout-James, 1997; Brannen, 2008).

U prvom dijelu rada ukratko su prikazane razlike u shvaćanju socijalizacije klasičnih socioloških teorija i nove sociologije djetinjstva te je detaljnije prikazana Corsarova interpretativna teorija socijalizacije. U drugom je dijelu prikazano kvalitativno empirijsko istraživanje vršnjačke kulture i vršnjačkih rutina u institucijskom kontekstu, na primjeru jedne vrtićke grupe.

Sociološki pristupi socijalizaciji

Sociolozi socijalizaciju definiraju kao „... proces u kojem se norme, vještine, motivi, stavovi i ponašanja pojedinca mijenjaju u skladu s onima koji se smatraju poželjnima i prikladnima za njegove ili njezine sadašnje i buduće uloge u bilo kojem društvu“ (Parke-Buriel, 2001: 14516). Internalizirajući norme i vrijednosti, pojedinac se uključuje u kulturu svoga društva (Schneewind, 2001). Ključnu ulogu u procesu imaju agensi socijalizacije: obitelj, grupa vršnjaka, odgojno-obrazovne institucije (vrtić, škola) i mediji.

Indikativan pristup socijalizaciji u klasičnom sociološkom diskursu razvija *strukturalno-funkcionalistička perspektiva*. Teorija strukturalnog funkcionalizma smatra da društvo kao cjelinu integrira zajednički vrijednosni sustav, koji se sastoji od hijerarhijski određenih podsustava, a obitelj tu ima ključnu i nezamjenjivu ulogu kroz proces primarne socijalizacije. U obitelji postoje dvije diferencirane, ali komplementarne roditeljske uloge, uloga majke i uloga oca. Obitelj, nasuprot kompetitivnom društvu, osigurava blisku povezanost i emocionalnu toplinu te na taj način pruža podršku svo-

jim članovima, ponajprije ocu – hranitelju. Unutar obitelji žena (supruga = majka) je ekspresivno ljepilo (White-Klein, 2008) i kulturni ekspert, čija je primarna uloga prenošenje društvenih normi i vrijednosti (socijalizacija) na djecu. Frönes smatra da je zajedničko klasičnim sociološkim teorijama socijalizacije fokusiranje na ulogu odraslih u procesu reprodukcije kulture i zanemarivanje uloge djece i dječjeg svijeta (Frönes, 2016).

Nova sociologija djetinjstva polazi od shvaćanja djeteta kao aktivnog sudionika u procesu socijalizacije te u fokusu svog proučavanja stavlja dječju perspektivu (James, 2013). Polazi se od La Fontainove teze da je „nezrelost djece biološka činjenica, ali način na koji se ta nezrelost shvaća i dobiva na značaju jest kulturna činjenica“ (Prout-James, 1997:7). Ključno je kako, a ne što, djeca uče o društvenom svijetu te kako stvaraju značenja temeljena na svojim iskustvima. Djetetu, djetinjstvu i dječjoj kulturi ne pristupa se iz pozicije odraslih, iz neproblematizirane pretpostavke da odrasli “oblikuju” djecu. Dijete je aktivan sudionik koji kulturne obrasce usvaja u bogatoj dvosmjernoj interakciji s okolinom u kojoj živi (Frönes, 2016), stoga različite kulture konstruiraju različita djetinjstva¹. Nova sociologija djetinjstva temelji se na novoj paradigmi djetinjstva, koja uvažava društvene promjene koje su dovele do institucionalizacije djetinjstva, stvaranja društvenih mreža u ranim godinama života u kojima se odvija aktivno pregovaranje među sudionicima. Djetinjstvo se time konstruira i rekonstruira od strane agenasa, ali i od strane djece (Prout-James, 1997). Nova sociologija djetinjstva svojim pristupom orijentiranim na dijete, odnosno objašnjavanjem dječjeg svijeta iz perspektive djeteta, problematizira kako djeca u svakodnevnom životu doživljavaju i kreiraju odnose s ostalim članovima društva, stvaraju ideje i percipiraju događanja u svojoj okolini. Promjena pristupa u proučavanju djeteta i djetinjstva doveli su do kreiranja novih teorija i pristupa o socijalizaciji djece (James, 2013). U sljedećem poglavlju prikazujemo jednu od tih teorija – Corsarovu interpretativnu teoriju socijalizacije.

Interpretativna teorija socijalizacije

Interpretativna teorija dječje socijalizacije polazi od teze da se „u interakcijama sa suigračima u organiziranim grupama za igru i vrtićima, dječja znanja i prakse postupno pretvaraju u znanje i vještine potrebne za sudjelovanje u svijetu odraslih“ (Corsaro-Eder, 1990: 200). Corsaro i Eder naglašavaju da se velika promjena u dječjem društvenom svijetu događa kada djeca izlaze iz obiteljskog i porodičnog kruga, odnosno onda kada ulaze u

¹ Primjerice, u razvijenim zapadnim društvima proširena porodica se svodi na nukleusnu obitelj, a roditelji sve kasnije imaju djecu, dok su kontekst i procesi promjena u zemljama u razvoju bitno drugačiji, što utječe na različite obrasce djetinjstva.

interakcije u kojima se počnu stvarati vršnjačke kulture. Riječ je o interakcijama koje više nisu ograničene na rođake i prijatelje svojih roditelja i ne odvijaju se pod nadzorom odraslih/roditelja. Interpretativni pristup ističe da djeca, putem vlastitog sudjelovanja u kulturnim rutinama, kreativno prisvajaju informacije iz svijeta odraslih i na taj način stvaraju svoje vlastite jedinstvene vršnjačke kulture. *Vršnjačku kulturu* Corsaro definira kao „stabilni skup aktivnosti ili rutina, artefakata, vrijednosti i briga koje djeca stvaraju i dijele u interakciji sa svojim vršnjacima“ (Corsaro, 1992: 162). Vršnjačke kulture nisu samo važan agens u procesu socijalizacije djece, konstrukti koji se prenose s jedne generacije djece na drugu, već i najznačajnija značajka djetinjstva (Corsaro-Johannsen, 2007). Dječje interakcije s vršnjacima koje proizvode vršnjačke kulture jednako su važne kao i dječje interakcije s odraslima. Za razliku od odraslih, uspostavljanje i održavanje vršnjačkih interakcija izazovan su zadatak za djecu koja su još uvijek u procesu razvoja jezičnih i kognitivnih vještina potrebnih za komunikaciju i uspostavljanje društvenih interakcija (Corsaro, 2003). Proizvodnja dječjih vršnjačkih kultura nije produkt jednostavne imitacije niti izravnog prisvajanja svijeta odraslih. *Rutine* su „ponovljive i predvidljive aktivnosti i temelj su svakodnevnog društvenog života“ (Corsaro, 1992: 163). One nam služe kao orijentir koji omogućuje da se na siguran način nosimo s izazovima, neočekivanim i problematičnim situacijama unutar svakodnevice. U interakciji s odraslima djeca često znaju biti izložena društvenim znanjima koja u potpunosti ne shvaćaju (Corsaro-Eder, 1990). Interpretativni pristup smatra da najvažnije značajke vršnjačkih kultura proizlaze i razvijaju se kao rezultat dječjeg sudjelovanja unutar rutina odraslih te njihovog nastojanja da nađu smisao svijeta odraslih, ali također i da se odupiru njemu (Corsaro, 2005). *Vršnjačke grupe* iznimno su važan agens socijalizacije djece. Vršnjaci su „grupa djece koja svakodnevno provode vrijeme zajedno“ (Corsaro, 2005: 109). Corsaro i Eder (1990) nalaze tri ključne značajke vršnjačkih grupa u ranom djetinjstvu. Prva je važnost dijeljenja i društvenog sudjelovanja, pa iako mala djeca uživaju u zajedničkim aktivnostima, veliki problem predstavlja im njihova koordinacija i stvaranje zajedničkih značenja. Stoga djeca veliki dio vremena provode upravo u kreiranju i zaštiti osnovnih rutina i aktivnosti unutar vršnjačkih grupa. Druga značajka vršnjačkih grupa jest nastojanje djece da se nose sa svim brigama, sukobima, strahovima i zabudama svakodnevice. Uključujući upravo ovakve elemente u svoje zajedničke igre, rutine ili rituale, djeca se bolje suočavaju sa strahovima i kontroliraju ih. Treća značajka vršnjačkih grupa je izazivanje i odupiranje pravilima i autoritetu odraslih osoba, osobito roditelja. To naročito dolazi do izražaja u vrtiću, kada djeca otkrivaju zajedničke interese, a time i bolje načine izazivanja i izbjegavanja autoriteta odraslih kroz međusobnu suradnju. Izazivanje i odupiranje autoritetu i pravilima odraslih omogućuje djeci

osjećaj kontrole i neovisnosti, što je univerzalna značajka vršnjačkih grupa (Corsaro-Eder, 1990: 214-215).

U početnim vršnjačkim kulturama djeca najmlađe dobi svoje interakcije oblikuju po obrascima svojih roditelja, odnosno onih odraslih osoba koje imaju moć, autoritet i kontrolu. Potreba za ugledanjem na odrasle, očituje se i u želji za što bržim odrastanjem, što se često ističe u dječjim igrama. Primjerice, kada se igraju na vanjskom prostoru, djeca preferiraju najviša mjesta na strukturama za penjanje na koja odrasli ne mogu lako pristupiti (Corsaro, 2005). Djeca se nerijetko prave važnima izvodeći razne trikove na penjalicama, spuštajući se naglavačke niz tobogan i slično, kako bi privukli prvenstveno pozornost svojih vršnjaka, ali i pozornost odraslih (Corsaro, 2003). U želji da izazovu autoritet odraslih te da steknu kontrolu nad svojim životom djeca proizvode široki dijapazon inovativnih rutina i postupaka kojima indirektno izazivaju i zaobilaze autoritet odraslih. Ayd i Corsaro (2003) navode da je u Sjedinjenim Američkim Državama i Italiji zabranjeno donošenje igraćaka ili slatkiša u dječji vrtić od kuće. Djeca su vrlo često zaobilazila ovu zabranu donoseći malene igrače i slatkiše od kuće koje su mogli sakriti od odgajatelja. Slatkiše su djeca mogli međusobno dijeliti, a ukoliko je potrebno i pojesti „corpus delicti“, kada se u blizini pojavi odgajatelj/ica (Corsaro-Eder, 1990). Kada djeca počnu percipirati sebe kao dio vršnjačke grupe, cilj im je osigurati svoj položaj i biti prihvaćeni i podržavani od strane grupe. Stoga se od strane vršnjaka cijeni kršenje pravila i na taj se način jača osjećaj grupne prihvaćenosti. Djeca često krše pravila zbog samog kršenja, kako bi se izravno izazvali autoritet odgajatelja ili učitelja (Corsaro, 2003).

Djeca predškolske dobi se igraju i međusobno komuniciraju na temelju ekspresivnih tjelesnih akcija putem kojih veoma jasno razumiju jedni druge, bez korištenja verbalnog načina komuniciranja. Ova jednostavna struktura rutine igre u skladu je sa središnjom vrijednosti vršnjačkih kultura – zajedništvom (Corsaro, 2005). Igra predstavlja radost međusobnog druženja i mogućnost postizanja interpersonalnih kontakata među djecom. Corsaro tvrdi kako su „mlađa djeca (od tri do pet godina starosti) mnogo vještija u stvaranju, dijeljenju i uživanju igara mašte od većine starije djece i odraslih. ... djeca koriste osnovne teme i aspekte iz dječje književnosti, filмова, glazbe i televizije koje uljepšavaju i uvrštavaju u svoje spontane igre mašte unutar vršnjačke kulture“ (Corsaro, 2003: 90-91). U istraživanjima dječje igre u Italiji i Sjedinjenim Američkim Državama uočeno je da se vršnjačke igre uvelike razlikuju ne samo u različitim vršnjačkim grupama, već i u različitim kulturama. Primjerice, u dječjim vrtićima u Americi ustanovljeno je kako djevojčice prilikom igre imaju potrebu čuvanja interaktivnog prostora, dok su djevojčice u Italiji verbalizirale igru svojim vršnjacima i na taj im način dopuštale sudjelovanje u igri (Ayd-Corsaro, 2003).

Prijateljstvo je duboko ukorijenjeno u kolektivno djelovanje u okviru vršnjačkih grupa. „Prijateljstvo je proces zajedničkog djelovanja, dijeljenja pozitivnih emocija, anticipiranja i podržavanja želja i potreba drugih“ (Corsaro-Johannese, 2007: 457). Dječje znanje o pojmu prijateljstva razvija se upravo u kontekstu vršnjačkih odnosa i to najčešće na temelju društvenih i kontekstualnih zahtjeva koji proizlaze iz njihovih vršnjačkih svjetova. James (1993) nalazi da dječje iskustvo prijateljstva s drugom djecom igra presudnu ulogu u stjecanju društvenog identiteta i vlastite osobnosti te osjećaja pripadnosti. Tijekom iskustava u predškolskim ustanovama djeca shvaćaju da su interakcije među njima veoma nesigurne i krhke te da nije jednostavno uključiti se u pojedine aktivnosti. Upravo zbog toga, djeca radije paralelno razvijaju stabilne odnose s nekoliko vršnjaka, nego samo s jednim ili dva, te na taj način povećavaju mogućnost uspješne interakcije. Prijateljstvo u predškolskoj dobi ima specifične integrativne funkcije, razvoj solidarnosti i međusobnog povjerenja i zaštita interaktivnog prostora. Prijateljstva u ovoj životnoj dobi su veoma kratka te nisu utemeljena na osobnim karakteristikama vršnjaka, a trajnija prijateljstva moguća su jedino među djecom unutar obiteljskog doma ili bližeg susjedstva (Corsaro, 2005). „Prijateljstva“ su često kratkotrajna, odnosno mogu trajati onoliko dugo koliko traje određena igra, nekoliko sati ili nekoliko dana. James nalazi da su istraživanja među djecom predškolske dobi utvrdila kako postoje razlike u vršnjačkim prijateljstvima s obzirom na spol. Model strogo odvajanja spolova koji se često događa i razvija u dječjim igrama prenosi se također i na njihove prijateljske veze (James, 1993). Corsaro (2003) otkriva kako su prijateljski odnosi među djecom mlađe predškolske dobi usko povezani s uspostavljanjem i održavanjem određene igre, dok su djeca starije predškolske dobi bila sigurnija u svoje socijalne vještine što se odražavalo i na njihove vršnjačke odnose i prijateljstva. Mlađa djeca više su usmjerena na sami čin igranja, nego na stvaranje prijateljstava. Kod starije djece, Corsaro je utvrdio veću prisutnost bliskih grupa djece koje se identificiraju kao prijatelji i češće provode vrijeme u zajedničkoj igri (Corsaro, 2003).

Uz sudjelovanje u društvu i prijateljstvo bitan element interakcija u vršnjačkim grupama su diferencijacija i sukobi. Djeca predškolske dobi, iako se često svađaju oko posjeda igračka te oko prihvaćanja novih članova u grupu za igru, sposobna su za vrlo složena sučeljavanja i debate o prirodi svojih igara. Prvi znakovi socijalne diferencijacije temelje se na spolnoj različitosti. Već u predškolskoj dobi prisutno je spolno razdvajanje koje se porastom dobi djece sve više proširuje i postaje ključni kriterij u društvenim odnosima među djecom (Corsaro, 2003). Istraživanja sukoba u vršnjačkim kulturama osim nalaza da je takvo ponašanje razorno i neuredno za grupu, također pokazuje da sukobi i razmirice djeci pružaju bogatu arenu interakcija za razvoj jezika, međuljudskih odnosa, vještina i znanja (Corsaro-

Eder, 1990). Dječja igra kao najvažniji oblik učenja jest aktivnost u kojoj sudjeluje najčešće veći broj djece tijekom koje često dolazi do sukoba i rasprava. Tijekom igre djeca najčešće ulaze u sporove oko uključivanja u igru i korištenja istih materijala i igračka te preuzimanja uloga u imitativnim igrama. Djeca vrlo naporno rade na uspjehu svojih igara i aktivnosti koje nerijetko netko druge može vrlo lako prekinuti i pokvariti, što često dovodi do sukoba (Corsaro, 2003). Istraživanja otkrivaju da su dječaci najčešće u interakciji u većim grupama te da češće stupaju u agresivnije i natjecateljske sportske igre (Corsaro-Eder, 1990). Tijekom sportskih aktivnosti, Corsaro je otkrio kako djevojčice imaju oformljeni „klub djevojčica“ u koji ne smiju pristupiti dječaci. Djevojčice su u svoj „klub“ prihvaćale i djevojčice iz drugih odgojno – obrazovnih skupina samo zbog toga jer su djevojčice. Veoma su predano branile svoj „klub“ te bi otjerale svakog dječaka koji mu se htio približiti (Corsaro, 2003). Istražujući američke i talijanske predškolske ustanove, Corsaro također uočava i kontraste među ova dva okruženja po pitanju sukoba i njihova rješavanja. U vršnjačkim grupama u Americi sukobi su smatrani privatnom stvari uključene djece te je na njima bila odgovornost njegova rješavanja. U rješavanje sukoba grupa vršnjaka se nije uključivala, već je ponekad samo odgajateljica bila ta koja se uključivala ukoliko je bila potrebna intervencija. Za razliku od toga, u vršnjačkim grupama u Italiji sukobi se nisu smatrali privatnim problemom, već se u njihovo rješavanje uključivala cijela grupa koja ga je zajedničkim razgovorom pokušavala izgladiti. To pokazuje utjecaj kulture društva (individualizam vs kolektivizam) na vršnjačke kulture, u konkretnom slučaju jaku socijalnu vezu prisutnu unutar vršnjačkih grupa u Italiji, za razliku od onih u Americi (Corsaro, 2003).

Metodologija istraživanja

Cilj istraživanja i istraživačka pitanja

Cilj istraživanja je analiza vršnjačkih interakcija u institucijskom kontekstu. Osnovni elementi analize su formiranje identiteta, stvaranje socijalnih mreža, pregovaranje s odraslima i rodni odnosi. Stoga su postavljena sljedeća istraživačka pitanja:

1. Koje se rutine pojavljuju unutar vršnjačkih grupa?
2. Na koji način rodne uloge i dob utječu na formiranje vršnjačkih kultura?

Metoda istraživanja i istraživački teren

U istraživanju je korišteno etnografsko istraživanje s djecom, s ciljem istraživanja dječje perspektive vršnjačkih odnosa, a tehnika prikupljanja

podataka bila je sudjelujuće promatranje. Istraživački teren u kojem se provodilo istraživanje bila je mješovita odgojno – obrazovna grupa u Dječjem vrtiću „Radost“ u Crikvenici.

Etnografsko istraživanje zahtjeva znatno provođenje vremena na terenu među grupom čiji se svakodnevni život i kultura istražuju, čime se omogućuje detaljniji opis specifičnosti u prirodnim situacijama iz prve ruke (Ilić, 2013). Sudjelujuće promatranje je oblik „promatranja u kojem promatrač sudjeluje u svakodnevnom životu osoba koje istražuje, bilo otvoreno u ulozi istraživača ili prikriveno, promatrajući stvari koje se događaju, slušajući sve što je rečeno i ispitujući druge, tijekom određenog vremena“ (Denscombe, 2007: 217). Prioriteti sudjelujućeg promatrača jesu očuvanje prirodnosti okruženja unutar kojeg istražuje i dobivanje informacija o kulturama ili događajima koji su mogli ostati skriveni ukoliko bi se koristila neka druga metoda prikupljanja informacija (Denscombe, 2007). Istraživač je u ovom istraživanju sudjelovao kao sudionik u uobičajenom okruženju, a njegova je uloga bila poznata samo pojedinim članovima okruženja (odgajateljica i ravnatelj), ali ne i djeci unutar odgojno – obrazovne skupine koja je promatrana. Uloga istraživača bila je prikrivena ulogom odgajateljice pripravnice koja je boravila u grupi i prije istraživanja i sudjelovala u njenim svakodnevnim aktivnostima. Na taj je način eliminiran utjecaja efekta prepoznavanja istraživača od strane sudionika na prirodnost okruženja.

Istraživanje je provedeno u odgojno – obrazovnoj grupi poludnevnog programa u Dječjem vrtiću „Radost“ u Crikvenici. Odabir konkretne institucije predškolskog odgoja i obrazovanja temeljio se na boravku istraživača u tom dječjem vrtiću u statusu odgajateljice pripravnice.

Prikupljanje podataka provedeno je pisanjem bilješki te audio i video snimkama. Tijekom boravka u odgojno – obrazovnoj grupi, istraživač je sudjelovao u svim aktivnostima djece i odgajateljica toga dana te bilježio situacije, rituale, međusobne odnose i emocije. Terenske bilješke bile su pisane u obliku kratkih bilješki, neposredno nakon promatranja, a ponekad i tijekom promatranja. Audio i video snimanje korišteno je u svrhu detaljnijeg uočavanja okruženja koje se promatra i u svrhu lakšeg naknadnog interpretiranja promatranih situacija. Budući da je audio i video snimanje prisutno u odgojno – obrazovnoj grupi svakodnevno u svrhu dokumentiranja i planiranja odgojno – obrazovnog procesa, djeca nisu obraćala previše pozornosti na video kameru. Svakog dana po završetku promatranja istraživač je pisao terenske bilješke kojim su dopunjavane kratke bilješke prikupljene direktno na terenu prema neposrednom sjećanju te prema audio i video zapisima snimljenim toga dana. Terenske bilješke sadržavale su opise situacija, događaja, rutina, opise okruženja, emocija djece te osobnih zapažanja tijekom promatranja. Djeca su samo prvoga dana pokazivala veći interes za bilješke istraživača, ali nisu odavala dojam ometenosti od stra-

ne promatrača. S obzirom na dotadašnji boravak u grupi kao odgajateljice pripravnice djeca su bila upoznata s istraživačem te nisu pokazivala straha ili srama u interakcijama. Tijekom prikupljanja podataka probleme su ponekad stvarali nemogućnost zapisivanja bilješki istoga trena ili prirodno zaboravljanje. Olakšavajuća okolnost su često bili video i audio zapisi koji su uvelike pomagali u prisjećanju i naknadnom bilježenju podataka u terenske bilješke.

Obrada i analiza podataka

Putem sudjelujućeg promatranja unutar odgojno – obrazovne grupe sakupljane su terenske bilješke koje su sadržavale opise situacije, djece i okruženja u kojem se promatralo te transkripte razgovora u interakcijama među djecom, bilo tijekom igre, sukoba ili neke druge situacije. Terenske bilješke pregledane su nekoliko puta i nakon toga kodirane u ukupno 790 kodova. Kodovi se koriste za sustavno povezivanje dijelova teksta, odnosno podataka, s idejom koja se odnosi na analizu, a moraju biti sažeti te mogu biti u obliku jedne riječi, imena, inicijala ili broja (Denscombe, 2007:292). Nakon toga kodovi su po kriteriju međusobne sličnosti spojeni, odnosno apstrahirani, najprije u 250 kategorija prvog reda, a nakon toga u veće apstraktnije cjeline, odnosno kategorije drugog reda. U kreiranju kategorija drugog reda, bilo je potrebno prepoznavati odnose i teme među kategorijama prvog reda i kodovima. U daljnjoj je obradi i analizi podataka bilo potrebno identificirati odnose između kategorija te definirati određene obrasce i teme koji se pojavljuju unutar podataka. U konačnici, definirano je šest završnih tema, a to su: utjecaj obitelji, igra, prijateljstvo, dijeljenje, kontrola i autonomija, socijalna različitost i sukobi te pritisak i prihvaćanje od strane vršnjaka.

Etički aspekt istraživanja

Istraživač je postupao sukladno *Etičkom kodeksu i Protokolu o sigurno-sno-zaštitnim mjerama i postupanjima u rizičnim situacijama* unutar DV „Radost“. Roditelji djece koja su sudjelovala u istraživanju na početku pedagoške godine potpisala su obrazac Izjave roditelja o korištenju osobnih podataka djece kojim odobravaju prikupljanje fotografija, audio i video zapisa njihovog djeteta nastalih u sklopu odgojno-obrazovnog programa, njihovo objavljivanje na internetskoj stranici vrtića i vrtićkim publikacijama te u sklopu prezentacija na stručnim skupovima i refleksijama, a u svrhu promicanja rada Dječjeg vrtića.

Rezultati i rasprava

Uzorak

Istraživanje je provedeno na uzorku od 22 djece u dobi od tri do šest godina starosti. Od ukupno 22 promatrane djece, troje je bilo u dobi od tri godine, četvero u dobi od četiri godine, desetoro u dobi od pet godina te petoro u dobi od šest godina starosti. S obzirom na spol, promatrana skupina djece strukturirana je podjednakim brojem djece muškog i ženskog spola (11 djevojčica i 11 dječaka).

Vršnjačke rutine

Analizom prikupljenih podataka utvrđeno je postojanje dvije vrste rutina unutar promatrane grupe. Osnovne rutine strukturirane temeljem dnevnog rasporeda aktivnosti djece, u kojima sudjeluju i koje ovise o odraslima jesu: dovođenje i odvođenje djece u/iz vrtić/a, opraštanje od roditelja pri dolasku u vrtić, pranje ruku prije obroka, odlazak na doručak i ručak u blagovaonu i razgovori u jutarnjem krugu nakon doručka. Osim osnovnih rutina, koje nisu bile tema ovog istraživanja, utvrđen je i širok raspon rutina koje se pojavljuju unutar interakcija djece: donošenje igračkaka od kuće, poštivanje i izbjegavanje pravila, verbalni sukobi, pozivanje odgajateljice i tužakanje, uvrede i zadirkivanje te zaštita prostora za igru. U daljnjem tekstu bit će ukratko prikazane i analizirane navedene rutine.

Rutina donošenja igračkaka od kuće bila je potaknuta od strane odgajateljice koje su dopuštale djeci slobodno donošenje igračkaka od kuće u dječji vrtić. Donošenje igračkaka od kuće nije bila svakodnevna, ali je bila često prisutna rutina. Djeca bi najčešće odmah pri dolasku u vrtić ponosno pokazivala donesenu igračku, naročito ukoliko se radilo o novoj igrački, što je kod druge djece izazivalo interes. Nakon toga djeca bi se igrala s tom igračkom, a nerijetko bi ju rado dijelila s drugom djecom. Sva su djecu vrlo rado dijelila svoje igračke ukoliko ih je drugo dijete pitalo za dopuštenje. U slučaju uzimanja igračke bez odobrenja, vlasnik bi je ubrzo oduzeo što bi najčešće izazvalo sukob među djecom.

Primjer dijeljenja igračke od kuće:

Među prvima, u skupinu dolazi dječak K.H. (5 godina) koji donosi u vrtić baterijsku svjetiljku od kuće. Pri dolasku u vrtić, spremno dijeli svoju svjetiljku s dječakom A.M. (5 godina) koji ga pristojno pita „Mogu li vidjeti tu lampicu malo, molim te?“. Sa smiješkom na licu, prvo pokazuje A.M. na koji način radi svjetiljka. Dječak A.M. uzima svjetiljku u ruku, isprobava ju isto onako kako mu je K.H. demonstrirao te istražuje po tlu i zidu (usmjeravajući svjetiljku) koliko jako svijetli svjetiljka. S oduševljenjem dijeli svoj

doživljaj isprobavanja lampice, smiješi se i vraća lampicu natrag dječaku K.H. Malo nakon toga, do dječaka K.H. dolaze dječaci iz susjedne grupe koji također žele vidjeti i isprobati svjetiljku. No, dječaci pristupaju dječaku K.H. na grublji način, žele mu oteti svjetiljku iz ruke (nisu ga zamolili da im posudi, kao što je to učinio A.M.) pa im je on zbog toga odbija pokazati, skriva svjetiljku iza leđa i odlazi od njih. Ne obraća im se verbalno.

Rutina poštivanja i izbjegavanja dogovorenih pravila unutar grupe bila je često prisutna unutar grupe vršnjaka, a najčešće se odvijala kroz dva obrasca. Prvi je bio poštivanje dogovorenih pravila, tako što su djeca poštovala dogovorena pravila, poput pospremanja igračkaka, pristojnog ponašanja, ne trčanja po sobi i čuvanja osobnih stvari. U situacijama kada jedno od djece unutar grupe nije poštovalo određeno pravilo, druga su ga djeca podsjećala na dogovorena pravila ponašanja te poticala na njihovo poštivanje. Prilikom izbjegavanja pravila djeca su se najčešće pretvarala da su zaboravila na njih te su se nakon upozorenja vraćala izvršiti ih, ali su ponekad koristila priliku kako bi ih izbjegla. Rutina izbjegavanja pravila najčešće se odnosila na pravila pospremanja igračkaka nakon igre na za to predviđeno mjesto. Po završetku igre, djeca su često željela što brže pobjeći iz jednog centra aktivnosti u drugi, kako bi započela novu igru, ne pospremajući prethodni centar aktivnosti u kojem su se igrali. Ukoliko ne bi bila ulovljena od strane odgajateljice ili druge djece, započinjala bi novi igru u drugom centru aktivnosti, ne obazirući se na nered koji su ostavili iza sebe. Ukoliko bi ipak bivala uhvaćena, djeca su kao najčešću obranu koristili izraz „Nisam se tu igrao“ ili „I on se isto tu igrao“ navodeći drugo dijete koje se zajednički igralo s njim u određenom centru aktivnosti. U ovakvim situacijama, djeca nikako nisu htjela samostalno čistiti nered, ukoliko su ga napravili zajedno s nekim. Stoga je najčešća reakcija bila pozivanje drugog djeteta koje je jednako sudjelovalo u tom „zločinu“ na odrađivanje „kazne“ pospremanja.

Rutina verbalnih sukoba bila je češće prisutna unutar promatranje vršnjačke grupe od fizičkih sukoba među djecom koji su bili iznimno rijetki. Verbalni sukobi događali su se unutar interakcija zbog uzimanja tuđe igračke, zbog ometanja u igri ili zbog zadirkivanja. Sukobi zbog uzimanja tuđe igračke najčešće su se odnosili na uzimanje tuđe igračke koju je drugo dijete donijelo od kuće. Dijeljenje igračkaka iz vrtića izazivalo je vrlo rijetko sukobe kod djece zbog internalizirane norme da igračke iz vrtića nisu u njihovom vlasništvu i da su tu da se dijele. Sukobi zbog ometanja igre najčešće su se vodili zbog nemogućnosti postizanja dogovora u vezi toga tko će prvi igrati ili zbog nepoštivanja pravila igre. Sukobi tijekom igre događali su se često i zbog poteškoća u dijeljenju igračkaka od strane mlađih dječaka koji su ponekad željeli sve igračke za sebe i nisu dopuštali drugoj djeci da se njima igraju. U rutini verbalnih sukoba djeca su najčešće pokušavala riješiti sukob putem dogovora ili kompromisa, nakon kojih su svi sudionici bili

zadovolji s postignutim dogovorom. U situacijama nemogućnosti postizanja dogovora i rješavanja sukoba, djeca koja nisu bila zadovoljna razrješenjem situacije, najčešće su odlazila iz igre i započinjala samostalnu igru, neovisno o drugoj djeci. Nakon sukoba, djeca su imala kratkotrajne trenutke ljutnje u kojima su odvojena sjedila od druge djece, nakon čega su se ponovno vraćala i uključivala u zajedničku igru, kao da sukoba nije ni bilo.

Primjer verbalno sukoba iz terenskih bilješki:

Djevojčica M.C. (4 godine) dolazi do odgajateljice i govori: „Teta², A.M. mi kvari crtež. Šara mi stalno i smije mi se.“ Djevojčica zatim trči natrag do stola i obraća se dječaku: „Evo! Sad sam te rekla teti. Da mi nisi više škra-bao po crtežu, jer ću te inače šupit. Doć ću ti doma pa ću ti onda poškrabat nešto!“

A.M. (5 godina): „Ja ću tebe šupit“ (smije se i maše bojom ispred nje).

Nakon toga dolazi djevojčica E.Š. (4 godine) do njihovog stola sa papir-om i govori: „Ja ću isto crtati s vama.“

A.M.: „Nemoj pljuvati E.Š.“

E.Š.: „Pa nisam ja!“

A.M.: „Jesi! Vidi mi papir“

E.Š.: „Nisam!“ (vičući)

A.M.: „Teta. E.Š. mi pljuva.“

E.Š.: „Nisam te pljuvala. Zašto si takav? Ja nisam!“

A.M.: „Jesi!“

E.Š.: „Neću više crtati s tobom. Zločest si!“ (odlazi na drugi kraj stola)

Unutar prikazanog primjera može se primijetiti rutina verbalnog sukoba među djecom, ali isto tako i *rutina pozivanja odgajateljice* i tužakanja. Unutar verbalnih sukoba djeca su u pomoć zvala odgajateljicu, koja je u takvim situacijama poticala djecu na samostalno rješavanje sukoba putem razgovora. Pozivanje odgajateljice i tužakanje drugog djeteta nije bilo često prisutno u obliku stvarnog fizičkog odlaska kod odgajateljice, već je u većini situacija bilo korišteno samo kao verbalna prijetnja drugom djetetu da će, ukoliko ne prestane s neprihvatljivim ponašanjem, biti tuženo odgajateljici.

Rutina zaštite prostora za igru odvijala se najčešće kada djeca nisu htjela uključiti drugu djecu u njihovu igru zbog straha od ometanja igre. Osnova rutine bila je želja djece za posjedovanjem određenog prostora ili centra aktivnosti za igru i očuvanje odabranog prostora od nepoželjnog ulaska druge djece u njega. Rutina je započinjala odabirom igre i suigrača u igri temeljem dogovora, nakon čega je slijedio odabir prostora za igru. S obzirom da je prostorno – materijalna struktura odgojno – obrazovne grupe podijeljena u centre aktivnosti, fizička odvojenost centara uvelike olakšava djeci očuvanje određenog prostora. U nekim situacijama, rutina zaštite interaktivnog prostora sastojala se od postavljanja dodatnih fizičkih prepreka

2 Termin „teta“ kolokvijalni je naziv na odgajateljicu u vrtićima u Hrvatskoj.

na ulazi u centar aktivnosti, poput jastuka ili stolica. Rutina se nastavljala tijekom igre, u obliku pokušaja obrane prostora za igru od nepoželjnog ulaska druge djece. Djeca su najčešće u tim situacijama verbalizirala svoju zaštitu interaktivnog prostora, iznoseći razloge nedopuštanja ulaska u čuvani prostor, što je najčešće izazvalo negodovanje odbačenog djeteta i povremeno tužakanje odgajateljici. Rutine zaštite interaktivnog prostora utvrdio je također Corsaro u svojim istraživanjima proučavajući vršnjačke kulture u Americi i Italiji. On je utvrdio kako su rutine zaštite interaktivnog prostora kod djece unutar institucija u Americi i Italiji najčešće sadržava dvije faze. U prvoj fazi djeca su međusobno razgovaraju te se dogovarala oko određenog područja za igru, koja je često podrazumijevala i fizičko premještanje predmeta u prostoru kako bi se potvrdio zahtjev. Druga faza je podrazumijeva aktivne pokušaje zaštite prostora i aktivnosti od upada druge djece koja nemaju dopuštenje za ulazak i pristup (Corsaro, 1988). Unutar ovog istraživanja utvrđene su istovjetne rutine zaštite interaktivnog prostora kao kod djece u Italiji i Americi.

Utjecaj rodnih uloga na formiranje vršnjačkih kultura

Istraživanje je pokazalo da rodne uloge imaju veliki utjecaj na odabir partera u igri, vrstu igara, stereotipna i nestereotipna ponašanja djece i društvene veze koje se strukturiraju unutar grupe vršnjaka. U većini situacija djevojčice i dječaci su se grupirali unutar igara prema kriteriju istoga spola, premda su postojale i određene iznimke. S obzirom na prostorno – materijalnu strukturu vrtića, djevojčice su češće boravile u *Obiteljskom centru, Likovnom centru, Glazbenom centru, Centru frizera i Centru s Barbikama*, dok su dječaci češće boravili u *Centru građenja, Istraživačkom centru i Stolno – manipulativnom centru*. S obzirom na vrstu igre, djevojčice su bile češće uključene u imitativne igre stereotipnog oblika: igre lutkama, kuhanje, čišćenje, igre trgovine, igre mame i kćeri. Djevojčice su češće sudjelovale u likovnim aktivnostima slobodnog tipa ili onih potaknutih od strane odgajateljice, dok su dječaci rjeđe sudjelovali u takvim oblicima aktivnosti ili samo na poticaj odgajateljice. Imitativne igre stereotipnog oblika bile su isto tako prisutne i kod dječaka, u obliku oponašanja životinja, igranja sa figuricama životinja, igre autićima te imitativne igre popravljivanja i sličnih poslova stereotipno pripisanih muškome spolu. No, pojavljivale su se isto tako i nestereotipne igre u kojima djevojčice i dječaci nisu bili podijeljeni s obzirom na spol unutar grupe te u kojima su djevojčice sudjelovale u „muškim“ igrama, a dječaci u „ženskim“ igrama. Dječaci su nerijetko zalazili u Obiteljski centar u kojem su rado sudjelovali u zajedničkim igrama kuhanja u grupi djevojčica, ali i u grupama dječaka. Nasuprot tome, djevojčice su se puno rjeđe igrale u Centru građenja, što je suprotno nalazu Goble, Martin,

Hanish i Fabes (2012) da je uključivanje djevojčica u „muške“ igre češće prisutno od uključivanja dječaka u „ženske“ igre.

Grupiranje djece bilo je najčešće strukturirano s obzirom na spol, djevojčice su najviše vremena u zajedničkoj igri provodile s djevojčicama, a dječaci s dječacima. Različite obrasce nalazimo kod izbacivanja iz igre, što je kod djevojčica češće bilo prisutnije nego kod dječaka. Djevojčice su unutar promatrane odgojno – obrazovne grupe na isti način čuvale svoj interaktivni prostor tijekom igre kao što je bio slučaj kod djevojčica u Americi i Italiji (Corsaro, 2003). Djevojčice su na isti način verbalizirale igru i odlučivale može li se netko priključiti igri ili ne, verbalizirajući (ne-)odobrenje za uključivanje u igru, no nisu u svakoj situaciji navodile i razlog odbacivanja. U situaciji odbacivanja djevojčice iz susjedne odgojno – obrazovne grupe, djevojčice su verbalizirale razlog neuključivanja i navele kako je prethodni fizički sukob sa određenom djevojčicom bio razlog neodobravanja uključivanja iste djevojčice u igru. Kod dječaka, odbijanje je najčešće bilo povezano sa sličnim razlozima, iskustvima prethodnog odbijanja iz igre ili fizičkog ometanja tijekom igre.

Rodne uloge bile su prisutne i u igrama na vanjskom prostoru. Djevojčice su češće odabirale mirnije zajedničke igre na penjalicama, u pješčaniku te različite imitativne igre, dok su dječaci odabirali aktivnije igre poput igre lovice, malog nogometa te igre konstruiranja i građenja. U rjeđim su situacijama u igri zajednički sudjelovali pripadnici oba spola, a tada je bila riječ o igrama više stereotipno priklonjene djevojčicama, nego dječacima. Možemo zaključiti kako rodne uloge imaju veliku ulogu u formiranju vršnjačkih kultura te da su one jedan od najčešćih prediktora za grupiranje djece unutar grupe vršnjaka.

Utjecaj dobi na formiranje vršnjačkih grupa

Istraživanje je utvrdilo veliki utjecaj dobi na razlike u ponašanju među djecom, ali isto tako i na formiranje vršnjačkih grupa unutar skupine. Najveću povezanost, kroz učestale zajedničke igra tijekom dana, moglo se primijetiti kod najstarije djece. Najstarije djevojčice u dobi od šest godina, kao i dječaci, najčešće su provodili vrijeme u zajedničkoj igri te birali jedni druge međusobno kao partnere u igri. Povezanost se mogla primijetiti s obzirom na dijeljenje zajedničkih interesa koji su proizlazili iz njihove dobi, ali isto tako i vještine i sposobnosti koje su posjedovali, u odnosu na ostalu mlađu djecu u grupi. Najstarija djeca bila su povezana povremeno programom predškole, odnosno pripreme za školu, čime su bila odvojena od ostatka djece te se na taj način formirala vršnjačka grupa s obzirom na interes koji su međusobno dijelili. Najstarija djeca dijelila su i druge zajedničke interese koji su ih međusobno povezivali s obzirom na aktivnosti

kojima su se djeca bavila izvan vrtića, poput pohađanja plesne škole, pjevanja u zboru, učenja engleskog jezika ili igranja nogometa. Aktivnosti izvan ustanove bile su češće prisutne kod najstarije djece, nego kod mlađe djece, stoga su djeca imala priliku produbljivati svoje bliske odnose i izvan vrtića te stvarati prijateljske veze. S obzirom na spol, najstarije djevojčice više su se fizički odvajale i osamljivale te su se rijetko uključivale u aktivnosti mlađih djevojčica, što je ipak bio malo rjeđi slučaj kod dječaka. Dječaci su formirali vršnjačke grupe s obzirom na dob te se najčešće igrali s dječacima iste dobi, ali su također često prihvaćali i mlađe dječake u svoju igru ili se uključivali u igru mlađih dječaka. Kod dječaka je češće uvjet odabira bio interes za aktivnost ili određena igračka, od dobi suigrača. Želju za uključivanjem u igru starijih dječaka, mlađi su dječaci iskazivali tijekom igre na vanjskom prostoru posebice kada je bila u pitanju igranje malog nogometa. Strategije uključivanja bile su različite: spontano uključivanje u igru utrčavanjem u teren, stalno zapitkivanje i traženje dopuštenja za uključivanjem, traženje pomoći odgajateljice pri uključivanju ili ometanje igre starijih dječaka i krađa lopte. Stariji dječaci češće su prihvaćali u igru malog nogometa starije dječake iz drugih odgojnih grupa, nego mlađe dječake iz svoje grupe. Najčešće su ignorirali najmlađe dječake ili ih jednostavno zaobilazili tijekom igre ne dodajući im loptu, što je najčešće mlađe dječake dovodilo do odustajanja od igre. Mlađi su dječaci u takvim situacijama birali samostalne igre ili se priključivali starijim djevojčicama u njihovoj igri.

Uloga dobi djece bila je jasno uočljiva po pitanju vođenja i raspodjele moći unutar vršnjačkih grupa. U najvećem broju slučajeva vođe su bili najstarija djeca unutar grupe koja su određivala vrstu igre, dodjeljivala uloge drugoj djeci i određivala pravila igre. Uloge vođa dodijeljene najstarijoj djeci bile su češće prisutne kod igre djevojčica nego kod dječaka, što je povezano s time da su se djevojčice češće igrale imitativnih igara u kojima je bio potreban vođa igre, nego što je to bilo prisutno u oblicima igara kojih su se najčešće igrali dječaci. Tijekom zajedničkih igara, bez obzira na spol djece, mlađoj djeci su češće bila dodijeljene podređene uloge unutar igre ili one uloge koje nitko drugi nije odabrao, zbog čega su oni često negodovali. Najčešći oblik zadirkivanja mlađih bio je nazivanje nekoga „malom bebom“, što se smatralo velikom uvredom i često je izazivalo sukobe. Ove oblike ponašanja Corsaro objašnjava na način da djeca najmlađe dobi svoje interaktivne odnose u vršnjačkim kulturama karakteriziraju na način da se ugledaju na svoje roditelje, odnosno one odrasle osobe koje imaju moć, autoritet i kontrolu. Mala djeca stoga imaju potrebu i želju što brže narasti i biti kao odrasli (Corsaro, 2005).

Pojam prijateljstva unutar vršnjačkih grupa

Grupiranja i zajednička igra daju nam uvid u strukturiranje bliskih odnosa među djecom te njihovo kreiranje prijateljskih odnosa i prijateljstva. Sam pojam prijateljstva ili prijatelja, tijekom promatranja nije bio često prisutan u interakcijama djece, no s obzirom na česte bliske odnose među djecom i zajedničku igru, može se naslutiti postojanje prijateljskih odnosa među djecom. Promatranjem interakcija među djecom utvrđeno je kako postoje grupe djece koje se svakoga dana igraju zajedno, a grupiranje po spolu bila su najočitiiji oblik strukturiranja grupa. S obzirom na to, može se zaključiti kako unutar grupe vršnjaka najčešće postoje muška i ženska prijateljstva, što je također utvrdila James (1993). Unutar grupe djevojčica uočene su grupacije, odnosno prijateljstva s obzirom na dob. Najstarije tri djevojčice svakodnevno su bile u zajedničkim aktivnostima i rjeđe su se družile s mlađim djevojčicama. One su bile čvrsto povezane s obzirom na svoje zajedničke interese izvan vrtića: plesnu školu, pjevanje u zboru, interes za likovne aktivnosti, pripremu za školu. Često su koristile riječ *prijateljstvo* te nazivale jedna drugu prijateljicom. Tijekom jutarnjeg okupljanja one su svakoga dana nestrpljivo iščekivale jedna drugu i bile su vidno tužne ukoliko se neka od njih nije pojavila u vrtiću. U situacijama kada je samo jedna djevojčica od njih bila prisutna tijekom cijelog dana u vrtiću, najveći dio dana provodila bi u samostalnim aktivnostima, ponekad se uključujući u aktivnosti starijih dječaka, a rjeđe u aktivnosti mlađih djevojčica. Preostale djevojčice bile su također blisko povezane, ali se sastav njihovih grupa često mijenjao, s obzirom na trenutni interes i prisutnost djece toga dana u vrtiću. Prijateljstva su kod njih bila kratkotrajna, povezana s zajedničkom trenutnom igrom. Isto kao i kod djevojčica, najbližiji odnosi bili su upravo među najstarijim dječacima. Za razliku od promjenjivih prijateljstava kod djevojčica, dječaci su imali postojanije prijateljske grupe koji su često provodili vrijeme u zajedničkoj igri. Dječaci su se međusobno povezivali temeljem zajedničkih interesa, igračaka ili omiljenih igara. Tako su primjerice najstariji dječaci dijelili zajednički interes sakupljanja sličica, figurica iz Kinder jaja i igranja malog nogometa. U igri malog nogometa dječaci iz susjedne skupine koristili su strategiju razmjene prijateljstva kako bi dobili dopuštanje za uključivanje. Strategija razmjene prijateljstva sastojala se od ponude prijateljstva drugom djetetu u svrhu uključivanja u igru za uzvrat.

Primjer situacije iz terenskih bilješki:

U igru nogometa žele se uključiti i dječaci iz susjedne odgojno-obrazovne grupe (M.P. i J.P.).

Dječak M.P. (5 godina) dolazi do dječaka S.V. (6 godina) i pita ga: „Ej. Dal' se mogu igrat s vama?“

S.V. : „Ne možeš!“

M.P.: „Ajde molim te! Bit ću ti najbolji prijatelj!“

S.V. : „Mi sad igramo!“

Dječak M.P. zatim odlazi do dječaka A.M. (5 godina) i pita: „Ej. Dal se možemo igrati s vama? Bit ću vam najbolji prijatelj! Dat ću ti moje figurice iz Kinder jaja!“

A.M.: „Dobro ajde!“

Nestabilnost prijateljstava naglašava i James, uočavajući da su takva „prijateljstva“ često kratkotrajna, odnosno da mogu trajati i samo nekoliko trenutaka ili onoliko dugo koliko traje određena igra (James, 1993). S obzirom na kreiranje grupa i prihvaćanja drugih u igru, dječaci su pokazali veću sklonost priključivanju novih članova u svoju igru nego što je to bilo prisutno kod djevojčica. Osjećaj bliske povezanosti dječaci su pokazivali, osim kroz česte zajedničke igre i međusobne interakcije poput zadirkivanja i prozivanja imenima koja su bila izmišljena u šali, međusobnim došaptavanjem kada nisu sjedili zajedno i direktnim izjavljivanjem prijateljstva. Sukladno prethodnim nalazima (James, 1993), i u ovom su istraživanju prijateljske veze među djevojčicama bile čvršće nego kod dječaka. Djevojčice su rjeđe prihvaćale nove članove u svoje grupe, nego što su to činili dječaci. Istodobno, djevojčice su pokazivale veću emocionalnu povezanost, ali isto tako i češća odbacivanja ili isključivanja iz vršnjačkih grupa, koja su često bila emocionalno dramatična i više verbalizirana, nego što je to bilo prisutno kod dječaka.

Prijateljske odnose djeca su pokazivala u situacijama u kojima je bilo potrebno grupiranje djece u manje grupe, poput odabira para za odlazak na ručak ili izlazak u dvorište. U tim situacijama djeca su birala onu djecu s kojom su se najčešće igrala i provodila najviše vremena, odnosno djecu koju su smatrala prijateljima. Ukoliko ne bi bili odabrani u grupu prijatelja koju žele, djeca su iskreno pokazivala negodovanje i tugu zbog toga i tražila da budu u paru ili u grupi s onom djecom s kojom imaju najbliskiji odnos. Starija djeca su pridavala veću pažnju odabiru prijatelja, dok su mlađa djeca nerijetko bila sretna ukoliko im je netko bio dodijeljen kao par. Zanimljivi obrasci ponašanja u vrtiću uočeni su po pitanju djece koja su se družila izvan vrtića. Uočeno je da se pojedina djeca, iako su se družila zvan vrtića i nazivala se prijateljima, nisu družila i iskazivala iste prijateljske odnose i unutar vrtića. Corsaro je uočio kako djeca predškolske dobi radije razvijaju stabilne odnose s nekoliko djece, nego samo s jednim ili dva djeteta, kako bi povećali mogućnost uspješne interakcije među svojim vršnjacima (Corsaro, 2005). Do sličnih spoznaja došlo se i unutar ovo istraživanja, jer su djeca najčešće provodila vrijeme s onom djecom koju su smatrala prijateljima te su ih najčešće birala kao partnere u igri. Tijekom jutarnjeg okupljanja, djeca su iščekujući svoje prijatelje igrala samostalno ili odabirala drugu djecu

u igri, ali i napuštala igru po dolasku iščekivanog/ih prijatelja u vrtić. Djeca su širila krug djece za igru, na one s kojima se rijetko igraju, samo u slučajevima kada su izbivala sva djeca koje oni smatraju prijateljima. Za razliku od Corsara koji tvrdi da su trajnija prijateljstva u ovoj životnoj dobi moguća jedino među djecom unutar obiteljskog doma ili bližeg susjedstva, u ovom su istraživanju uočeno bliska i trajna prijateljstva i unutar vrtića. Bliska prijateljstva među najstarijim djevojčicama bila su učvršćena bliskim vezama i zajedničkim druženjima izvan dječjeg vrtića, ali su isto tako bila čvrsto utemeljena i unutar odgojno – obrazovne grupe.

Zaključak

Cilj ovog rada bila je kvalitativna analiza vršnjačkih interakcija i formiranja vršnjačkih kultura u institucijskom kontekstu iz sociološke perspektive. Iako su dosadašnja istraživanja o vršnjačkim kulturama iznimno važna, i nadalje se vrlo malo uistinu poznaje dječji svijet. Potvrđene su neke od prijašnjih spoznaja o vršnjačkim kulturama, ali isto tako i uočene neke nove. Najvažniji zaključak istraživanja je da na formiranje vršnjačkih grupa, a time i oblikovanje vršnjačkih kultura, utječe mnoštvo faktora: interakcija djece, međusobno grupiranje, zajednička igra, rodne uloge i dob djece. Navedeni faktori utječu na: načine uključivanja u igru i započinjanja igre, dijeljenje igraćaka, vođenje i preuzimanje inicijative, odbacivanje, međusobnu podršku, stupanje u sukob, rješavanje sukoba i prijateljstva. Analiza podataka utvrdila je i širok raspon rutina unutar vršnjačkih grupa: rutina donošenja igraćaka od kuće, rutina poštivanja pravila, rutina izbjegavanja pravila, rutina verbalnih sukoba, rutina pozivanja odgajateljice i tužakanja te rutina zaštite prostora za igru. Pronađene su podudarnosti s rutinama koje je utvrdio Corsaro unutar vršnjačkih kultura u Americi i Italiji (Corsaro, 1988).

Rodne uloge imaju veliki utjecaj na odabir partera u igri, vrstu igara, tematiku igre, stereotipna i nestereotipna ponašanja djece i društvene veze koje se strukturiraju unutar grupe vršnjaka. S obzirom na rodnu ulogu može se zaključiti kao su grupe bile najčešće strukturirane s obzirom na spol. Djevojčice su najviše vremena u zajedničkoj igri provodile s djevojčicama, a dječaci s dječacima. Djevojčice su unutar grupe češće iskazivala stereotipna ponašanja srodna njihovom spolu, nego što su to činili dječaci.

Razlike u formiranju vršnjačkih grupa utvrđene su i s obzirom na dob. Najveća povezanost i prijateljski odnosi, česte zajedničke igre tijekom dana primijećeni su kod najstarije djece. Uloga dobi djece u stvaranju međusobnih odnosa i formiranja vršnjačkih grupa bila je jasno uočljiva po pitanju grupiranja djece te stvaranja vršnjačkih kultura, ali isto tako vođenja i ras-

podjele moći unutar vršnjačkih grupa. Vođe unutar igara najčešće su bila najstarija djeca u grupi.

Pojam prijateljstva nije bio često prisutan u dječjim interakcijama, no s obzirom na česte bliske odnose među djecom i zajedničku igru, zaključujemo kako su unutar vršnjačke grupe postojala prijateljstva. Grupacija s obzirom na spol bila je najočitiji oblik strukturiranja prijateljstava unutar grupe vršnjaka. Prijateljstvo između dječaka i djevojčica nije se u mnogo čemu razlikovalo, osim u većoj sklonost priključivanju novih članova u svoju igru, za razliku od djevojčica koje su imale čvrste i zatvorene prijateljske veze. Prijateljstvo kod dječaka koristilo i kao sredstvo razmjene. Može se zaključiti kako su prijateljski odnosi među djecom bili sklapani temeljem zajedničkih interesa, spola i dobi djece, ali isto tako i u svrhu pružanja međusobne podrške i dijeljenja zajedničkih iskustava sa drugima. Analiza i interpretacija prikupljenih podataka nadovezuje se na Corsarovu spoznaju da djeca predškolske dobi putem vlastitog sudjelovanja u kulturnim rutinama, kreativno prisvajaju informacije iz svijeta u kojem žive i na taj način stvaraju svoje vlastite jedinstvene vršnjačke kulture.

LITERATURA

- Aydt, H. i Corsaro, W. A. (2003) Differences in Children's Construction of Gender Across Culture: An Interpretive Approach. *American Behavioral Scientist*. 46/10: 1306-1325.
- Brannen, J. (2008). Metodological issues in child nad family research. U: I. Jarventie i M. Lahde (Ur.). *Methodological Challenges in Childhood and Family Research* (8-22). Tampere: Tampere University Press.
- Corsaro, W. A. (1988). Routines in the peer culture of american and italian nursery school children. *Sociology of Education*. 61/1: 1-14.
- Corsaro, W. A. (1992). Interpretive Reproduction in Children's Peer Cultures. *Social Psychology Quarterly*. 55/2: 160-177.
- Corsaro, W. A. (2003). "We're friends, right?": inside kids' cultures. Washington, D.C.: Joseph Henry Press.
- Corsaro, W. A. (2005). *The Sociology of Childhood. Second edition*. Thousand Oaks: Sage.
- Corsaro, W. A. i Eder, D. (1990). Children's Peer Cultures. *Annual Review of Sociology*. 16, 197-220.
- Corsaro, W. A. i Johannesen B. O. (2007) The Creation of New Cultures in Peer Interaction. U J. Valsiner i A. Rosa (Ur.) *The Cambridge Handbook of SOciocultural Psychology* (444-459). Cambridge: Cambridge University Press.
- Denscombe, M. (2007). *The Good Research Guide for small-scale social research projects*. Berkshire: Open University Press.
- Frönes, I. (2016). *The Autonomous Child. Theorizing Socialization*. Cham: Springer.

- Goble, P., Martin, C. L., Hanish, L. D. i Fabes, R. A. (2012). Children's Gender-Typed Activity Choices Across Preschool Social Contexts. *Sex Roles*. 67/7-8: 435-451.
- Ilić, V. (2013). Odnos posmatranja i drugih istraživačkih postupaka. U M. Lazić i S. Cvejić (Ur.). *Promene osnovnih struktura društva Srbije u periodu ubrzane transformacije (78-96)*. Beograd: Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- James, A. (1993). *Childhood Identities: Self and Social Relationships in the Experience of the Child*. Edinburg: Edinburg University Press.
- James, A. (2013) *Socialising Children*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Milić, A. (2007) *Sociologija porodice*. Beograd: Čigoja štampa.
- Parke, R. D. i Buriel, R. (2001). Socialization in Infancy and Childhood. U: N. J. Smelser i Baltes, P. B. (Ur.). *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (14516-14522). Amsterdam: Elsevier
- Prout, A., i James, A. (1997) A New Paradigm for Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. U: A. Prout i A. James (Ur.). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (7-33). London: Routledge.
- Schneewind, K. A. (2001). Socialization and education: theoretical perspectives. U: N. J. Smelser i Baltes, P. B. (Ur.). *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (14507-14513). Amsterdam: Elsevier
- White J. M. i Klein D.M. (2008). *Families theories*. Thousand Oaks: Sage.
- Zerilli, S. (2009). Socialization. U: Ritzer, G. (Ur.). *The Blackwell Encyclopedia of Sociology* (4566-4571). Oxford: Blackwell Publishing

PEER INTERACTION IN THE KINDERGARTEN. SOCIOLOGICAL PERSPECTIVE

Željko Boneta, Željka Ivković, Ana Crnić

Faculty of Teacher Education, Rijeka, Kindergarten "Cvrčak i mrav"
Tribalj, Croatia

Abstract: This paper discusses peer relations as an important part of socialization during childhood. Peer groups are one of the most important agents in the socialization of children and are considered constructs that are passed from generation to generation. (Corsaro-Eder, 1990). The aim of this study was to analyze peer interaction in an institutional context. Peer relationships within the research were analyzed from a sociological perspective, based on Corsaro's interpretative theory of children's socialization (Corsaro, 1988, 1992, 2003, 2005). The routines that appear within the groups were researched. The paper aims to find the connection between age and gender rolls and the forming of those routines. The method used in this study was ethnographic

research. The technique of data collection was participating observation. The research was conducted from March to April in 2015. in the kindergarten „Radost“, in Crikvenica, Croatia. Study participants were 22 children aged three to six – 11 girls and 11 boys. Data was gathered by taking notes and videotapes that were later transcribed. After that, the notes were coded and categorized in two steps. The results showed that the formation of the peer groups, and therefore the peer cultures, was influenced by a large number of factors. Specter of routines that were found in this research support Corsaro's conclusion that preschool children creatively appropriate information from the world they live in by participating in culture routines. By doing that, they are forming their own unique peer cultures.

Keywords: preschool children, peer cultures, interpretive theory, participating observation, qualitative research

TATJANA NOVOVIĆ I VESELIN MIĆANOVIĆ
 Univerzitet Crne Gore, Filozofski fakultet u Nikšiću
 Crna Gora
 tatjanan@ucg.ac.me; tabo@t-com.me
 veselinm@ucg.ac.me

PREDŠKOLSKI PROGRAM „U AKCIJI“ U PREDŠKOLSKIM USTANOVAMA U CRNOJ GORI

Sažetak: Predškolski program kao zvanični i obavezujući kompleks ciljeva i načela, u značajnoj mjeri usmjerava i određuje praksu unutar obrazovne institucije. No, između kanonske, eksplicitno date programske varijante i njegove praktično-izvedbene „obrade“ u određenom kontekstualnom okviru, moguće je ustanoviti razlike i određene nepodudarnosti. Stepen ne/kongruenosti između zvaničnog i primijenjenog, praktično-interpretativnog programa uslovljen je mnoštvom razloga. Stoga je cilj našeg istraživanja, sprovedenog u okviru šireg projekta usmjerenog na evaluaciju predškolskog kurikuluma u Crnoj Gori, bio sagledavanje načina i postupaka primjene aktuelnog Programa u praksi predškolskih ustanova. U svrhu potpunijeg sagledavanja apostrofirane problematike i obezbjeđivanja reprezentativnog uzorka, nastojali smo da prikupimo empirijsku građu primjenom polustrukturiranog intervjua sa vaspitačima (62 ispitanika, tj.6 fokus grupa) u tri regije u Crnoj Gori, odn. šest predškolskih ustanova. Na osnovu dobijenih istraživačkih nalaza razvrstanih u tematske kategorije po značenjskoj konzistentnosti, markirali smo mišljenja vaspitača o relevantnosti, funkcionalnosti, primjerenosti Programa, njegovoj aplikabilnosti u praksi, ali i poljima izazova, koja mogu biti polazište za dalje unapređivanje ukupne predškolske prakse u Crnoj Gori. Vaspitači u crnogorskim predškolskim ustanovama planiraju polazeći od više kriterijuma-Programa, nivoa vaspitne grupe, aktuelnih događaja, naslijeđenih tema, ideja djece i roditelja. Uglavnom pri planiranju, u polazištu su programska područja aktivnosti, uz nezaobilazno integrisanje razvojnih aspekata i centra interesovanja. Intervjuisani vaspitači ističu da je program jasan, obuhvaatan, funkcionalno razrađen i da im otvara prostora za kreativno, autonomno interpretiranje ciljeva i njihovu fleksibilnu interpretaciju u praksi. No, kad su u pitanju polja izazova, intervjuisani ispitanici izdvajaju aktuelne probleme

i protivurječnosti, uz izvjesne razlike u odgovorima između regija. Prepoznajemo: poteškoće pri konkretizaciji programskih ciljeva u okviru fokusiranih tema i njihovom prilagođavanju razvojnim mogućnostima djece; nedostatak u pogledu zastupljenosti nekih važnih pojmova u programskim cjelinama; neusklađena pedagoška evidencija i sam program; broj djece ne odgovara pedagoškim normativima (centralna i južna regija), pa je i mogućnost optimalnog individualizovanja i razvoja programa, kroz proces planiranja, u praksi otežana; neusaglašena mišljenja vaspitača, tj. "implicitne pedagogije" i očekivanja učesnika nisu sasvim koherentni; teme su često fluidne i nije jasan i kriterijski usaglašen pristup izboru tema. Konačno, ostarivanje Programa uslovljeno je sredinom, uslovima, praktičnim interpretacijama referentnih programskih smjernica, pa je od izuzetnog značaja iniciranje i razvijanje akcionih i drugih participativnih istraživanja u svrhu unapređivanja kvaliteta života u crnogorskim predškolskim ustanovama. Budući da je Program, kao i sam vaspitno-obrazovni proces usmjeren na dijete, bilo bi primjerenije programske ciljeve odrediti iz vizure djeteta, a ne vaspitača iako je to i dalje najčešća praksa u crnogorskim predškolskim ustanovama.

Ključne riječi: program, predškolske institucije, vaspitači, vaspitna praksa

Uvod

Oblikovanje predškolskih modela u različitim društvenim sredinama uslovljeno je značajnim i raznovrsnim pretpostavkama: određenim teorijsko-naučnim paradigmatama, kulturno-tradicijskim naslijeđenim vaspitno-obrazovnim matricama, zvaničnim i implicitnim slikama djetinjstva, kao i savremenim naučnim saznanjima o ranorazvojnim potencijalima (Bašić 2011, str.19). Suštastveni strukturalno-formativni „sastojak“ institucionalnog predškolskog ustrojstva, koji najcelovitije zrcali sve navedene pretpostavke, čini kurikulum kao pedagoški projekt ili dokument sa utvrđenim ciljevima, uslovima, sredstvima i modelima za praćenje i evaluaciju (Matijević 2010, str. 391). Predškolska institucija sadrži obilježja društvene i kulturne sredine, nasleđa, u pogledu vodećih vrijednosti, zvaničnog i implicitnog modela djeteta, kao i specifičnih kontekstualnih značajki. Svi navedeni aspekti utiču na način modelovanja i interpretacije aktuelnog kurikuluma u praksi.

U radu ćemo predstaviti aktuelni crnogorski predškolski kurikulum/Program, kao i istraživačke pokazatelje o načinu primjene programskih načela u praksi.

Ključne karakteristike crnogorskog predškolskog programa

U teoriji kurikuluma govori se o više modela: otvoreni i zatvoreni, te skriveni kurikulum, zatim kurikulum usmjeren na dijete i odnose, te na nastavne predmete, spiralni kurikulum i brojni drugi (Matijević 2010, str. 391).

U Crnoj Gori, do 2004. te godine u primjeni je bio zatvoreni, detaljno strukturirani, gotovo školarizovani program, koji je bio uniformno dat za sve predškolske ustanove, bez obzira na kontekstualne specifičnosti. Novi, redizajnirani *Program za područja aktivnosti (dalje Program), usvojen 2004. godine*, bio je jedinstven za sve uzrasne nivoe unutar predškolskog sistema i strukturiran po područjima aktivnosti (Fizičke i zdravstvene aktivnosti, Muzičke, Jezičke i govorne aktivnosti, Matematičko-logičke aktivnosti, Aktivnosti upoznavanja i ovladavanja okolinom, Socijalne aktivnosti i saznanja, Likovne aktivnosti), a u posebnim poglavljima obrazložene su teme: *sredina za učenje, saradnja sa porodicom, djeca sa posebnim potrebama i evaluacija* (Program, 2004, str. 3). U okviru istog dokumenta razrađen je i specijalizovani program za engleski jezik (ibid., str. 45). Usvojeni predškolski kurikulum u Crnoj Gori bio je u primjeni šest godina, pa je na temelju praktičnih indikatora i povratnih informacija iz vizure vaspitača/praktičara redizajniran i uzrasno segmentiran. Shodno preporukama praktičara i evaluacionoj analizi predstavnika Komisija za izmjene kurikuluma, urađene su preporuke za rad sa djecom jaslenog uzrasta u okviru *Programa njege i vaspitno-obrazovnog rada sa djecom uzrasta do 3 godine*, zatim *Program za područja aktivnosti u predškolskom vaspitanju i obrazovanju od 3 do 6 godina* (2011, *dalje Program za područja aktivnosti*), *Kraći program za područja aktivnosti u predškolskom vaspitanju i obrazovanju – rad sa djecom godinu pred polazak u školu* (2011, *dalje Kraći program*); *Trosatni predškolski vaspitno-obrazovnog program* (2016, *dalje Trosatni program*); *Područje aktivnosti - Engleski jezik* (2017) i *posebni programi: Preduzetničko učenje u okviru područja aktivnosti u predškolskom vaspitanju i obrazovanju od 3 do 6 godina* (2016). U paradigmatško-konceptualnom smislu, program/i nije pretrpio veće promjene. I dalje je bio orijentaciono, ciljno postulirani programski koncept, bez čvrstog, detaljno propisanog 'sadržajnog pleta', koji omogućava autonomno, originalno interpretiranje temeljnih ciljeva, uz aktivno učešće svih sudionika, uvažavanje njihovih ličnih stanovišta, znanja, kulturnog identiteta i svih drugih osobnosti i različitosti u jedinstvenom kontekstu (Hrvatić i Piršl 2007, str. 401). Osnovni cilj otvorenog modela kurikuluma, koji je bio potencijalno referentni okvir za planiranje predškolske prakse u vrtićima u Crnoj Gori bio je razvoj djetetove sposobnosti da promišlja, aktivno i proaktivno djeluje i autonomno funkcioniše u interakciji sa vršnjacima i odraslima u svom okruženju (Novović, 2018).

Metodološki okvir

U okviru našeg istraživanja fokusiranog na sagledavanje dimenzija predškolskog programa u Crnoj Gori, empirijsku građu smo prikupili putem polustrukturiranog intervjua u fokus grupama (grupnih i individualnih), sa vaspitačima. Pomenuta, primijenjena tehnika fokus intervjuisanja doprinosi realnijem, obuhvatnijem i kompleksnijem sagledavanju proučavanog fenomena, budući da umanjuje mogućnost davanja socijalno poželjnih odgovora (Vučković, 2015). Socijalni realitet, u domenu predškolske prakse, konstruiše se kroz interpretativnu vizuru svih sudionika u istraživačkom kontekstu (Pešić i sar., 1998), jer „tek refleksija i obrada od življaja stvara iskustvo!“ (Terhart, 2001, 187). Grupni intervjue je, po svom razvojnom toku i izrazu, intersubjektivan i omogućuje sudionicima da kroz razgovor i “pregovor”, svoje interpretacije navedene problematike preispitaju, pa ne predstavlja samo „način prikupljanja podataka o životu već je dio života i njegova humana komponenta“ (Cohen, Manion & Morrison, 2007, str. 267). Kvalitativna elaboracija empirijske evidencije utemeljena je u konstruktivističkoj epistemologiji, koju karakteriše relativistička ontološka pozicija i višestruka subjektivna realnost (ibid.).

Razgovore/intervjue smo snimali diktafonom, a potom ih transkribovali, zatim smo cjelovitu empirijsku građu razvrstali, po tematskim cjelinama, a unutar njih smo napravili raslojavanje po određenim kategorijama značenjski srodnih odgovora (Vilig, 2016, str. 260). Razvrstavanje sakupljene građe vršili smo imajući u vidu “konstruktivne i funkcionalne dimenzije diskursa” (ibid., str.261). Ključne oblasti ili sfere koje smo sagledavali i koje su se izdvojile nakon deskriptivnog kodiranja obavljenih intervjua su: program rada-primjerenost, obuhvatnost, relevantnost; način planiranja i realizovanja programa u praksi; kompetencije vaspitača za primjenu programa; prednosti i nedostaci programa, prijedlozi za unapređivanje predškolskog sistema u našoj sredini. Razgovori su realizovani u svim istraživačkim, uzorkom obuhvaćenim sredinama: južna regija-Bar, Herceg Novi; centralna regija: Podgorica, Nikšić; sjeverna regija: Bijelo Polje i Berane. Ukupno je intervjuisano 62 vaspitača u navedenim crnogorskim predškolskim ustanovama.

Tabela br.1: Učesnici u fokus grupama u crnogorskim predškolskim ustanovama

JPU	Broj fokus grupa	Broj vaspitača
"Vukosava Ivanović Mašanović"	1	9
"Naša radost"	1	8
"Ljubica Popović"	2	16
"Dragan Kovačević"	2	15
"Dušo Basekić"	1	7
"Radmila Nedić"	1	7
Ukupno	8	62

U svakoj regiji smo, u navedenim predškolskim ustanovama, realizovali grupne intervjuje sa respondentima, tj. vaspitačicama, koje su se dobrovoljno odazvale da učestvuju u istraživanju. Dobijene odgovore, transkripte i propratne bilješke, smo kondenzovali tematski, sažimali slične, odnosno sadržajno i značenjski bliske *podatke* u jedinstven pregled ukupne evidencije o impresijama crnogorskih vaspitača o aktuelnom predškolskom Programu/kurikulumu. Tematska polja su predstavljena putem prikazanih reprezentativnih odgovora, intervjuisanih vaspitača iz sve tri regije i potkrijepljeni zanimljivim, narativima naših respondenata.

Aktuelni programski model (konceptualna osnova) - mišljenje vaspitača

Odgovore naših intervjuisanih ispitanika/vaspitača/ca o primjerenosti, relevantnosti aktuelnog programa, tj. njegove razumljivosti, cjelishodnosti, raslojili smo u tri krupnije "ključne" kategorije sadržaja i potkrepljućih narativa, imajući u vidu percepcije učesnika iz tri regije, odn. svih predškolskih ustanova, u kojima su predmet opservacije bile tekuće vaspitno-obrazovne vaspitno-obrazovne aktivnosti. Odgovore na temu programske relevantnosti smo razmatrali iznoseći ključne opservacije ispitanica, redom koji podrazumijeva najfrekventnije ideje, do onih znatno rjeđe zastupljenih u ukupnom korpusu prikupljene evidencije (ovdje imamo na umu konceptualni okvir, a samih programa ima više-jaslice, vrtić, prelazak u školu, posebni programi za preduzetništvo i održivi razvoj; međusobno su sasvim kompatibilni):

1. Najveći broj ispitanica odgovara afirmativno o aktuelnom programu (58,06%). Istakle su da je program obuhvatan, jasan, tj. da su ciljevi, uglavnom odmjereni, optimalno oblikovani, operativni, provjerljivi. No, budući da je aktuelni program ciljno oblikovan, bez obaveznih sadržaja, dakle

okvirno-orjentaciono kreiran, naše ispitanice ističu da je zahtjevan i da vaspitač ima više autonomije, al ii više odgovornosti:

“Program je dobar, ali nam je samo orjentir, puno toga moramo sami. Toliko je faktora koje vaspitač mora imati u vidu.” (vaspitačica, centralna regija).

Projektovani programski ciljevi su formulisani iz ugla djeteta, odgovoraju uslovima prakse i potrebama učesnika u kontekstu, svrsishodni su, “rastegljivi”, podatni i jasni, ističu naše intervjuisane vaspitačice iz predškolskih ustanova.

„Aktuelni program je dobro napisan. Vidi se da su ga stručnjaci dobro oblikovali, nema problema pri tumačenju i znam na šta se što odnosi neki cilj...“-ističe jedna od sagovornica iz južne regije. Intervjuisane ispitanice naglašavaju prednost ovakvog *programa* jer otvara prostor za kreativno interpretiranje ciljeva i visok nivo autonomije vaspitača pri izboru pedagoško-metodskih strategija u radu. Primjećuju da je, zahvaljujući ovakvom programskom pristupu, u različitim predškolskim ustanovama, vidljiva diversifikacija sadržaja, umjesto nekadašnje jednoobrazne, unificirane *doktrine*, te njihovo namjensko, funkcionalno interpretiranje ukotvljeno u specifikum ambijenta, u kojem se realizuju.

2. Druga grupa naših ispitanica (26,15%), djelimično zadovoljnih Programom, ima izvjesnih zamjerki na aktuelne ciljeve i sadržaje. Intervjuisani vaspitači ističu da je program nepotpun, te im je u radu neophodno da koriste priručnik *Korak po korak*, gdje nalaze ideje za uređivanje centara interesovanja, osmišljavanje aktivnosti, kreiranje radnog ambijenta, uopšte primjeravanje programa aktuelnoj kontekstualnoj praksi.

Priručnik za rad sa djecom od 3-6 godina im je takođe veoma koristan, ali im nedostaje više smjernica za rad sa mlađom djecom na ranom, jasličnom uzrastu. Napominju da im fali didaktičkog i potrošnog materijala da bi program razvijali na funkcionalniji način:

“Program pruža dosta mogućnosti, ali treba više materijala, ne može se sve postići samo volonterski”-ispitanica, južna regija.

3.U fokus grupama je bilo ispitanica/vaspitačica (15,38%), koje su imale značajne primjedbe na postojeći Program:

„Smatram da je program neprimjereno **urađen, sa dosta nepotrebnih detalja**, a izostale su neke važne smjernice. Ciljevi su previše uopšteni, nejasni, **često** nekorisni i odnose se na cijeli obrazovni sistem, a ne na vrtić samo. Nekako se previše iskoračilo u neki idealni svijet, a zaboravlja se gdje živimo, koliko smo skućeni i u kompetencijama i u resursima...“-kritički je bila nastrojena jedna od ispitanica iz južne regije.

U ovoj grupi ispitanica, koje smo pozicionirali u treću „podkolonu“ uzorka, tj. onih „nezadovoljnih programom“, intervjuisane vaspitačice zamjeraju kreatorima programa na nedorečenosti, nedovoljnom poznavanju i uvažavanju praktičnih potreba:

„U programu nedostaju konkretni primjeri, scenariji za rad. Očigledno je da program nisu radili ljudi iz prakse i zato je dalek od života. Trebalo je da ga rade vaspitači i jedan ekspert koji bi tekst uobličio“-saopštava vaspitačica iz centralne regije.

“Program je prekratak, fali konkretnih smjernica! Prije smo znali sve kako, šta, kada, a sada svako na svoj način tumači...”, ističe vaspitačica u fokus grupi u sjevernoj regiji, koja “pamti” i detaljno strukturisani, predreformski program.

U tom smislu intervjuisane vaspitačice iz sve tri regije predlažu unapređivanje Programa u smislu efikasnijeg konkretizovanja ciljeva i aktivnosti, kao i uvođenja predloženih aktivnosti i scenarija za rad sa djecom na različitim uzrastima.

Program “U akciji” - planiranje

Na izbor strategije planiranja može uticati više faktora, poput polazišta za promjene i sadržajnog područja koje pokriva kurikulum, uzrasta djece kojoj je namijenjen, kadrovskih, materijalnih, normativnih prilika, kao osnove za tumačenje vodećih ciljeva i njihovo operacionalizovanje putem aktivnosti u praksi itd. Vaspitači u crnogorskim predškolskim ustanovama planiraju polazeći od Programa, nivoa vaspitne grupe, aktuelnih događaja, naslijeđenih tema, timskih refleksija i dogovora, ideja djece i roditelja. Budući da je Program (uključujući sve pojedinačne programe jedinstvenog konceptualnog okvira-jaslice, vrtić, prelaz u školu, posebni programi) operacionalizovan po tematskim područjima, vodeći kriterijski osnov za prevođenje referentnih ciljeva u praksu je „tematsko područje“.

Intervjuisane vaspitačice iz sve tri regije se slažu da se u predškolskim ustanovama tematski planira, a najčešće se dogovori oko izbora tema prave u okviru aktiva, mada je moguće i uobičajeno da se posebni izbori prave u okviru pojedinih vaspitnih grupa, u tandemu sa kolegincima:

“Planove smo istakli ispred učionica, tu se jasno vidi tema i njen “**život** i put”. Na roditeljskim sastancima obavještavamo roditelje šta ćemo raditi, kako mogu da se uključe. Na prvom mjestu su nam dječja interesovanja, želje, iskustvo...” –ispitanica iz južne regije.

Naše ispitanice u svim uzorkom obuhvaćenim sredinama ističu da uvažavaju dječja interesovanja, aktuelna događanja i lokalne specifičnosti.

„Pratimo interesovanja djece i tako biramo teme. Uvijek na početku teme utvrdimo postojeća znanja i iskustva djece, programske ciljeve, obavezno, a onda planiramo dalje. Obično mjesečno određujemo temu na kojoj ćemo dalje raditi. Djeca nam, spontano, tokom procesa, nametnu neku ideju i nastavimo prema njihovim interesovanjima”, ističe naša sagovornica iz centralne regije.

Intervjuisane vaspitačice u centralnoj i južnoj regiji ističu da uglavnom nemaju problema oko izbora tema, ali smatraju da je veoma teško realizovati planirano zato što su brojne grupe, pa nemaju mogućnosti da dublje razvijaju neke koncepte i uključe i neka nova mjesta za učenje o raznim aspektima odabrane teme ili projekta (jug i centar).

Iako je objektivno, teško precizno oročiti neku temu, u svim predškolskim ustanovama, vaspitači obično prave mjesečne tematske planove. Teme su odraz dječjeg interesovanja, ali i često naslijeđene, poznate, "svevremene" i široko postavljene (zanimanja, godišnja doba, životinje, biljke...). U okviru tematskih planova (u vidu "paukove mreže" ili u kvadratnoj mreži), linearno navode područja, ciljeve i aktivnosti. U sedmičnim planovima su izdvojeni centri interesovanja, za koje se preciziraju operativni ciljevi (program, kao osnov), a koji prozilaze iz teme. Ciljevi su preuzeti iz programa, ali i konkretizovani, shodno izabranoj temi. Neki od intervjuisanih vaspitača apostrofiraju obavezni kontinuitet u razvijanju tema, uz oslanjanje na prethodna znanja i iskustva djece.

„Uvijek planiramo aktivnosti na osnovu prethodnog iskustva djece. To je najjednostavniji i najefikasniji način za realizaciju teme i ključni motivacioni mehanizam za aktiviranje djece“ -ispitanica iz centralne regije.

Naši ispitanici većinom smatraju da im je obaveza vođenja pedagoške evidencije izazov, jer je zahtjevana, neadekvatna i ne odgovara njihovim potrebama. Planiranje je kompleksnije upravo zbog dokumentacije i evidencije koja nije sasvim sasvim adekvatna, pa ističu da mnogo pišu, kopiraju, ali i ostaju nedorečeni, usljed skućenog prostora u dnevnicima rada za projektovanje ciljeva, aktivnosti i sadržaja. Tome dodaju da bi bilo efikasnije koristiti "vrijeme pisanja" (mислеći na nevoljno, spoljnim uzusima indukovano popunjavanje evidencionih "lista") za pedagoške intervencije u vaspitnoj grupi jer im je problem da planiraju i realizuju individualizovane aktivnosti u brojnim grupama:

„Trebalo bi organizovati još seminara o planiranju i pisanju radne knjige. To je, po meni, jedan od ključnih problema u vrtićima“ -mišljenje je jedne od ispitanica iz južne regije.

U svim sredinama vaspitači imaju primjedbe na dokumente za vođenje evidencije. Prije svega, primjedbe se odnose na dnevnike rada u kojima je malo prostora za evidentiranje svega što je planirano i realizovano.

„Nemoguće je unijeti i dio planiranog i odrađenog. Ja sam sama napravila veću kvadratnu mrežu i za dva centra interesovanja, pišem isti cilj, nakon toga, aktivnost i tu navodim sredstva rada. Mnogo bi lakše bilo da upisujemo par ciljeva koje realizujemo u više centara. Neki ciljevi su baš dugoročni“ -centralna regija.

Dosadašnje iskustvo uglavnom ukazuje da aktuelna pedagoška dokumentacija nema razvojni smisao i ne doprinosi refleksiji i unapređivanju

vaspitne prakse. Doživljava se kao obaveza, dirigovana spolja, unutar "diskursa moći" (Krnjaja, Pavlović-Breneselović, 2010), a ne kao jedna od integrativnih karika u jedinstvenom procesu planiranja i izvođenja vaspitno-obrazovnog rada sa djecom. U pedagoškom RE pristupu dokumentovanje se opisuje kao „...proces s pomoću kojega pedagoški (ili neki drugi) rad postaje vidljiv i podložan tumačenju, dijalogu, sukobu (argumentaciji) i razumijevanju (Dahlberg i Moss, prema Kovač-Šebart, Hočevar, 2014, 540). Stvaranje uslova da evidentiranje i dokumentovanje umjesto spolja zadatog, postane način temeljnijeg promišljanja prakse i njenog unapređivanja (Pramling, Samuelsson, Sheridan, prema Krnjaja, Pavlović-Breneselović, 2010), predstavlja jedno od važnih pitanja, o kojima u budućnosti treba diskutovati i tražiti načina da dokumentovanje postane vitalni i neodvojivi dio efikasnog planiranja. U okviru "diskursa participacije" pedagoška dokumentacija doprinosi boljem razumijevanju konteksta i vlastitog djelovanja putem funkcionalnog dijaloga; istraživanja i preispitivanja prakse i njenog unapređivanja, kroz dalje efikasnije planiranje (Krnjaja, Pavlović-Breneselović, 2006). U pitanju je proces, pa je vrlo važno blagovremeno evidentirati prateća dešavanja i locirati ih u vremenski, prostorni, situacioni kontekst, kako bi, prilikom uređivanja podataka i kasnijeg uspješnijeg interpretiranja bilješki, a zatim i planiranja bili efikasniji (Novović, 2016).

Profesionalna spremnost/kompetencije vaspitača za primjenu Programa

Otvorenost vaspitno-obrazovne institucije, u našim uslovima, uticala je na izmijenjenu ulogu/e vaspitača, dopunjenu novim zadacima i obavezama. Jalongo i Isenbergova navode, stoga, vrlo složene i zahtjevne uloge profesionalca u savremenom kontekstu: vaspitač je specijalista za dječji razvoj, kreator sredine za učenje, planer kurikuluma, evaluator, posrednik i model, partner porodice, timski vođa i saradnik (Vonta, 2009). Kad je riječ o profesionalnim kompetencijama, D.Pavlović ističe da korpus važećih kompetencija u određenom obrazovnom kontekstu, zrcali zvaničnu paradigmu. Naime, unutar „tehnokratskog diskursa“, kompetencije su tumačene kao kompleks teorijskih znanja, koje se bezupitno transrefiše na praksu. Uređena lista kompetencija, unutar pomenutog diskursa, predstavlja spoljašnji okvir kontrole, kojim se reguliše profesionalna praksa (Pavlović-Breneselović, 2014). S druge strane, kompetentnost, unutar „sistemskog diskursa“, implicira „praktičnu teoriju, znanje u praksi i o praksi“, dakle profesionalno znanje koje se testira, koje se propituje u kontekstu (ibid). Zanimalo nas je koliko se naše intervjuisane ispitanice/vaspitačice osjećaju spremnima za realizovanje aktuelnog programa. Dobijene odgovore smo razvrstali u dominantne kategorije:

1. Naše intervjuisane ispitanice (45,16%) smatraju da imaju odgovarajuće kompetencije za realizovanje aktuelnog progama: „Mi smo virtuozi da improvizujemo i od sitnica, otpada, napravimo kule i gradove!“-istakla je jedna od učesnica u fokus grpi iz južne regije. Vaspitačice u svim regijama smatraju da su dovoljno pripremljene za efikasnu primjenu ovako otvorenog progama, kako u okviru profesionalnog osposobljavanja, tako i tokom razvoja i kontinuiranog usavršavanja. Kao jedini problem/izazov, vaspitačice u centralnoj i južnoj regiji, ističu prekobrojne grupe. Vaspitači u sjevernoj regiji nemaju tako izrazitih problema sa prekobrojnim grupama, pa im je u tom smislu rad efikasniji i lakši, ali im nedostaju sredstava za rad, didaktički materijali.

2. Neke od naših ipitanica (41,94 %) ističu da su djelimično osposobljene za realizovanje aktuelnog programskog modela. Potrebna im je obuhvatnija systemska podrška. Posebno je ovako otvoreni program izazov za početnike, nemaju dovoljno vještina da sami operacionalizuju programske ciljeve i kreiraju odgovarajuće aktivnosti. Pritom, one koje nisu dobile status stalno zaposlenih, nemaju prilike da učestvuju u obukama, koje se nude u Katalogu programa stručnog usavršavanja, pa im je to stalni izazov. Neke od naših ispitanica ističu da su im seminari, uglavnom, vrlo korisni, a kao jedan od problema ističu činjenicu da, obično iste kolege, imaju pravo na pohađanje obuka, **što druge čini uskraćenim za korisne stručne informacije “iz prve ruke”**. Istina, polaznici imaju obavezu da svima u kolektivu prenesu važne stručne informacije sa seminara, na aktivima ili stručnom vijeću, po modelu „horizontalnog transfera“ ili „unutrašnje kaskadne obuke“, ali „nije to isto“, smatraju intervjuisane ispitanice, procjenjujući da se u tom posrednom prenosu znanja „gubi autentična valjanost“ stručnih sadržaja i informacija. Takođe, napominju da nedostaje kontinuirana podrška i praćenje primjene programa u praksi, uz podršku unutrašnjih i spoljnih eksperata u nekim oblastima. Inače, jedan ili nekoliko seminarskih dana, bez daljeg praćenja i procjene urađenog, ne mora ishoditi stvarnim promjenama u praksi.

3. Najmanja grupa ispitanica (12,90%) izražava nezadovoljstvo i nesigurnost u pogledu obučenosti i profesionalne spremnosti za implementaciju aktuelnog programa. Smatraju da ni u domenu profesionalnog osposobljavanja, a ni usavršavanja nisu dobili adekvatne i potpune smjernice za primjenu programskih načela. Smatraju da nisu spremne da spretno i kompetentno operacionalizuju ovako otvorene i dalekosežno projektovane ciljeve, da nemaju adekvatnu i kontinuiranu podršku tokom rada i da se mnogo toga improvizuje. Na pitanje šta im sve nedostaje, naše ispitanice navode: nedostatna obuka, nedostajuća sredstva, neadekvatna podrška od strane spoljašnjih i unutrašnjih stručnih saradnika.

Izazovi u aktuelnoj predškolskoj praksi

U kojim oblastima očekuju pomoć pri procesuiranju Programa?

Iako je u temeljnim polazišnim principima aktuelnog predškolskog koncepta, markiran fleksibilni, individualizovani, otvoreni, djeci i kontekstu primjereni kurikulum (Program za područja aktivnosti ... 2011, str. 6) »izvan okvira« (Slunjski 2016, str. 10), uz uvažavanje dječjih potreba i interesa u praksi i dalje prepoznajemo, uniformnu, jenoobraznu shemu i ritualizaciju dnevnih aktivnosti, tj. (p)održavanje »kulture unaprijed definisanih ograničenja« (Elliott 1998, str. 135). To je jedna od manjkavosti aktuelnog sistema, zapažaju naše intervjuisane ispitanice.

Jedna od oblasti u kojoj se vaspitači osjećaju nesigurnim jeste rad sa djecom sa teškoćama/smetnjama u razvoju. Intervjuisane ispitanice, u domenu posebnih izazova, ističu da se ne osjećaju sasvim profesionalno kompetentnim za rad sa djecom sa teškoćama, te da imaju poteškoća pri oblikovanju individualnih razvojno obrazovnih planova. Takođe, očekuju intenzivnije i posvećenije angažovanje i podršku od strane stručnih saradnika u domenu planiranja rada sa djecom koja imaju određene poteškoće u razvoju i učenju.

„Očekujemo intenzivnije učesće stručnjaka iz resursnih centara i mobilnih timova, koji će makar petnaestodnevno boraviti u grupi, pokazati nam šta treba imati u vidu” (učesnica u fokus grupi u centralnoj regiji).

Takođe, naše ispitanice naglašavaju važnost uspostavljanja kontinuiteta i stalne razmjene znanja i iskustava između vaspitača, putem organizovanih sastanaka, radionica, susreta i zajedničkih aktivnosti, te razvijanja planova zajedničkog djelovanja, radi boljeg poznavanja konteksta, kao i planiranja nekih ciljanih korisnih koraka, u perspektivi, za dobrobit djece. U tom smislu, očekuju podršku menadžmenta i stručnih saradnika.

Predlozi za unapređenje i emancipovanje aktuelne prakse

Intervjuisane vaspitačice iz sve tri regije smatraju da promjene u praksi predškolskih ustanova, treba da se deriviraju iz praktičnog iskustva, što se ne čini u dovoljnoj mjeri. Primjedbuju da krucijalna rješenja kreiraju eksperti izvan vrtičke prakse i/ili kreatori obrazovne politike, promišljajući za i u ime nosilaca ideja i djelatnosti u vrtičkoj praksi tj. vaspitača i “ne koristi se prećutno znanje koje u obrazovnom sistemu postoji” (Fulan, 2000, str.19), ističe značajan broj naših sagovornica iz svih fokus grupa. Stoga, očekuju i predlažu da u perspektivi budu više konsultovane o načinu unapređivanja prakse od strane “spoljnih” eksperata i kreatora obrazovne politike.

“Pedagogija u akciji” temelji se na timskom poniranju u praksu, a naše ispitanice, posebno iz centralne regije (Podgorica, naročito) izražavaju

skeptičan odnos u pogledu razvoja intersubjektivnog diskursa u aktuelnoj institucionalnoj ornanizaciji predškolskih ustanova. Upravo zato Njuman i Vejlag apostrofiraju visoku učinkovitost zajednica koje uče, budući da u njima nastavnici (vaspitači) teže zajedničkim ciljevima, preuzimaju saradničku odgovornost i njeguju pedagogiju usmjerenu na djecu (shema..).

Shema brij 3: Zajednice u kojima se uči (Njuman i Vejlag i Luis i Krus, 1995, prema Fullan, 2000)



Neke od intervjuisanih ispitanica smatraju da im treba obuke u formi seminara, intenziviranje razmjene iskustava unutar i između vrtića, pratičnih primjera, kako bi program više diskutovali i efikasnije primjenjivali u radu sa djecom.

Vaspitači iz sve tri regije predlažu uvažavanje autentičkih, individualnih potreba djece i konteksta, uz znalačku primjenu i variranje metodskih postupaka, vješto i kontinuirano praćenje, posmatranje, evidentiranje, istraživanje, predstavljanje i korišćenje rezultata saznanja u svrhu unapređivanja aktuelne prakse. Dok je tradicionalno didaktički pristup dijete posmatrao odozgo, iz optike „trećeg lica“, rekonstrukcija dječje perspektive iziskuje drugačiji pristup i pedagogiju uzajamnosti, razumijevanja i interpretacije (Bruner, 2000, str. 68).

Pitanje rada sa nadarenima se više puta “otvoralo” i izdvojilo kao jedno od važnih područja za dalji razvoj i razmatranje od strane svih profesionalaca u predškolskoj ustanovi.

“Treba nam seminar o nadarenima. Mi radimo dobro sa djecom sa teškoćama u razvoju. Zapostavljena su nam nadarena djeca, a ona sun am, valjda, veća perspektiva!?!”-sjeverna regija.

Smatraju da treba uvesti više tema koje se tiču rada sa djecom na uzrastu do tri godine. Intervjuisane vaspitačice iz sve tri regije se slažu da su nesigurne pri izboru sadržaja i aktivnosti za najmlađe, kao i da ne postoje jasni propisi o podjeli nadležnosti vaspitača i medicinskih sestara u jaslicama.

“Fali nam okupljanja, razgovora, ali iskrenog, a ne po modelu “ja sam najbolja i nemam nikakav problem”, već, stvarno, “u čemu su problemi, gdje sam naučila iz greške, šta mogu drugima predložiti, a i oni meni. Nekad se začudim kad na seminaru saslušam neke kolegice šta sve čujem, kao da to ne možemo stalno, sami bez nečijeg posredovanja”-mišljenje je naše sagovornice iz centralne regije. Potrebno je izdvojiti primjere dobre prakse i smjernice za određene tipove aktivnosti (specifične, životno-praktične i kompleksne), a potrebno je uvesti i obaveznu periodičnu razmjenu iskustava o primjeni programa između vaspitača u svim objektima, ali i ustanovama, smatraju neke od naših ispitanica.

Zaključak

Prelaz iz paradigme transmisivskog procesuiranja jednoobrazno projektičanog programa u dominantno jednosmjernom posredovanju znanja, od odraslog ka djetetu, ka konstruktivističko socijalnom modelu, kompleksan je i cikličan i uslovljen brojnim faktorima. U predstavljenom mikroistraživanju, nastojali smo da “očitamo” refleksije vaspitača iz crnogorskih predškolskih ustanova o nivou efikasnosti primjene aktuelnog programskog okvira. Iz dobijenih nalaza, moguće je zaključiti da u praksi interferiraju elementi tradicionalnog i savremenog programsko konceptualnog modela. Vaspitači prepoznaju prednosti i “iskorake” ka konstruktivističkom i djetetocentričnom programsko-praktičnom modelu, ali i izazove pri reifikaciji prezentnih programskih načela, poput prekobrojnih vaspitnih grupa, nedostajućih kompetencija, ličnih uvjerenja o prednostima naslijeđenih vaspitno-obrazovnih obrazaca rada. Između tri regije, jedino značajna razlika je u nivou brojnog opterećenja ustanova, pa na jugu, a naročito u glavnom gradu nalazimo prekapacitirane vrtiće, što umanjuje mogućnost kreativnog “razmaha” pri operacionalizaciji programa.

LITERATURA

- Bašić, S. (2011): (Nova) slika djeteta u pedagogiji djetinjstva, u Nove paradigme ranoga odgoja, Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju
- Bruner, J. (2000.): Kultura obrazovanja. Zagreb: Educa.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). Metode istraživanja u obrazovanju. Zagreb: Naklada Slap.
- Elliot, J. (1998): The curriculum Experiment-Meeting the Challenge of Social Change. Backingham, Philadelphia: Open University Press
- Fullan, M. (2000): Sile promjene. London: The Falmer Press.
- Krnjaja, Ž., Miškeljin, L.(2006): Od učenja ka podučavanju. Beograd: AM Graphic.
- Krnjaja, Ž.,Pavlović Breneselović, D. (2011): Pedagoška dokumentacija: nevidljiva i vidljiva praksa. Univerzitet u Beogradu - Filozofski fakultet.
- Kovač-Šebart, M., Hočevar, A. (2014): Two Approaches to Documenting and Evaluating Preschool Quality. Zagreb: *Croatian Journal of Education, Vol.16; No.2/2014, pages: 525-546.*
- Matijević, M. (2010): Između didaktike nastave usmjerene na učenika i kurikulum-ske teorije. V: *Zbornik radova Četvrtog kongresa matematike.* Zagreb: Hrvatsko matematičko društvo i Školska knjiga, str. 391-408.
- Novović, T. (2016): Dokumentovanje dječjeg napredovanja u predškolskoj ustanovi (crnogorski predškolski kontekst), Banjalučki novembarski susreti, tom II, Banja Luka
- Novović, T. (2018): The preschool curriculum in the educational context of Montenegro. Ljubljana: *Sodobna pedagogika. Issue 4, December, Let./Vol. 69 (135), Str. 50–66/pp. 200–218.*
- Pavlović Breneselović, D. (2014): Kompetencije ili kompetentnost: različiti diskursi profesionalizma vaspitača. *Vaspitanje i obrazovanje, god. 39, br. 2, str. 57-69.*
- Program za područja aktivnosti u predškolskom vaspitanju i obrazovanju (2007), Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke, Zavod za školstvo crne Gore.
- Program za područja aktivnosti u predškolskom vaspitanju i obrazovanju (2011), Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke, Zavod za školstvo Crne Gore.
- Program njege i vaspitno-obrazovnog rada sa djecom uzrasta do 3 godine, (2011), Podgorica: Zavod za školstvo Crne Gore.
- Hrvatić, N., Piršl, E. (2007): Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja u Kurikulum, ur. Previšić, V., Zagreb: Školska knjiga i Zavod za pedagogiju
- Slunjski, E. (2016): Izvan okvira. Zagreb:Element.
- Vonta, T. (2009): Organizirana predšolska vzgoja v izzivih družbenih sprememb, Ljubljana:Pedagoški inštitut, Digitalna knjižnica.

PRESCHOOL PROGRAM "IN ACTION" IN MONTENEGRIN PRESCHOOLS INSTITUTIONS

Tatjana Novović, Veselin Mićanović
University of Montenegro, Faculty of Philosophy Nikšić
Montenegro

Abstract: Preschool program as an official and binding complex of objectives and principles, to a large extent directs and determines the practice within educational institution. However, between the canonical, explicitly given program version and its practical feasible "processing" of specific contextual framework, it is possible to identify differences and certain mismatches. The level of incongruence between the official and applied, practical-interpretive program is conditioned by a multitude of reasons. Therefore, the goal of our research that was conducted in the framework of a wider project aimed at evaluation of preschool curricula in Montenegro was to consider ways and procedures for the use of the current Program in preschool practice. In order to better perceive consideration of the emphasized problem and provision of a representative sample, we strive to collect empirical data using semi-structured interviews with teachers (62 respondents in 6 focus groups) in three Montenegrin regions, i.e. six preschool institutions. Based on the obtained research findings that are grouped into thematic categories by semantic consistency, we highlighted teachers' opinions about the relevance, functionality, appropriateness of the program, its applicability in practice, but also challenges which can be a starting point for further improvement of the overall pre-practice in Montenegro. Teachers in the Montenegrin preschool institutions plan in accordance with the multiple criteria/program, the level of educational groups, current events, inherited themes, the idea of children and parents. Mainly, during the planning process, the starting points are program areas of activities, with the inevitable integration of development aspects and centres of interest. The interviewed teachers point out that the program is clear, comprehensive, functionally elaborated and it opens space for creative, autonomous interpretation of the objectives and their flexible interpretation in practice. However, when it comes to the challenges, interviewed respondents point out current problems and contradictions, with some differences in responses between the regions. We recognize: difficulties in concretization of the program objectives in the context of focused topics and their adjustment to the evolving capacities of children; some inadequately represented important concepts in the program areas; inconsistent pedagogical records and the program itself; number of children does not fit pedagogical norms (central and southern regions), and the-

refores the possibility of optimal individualisation and development programs, through the planning process, is difficult in practice; unreconciled opinions of teachers, i.e. "Implicit pedagogy" and participants' expectations are not entirely coherent; topics are often fluid and harmonized criterion to the selection of themes is not clear. Finally, the fulfilment of the Program is conditioned by environment, practical interpretations of reference program guidelines, and it is of great importance to initiate and develop action and other participatory researches for improvement of the quality of life in Montenegrin preschools. Since the Program, as well as the educational process is aimed at children, it would be more appropriate to specify program goals from the child's, not the teachers' perspective, although this is still the most common practice in Montenegrin preschools.

Key words: program, preschool institutions, preschool teachers, educational and upbringing practice

LADA MARINKOVIĆ

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

ODRASTANJE I POLITIKA - ŠTA DECA MISLE I ZNAJU O POLITIČARIMA

Sažetak: Medijski i komunikacioni sadržaji koji okružuju dete neminovno se sastoje i od informacija o aktuelnim političkim zbivanjima i glavnim akterima političkog života. S obzirom da je koncept političke socijalizacije u našoj zemlji nedovoljno istražen a važan za razumevanje razvoja političkih stavova u odraslom dobu, cilj ovog istraživanja, sprovedenog tokom 2013. i 2016. godine, sa decom predškolskog uzrasta (149), bio je da se ispitaju znanja i stavovi dece predškolskog uzrasta, prema političarima, kao istaknutim, konkretnim i njima najviše vidljivim reprezentima politika i političkog diskursa u njihovoj svakodnevicu. Rezultati ukazuju da deca u većini nisu upoznata sa konkretnim političkim figurama, nemaju znanja o tome šta je posao političara, nemaju pozitivnu preferenciju ka tome da rade takav posao i imaju pretežno negativan stav prema političarima. U radu će biće diskutovane neke uzrasne i polne specifičnosti koje su dobijene kvantitativnom analizom dobijenih odgovora. Uprkos očekivanjima da je odrastanje dece u Srbiji više opterećeno informacijama iz političke sfere, ovaj stav nije potvrđen. Deca formiraju svoje stavove dominantno pod uticajem stavova važnih odraslih iz sopstvene porodice i neposrednog okruženja, dok samu medijsku sliku doživljavaju kao neatraktivnu, neprivačnu i ne vezuju se za takve sadržaje. Rezultati doprinose razumevanju dečje percepcije politike i njenog uticaja na dečju svakodnevicu i daju doprinos razumevanju razvoja političke socijalizacije u našem društvu.

Ključne reči: Dete i politika, politička socijalizacija, dete i mediji.

Uvod

U okviru razumevanja efekata socijalizacije na jednu specifičnu oblast življenja, koja se često ne povezuje sa svetom dečje svakodnevice, politi-

kom, u ovom radu želeli smo da ispitamo znanja i stavove dece predškolskog uzrasta prema istaknutim figurama ove sfere dečjeg društvenog okruženja, političarima. Kako su o ovom polju slabo dokumentovani mišljenja i stavovi dece predškolskog uzrasta u našoj zemlji, smatramo da rezultati ovog istraživanja mogu doprineti razumevanju dečje perspektive kao produkta različitih agenasa socijalizacije i procesa njihovog kognitivnog razvoja. Praktične implikacije odnose se na proveru hipoteze o tome da deca imaju znanja o političarima kao predstavnicima i prvim reprezentativnim figurama političke sfere, kao i na dalja promišljanja ko i na koji način formira najranije stavove o politici te kako se to može odraziti na delovanje buduće aktivnih građana.

Politička socijalizacija

Politička socijalizacija je specifično područje opšteg procesa socijalizacije, za koje su zainteresovane različite naučne discipline, socijalna psihologija, razvojna psihologija, sociologija, politikologija. Ona je proces učenja o političkim sadržajima koji počinje od ranog detinjstva u prirodnom kontekstu u kojem deca odrastaju (Dawson, Prewitt, & Dawson, 1977., Greenberg, 2009., prema Bar Tal, 2017). Već u periodu ranog detinjstva deca su izložena razgovorima odraslih i medijima u kojima značajno mesto zauzimaju i polemike koje se tiču političkih zbivanja. Na osnovu tih izvora, deca najčešće stvaraju svoja bazična uverenja i stavove koja, prema istaknutim istraživačima ove oblasti (Easton & Dennis, 1965., prema Mišković, 2016) utiču na strukturu kasnijih političkih stavova i političkog ponašanja odraslih. Približno, u periodu između treće i šeste godine, deca postaju svesna svog pola, postojanja rasa, etničke, nacionalne i konfesionalne različitosti, te u sklopu tih novih saznanja razvijaju i početni odnos prema svetu politike (Schwartz & Schwartz, 1975, Vasović, 2007, prema Mišković, 2016).

Prema Mirjani Vasović “politička socijalizacija jeste proces socijalnog učenja kojem pojedinci i društvene grupe stiču relativno trajne orijentacije i obrasce ponašanja u vezi sa političkim institucijama, procesima i vrednostima” (Vasović, 2007:52). Ovaj proces traje čitavog života a započinje u detinjstvu sa početkom simboličke komunikacije.

Pozivajući se na Burdijeov (Burdije, 1999) pojam habitusa, Mišković (Mišković, 2016) ističe da se matrice koje ga čine, nalaze ispod nivoa svesti, jezika i voljne kontrole i veoma su zbog toga delotvorne. Socijalizacijska iskustva, uključujući i politička, utiču na formiranje habitusa, prenose se sugestijama kroz praktično delovanje i svakodnevna iskustva iz porodičnog života. Takve matrice utiču dalje na opažanje, vrednovanje i delovanje koje razvijamo u životu. Predispozicije za političko ponašanje (informacije,

stavovi, navike) nastaju u detinjstvu i utiču na kasnije političko ponašanje u odraslom dobu. Iz tog razloga za društvo je značajno da vodi računa o stavovima i porukama koje upućuje deci i da poznaje načine na koje one dopiru do njih. Valja pomenuti i opasnost od političke manipulacije, koju treba razlikovati od pojma političke socijalizacije (Šušnjić, 2008).

U ranijim istraživanjima procesa političke socijalizacije (Easton & Dennis, 1965., prema Mišković, 2016) smatralo se da su formativne godine za ovakvo političko opismenjavanje između sedme i trinaeste godine, dakle onda kada deca ulaze u institucionalni sistem osnovnog obrazovanja. Škola kao agens socijalizacije sigurno ima značajnog udela u prenošenju društvenih vrednosti koje uključuju i pitanja iz domena politike, odnosa prema sopstvenoj zemlji, njenim simbolima i drugim obeležjima takvog kolektivnog identiteta, međutim, određena znanja i stavove možemo sresti i kod dece mlađeg uzrasta.

Novija istraživanja proučavanja političke socijalizacije pomeraju starosnu granicu dečjeg političkog razvoja na period treće i šeste godine. Ovo me je u velikoj meri doprinela razvojno psihološka teorija i istraživanja. Osnovna teorijska pretpostavka na kojoj se počeo tumačiti razvojni proces političke socijalizacije, je teza da je učenje u ranom detinjstvu od posebnog značaja u razvoju pojedinca, usled čega sa proučavanjem dečjeg političkog razvoja treba početi u periodu između njihove treće i šeste godine. U ranom predškolskom periodu deca postaju svesna određenih socijalnih identiteta i stiču značajna iskustva u vezi sa svojim grupnim pripadnostima (etničkim, nacionalnim, konfesionalnim) u okviru kojih počinju nazirati svoj politički svet (Vasović, 2007:59–62, prema Mišković, 2016).

Porodica, kroz svakodnevnu interakciju, zajedničko bivanje i komunikaciju odraslih, prenosi detetu političke stavove, uverenja i vrednosti. Roditelji tako mogu uticati na svoju decu da izgrade neke početne stavove, zasnovane na, pre svega emocionalno obojenim interakcijama, a koje proizilaze iz uverenja i socijalnih normi grupa kojoj sama porodica ili njeni članovi pripadaju. Najčešće deca uče putem posmatranja modela ili imitacijom roditeljskog ponašanja kao i identifikacijom sa roditeljima. Roditeljski uticaj u prenošenju političkih orijentacija na decu povezan je sa kvalitetom porodičnih emocionalnih odnosa i vaspitnom praksom roditelja. Što se tiče vaspitne prakse roditelja, u našoj društvenoj sredini,

Vasović je došla do saznanja da izbegavanje represivnih vaspitnih metoda podstiče prosocijalne orijentacije i politički aktivizam (Vasović, 1988, prema Mišković, 2016).

Roditelji, u čijem je vrednosnom sistemu politika važna delatnost, za svoju decu će predstavljati efikasniji model političkog ponašanja. Porodica koja je za političku delatnost nezainterosovana, ostavlja više prostora za delovanje vanporodičnih činilaca političke socijalizacije (Mišković, 2016).

Politička kultura i politički autoriteti

Politička kultura je onaj deo opšte kulture jednog društva koji obuhvata vrednosti, uverenja, stavove, simbole, sklonosti i obrasce ponašanja u odnosu na politiku i politička pitanja kao pitanja koja se odnose na uslove zajedničkog života u društvu i na izbor pravaca i ciljeva ukupnog društvenog razvitka (Matić, 1994.)

Osnovni elementi političke kulture su: *Saznajni* – znanja i verovanja pojedinca o političkom sistemu, strukturama i ulogama, njegovoj ulozi i zahtevima pojedinih uloga, ulaganjima u sistem i ishodima ovih ulaganja; *Osećajni* – osećanja prema političkom sistemu, političkim akterima, ulogama i sl.; *Evaluativni (vrednosni)* – prosuđivanje i vrednovanje političkih objekata s obzirom na vrednosne standarde, saznanja i osećanja u vezi sa političkim sistemom, procesima i akterima. (Almond & Verb, 1963).

Prema Bronfenbrennerovoj ekološkoj teoriji razvoja, politika se svrstava u makrosistemske polje uticaja na dete, zajedno sa kulturom, religijom i drugim društvenim vrednostima. Preplitanje uticaja autoriteta roditelja i drugih autoriteta u širem okruženju deteta tako uključuje i figure poput predstavnika vlasti, a među prvima su policija i istaknuti političari, državni vođe. U tom smislu, odnos dece prema političarima predstavlja jedan aspekt razvoja dečjeg odnosa prema vlasti, koji se ogleda u odnosu prema istaknutim političkim predstavnicima. Ovaj segment političke socijalizacije predstavlja pojam personalizovanog političkog autoriteta.

Zajednička tačka empirijskih istraživanja procesa političke socijalizacije, (koja su nezavisno sprovedena pod rukovodstvom Dejvida Istone i Roberta Hesa tokom 1958. i 1963. godine i Freda Grinštajna 1958), je usredsređenost na jedan aspekt razvoja dečjeg odnosa prema političkom sistemu, a to je odnos prema političkom autoritetu. Da bi objasnili postojanost i stabilnost političkih sistema, ključni pojam koji su autori koristili jeste „rasprostranjena podrška” (diffuse support). Pojam „rasprostranjene podrške”. Iston i Denis određuju kao „generalizovano poverenje i verovanje koje članovi nekog političkog društva investiraju u razne objekte sistema, kao ciljeve po sebi, a koje se daje bezuslovno; u ekstremnom obliku ona se javlja kao slepa lojalnost” (Easton & Dennis, 1969:63, prema: Vasović, 2007:158).

Vasović navodi da su nalazi istraživanja saglasni u tome da rano stečena pozitivna afektivna predstava o vrhovnom političkom autoritetu predstavlja osnovu za kasniju podršku građana političkom sistemu u celini. (Greenstein, 1970:57, prema Vasović, 2007:161). Dalje zaključuje da su dečje predstave političkih autoriteta, uslovljene određenom političkom kulturom datog društva ili grupe” (Vasović, 2007:165,166). Navodi i da deca političku

moć neke političke ličnosti povezuju sa njenom popularnošću u medijima i javnosti, što potvrđuje da popularnost predstavlja važniji faktor izbora političke orijentacije od samog programa i politike za koju se neka politička stranka i njeni predstavnici zalažu.

Jedan univerzalni stadijum u razvoju političkog mišljenja je upravo pomenuta personalizacija politike. On je, pored političke kulture, u velikoj meri određen i kognitivnim faktorom i sposobnostima. Primećeno je da često ova personalizacija nestaje ili se smanjuje posle jedanaeste godine, a adolescenti već umeju da o politici razmišljaju nezavisno od politički istaknutih ličnosti. Oni mogu da sgleđaju i diskutuju o politici u terminima apstraktnih pojmova i da zrelije sagledavaju različite političke koncepcije.

Metodologija istraživanja

Cilj ovog istraživanja, sprovedenog tokom 2013. i 2016. godine sa decom predškolskog uzrasta (151), kalendarskog uzrasta 4-7 godina, bio je da se utvrde znanja i stavovi dece prema političarima, kao istaknutim, konkretnim i njima najviše vidljivim reprezentima politika i političkog diskursa u njihovoj svakodnevici. Unapred definisanim strukturiranim intervjuom, razgovor sa decom vodili su studenti Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu.

U uzorku se našlo 78 dečaka i 73 devojčice (dečaka 51,7% i devojčica 48,3%). U grupi dece 4 i 5 godina našlo se njih 74, dok je u starijoj grupi (6 i 7 godina) bilo 77 dece.

Sa decom je vođen intervju kojim su postavljana sledeća pitanja: Šta misliš o politici/šta je politika?; Da li znaš za nekog političara?; Kako izgledaju političari?; Šta rade političari?; Da li bi voleo/a da budeš političar?

U odnosu na ova pitanja biće prikazani i glavni rezultati sprovedenog istraživanja.

Rezultati

Analiza rezultata sprovedena je metodom naknadnog definisanja kategorija, prema sličnosti i učestalosti odgovora ispitanika. U tabeli br 1. prikazani sus rezultati dobijeni na pitanje o tome šta je politika.

Tabela br. 1. Kategorije odgovora na pitanje “Šta je politika?”

Kategorije odgovora	f	%
Ne znam	88	58,3%
(Priča i konflikt): <i>Kad pričaju na TVu; svađaju se</i>	22	14,6%
(Opis ambijenta): <i>Neko mesto gde se radi; posao</i>	18	11,9%
(Promašeni odgovori): <i>Takmičenje; kad radiš aute; banka; kancelarija; kockarnica; snimaju programe; nauka</i>	7	5,07%
(Institucije): <i>Država; policija; Skupština; Sud</i>	9	6,0%
(Opozit dečjem svetu): <i>Nešto što nije za decu</i>	5	3,32%
(Politički autoritet): <i>Vučić</i>	2	1,33%

Iz dobijenih odgovora formirano je sedam kategorija. Najveći broj odgovora zabeležen je u kategoriji *Ne znam*, i takav odgovor dobijen je od nešto više od polovine ukupnog uzorka. *Opis ambijenta*, *aktivnosti i verbalni konflikt* sledeća su kategorija najučestalijih odgovora, što je u skladu sa očekivanom percepcijom dece i njihovim kognitivnim kapacitetima. Sličnim načinom deca opisuju i sebe (kroz posedovanje, aktivnosti i preferencije). Svega 6% dece povezuje institucije kao predstavnike političkog delovanja i to upravo one koje su i najistaknutije (država, policija, skupština, sudovi). Očekivano se definisala i kategorija odgovora koja ukazuje na to da deca nemaju ideju o tome šta je politika (promašeni odgovori) a u skladu su sa pokušajima dece da definišu nepoznate pojmove u skladu sa sopstvenom logikom i postojećim znanjem o svetu oko sebe. Ukoliko bi i ovu kategoriju odgovora ubrojali u najbrojnije zastupljenu (*Ne znam*) dobili bi još ubedljiviji podatak o tome da deca predškolskog uzrasta, zapravo nisu upoznata sa pojmom politika kao apstraktnim pojmom višestrukog značenja. U svega dva odgovora politika se pojavljuje izjednačena sa političkim autoritetom.

U skladu sa velikim brojem odgovora koji ukazuju na nepoznavanje pojma politike slede i kategorije odgovora na pitanje šta deca misle o politici, koja uključuju i lični odnos i opšti stav prema pojmu.

Tabela br. 2. Kategorije i učestalost odgovora na pitanje:
Šta misliš o politici?

Kategorija odgovora	f	%
Ništa/ ne znam	76	50,3%
(opis): Posao im je da pričaju	26	17,2%
(negativan odnos): Ne sviđa mi se; ...svađaju se; ružno je, nešto loše; strašno.	18	11,9%
(Promašeni odgovori): (Zabavnik; gimnastika; plivanje; košarka; super igračka, treniranje...)	13	8,6%
(indiferentan odnos): ne zanima me, nešto dosadno	12	7,9%
(pozitivan odnos): Super je; zanimljivo; dobar posao	6	4,0%

Polovina dece izjasnila se da ne zna šta misli o ovoj temi, što zajedno sa onima koji su pokazali indiferentan odnos ukazuje da deca ne pridaju značaj ovoj temi. Očekivana je i kategorija odgovora kroz koje deca pokušavaju da daju odgovor na ovo pitanje u skladu sa svojim potpunim nepoznavanjem pojma, pa mu pripisuju asocijacije u skladu sa svojom pojmovnom perspektivom (Zabavnik-politikin?). U odnosu na dimenziju prihvatljivosti, značajno je veći broj dece koja imaju negativan odnos prema politici nasuprot pozitivnom. Ovde možemo naslutiti uticaj porodice na formiranje ovakvog stava, s obzirom da se deca sa ovom temom još uvek najčešće sreću kroz izloženost komunikaciji u porodičnom okruženju. Takođe, može označavati indirektno i opšti negativni trend u odnosu prema politici, odraslih u detetovom okruženju, što može imati dalje uticaje na građansko vaspitanje u najširem smislu.

Na pitanje da li poznaju/znaju za konkretizovane predstavnike političkog diskursa, deca većinski odgovaraju negativno (49,7%); pozitivno uz navođenje nekog od imena (32,5%) i pozitivno ali bez imena (17,9%). Među imenima koja su deca navodila našla su se većinom imena domaće političke scene, ali i međunarodne (Trump). Prema učestalosti navođenja domaćih političara Vučić se pominje u 33 odgovora, Dačić 5, Šešelji i Nikolić po tri odgovora, Brnabić dva, Čeda (Jovanović) jedan. Treba imati u vidu da su podaci prikupljeni tokom 2013. i 2016. godine.

Opisi izgleda političara, iz ugla deteta, ukazuju da je dečja percepcija usmerena na fizičke osobine uz procenu estetske komponente i usmerenost na detalje (lepo obučeni, kravata, odelo, olovka u džepu, crne cipele sa pertlama). Za mnogu decu dominiraju ozbiljan izgled, crna boja i domi-

nantno opis muškog pola. Pripisuju im ozbiljnost, ljutnju. Neka deca imala su želju i da nacrtaju političara a crteži potvrđuju najčešći vizuelni identitet političara kao muškarca, sa obaveznom kravatom, naočarima ili bradom. U priloženim dečjim crtežima možemo videti i osmeh na licu, koji ipak ublažava utisak ozbiljnosti.



Odgovarajući na pitanje o tome šta deca misle ili znaju da političari rade, dobijene su sledeće kategorije:

Tabela br.3. Šta rade političari? Učestalost odgovora prema kategorijama:

Kategorija odgovora	F	%
Ne znam	47	31,1%
Pričaju; svađaju se	42	27,8%
Promašeni odgovori (rade aute; jašu konje; igraju se; plešu; pišu knjige, rade nešto...; policajci...; pevaju; prave politanke)	27	17,9%
Ništa; lažu; psuju; tuku se; lenji su; krađu...	16	10,6%
Naređuju, upravljaju, donose zakone, hapse	10	6,6%
Rade politiku	7	4,6%
Daju nam kafu/ne daju plate	2	1,3%

Raznovrsnost odgovora, odražava različito viđenje uloge i mesta političara u društvenom životu iz perspektive dece. Iako najveći procenat (31%) iskazuje da ne zna šta političari rade, među onima koji su dali odgovore mogu se grupisati oni koji se odnose na percepciju pretežno onoga što deca mogu videti u medijima (pričaju, svađaju se), onih koji su efekat pretpostavljamo interpretacija odraslih u njihovom okruženju (lažu, psuju, tuku se, lenji su, daju kafu/ ne daju plate,...), zatim odgovori koji se odnose na razumevanje posla političara kao vođe, upravljača, sprovodioca i donosioca nekih aktivnosti koje čine domen političkog uticaja (naređuju, donose zakone, hapse, upravljaju,...). Iz odgovora proizilazi potvrda mišljenja da su mediji i porodično okruženje od primarnog značaja za formiranje različitih dečjih predstava o svetu oko sebe.

Pitanjem o tome da li bi želeo/la da budeš političar, želele su se ispitati preferencije prema privlačnosti ovog poziva za decu, s obzirom da je ova kva vrsta identifikacije kroz ulogu, snažan pokazatelj odnosa deteta prema određenoj društvenoj ulozi i njenoj prihvatljivosti, obliku identifikacije koji utiče i odražava stav, uključujući i njegovu emocionalnu komponentu.

Iz većine negativnih odgovora (79,5%), jasno je da za decu ova uloga nije prihvatljiva, nije privlačna i ne sadrži pozitivan emocionalni odnos. Razlozi koje deca navode za ovakvu vrstu odnosa su sledeći: (Ne, radije bih volela da budem princeza (5g); Ne, jer nisam dečak (5g); Ne, želim da budem Frozen (4g); Ne, ..jer oni su ružni, dosadni, blebeću... a ja nisam ružna (5g); to je dosadno; ružno se oblače; lepše mi je da budem balerina; policajac; isplanirala sam da budem doktorica (6g).

Odgovori pokazuju da su naročito devojčice negativnog odnosa prema ovoj ulozi. Procenjuju je u odnosu na estetsku dimenziju, izražavajući preferenciju prema zanimanjima u kojima više mogu da se identifikuju sa svojim polom, odnosno u kojima prepoznaju više predstavnica sopstvenog pola. Ovakav rezultat verovatno je rezultat dominacije muškog pola u ovoj sferi života, te za devojčice ovog uzrasta nen predstavlja privlačan uzor, a obzirom na nedostatak modela identifikacije.

Među pozitivnim odgovorima na pitanje da li bi želeo/la da budeš političar, više je odgovora dečaka, a dominiraju obrazloženja koja su utilitarnog karaktera i proizilaze iz dečje egocentričnosti i ličnih potreba (Da, zato što nose lap top, a meni mama i tata ne daju (5g); Da, zato što oni ne moraju u školu-stoji im kao da su išli (dečak, 5g); ona koja odražavaju želju da se ima moć (Da, jer je glavni; svi ga slušaju; ima para; moćni su (dečak, 5,6 g) i radoznalost (Da, da vidim šta oni to rade (dečak,5g).

Analizirajući polne i uzrasne razlike u odgovorima na sva postavljena pitanja, može se zaključiti da su devojčice nešto više informisane, više znaju o politici i političarima, ali sui manje zainteresovane za ove ulogu, dok su dečaci manje informisani ali više zainteresovani (dominiraju motivi moći, snage i važnosti).

U odnosu na uzrast, deca od četiri i pet godina neinformisana su i manje zainteresovana za politiku, dok su deca starijeg predškolskog uzrasta (šest i sedam godina) tačnije informisana, više znaju, imaju više informacija, ali i dalje više negativnog stava, formiranog najviše pod uticajem porodice i medija. Ovakvo bolje poznavanje samog pojam, više znanja i razumevanja politike je u skladu sa kognitivnim kapacitetima starije dece. Negativan stav prema ovoj ulozi, sferi političkog delovanja uopšte i razumevanje da je ona rezervisana pretežno za muškarce, dominantne su karakteristike najranije političke socijalizacije u našoj sredini.

Zaključak i diskusija rezultata

Osnovni zaključci ovog istraživanja su da deca uzrasta od četiri do sedam godina u našoj sredini ne znaju mnogo o politici i političarima, većinom nisu zainteresovana za sferu politike, imaju pretežno negativne stavove, uključujući negativnu emocionalnu komponentu odnosa prema političarima kao poželjnoj društvenoj ulozi. Devojčice su nešto više informisane i u manjoj meri preferiraju bavljenje ovom sferom, izraženijeg negativnog stava koji je zasnovan pretežno na estetskim komponentama a nepoželjnost uloge proizilazi iz izgrađene slike o političarima kao dominantno muškom zanimanju. Dečaci, za razliku od devojčica imaju manje znanja o političarima i politici ali istovremeno izražavaju pozitivnije preferencije za ulogu političara, koju zasnivaju na identifikaciji sa ulogom u kojoj percipiraju moć, bogatstvo, jačinu, snagu. Očekivano i u skladu sa razvojem kognitivnih sposobnosti, sa uzrastom se povećava znanje i interesovanje za ovu sferu društvenog života i sposobnost da se opširnije verbalizuju odgovori na postavljena pitanja.

Dobijeni rezultati mogu se diskutovati u svetlu principa rane političke socijalizacije a koji se odnosi na značaj i ulogu učenja u ovom razvojnom periodu i njegovu otpornost na promene tokom kasnijeg odrastanja, s obzirom na ranu strukturu. Rana iskustva i konstituisanje opštih vrednosti i bazičnih uverenja, predstavljaju osnovu za formiranje kasnijih političkih stavova. U svetlu značaja građanskog aktivizma i uključenosti u politički život svih građana, kao prava i mogućnosti da učestvuju u struktuiranju društvenog života kroz sferu kreiranja politika, dobijeni rezultati ne pružaju optimističnu sliku u odnosu na pravac političke socijalizacije. Nedostatak znanja i nezainteresovanost mogu biti razvojno očekivani i kognitivnim faktorima uslovljeni. Takođe, pozitivnim možemo smatrati ovakve dobijene rezultate, s obzirom da to govori o smanjenim društvenim tenzijama i značaju koji se ovim temama opterećuje svakodnevni život i primarno detetovo okruženje. Ono što možemo smatrati nepovoljnim je rezultat da

deca koja nešto znaju o politici formiraju negativne stavove i nepoželjnu sliku o politici, ili formiraju sliku koja je zasnovana na negativno konotiranim vrednostima snage, moći i uticaja. Pitanje nedostatka rodno ujednačenih prilika za identifikaciju, takođe je očigledno.

Na kraju, možemo se složiti sa mišljenjem da je znanje o politici osnovna "valuta" građanskog društva, te da je potrebno da o ovoj temi više saznamo (Vollmar,....?). Politička socijalizacija, kao deo procesa socio-kognitivnog razvoja, u sebi kombinuje maturacione sile i spoljašnje kontekstualne uticaje (Bjorklund, 2013; Serafica, 2015., prema Bar Tal, 2017). I ne manje važno, u zonama u kojima je konflikt aktivan, politička socijalizacija počinje veoma rano u detinjstvu, kao rezultat onih događanja koja su sastavni deo svakodnevice (Cairns, 1996; Robben & Suarez-Orozco, 2000). U relativno mirnim periodima, u kojima nasilje i konflikti nisu izraženi, konflikt nastavlja da biva deo svakodnevnog diskursa i reflektuje se na različite načine na odrastanje i razvoj dece (Muldoon & Trew, 2000. prema Bar Tal, 2017). Iz navedenog sledi da je proučavanje i razumevanje uticaja političkog diskursa na najmađe članove društva, odgovorno ulaganje u budućnost društva.

Ovo istraživanje smatramo da može poslužiti kao polazna osnova za obimnija istraživanja razvoja političke socijalizacije najmlađih, imajući u vidu značaj koji ona može imati na formiranje odgovornih građana koji će vrlo brzo participirati u životu zajednice.

LITERATURA

- Almond, G., Verba, S. (1963). *The Civic Culture*. Princeton: Princeton University Press.
- Bar Tal, D., Harrison, A., Nasie, M. (2017). Political socialization of young children in intractable conflicts: Conception and evidence. *International Journal of Behavioral Development*. Vol. 41(3) 415–425.
- Burdije, P. (1999). Nacrt za jednu teoriju prakse. Beograd: zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Šušnjić, Đ. (2008). Ribari ljudskih duša. Beograd: Čigoja.
- Vasović, M. (2007). U predvorju politike. Beograd: Službeni glasnik.
- Mišković, M. (2016). Proces i uloga političke socijalizacije u ranom detinjstvu. *Krugovi detinjstva*, 1–2: 15–33.
- Matić, M., Podunavac, M. (1994). Politički sistem. Beograd: Institut za političke studije.
- Vollmar, M. (2007). Political knowledge of young citizens. ECPR 4th General Conference, September 2007, Pisa.
- Cairns, E. (1996). *Children and political violence*. Oxford, UK: Blackwell.
- Robben, A. & Suarez-Orozco, M. (2000). *Cultures under siege: Collective violence and trauma*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

GROWING UP AND POLITICS WHAT CHILDREN THINK AND KNOW ABOUT POLITICIANS

LADA MARINKOVIĆ

Preschool Teacher Training College, Novi Sad
Serbia

Abstract: The media and communication facilities that surround the child inevitably comprise information about current political events and the main actors of political life. Given that the concept of political socialization in our country is insufficiently explored and important for understanding the development of political attitudes in adulthood, the aim of this research, conducted in 2013 and 2016 with children of pre-school age (149) was to determine knowledge and attitudes children towards politicians, as prominent, concise and the most visible representations of politics and political discourse in their everyday life. The results indicate that children of pre-school age are in most cases not familiar with specific political figures, have no knowledge of what the job of politicians is, they do not have a positive preference for doing such a job and have a predominantly negative attitude towards them. Some age-related and full specificities will be discussed, which are obtained by quantitative analysis of the obtained responses. Despite the expectations that growing up children in Serbia is more burdened with information from the political sphere, this view has not been confirmed. Children form their attitudes dominantly under the influence of attitudes of important adults from their own family and immediate environment, while they perceive the media image as unattractive, unattractive, and do not bind to such content. The results contribute to understanding the child's perception of politics and its impact on childhood everyday as well as to understanding political socialization in our society.

Keywords: Child and politics, political socialization, child and media.

ISIDOR GRAORAC
Novi Sad, Srbija
isidorkovilj@yahoo.de

SVAKODNEVNI ŽIVOT DECE NA KOSOVU I METOHIJI

Sažetak: Rad se sastoji iz istorijsko teorijskog dela u kome se istorija suočava sa našim danima jer aktuelna politička situacija i svakodnevni život dece bez toga nisu razumljivi i empirijskog dela kroz koji smo ispitali potrebe i spremnost dece koja žive na Kosovu i Metohiji da menjaju i osmisle svoju svakodnevicu. Njihove implicitne vrednosti i stavovi nagoveštavaju skrivene potencijale (moć) duha deteta. Etnički sukobi, progon i stradanje opterećuju i tzv. mirne periode vremena. Briga o bezbednosti, strah i nada u bolju budućnost, eskapizam u svet bez mržnje i nasilja traju decenijama. Do krajnjih granica iskušavaju se različite mogućnosti smislenog življenja pošto je unižena vrednost samog života. Stradanje dece zahteva odgovor na pitanje o smislu života i smrti.

Ključne reči: svakodnevica dece, patnja dece, bezbednosna situacija, život u eskapizmu.

*Pisao sam sa svešću o nemogućnosti da se sve razjasni
(D. Stojanović, Politika, Kulturni dodatak, 15.12. 2018.)*

*Da li u vremenu u kome živimo uopšte treba govoriti o zlu, sada kada je
ono u svetu
prevladalo kao princip i pravilo života
(B. Kukić, Politika, 13.12.2018.)*

*Mama, zašto me Šiptari ubijaju pomalo? Što me ne ubiju odjednom?
(Učenica OŠ Priština, prema: Jevtić 1990:393)*

Sasvim opšti i osnovni zadatak ovog istraživanja, pored onog koji eksplicitno ili ne, ima svako naučno istraživanje, a to je da što tačnije, što obuhvatnije i što objektivnije objasni ispitivan predmet, u našem slučaju da

prikaže i dokaže društveni, moralni i ljudski značaj, značenje i smisao istraživanja detinjstva na Kosovu i Metohiji. Rezultati mogu uticati na promenu stavova odraslih (društva) prema deci, odnosno na promenu položaja deteta u društvu i porodici kao i na unapredjivanje odnosa dece i odraslih. Sve to se očekuje takođe u Konvenciji o dečjim pravima. Rezultati istraživanja mogu takođe služiti buđenju saznanja o potrebi unapređivanja kvaliteta života dece danas.

Nadahnuti Rusoom i zbivanjima u društvu i kulturi na početku XX veka, stvaraoci različite provinijencije veličali su dete i detinjstvo. Takvo stremljenje je poznato u pedagogiji pod imenom «pedocentrizam». Medju ovim stvaraocima istaknuto mesto pripada Elen Kei (autorki čuvenog dela *Vek deteta 1900.*) i Mariji Montessori čija će dva dela: *Tajna djetinjstva* i *Upijajući um* u ovom radu biti korišćena. Već u to vreme poruke i predlozi o životu i radu sa decom lebde između mogućnosti i stvarnosti, nedovoljno diferenciranih iskaza o *može, treba i jeste*.

U sociološkim istraživanjima svakodnevice deteta dokazano je da dete jeste *subjekt promene i društveni akter*, subjekt prakse svakodnevnog života (Mišković, 2014).

U pomenutim shvatanjima i stremljenjima nije uvek jasno razgraničeno šta dete *može* da čini, od onog šta *treba* i šta stvarno *radi*. U našem istraživanju pošli smo od iskustva i ideja Marije Montessori da dete može mnogo više no što se obično misli da učini na popravljanju sveta odraslih, utiče na menjanje ukupnog življenja, ali se to ne primećuje jer roditelji i odrasli dovoljno ne poznaju decu. Na osnovu višegodišnjeg posmatranja, živeći sa decom, iz ličnog iskustva istraživača, majke i vaspitača zaključila je Montessorijeva da su *mogućnosti* (kapacitet) deteta daleko veći no što se pretpostavlja. Ona je dokazala da je dete *vrelo ljubavi* (*Upijajući um*, 2003), da se uticaj detetove ličnosti na život odraslih ispoljava preko *tajne detinjstva* koja je skrivena usled *slepoće* odraslih ugrađene u *misteriji ljudske duše*, a to se jedino može razrešiti obraćenjem, sledejući Hristov nalog: *Budite kao deca* (upor.Mt.18,3; Mk.10,15; Graorac, 2017: 147-158, 186-195). Različiti izvori (Biblija, Dostojevski, pisci za decu) svedoče o izuzetnosti i superiornosti dečjeg sveta. Moralno i duhovno nadmoćno detinjstvo shvaćeno je u ovom istraživanju kao izvor nadahnuća i mogućnosti deteta da stvara- *ono što biti ne može*.

Moć detinjstva je ogromna, iako deca ne mogu sprečiti „tajne službe zapadnih sila u procesu otimanja Kosova i Metohije» (Gaćinović, II, 2017:498), glase političke konsekvence poverenja u dete.

I pored vrlo loših bezbednosnih uslova, progona, pretnji i ratova na Kosovu postoje porodice sa po troje, četvoro i više dece. To su činjenice od velikog značaja za razumevanje odnosa roditelja prema deci, takođe relevan-

tne za struktuiranje njihovog svakodnevnog života i njegovo osmišljavanje. rođenje brata ili sestre deca dočekuju s radošću: „Najlepši poklon koji sam dobio u izbeglištvu bilo je rođenje moje sestre. Ona nam je donela radost i pomogla da zaboravimo na brige i teškoće sa kojima smo se svakodnevno susretali” (Ivan, 15g, prema: Cinoberski Ničić, 2009: 48). „U izbeglištvu se rodila moja sestra... Jedina svetlost koja je obasjala naše živote” (Martin, Peć, isto str.98).

Psiholozi kažu da eskapizam predstavlja bekstvo, strategiju povlačenja u sebe, “u svoj svet fantazama u situaciji frustracije, kada je osoba nezadovoljna, razočarana i kada je uzdrmano njeno samopoštovanje...Umesto da rešava svoje životne probleme, unutrašnje konflikte i da se suočava sa mučnom stvaaranošću, osoba sklona eskapizmu” često se brani bekstvom u fiktivni svet (Trebješanin, *Rečnik psihologije*, 2001). Može se reći da Srbi na Kosovu, posebno deca, vekovima žive sa izazovima eskapizma. “Apatija, negiranje realnosti i nada u neočekivani obrt situacije distinktivna su obeležja enklavske psihologije” (Zlatanović, 2005:88). O kakvim se bekstvima i stvarnostima radi kod naših ispitanika? Valja nam najpre rekonstruisati i razumeti prirodu bekstva kod dece i odraslih a onda obeležja društvene i životne stvarnosti od koje i u koju se beži.

Putopis iz 1908. vidi život na Kosovu na sledeći način: „Mogla sam samo da se divim maštovitoj prirodi Srba koji su gajili izgublenu nadu i koji su se suočavali sa smrću zbog jedne ideje.” (prema: Zdravković, 2005:128). Da li je suživot moguć? Oni koji su u stalnim etničkim sukobima kao da ne žele mir. Ali deca, kažu: „Nadam se da će se dobri Albanci konačno probuditi...” (Iz Đakovice, Cinoberski Ničić, 2009: 21). “Svaki dan pokušavam da uverim sebe da čuda postoje... Kad god se probudim iz tog sna, shvatam ... da će biti još takvih snova koji će me zavaravati i činiti da mi sve izgleda moguće» (Isidora, 12g, Peć, isto s. 87).

Želja dece s Kosova da pobegnu iz okruženja u kome žive ne mora biti izraz nemoći i nezrelosti da se suoče sa realnošću. Možda je proizašla iz roditeljske racionalne procene bezbednosne situacije i životnih opasnosti. Otuda je za deskripciju svakodnevnog života dece od ključnog značaja prikazati prirodu i poreklo sukoba, mržnje i međusobnih animoziteta Albanaca i Srba, prikazati kako deca tumače svoje i razloge roditelja da se sele ili ostanu na Kosovu. Ostaje bar da nagovestimo kapacitet i spremnost dece da doprinesu pomirenju.

Iz istorije progona i stradanja dece (izbor svedočanstava)

Prema Jovanu Cvijiću Albanci su svoju strategiju progona Srba i Crnogoraca sprovodili tako što se najpre “jave arnautske čete koje odvođe decu i ljude i ucenjuju ih; stanovništvo se

prestane baviti stočarstvom, prestane obrađivati njive, koje su udaljene od sela; jer ne sme ... U ovako oslabljenim i zastrašenim selima nasele se najpre po dve-tri arbanaške porodice... Tako Arbanasi postepeno rasteruju slovenske seljake i sela...»(Cvijić, 2014:202).

Filozofsko istorijski može se reći: «Kosovo je već danas opšti naziv celog jednog složenog problema, u kome se istorija suočava sa našim danima. Kosovo je u tom pogledu samo simptom koji otkriva dublje i šire procese, u kojima se rešava sudbina srpskog naroda. Zato je neobično važno, upravo neophodno, da se problem Kosova razmatra u svetlu istorije: aktuelna politička situacija bez toga nije razumljiva niti se mogu shvatiti pravi smisao i domet albanskih namera.»(Bogdanović, 1986:260).

Među najstarije zapise o nasilju nad *decom* spada onaj u kome se kaže da je car Selim 1567. “po celoj zemlji svojoj skupljao janičare”(tj. decu za *danak u krvi*)(isto,s.75). Istorija je takođe zabeležila: “Kada je sultan Mehmed II zauzeo 1455.g. tvrđavu Novo Brdo, vojnicima je dao 700 žena, 320 dece je odveo u Malu Aziju a od njih su docnije postali janičari. Da bi zaštitili decu od kidnapovanja roditelji su “namerno sakatili svoju mušku decu, kako bi na taj način sprečili njihovo odvođenje u Carigrad. Neki su deci prilikom krštenja, pomoću nekakvog biljnog soka, ucrtavali na čelu krst koji se docnije nije mogao nikako ukloniti” (Djilas, 2000:73).

Naime, tokom prvog razdoblja turske vladavine dolazi do izražaja uticaj janičara, “zapravo danak u krvi kojim se sve do 1676., kada je ukinut, svake četvrtne godine oduzimala petina dece od šest do devet godina radi islami-zacije i regrutovanja. Da bi to izbegli, ljudi su bežali u šume i u planinske oblasti ili se iseljavali na teritoriju Austrije ili Venecije. Uostalom, ovo uzimanje dece u toku dva i po veka imalo je ista dejstva kao da je svake četvrtne godine bila po jedna migracija” (J.Cvijić,prema:isto,str.119).

Indikativno je za naše istraživanje što Jovan Cvijić ni na margini ne pominje danak u krvi kao *nasilje nad decom*, nego kao jedan od antropogeografskih činilaca seobe naroda i migracija stanovništva. Doduše, verovatno je ovaj naučnik imao u vidu i nasilje nad *decom* kada je rekao da je “nasilje glavno obeležje albanske kolonizacije, te da nasilje i zločini nad Srbima u Staroj Srbiji traju vekovima”(isto,str.117,165). Dodali bismo: do naših dana. Albanci (u prošlosti egzekutori turskih, austro-nemačkih i italijanskih okupatora), danas Amerike, svoje namere i interese ostvarivali su uvek nezakonitim putem, nasiljem. Žitelj Kosova je rekao:”Usud nam je takav, da gine-mo. A šiptarski je usud da se priklone jačem.” (Vujinović, 1989:121).

Možemo postaviti pitanje zašto je baš krvlju dece plaćan danak okupatoru? Žrtvovanje dece, danak okupatoru našeg vremena, nazvan je *kolateralna šteta*. Nekad, izgleda i danas, život dece je na vrlo niskoj ceni. A oteta

deca su bolje od bilo čega drugog poslužila scenariju porobljivača. Niko kao deca-janičari ne može biti u službi poslužiti interesima imperije. Danak u krvi tokom narednog perioda delovao je takođe na izmenu odnosa prema deci. Došlo je u međuvremenu do implicitne i eksplicitne promene u poimanju deteta i detinjstva.

Istraživanjem arhetipa deteta, majke i oca moguće je približiti se razumevanju dubinskih posledica promena u svakodnevnom životu dece i roditelja, implicitnom i eksplicitnom poimanju detinjstva posle dva i po veka delovanja danka u krvi.

Nacrt empirijskog istraživanja i tumačenje probnog ispitivanja

U radovima, uglavnom istorijskim, o bližoj i daljoj prošlosti, sukobima i ratovima, seobama i progonima Srba i Albanaca, pominju se retko i uzgred - *deca*. Od početka pripreme projekta istraživanja rukovodio sam se idejom Dostojevskog o izuzetnom moralnom značaju i dalekosežnim društvenim i psihološkim konsekvencama *patnje dece*. Pokušavali smo da razumemo značenje i smisao uvida Dostojevskog za ovo istraživanje: Spasenje sveta “ne vredni jedne suzice ni samo jednog izmučenog deteta” (Dostojevski, I, 1968: 270).

Od početne faze izrade projekta smatrao sam da upravo progoni, pretnje, strahovi i nasilje nad decom predstavljaju suštinsku odrednicu njihove svakodnevice. Iz odlične studije Ivane Milovanović (2015) shvatio sam da upravo o patnji i stradanju treba da prikupim valjanu empirijsku evidenciju.

Počeo sam pisanje projekta s ubeđenjem da se *moć deteta (tajna detinjstva)* ispoljava takođe u izgradnji harmoničnog, bezkonfliktnog društva, da je ta moć skrivena; da deca emaniraju takvu pozitivnu energiju koja može pobediti mržnju i etničku netrpeljivost.

Pošto je naše empirijsko ispitivanje obavljeno u osnovnoj školi sela Priluzje (kod Vučitrna) navešćemo neka opšta saznanja o životu u tom selu iz obuhvatne studije Ivane Aritonović: *Svakodnevni život i samoorganizovanje meštana u srpskoj enklavi Priluzje na Kosovu i Metohiji* (2010). Autorka u uvodu tvrdi da spske enklave prolaze “kroz takoreći zasebne razvojne procese”. Na trenutke “prepušteni brizi Republike Srbije, međunarodnih organizacija, kosovskih institucija i nevladinih organizacija, meštani sela najčešće su zapravo prepušteni sebi i ruralnom životu koji pokušavaju da održe” (Aritonović, 2010:188). Država Srbija nije u mogućnosti da zaštiti svoje građane pa se oni “usled osećaja zaboravljenosti i odbačenosti, a u neželjenom (albanskom) okruženju, okreću stvaranju novih vrednosti i običaja, novog morala iznad svega, novim obrascima preživljavanja i čuvanja ljudskog dostojanstva (isto)”.

Rizična bezbednosna situacija daje pečat svakodnevicu. Selo Priluzje je bilo jedno od najrazvijenih sela na Kosovu i Metohiji. Za naše istraživanje je posebno značajan podatak da je OŠ «Vuk Karadžić» jedna od najstarijih osnovnih škola, (osnovana oko 1870), takođe danas “ključna društvena ustanova u selu” (isto, str.190). Kada je Priluzje 1961. izgubilo status opštine i postalo mesna zajednica u okviru opštine Vučitrn, neophodna je bila “lokalna inicijativa meštana” za razvoj sela. U tome se ističu direktori OŠ čiji je značaj “od samog formiranja škole veliki”, zatim nastavnici i predstavnici ostalih državnih ustanova (isto, str.193).

Društvene odnose na Kosovu karakteriše “neravnotežan odnos moći, koja se izražava u onemogućavanju Srba iz enklava da žive pod normalnim uslovima života jasno govori o stresnoj svakodnevicu u enklavi. Ugroženost osnovnih ljudskih prava: pravo na život, slobodu kretanja i pravo na rad su realnost života u srpskim selima već jedanaest godina” (isto, str.195).

Za razumevanje i rekonstrukciju svakodnevnog života neobično je važno prepoznati karakteristična a skrivena obeležja ponašanja i osećanja žitelja Priluzja: “Nezvanična, a istraživaču vidljiva strana života u enklavi... jeste apatija i letargija... Jedino što Srbi znaju jeste želja da i dalje žive pod zastavom Srbije” (isto, str.197). Posvećeni istraživač je uočila da meštani, iako kažu da su optimisti samim svojim prisustvom i životom u selu, “za pravo žive u kontekstu privremenosti... Dvanaest godina oni gledaju ista lica, na ulicama se javljaju istim ljudima uz sve manje tema za razgovor, usled monotonije i bezperspektivnosti... Očekivano obnavljanje tradicionalnih obrazaca društvenog života i tradicionalnih vrednosti nije se dogodilo... U selu ne postoji dispozicija za postignućem boljeg života, u prvom redu zbog bezbednosne situacije, odsustva ulaganja države u region i jasne perspektive lokalnih Srba” (isto, s.198).

Uprkos brojnim i nepomenutim teškoćama i nevoljama, “u uslovima ugroženosti fizičkog integriteta i nacionalnog identiteta, Srbi iz Priluzja pokazuju snagu u borbi sa svakodnevnim teškoćama”. Prema nalazima antropologa, motivacija je u nas po pravilu najjača u najtežim trenucima (K.Malešević, prema: isto, s.203). I tako do “neke nove stresne situacije koja će iziskivati domišljatost u cilju izbegavanja nepovoljnog društvenog položaja koji neće ugušiti slobodarski duh Srba, koji je svih ovih godina bio inicijalna snaga za očuvanje svojih domova, svoje zemlje i svog sela” (isto).

Ovde sažeto prikazana borba za preživljavanje meštana sela Priluzja bila je prava škola života deci i mladima u njihovoj svakodnevicu, što će se delimično videti iz odgovora ispitanika na primenjenim upitnicima.

Instrumenti i način ispitivanja

Prema iskustvu i stavovima predškolske dece i učenika osnovne i srednje škole, odlučujući uticaj na sistem vrednosti i emotivna stanja dece i odraslih u svakodnevici imaju etnički sukobi Albanaca i Srba (Aritonović, 2010.). Stoga se nekoliko pitanja u upitnicima direktno i indirektno odnosi na posledice i stavove o međuetničkim sukobima. Opažljive posledice realnih konflikata, naročito neizvesno iščekivanje da do sukoba i nasilja može doći, manifestuju se u sferi bezbednosti, pretnji i zastrašivanju, trpljenju i seobama.

U našem ispitivanju upitnici su bili glavni, u mnogo čemu jedini izvor podataka o svakodnevnom životu dece. U decembru 2018. primenjena je prva verzija upitnika, u kojem centralno mesto imaju osećanja i stavovi dece (učenika) prema životu, ljudima i njihovim (etničkim) odnosima. Indirektnim pitanjima ispitivan je sadržaj aktivnosti u svakodnevnom životu. Novi upitnici (primenjeni januara 2019.) primereniji su predmetu i zadacima istraživanja, sadrže nekoliko direktnih pitanja o svakodnevici ispitanika, ne/poželjnim aktivnostima i emocijama dece i odraslih. Posebnim pitanjima želeli smo da proverimo osnovnu hipotezu o mogućnosti autonomije (Marojević, 2018.), stavove i ponašanje deteta kao subjekta promene i društvenog aktera. Marija Montessori je doživela i obrazlagala *moć detinjstva*. Otkrila je takođe da je dete-vrelo ljubavi. Naravno da je takvo shvatanje deteta, prakse detinjstva teško empirijski proveravati i u povoljnijem okruženju od onog kakvo je u južnoj srpskoj pokrajini.

I pored slabosti naših upitnika, metodoloških nedostataka i različitih barijera u njihovoj primeni, slabo motivisanih učenika i malog uzorka, dobijeni odgovori otkrivaju bitne, aktuelne domene i probleme svakodnevnog života koji mogu poslužiti roditeljima i nastavnicima u organizovanju kvalitetnijeg življenja sa decom, odnosno unapređivanju obrazovanja i uslova odrastanja u porodici i školi. Takođe slabosti kao i dobre strane ovog ispitivanja mogu biti podsticaj za nova istraživanja.

Ispitivanja dece u OŠ „Vuk Karadžić“ u selu Prilužju, srpskoj enklavi kraj Vučitrna, sprovedla je vaspitačica Vesna Stefanović kojoj se i ovom prilikom iskreno zahvaljujem. Odgovore predškolske dece (7) i učenika prvog razreda (7) i drugog razreda (8) osnovne škole, zapisivala je vaspitačica. A odgovore predškolaca na pitanja iz druge verzije upitnika (9) beležili su roditelji. Na pitanja iz prve verzije upitnika odgovaralo je osam učenika prvog razreda, a na drugu 18 učenika drugog razreda. Na ponovljeno ispitivanje korigovanim upitnikom odgovarali su takođe učenici prvog razreda srednje tehničke škole (11). Ukupno je ispitano 60 dece (učenika, 33 učenika osnovne škole i 11 učenika srednje škole) i 16 dece predškolskog uzrasta.

Odgovori predškolske dece i učenika osnovne i srednje škole

Predškolska grupa- 1.verzija upitnika

Zamišljam- „da letim avionom“; „da imam puno para“; „da sam predsednik Vučić“.

Plašim se „Vojske Kosova; smrti“.

Nadam se „da Albanci neće da nas diraju; Da ćemo se preseliti u Obrenovac“.

Sanjam da „Sam policajac“.

Maštam- „Da ću jednog dana videti Pariz“.

Predškolska grupa-2.verzija upitnika

Pomirio bih srpske i albanske političare „kad bih imao moć; kad bih imao čarobni štapić; kad bih mogao; kad bi moglo da bude mira; ja sam još uvek mala da odgovorim na to pitanje“.

Mi se nećemo seliti „sve dok ne budemo morali; dok možemo ostati ovde; dok ne budemo životno ugroženi; dok nas ne oteraju; dok postoje uslovi za normalan život; još ne planiramo da se selimo“.

Jedan dečak na više pitanja daje isti odgovor: njemu je san da postane policajac, želi da mu se to ostvari kad završi školu. Takođe želi da jednog dana radi u policiji. On mašta da će postati superheroj koji pomaže deci. Drugi navodi: Sanjam „da sam velik kao džin i da pomažem ljudima u nevolji“.

Pomaganje” navode u svojim iskazima deca svih uzrasta. Solidarnost i razumevanje ljudskih i potreba svojih vršnjaka obeležje je većine stavova učenika. Deca traže mogućnosti i puteve da budu *akteri, subjekti* preživljavanja.

Jedna devojčica priznaje: „Sanjala sam da sam dobra vila i da sam stvorila puno dečjih igraonica, a deca su bila presrećna“. Dalje razmišlja: „Šta da uradim da bi bio život lep...Svi ljudi treba da se promene, da pomažu jedni drugima i da misle o lepim stvarima“, da bude jednog dana „lepo kao u Srbiji“.

Jedino ovo predškolsko dete smatra da je „lep život“ moguć ako se „svi ljudi promene“.

Jedan dečak je indirektno odgovorio na osnovnu hipotezu ovog istraživanja, ono što je trebalo biti u samom fokusu ispitivanja, a to je *moć detinjstva* (mogućnosti duha deteta-vrela ljubavi). Svojom rukom, štampanim slovima odgovora na pitanje *kada su deca moralna podrška odraslima*: „Mi deca smo moralna podrška odraslima kad smo srećni jer oni vole da smo radosni i veseli“.

Još jedan dečak želi da bude mir u celom svetu i pita se šta da „uradi“ kako bi došlo do mira. Kad bi „imao moć“ pomirio bi srpske i alban-

ske političare. Njegova drugarica bi to isto učinila da ima „čarobni štapić“. Dečak kaže: „sanjao sam da sam postao mađioničar i da mogu uraditi šta poželim“. Verovatno oseća težinu borbe za mir pa mu se usnilo da je tako nešto izvodljivo jedino mađioničaru. Želeo bi da svoje čarobnjaštvo stavi na raspolaganje „iskrenim i pravim borcima za mir u svetu“. Mnogi njegovi i stariji drugari iz Priluzja nadali su se mogućnostima, čudotvornim moćima da bi pomagali svima kome je pomoć potrebna. Na primer, dečak bi „pomogao roditeljima da naprave novu kuću“.

Prvi razred-prva verzija upitnika

Jedna devojčica misli da „je dobro dete“. „Verujem da ću jednog dana postati doktorica“. Njeni drugari žele da budu policajci, piloti i vatrogasci kako bi mogli pomagati roditeljima i životu. Ona je srećna kad je „učiteljica pohvali“ i pita se: „zašto deca ne vole da uče?“, raduje se „kupljenoj knjizi“ i „zamišlja da je velika“.

Nekoliko učenika prvog, drugog i osmog razreda navode „biti velik“ kao svoj „san“ „nadanje“, ono što će postati kad završe školu. Pretpostavljamo da žele što pre da odrastu kako bi postali snažniji i društveno uspešni, bolje se nosili sa životnim nedaćama koje prevazilaze detinje fizičke i mentalne sposobnosti.

Druga devojčica je jedina rekla da se plaši „svađe između mame i tate“. Ali joj je važan, kao i većini ispitivanih učenika, školski uspeh („nadam se odličnom“). Jedina se pita: „Da li stvarno postoji Bog?“. Ipak ona zamišlja da će „biti lepa kad poraste“.

Drugi dečak sanja Šiptare i njih se plaši, ali se nada da neće biti rata. Ipak on želi da jednog dana postane vojnik. Pita se: „zašto je mama neraspoložena?“. Kao i neki njegovi vršnjaci zamišlja da ima krila i da leti. Verovatno ne samo da bi posmatrao nego i da bi mogao uređivati haotični svet i život u kome se našao.

Sledeći ispitan i dečak sanja „kako trči, pada i ne može da se digne“ pa se nada „da će postati najbolji atletičar“ i „biti poznat“. Ličnu i društvenu afirmaciju učenika podstiče i ohrabruje svaka dobra škola i „detecentrična porodica“ (Milovanović, 2015:156,158,159).

Drugi razred-prva verzija upitnika

Dečak misli da „lepo crta“ i veruje da će jednog dana „postati umetnik“. Srećan je kad „dobije peticu“ i zamišlja da „svira klavir“. Odgovori ovog učenika bili su povod da potražim mišljenje roditelja i nastavnika o još nekoliko đaka kako bismo stekli potpuniji uvid u njihove mogućnosti razvoja i učenja, takođe predložili odgovarajuće pedagoške mere.

Jedna devojčica kao i mnogi njeni vršnjaci nastoji da bude „dobra devojčica“, što se može verovatno tumačiti specifičnostima života u enklavi

bremenitnom etničkim sukobima i bezbednosnim rizicima. Takođe, kao nekolicina njenih drugara ova učenica zamišlja da „ima puno para“.

Jedan dečak želi „da budem učitelj“. Srećan sam „kada sve znam“, radujem se „peticama“. Nadam se „da ću videti Novaka Đokovića“.

Njegov drug sanja „da sam pao i ne mogu da ustanem“. Nadam se „da sam dobar sin“. Verujem da ću jednog dana „postati inženjer“. Zamišljam „da sam supermen“, dok još jedan ispitanik dečak zamišlja sebe kao „visok i snažan“.

Osmi jedan-prva verzija upitnika

Sanjam “Da imam sve petice”; “Ratove”; “Svoj život u budućnosti”; “Čudne snove”.

Plašim se “Da jednog dana ne izbije rat” (dve devojčice)

Nadam se “da nećemo ceo život biti pod vlašću Albanaca”; “Da ću otići u Italiju”; “Da ću upisati željenu školu”; “I fakultet”.

Verujem “da ću jednog dana imati svoju porodicu”.

Veliki broj ispitanika oseća se srećno i zadovoljno u prisustvu svojih članova porodice. Spremni su da zajedno rade sa roditeljima a potreba za bliskošću sa njima je vidno izražena.

Pitam se “gde ću biti u budućnosti”; “Da li ću ostatak života provesti na Kosovu?”; “Šta ću da budem kad porastem?”; “Gde ću igrati fudbal u budućnosti?”; “Gde ću živeti u budućnosti?”; “Šta ću raditi u budućnosti?”; “Šta će mi se desiti u budućnosti?”.

Osmi dva-druga verzija

Sanjam “da odem odavde i da živim normalno”.

Plašim se “Šiptara”, “kidnapera, kriminalaca”(dvoje dece); “Da ne bude rata” (njih četvoro).

Učinio bih “da na Kosovu bude mirno i da se vrati srpska vojska”.

Kosovo Srbi neće ostaviti “Nikad”; “Dok smo mi na zemlji”.

Nadam se boljem sutra “kad porastem” (dvoje); “Kad se Srbi i Albanci pomire”.

Srednja tehnička škola prvi razred-druga verzija upitnika

Pomogao bih političarima na Kosovu da se pomire, “ako bi pomirenje trajalo zauvek”; ako bi „postigli prava rešenja za sve ljude na Kosovu.

Sukobi dece i odraslih „Kad bi se ljudi sa decom bolje upoznali, ne bi dolazilo do sukoba“(dva dečaka).

Pomogao bih odraslima (roditeljima) „da žive bolje“; Učinio bih „da u ovom svetu bude sve u redu“.

Želje i potrebe da unapređuju život u društvu, porodici i okruženju iska-

zali su ispitanici svih uzrasta. Jedan od zadataka ovog istraživanja jeste da ukaže na puteve i mogućnosti oživotvorenja pomenutih vrednosti i streljenja dece i mladih. Dvoje srednjoškolaca izričito su odgovorili da se odrasli ne ugledaju na decu, nego deca na roditelje i nastavnike. Odgovori na nekoliko drugih pitanja, međutim, indirektno i/ili implicitno potvrđuju našu osnovnu hipotezu o *uticaju dece na odrasle*: Dete voli roditelje i pomaže im „da bolje žive“, sa manje brige, žele da im se „oduže za ljubav i trud“. Na prvi pogled ovo je karakteristika uobičajenih odnosa u patrijahalnoj porodici. Međutim, implicitno značenje saradnje i dobrih odnosa dece i odraslih, u više istraživanja, smatra se osnovnim uslovom za unapređivanje života ne samo u porodici nego i široj društvenoj zajednici.

Nadam se boljem sutra „kad se odselim odavde“. Jedina učenica srednje škole koja povezuje boljitak u životu za odlazak s Kosova. Većina ispitanih srednjoškolaca ne bi se selila dok ne budu morali. Pomenimo da je san samo jednog učenika osmog razreda „da ode odavde“. On je srećan „kad ide u Srbiju“.

Učenici srednje škole svoja razmišljanja o životu uglavnom vezuju za svršetak školovanja, profesionalno osposobljavanje i dobijanje odgovarajućeg zaposlenja da bi mogli shodno svojim željama uređivati svakodnevni život.

Zaključak i diskusija rezultata istraživanja

Anketno ispitivanje je obavljeno na slučajnom uzorku 16 predškolske dece, 33 učenika osnovne škole i 11 učenika srednje škole u selu Priluzju, srpskoj enklavi blizu Vučitrna. Odgovore dece/učenika prikupila je vaspitačica Vesna Stefanović zaposlena u osnovnoj školi. U vreme ispitivanja (decembar 2018, januar 2019.) bila je pogoršana bezbednosna situacija u pokrajini što je uticalo na motivaciju ispitanika, posebno roditelja predškolske dece. Dobijeni odgovori 60 učenika/dece, pružaju mogućnost da zaključimo o nekim značajnim obeležjima njihovog svakodnevnog života, odnosu sa odraslima i pogledu na svet koji ih okružuje u specifičnom postkonfliktnom društvu Kosova i Metohije. Dobijeni odgovori ispitanika potvrđuju našu osnovnu hipotezu o postojanju mogućnosti i sklonosti dece i mladih (upor. Artonović, 2012) da pomažu roditeljima i učestvuju u različitim aktivnostima od društvenog značaja, pa i da razmišljaju o pomirenju Srba i Albanaca. Da deca te zadatke ozbiljno shvataju pokazuju želje predškolaca i učenika 1r. osnovne škole da „budu veliki“, „visoki i snažni“, ali i da zadobiju čudesnu „moć“, postanu „super heroji“ i „supermeni“ kako bi zaista postali aktivni činiooci društvene promene. Jedan dečak iz predškolske grupe pomirio bi srpske i albanske političare „da ima čarobni štapić“. Dečaci iz osmog razreda i prvog srednje škole žele da završe vojne i školu unutrašnjih poslova kako bi postali korisni članovi društva.

Na osnovu izjave učenika prvog razreda. da „lepo crta“ i da veruje kako će jednog dana „postati umetnik“ zaključili smo da ovo istraživanje može da ima elemente *akcionog* ukoliko bi se obavili razgovori sa roditeljima i nastavnicima o sklonostima i interesovanjima dece i napravila izložba likovnih radova. Planirali smo takođe realizaciju akreditovanog programa o *zajedničkom življenju dece i odraslih* što bi doprinelo podizanju kvaliteta življenja i osmišljavanju života i jednih i drugih, uprkos skućenim okvirima jedne enklave (geta). Kao što kaže M.Mišković :“Proučavanje i istraživanje svakodnevnog života dece ima smisla ukoliko tom poslu pristupamo sa namerom da se on promeni“ (Mišković, 2014:11). Devojčica iz predškolske grupe se pita: „Šta da uradim da bi bio život lep?“ („Kao u Srbiji“); pa dodaje:“Svi ljudi treba da se promene, da pomažu jedni drugima“. Da li deca stvarno znaju na koji način može doći do saradničkih odnosa i harmonizovanja opštih prilika u društvu? Ona ipak žele da utiču na društvene promene. Navedeni stav se ne tiče interetničkih „pomaganja“, iako su i za decu međuetnički nesporazumi dominantni činilac svakodnevnog života. Uostalom, „za rekonstrukciju teorije i prakse detinjstva potrebno je da se deca ne samo „vide“ nego i da se „čuju“ (Mišković, isto).

Učenica osmog razreda se nada boljem sutra-„kad se Srbi i Albanci pomire“. Iako se u navedenim iskazima deca ne potvrđuju kao društveni akteri, mogućnosti njihovog učešća u društvenoj promeni ipak se indirektno nagoveštavaju: „Kad bi se ljudi sa decom bolje upoznali, ne bi dolazilo do sukoba“ (učenik 1r.srednje škole). Ovim iskazom je imenovan prvi preduslov delatnog prisustva deteta u životu društvene zajednice i glavni zadatak ovog istraživanja: doprineti razumevanju i uvažavanju mogućnosti deteta da unapredi međuljudske (i etničke) odnose na Kosovu i Metohiji.

Utvrđeno je „da praksa detinjstva povratno deluje na strukturu i dinamiku globalnog društvenog sistema“ (Mišković,2014:12); što svakako znači da je „proučavanje i istraživanje svakodnevnog života dece bitno za društva koja prolaze kroz turbulentne i bolne promene, kao što je Srbija“(Isto,s.11). Iz tih razloga veći broj pitanja se odnosio na „detetov doživljaj sveta i sebe u tom svetu“, odnosno „viđenje vlastite svakodnevice“. Tvrdi se da su „predškolska deca kompetentna da iskažu ono što je bitno za njihov svakodnevni život“(Mišković,2014:12,13).

Kao što je u radu već istaknuto, za potpuniju realizaciju postavljenih zadataka neophodno je obuhvatnije terensko istraživanje kojom prilikom bi se moglo sprovesti fokus grupno ispitivanje, studije slučaja i posmatranje sa učestvovanjem. Takođe bismo na većem uzorku primenili za decu i odrasle (roditelje i nastavnike) upitnike o kapacitetu i mogućnosti dece da utiču na društvene i promene odraslih.

LITERATURA

- Andrić, I. (1981). Znakovi pored puta, Sarajevo: SOUR Svjetlost.
- Аритонових, И. (2010). Свакодневни живот и самоорганизовање мештана у српској енклави Прилужје на Косову и Метохији, Баштина св.29, Приштина-Лепосавић:187-205.
- Аритонових, И., Т.Лазаревић (2012). Свакодневни живот младих на северу Косова и Метохије (усмереност на специфичности образовног система и безбедносне ситуације), Баштина,св.33, Приштина-Лепосавић:339-362.
- Богдановић, Д. (1986). Књига о Косову, Београд: САНУ
- Циноберски-Ничић, Д. (2009). Косово је и мој дом: Зборник радова расељене деце са Косова, Чаглавица:УНДП
- Свијић, Ј. (2011). Balkansko poluostrvo i južnoslovenske zemlje, Beograd: Marso.
- Достојевски, Ф.М. (1968). Браћа Карамазови, 1, Београд: Просвета
- Ћилас, Ј.К. (2000). Школе на Косову и Метохији, Приштина-Лепосавић: Институт за српску културу.
- Гаћиновић, Ђ.Р. (2017). Насиље над Србима у 20 веку-узроци и последице,1,2, Београд:EVRO BOOK
- Граорац, И. (2017). Предшколска педагогија-Прилози, Београд:Завод за уџбенике; Нови Сад: Сајнос.
- Јевтић, А. (1990). Страдње Срба на Косову и Метохији од 1941. до 1990. Приштина: Јединство.
- Ломпар, М. (2012). Дух самопорицања - Прилог критици српске културне политике (Друго, допуњено издање), Нови Сад: ORPHEUS
- Маријевић, Ј. (2018). Autonomije djeteta i institucionalni model djetinstva u Crnoj Gori, (doktorska disertacija), Nikšić: Univerzitet Crne Gore, Filozofski fakultet.
- Миловановић, И. (2016). Постконфликтно друштво и свакодневица жена (Примена метода случаја у истраживању свакодневице жена Косова и Метохије). Београд: Чигоја штампа, Приштина-Лепосавић: Институт за српску културу.
- Мишковић, М.М. (2014). Svakodnevni život i iz perspektive predškolskog deteta. Krugovi detinjstva, 1-2:9-28.
- Montesori, M. (2003). Upijajući um, Beograd: DN Centar.
- Montesori, M. (2003a). Dijete-tajna djetinjstva, Zagreb: Akademija za razvojnu re-habilitaciju; Jastrebarsko:Naklada Slap.
- Отета истина (2015). Београд: Удружење породица киднапованих и несталих лица на Косову и Метохији.
- Панић-Суреп, М. (1963). Кад су живи завидели мртвима, Београд: Просвета.
- Радовић, А. (2011). Љетопис новог косовског распећа. Дневнички и други записи, март-август 1999. Београд-Цетиње: Светигора.
- Вујиновић, Ј. (1989). Косово је грдно судилиште, Београд: НИРО „Књижевне новине“, Приштина: НИРО „Јединство“.
- Задужбине Косова-Споменици и знамења српског народа, (1987). Призрен: Епархија Рашко-призренска; Београд: Богословски факултет.
- Zdravković, H. (2005). Politika žrtve na Kosovu, Beograd: Srpski geneološki centar.
- Златановић, С. (2005). Свакодневица у енклави, Гласник Етнографског института САНУ, LIII, Београд:83-92.

THE EVERYDAY LIFE OF CHILDREN IN KOSOVO AND METOHIJA

ISIDOR GRAORAC
Novi Sad, Srbija

The work consists of a historical-theoretical part in which history faces our days because the current political situation and everyday life of children can not be understandable, and the empirical part through which we examined the needs and readiness of children living in Kosovo and Metohija to change and create their everyday life. Their implicit values and attitudes indicate the hidden potentials (power) of the child's spirit. Ethnic conflicts, persecution and starvation are burdensome in so called. quiet periods of time. Concern for safety, fear and hope in a better future, escapism into the world without hatred and violence last for decades. Different possibilities of meaningful life are being tried to the limit, as the value of the life itself is destroyed. Children's suffering requires a response to the question of the meaning of life and death.

Key words: everyday life, children's suffering, security situation, life in escapism.

SVETLANA RADOVIĆ
Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača
u Novom Sadu
svetlanar69@gmail.com

EKOLOŠKO ZNANJE PREDŠKOLSKE DECE

Sažetak: U radu su prikazani rezultati istraživanja ekološkog znanja predškolske dece realizovanog na prigodnom uzorku od 294 šestogodišnjaka iz različitih gradskih i seoskih sredina u Vojvodini. Cilj istraživanja bio je da se utvrdi nivo i karakteristike ekološkog znanja predškolske dece, njegova povezanost sa određenim socio-demografskim karakteristikama dece kao i da se sagleda uloga i doprinos predškolske ustanove i porodice u učenju o zaštiti životne sredine. Prosečan rezultat ostvaren na testu znanja iznosi 4.87 tačna odgovora (SD=1,43). U odnosu na pojedine merene elemente deca najbolje poznaju pogonsko gorivo automobila, način uštede vode i najpogodniji način prevoza sa ekološkog stanovišta. Značajno manje znaju da prepoznaju izvor zelene energije, koji materijali se mogu reciklirati i u manjoj meri su upoznati sa pojmovima reciklaže i zaštitom životne sredine. Dečaci i devojčice ostvarili su isti rezultat na testu znanja, a deca koja žive u gradu, čiji su roditelji obrazovaniji, koja sa roditeljima pričaju o zaštiti životne sredine i koja su u vrtiću učila o zaštiti životne sredine ostvarila su bolji rezultat na testu znanja. Međutim primenom modela binarne regresije utvrđeno je da statistički značajan najveći parcijalan doprinos ekološkom znanju deteta imaju učenje o zaštiti životne sredine u vrtiću i razgovaranje sa roditeljima na ovu temu. Imajući u vidu lošije znanje o pitanjima poznavanja pojma reciklaže, zaštite životne sredine, reciklabilnosti materijala i poznavanja izvora zelene energije iznosi se zaključak da je u predškolskom učenju potrebno obratiti više pažnje na ove elemente ekološkog znanja kao i aktivnije uključiti porodicu u proces predškolskog ekološkog učenja.

Ključne reči: ekološko znanje, predškolska deca, vrtić, porodica

Uvod

Poslednjih decenija zabrinutost za očuvanje životne sredine postaje sve izraženija. Ona nastaje kao rezultat upitanosti da li razvoj zasnovan na ekonomskom i industrijskom rastu može obezbediti održivost, odnosno da li sadašnje generacije mogu zadovoljiti svoje potrebe bez ugrožavanja mogućnosti budućih generacija da zadovolje svoje (*Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*, 1987). Od Rimskog kluba, Stokholmske konferencije Ujedinjenih nacija o čovekovom okruženju, preko Svetskog samita u Rio de Ženeiru i Johaneshburgu, do konferencije Rio+20, donet je niz programa, deklaracija i strategija posvećenih ostvarenju održivog razvoja: Deklaracija o čovekovom okruženju, Agenda 21 iz 1992., Milenijumska deklaracija Ujedinjenih nacija, 2030 Agenda. Njima se ističe čovekova težnja da promeni dosadašnji način života, stavove, vrednosti, navike i ponašanje kako bi dokinuo negativne efekte svoga dosadašnjeg delanja, odnosno kako bi obezbedio održivost, ne samo za sebe već i za generacije koje dolaze.

Nedvosmisleno postoji opšta saglasnost da je obrazovanje ključno u osposobljavanju ljudi da održivo žive, kao što je i jasno prihvaćen stav da učenje za održivi razvoj treba započeti na ranom uzrastu (Cutter-Mackenzie & Edwards, 2013; Davis, 2010; Palmer, Suggate, & Matthews, 1996; Pramling Samuelsson, 2011; Siraj-Blatchford, 2009) budući da je potvrđeno da kvalitetno rano obrazovanje ima pozitivne efekte na razvijanje dečjih stavova, formiranje njihovog ponašanja kao i na njihov fizički, emotivni, intelektualni i socijalni razvoj (Muennig et al., 2011; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, & Taggart, 2004). Sa stanovišta mogućnosti ostvarenja održivog razvoja čiji je konstitutivni element zaštita životne sredine, sticanje ekološkog znanja na ranom uzrastu važno je i zato što deca imaju izuzetan kapacitet da očuvaju svoje osobene kulture (Hofstede et al., 2010), a s obzirom na to da su upravo ona nosioci vrednosti i normi koje treba da oblikuju buduće društvo, rano obrazovanje u ovoj oblasti je od presudne važnosti. U tom smislu ne samo da se pred odrasle postavlja zahtev da promene svoj način razmišljanja, da usvoje norme, vrednosti i ponašanja koja su usklađena sa principima održivosti, već i da ih prenesu na mlađe generacije kao njihovi socijalizatori.

Ko što je istakao Bronfenbrenner (1997), porodica i formalne ustanove obrazovanja su podjednako važni konteksti dečjeg učenja i razvijanja stavova koji su prihvatljivi za datu kulturu. Istraživanja potvrđuju njegovu tezu, odnosno efikasnost učenja za održivost na ranom uzrastu ne određuje samo angažovanje vaspitača već i roditelja odnosno ukazuju na potrebu da postoji usaglašenost delovanja oba konteksta (Ferreira & Davis, 2015).

Sticanje ekološkog znanja sastavni je deo predškolskog programa u našoj zemlji U donedavno važećim Osnovama predškolskog programa ("Opšte osnove predškolskog programa," 2006) pažnja se posvećuje zaštiti životne sredine i ekološkim aktivnostima s ciljem ostvarenja socioemocionalnog i duhovnog razvoja deteta, naročito u Modelu B ovog programa. Takođe, u novim Osnovama programa predškolskog vapitanja i obrazovanja, između ostalih kao zadaci predškolskog obrazovanja postavljeni su razvijanje svesti o povezanosti ljudi i prirode i brige za životnu sredinu kao i razvijanje proaktivnog odnosa prema životu i okruženju s ciljem pružanja podrške socijalnoj dobrobiti deteta ("Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja - Godine uzleta," 2018).

Upoznavanje predškolske dece sa pitanjima zaštite životne sredine predstavlja pretpostavku razvijanja ekološke svesti odnosno razvijanja pozitivnog odnosa prema okruženju. Dosadašnja istraživanja su pokazala da je kako u populaciji odraslih tako i u populaciji dece nivo ekološke svesti i odnos prema okruženju povezan sa polom, slojnom pripadnošću, ali i mestom stanovanja (Bunting & Cousins, 1985; Cohen & Horm-Wingerd, 1993; Durkan, Güngör, Fetih, Erol, & Gülay Ogelman, 2016; Harvey, 1990; Kellert, 1984; Yilmaz, Boone, & Andersen, 2004).

Usvajanje ekološkog znanja na predškolskom nivou u cilju ostvarenja socijalne dobrobiti deteta kao sposobnosti snalaženja u svetu poseban značaj dobija u kontekstu promena koje su se odigrale na polju promenjene prercepcije ključnih aktera upravljanja održivošću. U globalnom rizičnom društvu polje subpolitike (Bek, 2011), odnosno aktivnosti grupa i udruženja koja deluju izvan formalnih mehanizama politike kao što su grupe za zaštitu životne sredine, ljudska prava ili prava potrošača, humanitarne organizacije, feministički pokret, postaje ključno za ostvarenje društvenih promena pa i ostvarenje održivosti. Ključni akteri u upravljanju održivošću su građani koji iskazuju zabrinutost za pitanja od javnog interesa i lične interese podređuju u odnosu na interese prema zajednici. Ova promena ključnih aktera upravljanja okruženjem otvara pitanje kapaciteta građana za aktersko delovanje koje je pak povezano sa pitanjem dominantnog sistema vrednosti, pa time i obrazovanjem. Pitanje kapaciteta građana za aktersko delovanje dobija dodatni značaj u odnosu na kontekstualne specifičnosti našeg društva. Srbija je postsocijalističko društvo koje karakteriše autoritarno nasleđe i nedostatak tradicije u institucionalizaciji odnosa između građanskih udruženja i države. Autori ova društva nazivaju civilnim društvima bez građana (Andreeva, Doushkova, Petkova, & Mihailov, 2005). Naime u njima građani ostaju uronjeni u svoje privatne probleme i socijalne mreže bez poverenja u većinu građanskih ili političkih institucija (Howard, 2003). U istraživanju ekološki odgovornog građanstva rađenom u Boru i Pančevu, dve ekološki najugroženije sredine u Srbiji, utvrđeno je

da je ekološka svest građana visoka, ali da se ekološkim pitanjima ne pridaje prioritetni značaj. Ekonomska pitanja su najvažnija pitanja. Uprkos evidentiranoj visokoj ekološkoj svesti ekološka odgovornost građana je niska. Građani izražavaju nizak stepen prepoznavanja lične odgovornosti u rešavanju problema zaštite životne sredine. Većina (80 %) očekuje da se državni akteri najviše angažuju kako bi zaštita životne sredine bila uspešna. Takođe, u istraživanju je utvrđeno da je ekološki aktivizam nizak. Pisanje peticija je najzastupljeniji oblik aktivnosti u javnoj sferi, a selekcija otpada u privatnoj. Pored toga anketirani građani su izrazili nisku spremnost da menjaju navike u potrošnji (Petrović, 2013). U kontekstu višedecenijskog razaranja institucija građanskog društva, jačanja korupcije, ekonomske krize i osiromašjenja velikog dela stanovništva ovi rezultati ne iznenađuju. Međutim, u svetlu ovog nalaza gotovo da je izlišno obrazlagati značaj usvajanja znanja o zaštiti životne sredine na predškolskom uzrastu kao prepostavke razvijanja ekološke svesti, odgovornosti i aktivizma.

Predmet i ciljevi istraživanja

Predmet ovog istraživanja je ekološko znanje predškolske dece kao pretpostavka razvijanja ekološke svesti i odgovornosti, odnosno proekološkog ponašanja, kao jednom od uslova za ostvarenje održivosti.

Ekološko znanje operacionalizovano je kao dečje razumevanje osnovnih ekoloških pojmova – zaštite životne sredine, reciklaže, poznavanje reciklabilnosti materijala, izvora zelene energije, pogonskog goriva automobila i poznavanje ekoloških načina ponašanja, odnosno poznavanje načina uštede određenih resursa, konkretno vode i poznavanje najadekvatnijeg način prevoza sa ekološkog stanovišta.

Istraživanje je rađeno sa ciljem da se utvrdi nivo i karakteristike ekološkog znanja predškolske dece, povezanost nivoa ekološkog znanja sa određenim socio-demografskim karakteristikama deteta - polom, obrazovanjem roditelja i mestom stanovanja, kao i da se sagleda uloga i doprinos predškolske ustanove i porodice u učenju o zaštiti životne sredine.

Metod

Za potrebe istraživanja konstruisan je test ekološkog znanja kojim su obuhvaćene prethodno navedene kategorije. Uzimajući u obzir činjenicu da deca predškolskog uzrasta nisu u obavezi da znaju da čitaju testiranje je sprovedeno u obliku strukturisanog intervjua sa više ponuđenih odgovora od kojih je dete biralo jedan odgovor. Intevjueri¹ su imali slobodu da

¹ Intervjue su sprovedli studenti Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu tokom letnjeg semestra školske 2017/2018 godine u okviru studentskih vežbi iz predmeta Socijalna ekologija, na čemu im se ovom prilikom zahvaljujem.

pojasne pitanje ukoliko ga dete nije razumelo kao i da više puta pročitaju ponuđene odgovore. U skladu sa posebnim ciljem istraživanja prikupljeni su i podaci o socio – demografskim karakteristikama deteta: polu, mestu stanovanja i obrazovanju roditelja. Prihvatajući stav *nove* sociologije detinjstva da su deca vredna istraživačke pažnje sama po sebi (Christensen and James, 2000: 1) uloga porodice i predškolske ustanove u formiranju dečjeg ekološkog znanja mereni su posredno odnosno preko dečje percepcije zastupljenosti ekološkog učenja u ovim okruženjima, preciznije njihovih odgovora na pitanje da li su u vrtiću učili o zaštiti životne sredine i da li o ovim pitanjima razgovaraju sa roditeljima.

Dobijeni podaci statistički su obrađeni u programu SPSS izračunavanjem procentualnih vrednosti i aritmetičkih sredina, a za analizu odnosa između određenih varijabli korišćeni su χ^2 i t-test, u zavisnosti od tipa varijable. Za sticanje potpunijeg uvida u parcijalni doprinos određenih varijabli ekološkom znanju dece - mesta stanovanja, obrazovanja roditelja, učenja o zaštiti životne sredine u vrtiću i razgovora sa roditeljima na ovu temu primenjen je model binarne logističke regresije.

Istraživanje je realizovano tokom aprila 2018. godine na prigodnom uzorku od 294 šestogodišnjaka (50% dečaka i 50% devojčica) iz različitih gradskih (55.1%) i seoskih (44.9%) sredina u Vojvodini. Roditelji² 35.7% dece imaju završenu osnovnu ili srednju školu, dok roditelji 64.3% dece imaju završenu visoku školu uključujući i najviša akademska znanja.

Analiza rezultata

Nivo ekološkog znanja

Prosečan rezultat ostvaren na testu ekološkog znanja iznosi 4,87 tačna odgovora (SD=1.43). Rezultati izraženi u procentima tačnih odgovora po pojedinačnim elementima ekološkog znanja pokazuju (Tabela 1) da gotovo sva deca obuhvaćena istraživanjem znaju da je benzin pogonsko gorivo automobila, u nešto manjem broju znaju da prepoznaju adekvatan način uštede vode i gotovo tri četvrtine dece zna da prepozna ekološki način prevoza. U odnosu na prethodna tri elementa ostvareni rezultati na ostalim elementima ekološkog znanja su lošiji. Nešto više od dve trećine dece poznaje pojam zaštite životne sredine, a 57 % poznaje pojam recikazaže. Najlošiji rezultat deca su ostvarila u pogledu poznavanja reciklabilnosti materijala i izvora zelene energije. Naime, od ponuđenih odgovora na pitanje koji materijal ne može da se reciklira 55.3% dece je izabalo stiropor, dok 54.6% zna da je vetrenjača zeleni izvor energije.

2 Varijabla obrazovanje roditelja formirana je korišćenjem dominacijskog principa to jest korišćen je obrazovni status roditelja sa višim nivoom obrazovanja.

S obzirom na to da je za prikupljanje podataka primenjen strukturisani intervju u obliku zatvorenih pitanja sa više ponuđenih odgovora od kojih je jedan bio tačan, mogućnost potpunijeg sagledavanja dečjeg razumevanja zaštite životne sredine pružaju njihovi netačni odgovori. Što se tiče poznavanja pojma zaštite životne sredine gde je tačan odgovor formulisao kao zaštita životne sredine je kada čuvamo biljke i životinje, štedimo vodu i struju, ne zagađujemo vazduh, zemljište i vodu, od one dece koja nisu dala tačan odgovor na ovo pitanje 66,7% je izabralo odgovor da je zaštita životne sredine kada ne prljamo grad/selo u kojem živimo, a ostatak da je zaštita životne sredine kada čuvamo kuću u kojoj živimo što su svakako iako netačni ipak smisleni odgovori. Većina dece (77,7%) koja nisu dala tačan odgovor na pitanje šta je reciklaža (izražen kao Recikliranje je izdvajanje materijala iz otpada i njegovo ponovno korišćenje) reciklažu povezuje se prikupljanjem i odvozom smeća, a jedan mali deo (22,7%) smatra da je reciklaža vožnja bicikla unazad. Nesposobnost dece da identifikuju materijal koji ne može da se reciklira izražena rezultatom da je 44,7% dece izabralo pogrešan materijal može se tumačiti kao dečje nesnalaženje u ovoj oblasti ali ne treba isključiti mogućnost da može biti povezano i sa zanemarivanjem praksi recikliranja u našem društvu. Od dece koja su pogrešan materijal označila kao nerekiclabilan njih 58,3 % je izabralo staklo kao materijal koji se ne može reciklirati, 23,3% limenke i 18,3% papir. Slično je i sa poznavanjem izvora zelene energije. Od one dece koja nisu izabrala vetrenjače kao izvor zelene energije, 42,7% smatra da električni kabel predstavlja izvor zelene energije, 33,6% da se sagorevanjem uglja dobija zelena energija dok 23,7 % vidi benzinsku pumpu kao izvor zelene energije. Što se tiče poznavanja najadekvatnijeg načina prevoza sa ekološkog stanovišta navedeno je da gotovo tričetvrtine dece zna da prepozna ekološki način prevoza. Međutim, dobar deo onih koji nisu izabrali bicikl izabrali su autobus dajući i logično obrazloženje izbora: Autobus jer u njega stane najviše ljudi i onda on zagađuje vazduh samo jednom, a kada bi svaki čovek iz autobusa išao svojim autom onda bi zagađivali vazduh puno puta

Tabela 1. Elementi ekološkog znanja predškolske dece

Element ekološkog znanja	% tačnih odgovora
<i>Poznavanje pogonskog goriva automobila</i> Šta se sipa u automobil? <ul style="list-style-type: none"> • Voda • Benzin • Drvo • Ugalj 	92,8
<i>Poznavanje načina štednje resursa</i> Šta će ti od navedenog pomoći da uštediš vodu? <ul style="list-style-type: none"> • Ako ostaviš slavinu da teče dok pereš zube • Ako tri puta povučesh vodu na WC kotliću • Ako se svaki dan kupaš u napunjenoj kadi • Ako se brzo istuširaš 	86,1
<i>Poznavanje ekološkog načina prevoza</i> Koji je najbolji način prevoza za očuvanje životne sredine? <ul style="list-style-type: none"> • Bicikl • Automobil • Autobus • Traktor 	74,1
<i>Poznavanje pojma zaštite životne sredine</i> Šta je zaštita životne sredine? <ul style="list-style-type: none"> • Kada čuvamo kuću u kojoj živimo • Kada ne prljamo grad/selo u kojem živimo • Kada čuvamo biljke i životinje, štedimo vodu i struju, ne zagađujemo vazduh, zemljiše i vodu 	67,6
<i>Poznavanje pojma reciklaže</i> Šta je recikliranje? <ul style="list-style-type: none"> • Recikliranje je izdvajanje materijala iz otpada i njegovo ponovno korišćenje • Recikliranje je vožnja bicikla unazad • Recikliranje je prikupljanje i odvoz smeća 	57,0
<i>Poznavanje reciklabilnosti materijala</i> Šta ne može da se reciklira? <ul style="list-style-type: none"> • Staklo • Limenke • Papir • Stiropol 	55,3

<i>Poznavanje zelenih izvora energije</i> Zelenu energiju proizvodi? <ul style="list-style-type: none"> • Benzinska pumpa • Sagorevanje uglja • Vetrenjača • Električni kabl 	54,6
--	------

Ekološko znanje u odnosu na socio-demografske karakteristike dece

Pol

Dosadašnja istraživanja posvećena ekološkoj svesti i odnosu prema životnoj sredini rađena u različitim sredinama utvrdila su na primer da među populacijom odraslih, muškarci bolje poznaju tehnološke osobine okruženja dok žene iskazuju snažnija osećanja prema okruženju odnosno protive se čovekoj dominaciji nad životinjama i njegovom kontrolisanju okruženja (Bunting & Cousins, 1985; Kellert, 1984). Što se tiče dece, razlike u odnosu prema životnoj sredini između dečaka i devojčica povezane su sa uzrastom. Na srednješkolskom uzrastu devojčice pokazuju više brige za okruženje od dečaka (Yilmaz et al., 2004). U slučaju dece osnovnoškolskog uzrasta prethodna istraživanja ne ukazuju na jasnu vezu. Pojedina istraživanja su došla do nalaza da se devojčice i dečaci ne razlikuju u pogledu ispoljavanja brige za životnu sredinu (Durkan, Güngör, Fetihi, Erol, & Gülay Ogelman, 2016). U drugim je pak utvrđeno da devojčice mlađeg osnovnoškolskog uzrasta imaju pozitivniji odnos prema biljkama, odnosno razvijaju prisniji odnos prema njima i posmatraju ih kao ukras za razliku od dečaka istog uzrasta koji biljke tretiraju kao prepreku koju treba savladati ili sredstvo avanture (Harvey, 1990). Nasuprot ove dve uzrasne kategorije dečaci i devojčice predškolskog uzrasta imaju isti odnos prema okruženju, odnosno podjednako su svesni postojanja ekoloških problema (Cohen & Horm-Wingerd, 1993; Durkan et al., 2016). Ono što je svakako pozitivan rezultat našeg istraživanja jeste da u nivou ekološkog znanja merenom kao ukupan rezultat ostvaren na testu znanja, kao pretpostavci razvijanja ekološke svesti i razvijanja pozitivnog odnosa prema životnoj sredini nije utvrđena statistički značajna razlika između dečaka i devojčica (Tabela 2)

Tabela 2. Ostvaren rezultat na testu ekološkog znanja u odnosu na pol

varijabla		AS	SD	t	Sig.
pol	Dečak	4.93	1.49	.648	.517
	Devojčica	4.82	1.38		

Mesto stanovanja i obrazovanje roditelja

Mesto stanovanja predstavlja diskriminatorski činilac odnosa prema životnoj sredini utoliko što u poređenju sa urbanim, seosko stanovništvo živi u sredinama koje su manje ugrožene ljudskom aktivnošću. Manja izloženost degradaciji okruženja i veća zavisnost od eksploatacije prirodnih resursa, kao i slabija ekonomska razvijenost može dovesti do toga da se favorizuje ekonomski razvoj čak i na štetu zaštite životne sredine³. U istraživanjima koja su se bavila odnosom seoske i gradske dece prema pitanjima zaštite životne sredine došlo se do nalaza da gradska deca kako predškolskog tako i školskog uzrasta izražavaju veću zabrinutost za okruženje nego seoska (Durkan et al., 2016; Yilmaz et al., 2004). Što se tiče nivoa ekološkog znanja u slučaju dece koja su obuhvaćena našim istraživanjem, rezultati prikazani u tabeli 3 pokazuju da su deca koja žive u gradu ostvarila statistički značajno bolji ukupan rezultat na testu ekološkog znanja nego deca koja žive na selu.

Tabela 3. Ostvaren rezultat na testu ekološkog znanja u odnosu na mesto stanovanja i obrazovanje roditelja

Varijabla		AS	SD	t	Sig.	ω^2
Mesto stanovanja	Selo	4.56	1.38	3.48	.001	0.05
	Grad	5.14	1.48			
Obrazovanje roditelja	osnovna i srednja škola	4.53	1.47	-2.752	.006	0.03
	visoka škola	5.05	1.38			

³ Istraživanje Frojdenburga (Freudenburg, 1991) je pokazalo da u okviru iste seoske zajednice stanovništvo koje se bavi poljoprivredom ispoljava viši stepen zabrinutosti za životnu sredinu nego stanovništvo koje je zaposleno u industriji

Takođe na osnovu rezultata iz iste tabele vidi se da je utvrđena statistički značajna povezanost između nivoa ekološkog znanja dece i obrazovanja roditelja. Deca čiji su roditelji visokoobrazovani ostvarila su bolji rezultat na testu ekološkog znanja. Ako se uzme u obzir da je obrazovanje jedan od konstitutivnih elemenata socio-ekonomskog položaja onda je naš rezultat u skladu sa rezultatom prethodno pomenutog istraživanja u kome je utvrđeno da deca koja žive u porodicama višeg socio-ekonomskog položaja imaju pozitivniji stav prema pitanjima zaštite životne sredine nego deca koja žive u porodicama nižeg socio-ekonomskog položaja (Yilmaz et al., 2004). Uticaj duštvenog sloja porodice na dečji odnos prema životnoj sredini zabeležen je i u istraživanju koje je pokazalo da ne postoje razlike između seoske i gradske dece u pogledu ekološke svesti ukoliko žive u porodicama istog društvenog sloja (Cohen & Horm-Wingerd, 1993).

Iako je u našem istraživanju utvrđena statistički značajna povezanost između sa jedne strane mesta stanovanja i obrazovanja roditelja i ostvarenog rezultata na testu ekološkog znanja sa druge strane, koeficijenti ω^2 ukazuju da se u oba slučaja radi o malom efektu.

Takođe, na osnovu rezultat prikazanih u tabeli 4 vidi se da postoji statistički značajna povezanost između mesta stanovanja u kome dete živi i nivoa obrazovanja roditelja u smislu da veći broj dece koja žive u gradu žive u porodicama u kojima je bar jedan od roditelja visoko obrazovan (71.6%) te se u tom smislu ne može jasno razdvojiti povezanost ovih varijabli sa ekološkim znanjem dece.

Tabela 4. Mesto stanovanja deteta u odnosu na obrazovanje roditelja u %

	Osnovna i srednja škola	Visoka škola	Ukupno
Selo	44,7	55,3	100
Grad	28,4	71,6	100
Ukupno	35,7	64,3	100

$\chi^2 = 8.419$, $p < .05$, $\Phi = .169$

Uloga vrtića i roditelja u ekološkoj edukaciji dece

Rezultat da je 88.1% dece izjavilo da je u vrtiću učilo o zaštiti životne sredine ne iznenađuje s obzirom na činjenicu da su ekološke aktivnosti sastavni deo predškolskog programa u našoj zemlji. Nešto manje od polovine dece, 48,0 %, je izjavilo da priča sa roditeljima o zaštiti životne sredine.

Rezultati prikazani u Tabeli 5 pokazuju da su deca koja su navela da su u vrtiću učila o zaštiti životne sredine i da pričaju o ovoj temi sa roditeljima ostvarila statistički značajno bolji rezultat na testu znanja.

Tabela 5. Ostvaren rezultat na testu ekološkog znanja u odnosu na učenje u vrtiću i razgovor sa roditeljima

		AS	SD	t	Sig.	ω^2
Dete je učilo u vrtiću o ZŽS	Da	4.99	1.37	3.94	.000	0.05
	ne	4.00	1.62			
Dete priča sa roditeljima o ZŽS	Da	5.20	1.36	3.844	.000	0.04
	Ne	4.57	1.44			

U kontekstu familizacije detinjstva kao strukturnog procesa oblikovanja savremenog detinjstva odnosno smeštanja dece u porodicu kao mesto primarnog staranja o deci i prenošenja odgovornosti za kreiranje budućnosti detinjstva svoje dece (Brannen & O'Brien, 1995), čime deca obrazovanijih roditelja stižu bolje početne šanse, ono što se može tumačiti kao pozitivan istraživački rezultat jeste da ne postoji statistički značajna povezanost između obrazovanja roditelja i činjenice da li pričaju sa decom o zaštiti životne sredine (Tabela 6).

Tabela 6. Razgovor sa roditeljima o zaštiti životne sredine u odnosu na obrazovanje roditelja u %.

Obrazovanje roditelja	Dete priča sa roditeljima o ZŽS		
	Ne	Da	ukupno
Osnovno i srednje	56,2	43,8	100
Visoko	49,7	50,3	100
Ukupno	52,0	48,0	100

$\chi^2=1,127, P>.05$

Dominantna tema u razgovorima roditelja i dece o zaštiti životne sredine po dečjim navodima je adekvatno odlaganje smeća:

Kada šetam sa mamom i vidimo negde bačeno smeće u travi, mama mi kaže da to tako ne treba i da se smeće baca u kantu. Ja uvek poslušam mamu.

Pričamo o tome da se smeće ne sme bacati po ulici.

Pričamo koliko ljudi oštećuju prirodu smećem koje bacaju po okolini.

O tome da smeće mora da se baca u kantu, da štedim vodu kad se umivam i perem zube.

U svetlu ovog nalaza ne iznenađuje da značajan deo dece zaštitu životne sredine povezuje sa neprljanjem mesta življenja. Pored adekvatnog odlaganja smeća roditelji i deca pričaju o zagađenju vazduha, potrebi štednje resursa, pre svega vode kao i potrebi očuvanja prirode:

Tata kaže kad je lepo vreme da je bolje da idemo u vrtić biciklom nego autom da ne zagađujemo vazduh.

Mama i tata mi govore da automobili i fabrike zagađuju prirodu, da treba da vozimo bicikl, da nam drveće daje vazduh i da ga treba čuvati.

Da treba što više drveća da sadimo da bi vazduh bio čistiji i da čuvamo životinje i biljke.

Mama mi priča da moramo štedeti vodu jer je zaliha sve manje, da ne treba čupati biljke.

Usled utvrđene statistički značajne razlike između ostvarenog rezultata na testu ekološkog znanja i mesta stanovanja, nivoa obrazovanja roditelja, detetove izjave da priča sa roditeljima o pitanjima koja se odnose na zaštitu životne sredine i da je u vrtiću učilo o problemima zaštite životne sredine, u cilju dobijanja preciznijeg uvida u parcijalni doprinos ovih varijabli nivou ekološkog znanja dece primenjen je model binarne logističke regresije. Kao zavisna odnosno kriterijumska varijabla u modelu korišćena je je dihotomna kategorijalna varijabla ekološkog znanja u kojoj posmatrana kategorija obuhvata decu koja su pokazala zadovoljavajući nivo ekološkog znanja, dok referentnu kategoriju čini grupa dece koja nisu pokazala zadovoljavajući nivo znanja. S obzirom da je test znanja bio sačinjen od sedam pitanja deca koja su na testu znanja imala tri ili manje od tri tačna odgovora svrstana su u kategoriju onih sa nezadovoljavajućim nivoom znanja (35,7%), dok su deca koja su na testu znanja imala najmanje četiri tačna odgovora, svrstana u kategoriju onih sa zadovoljavajućim nivoom znanja (64,7%).

U model su uključene sledeće prediktorske varijable:

- mesto stanovanja predstavljeno kao dihotomna varijabla gde se uticaj gradskog prebivališta posmata u odnosu na seosko prebivalište kao referentnu kategoriju,

- stepen obrazovanja roditelja predstavljen kao dihotomna kategorijalna varijabla, gde se uticaj visokog obrazovanja roditelja uključujući i najviše nivoe obrazovanja posmatra u odnosu na osnovno i srednje obrazovanje kao referentnu grupu,

- izjava deteta da sa roditeljima razgovora o zaštiti životne sredine

predstavljena kao dihotomna varijabla, gde se ona deca koja su navela da pričaju sa roditeljima o zaštiti životne sredine posmatraju u odnosu na onu decu koja su navela da ne razgovaraju sa roditeljima na ovu temu kao referentnu kategoriju⁴,

– izjava deteta da je u vrtiću učilo o zaštiti životne sredine kao dihotomna varijabla gde se ona deca koja su izjavila da su u vrtiću učila o zaštiti životne sredine posmatraju u odnosu na decu koja su izjavila da u vrtiću nisu učila o zaštiti životne sredine kao referentnu kategoriju.

Vrednosti eksponenciranih koeficijenata B (Tabela 7) pokazuju da statistički značajan parcijalan doprinos ekološkom znanju deteta imaju učenje o zaštiti životne sredine u vrtiću i razgovaranje sa roditeljima o problemima zaštite životne sredine. Šanse da dete koje je u vrtiću učilo o zaštiti životne sredine ostvari na testu ekološkog znanja četiri i više tačnih odgovora su 3.155 puta veće nego za dete koje je izjavilo da u vrtiću nije učilo o zaštiti životne sredine. Takođe šanse da dete koje sa roditeljima razgovara o zaštiti životne sredine ima na testu ekološkog znanja četiri više tačnih odgovora su 2.761 puta veće nego za dete koje sa roditeljima ne priča o zaštiti životne sredine. Ovaj nalaz ukazuje na značaj predškolske ustanove i roditelja u ekološkoj edukaciji dece.

Tabela 7. Model binarne logističke regresije (ekološko znanje dece)

	B	Sig.	Exp (B)
Tip naselja - grad	.329	.321	1.389
Obrazovanje roditelja- visoko	.106	.757	1.112
Dete priča sa roditeljima o ZŽS	1.149	.004	2.761
Dete je učilo u vrtiću o ZŽS	1.015	.006	3.155
Constant	.002	.996	1,002

Budući da nam model binarne logističke regresije pruža i mogućnost izračunavanja verovatnoće dešavanja jedne od dveju kategorija kriterijumske varijable u ovom slučaju da dete na testu ekološkog znanja ima četiri ili više tačnih odgovora, izračunata verovatnoća da će šestogodišnje dete

4 Model uspešno tačno klasifikuje 83,3 % slučajeva

koje živi u porodici u kojoj je bar jedan roditelj visokoobrazovan, priča sa roditeljima o zaštiti životne sredine i koje je u vrtiću učilo o zaštiti životne sredine imati na testu ekološkog znanja četiri ili više tačnih odgovora iznosi 0.93.

Zaključak

S obzirom na eksplorativan karakter istraživanja i korišćenje prigodnog uzorka, ovu temu bi svakako trebalo dodatno istražiti da bi se mogli doneti precizniji zaključci. Ipak na osnovu dobijenih rezultata može se zaključiti da generalno predškolska deca obuhvaćena istraživanjem pokazuju zadovoljavajući nivo znanja iz oblasti zaštite životne sredine. U odnosu na pojedine merene elemente deca najbolje poznaju pogonsko gorivo automobila, način uštede vode i najpogodniji način prevoza sa ekološkog stanovišta. Značajno manje znaju da prepoznaju izvor zelene energije, koji materijali se mogu reciklirati i u manjoj meri su upoznati sa pojmovima reciklaže i zaštitom životne sredine. Pozitivno se može oceniti rezultat istraživanja da u nivou ekološkog znanja merenom kao ukupan rezultat ostvaren na testu znanja, kao pretpostavci razvijanja ekološke svesti i razvijanja pozitivnog odnosa prema životnoj sredini nije utvrđena statistički značajna razlika između dečaka i devojčica. Deca koja žive u gradu, čiji su roditelji obrazovaniji koja sa svojim roditeljima pričaju o zaštiti životne sredine i koja su u vrtiću učila o zaštiti životne sredine, ostvarila su nešto bolji rezultat na testu znanja. Međutim primenom modela binarne regresije utvrđeno je da statistički značajan najveći parcijalan doprinos ekološkom znanju deteta imaju učenje o zaštiti životne sredine u vrtiću i razgovaranje sa roditeljima o problemima zaštite životne sredine. Takođe značajan nalaz jeste i da u kontekstu familizacije detinjstva koja deci obrazovanijih roditelja obezbeđuje bolje početne šanse ono što je pozitivan istraživački rezultat jeste da ne postoji povezanost između obrazovanja roditelja i činjenice da li pričaju sa svojom decom o zaštiti životne sredine.

Imajući u vidu lošije znanje o pitanjima poznavanja pojma reciklaže, zaštite životne sredine, reciklabilnosti materijala i poznavanja izvora zelene energije kao i utvrđeni značaj vrtića i porodice u predškolskom učenju potrebno je obratiti više pažnje na ove elemente ekološkog znanja kao i aktivnije uključiti porodicu u proces predškolskog ekološkog učenja.

LITERATURA

- Andreeva, D., Doushkova, I., Petkova, D., & Mihailov, D. (2005). *Civil Society Without the Citizens: An assessment of Bulgarian Civil Society 200-2005. Civicus civil Society Index Report for Bulgaria*. Sofia.
- Bek, U. (2011). *Svetsko rizično društvo: u potrazi za izgubljenom sigurnošću*. Novi Sad: Akademska knjiga.
- Brannen, J., & O'Brien, M. (1995). Childhood and the Sociological Gaze: Paradigm and Paradoxes. *Sociology*, 29(4), 729–737.
- Bronfenbrenner, J. (1997). *Ekologija ljudskog razvoja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Bunting, T. E., & Cousins, L. R. (1985). Environmental Dispositions among School-Age Children: A Preliminary Investigation. *Environment and Behavior*, 17(6), 725–768. <http://doi.org/10.1177/0013916585176004>
- Christensen, P., & James, A. (2000). Introduction: Researching children and childhood: Cultures of communication. In P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with Children: Perspectives and Practices* (pp. 1–8). London and New York: Falmer Press.
- Cohen, S., & Horm-Wingerd, D. (1993). Children and the environment: Ecological Awarenesses Among Preschool Children. *Environment and Behavior*, 25(1), 103–120.
- Cutter-Mackenzie, A., & Edwards, S. (2013). Toward a Model for Early Childhood Environmental Education : Foregrounding , Developing , and Connecting Knowledge Through Play- Based Learning. *The Journal of Environmental Education*, 44(3), 195–213. <http://doi.org/10.1080/00958964.2012.751892>
- Davis, J. (2010). Early childhood education for sustainability : why it matters, what it is, and how whole centre action research and systems thinking can help. *Journal of Action Research Today in Early Childhood*, 35–44.
- Durkan, N., Güngör, H., Fetihi, L., Erol, A., & Gülay Ogelman, H. (2016). Comparison of environmental attitudes and experiences of five-year-old children receiving preschool education in the village and city centre. *Early Child Development and Care*, 186(8), 1327–1341. <http://doi.org/10.1080/03004430.2015.1092963>
- Ferreira, J., & Davis, J. (2015). Using research and a systems approach to mainstream change in early childhood education for sustainability. In J. Davis (Ed.), *Young children and the environment: early education for sustainability* (pp. 301–316). Port Melbourne: Cambridge University Press.
- Freudenburg, W. R. (1991). Rural- Urban Differences in Environmental Concern: A Closer Look. *Sociological Inquiry*, 61(2), 167–198.
- Harvey, M. R. (1990). The Relationship between Children 's Experiences with Vegetation on School Grounds and Their Environmental Attitudes. *The Journal of Environmental Education*, 21(2), 9–15. <http://doi.org/10.1080/00958964.1990.9941926>
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations*. New York: McGraw-Hill.
- Howard, M. M. (2003). *The Weakness of Civil Society in Post-Communist Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Kellert, S. R. (1984). Attitudes Toward Animals : Age-Related Development Among Children. In M.W. Fox & L.D. Mickley (Ed.), *Advances in animal welfare science 1984/85* (Vol. 85, pp. 43–60). Washington DC: The Humane Society of the United States.
- Muennig, P., Robertson, D., Johnson, G., Campbell, F., Pungello, E. P., & Neidell, M. (2011). The Effect of an Early Education Program on Adult Health : The Carolina Abecedarian Project Randomized Controlled Trial. *American Journal of Public Health, 101*(3), 512–516. <http://doi.org/10.2105/AJPH.2010.200063>
- Opšte osnove predškolskog programa. (2006). Retrieved from http://www.uvb.org.rs/pdf/opste_osnove_priprenog_predskolskog_programa.pdf
- Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja - Godine uzleta. (2018). Retrieved from <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2018/09/OSNOVE-PROGRAMA-.pdf>
- Palmer, J., Suggate, J., & Matthews, J. (1996). Environmental Cognition : early ideas and misconceptions at the ages of four and six. *Environmental Education Research, 2*(3), 301–329. <http://doi.org/10.1080/1350462960020304>
- Petrović, M. (2013). Neke dimenzije ekološki odgovornog građanstva. In V. J. Petrović, Mina (Ed.), *Zaštita životne sredine u Boru i Pančevu: izazovi participativnog pristupa upravljanju okruženjem*, (pp. 101–129). Beograd: Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta u Beogradu, Čigoja štampa.
- Pramling Samuelsson, I. (2011). Why We Should Begin Early with ESD : The Role of Early Childhood Education. *International Journal of Early Childhood, 43*(2), 103–118. <http://doi.org/10.1007/s13158-011-0034-x>
- Report of the World Commission on Environment and Development : Our Common Future.* (1987). Retrieved from <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>
- Siraj-Blatchford, J. (2009). EDITORIAL: EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN EARLY CHILDHOOD. *International Journal of Early Childhood, 41*(2), 9–22.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project : Final Report A Longitudinal Study Funded by the DfES 1997-2004.*
- Yilmaz, O., Boone, W. J., & Andersen, H. O. (2004). Views of elementary and middle school Turkish students toward environmental issues. *International Journal of Science Education, 26*(12), 1527–1546. <http://doi.org/10.1080/0950069042000177280>

ECOLOGICAL KNOWLEDGE OF PRESCHOOL CHILDREN

SVETLANA RADOVIĆ

Preschool Teacher Training College, Novi Sad
Serbia

Abstract: The paper presents research results of ecological knowledge of preschool children, conducted on a convenience sample of 294 six-year-olds from different urban and rural areas in Vojvodina. The aim of the research was to determine the level and characteristics of the ecological knowledge of preschool children, its connection with certain socio-demographic characteristics of children, as well as to examine the role and contribution of the preschool and family in environmental education. The average score achieved on the knowledge test is 4.87 correct answers (SD = 1.43). Regarding certain measured elements of ecological knowledge, children are best acquainted with the fuel of cars, ways of saving water and the most appropriate way of transportation from an environmental perspective. They are significantly less able to recognize the source of green energy, the recyclability of materials and are less familiar with recycling concept and the concept of environmental protection. Boys and girls achieved the same result on the knowledge test, and children living in a city, whose parents are educated, who talk about their environment with their parents and who taught at the kindergarten about environmental protection have achieved better results on the knowledge test. However, with the application of the binary regression model, it was found that the statistically significant largest partial contribution to the ecological knowledge of the child is the learning about the environment protection in kindergarten and the discussion with the parents on this subject. Bearing in mind that children demonstrated the limited knowledge regarding the concept of recycling, environmental protection, recyclability of materials and sources of green energy, it is concluded that that it is necessary to pay more attention to these elements of ecological knowledge in pre-school education and to involve the family in the process of preschool ecological learning, more actively.

Keywords: Ecological knowledge, preschool children, kindergarten, family

IVANA IGNJATOV POPOVIĆ
 Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača
 u Novom Sadu,
 Srbija
 ignjatovivana@yahoo.com

OBRAZOVANJE ZA ODRŽIVI RAZVOJ UZ UČENJE KROZ DRAMU

Sažetak: U ovom radu govori se o uvođenju ciljeva obrazovanja za održivi razvoj (Education for Sustainable Development (ESD) u sistem redovnog obrazovanja studenata na Visokoj školi strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu u okviru dva predmeta: Scenska umetnost i Kreativno pisanje, a uz upotrebu kreativne drame (eng. Drama in education ili educational drama). S obzirom na to da se kroz ESD pojedinac ohrabruje na kritičko mišljenje, saradnju i kreativno rešavanje problema, istraživali smo kako se drama može uključiti u proces obrazovanja za održivi razvoj, jer i njeni su kvaliteti – podsticanje pojedinca na maštovito i analitičko razmišljanje, pričanje, saradnju, stvaranje, što sve vodi ka mnoštvu ideja i otkrivanju raznih rešenja za eventualni problem. Upotrebom drame u obrazovanju omogućavamo svakom pojedincu da se kreativno izrazi, razvije kritičko mišljenje proživljavajući određene probleme zahvaljujući uživljavanju u neki lik i da dođe do rešenja koje će podrazumevati principe održivosti (na prvom mestu empatije). U radu će biti opisani rezultati postignuti sa studenata na osnovnim studijama (tokom školske 2017/2018. i 2018/2019. godine), kao i na specijalističkim studijama (tokom školske 2016/2017. godine) kada je ESD sproveden kroz oblik stonog pozorišta. Kada je reč o studentima sa osnovnih studija (budućim vaspitačima) pokazalo se da je obrađivanje pojedinačnih ciljeva obrazovanja za održivi razvoj, kroz kreativnu dramu, predstavljalo efikasan metod za njihovo usvajanje, ali i promišljanje studenata o zadatim ciljevima. Tokom istraživanja sprovedenog sa vaspitačicama – specijalizantkinjama, došlo se do zaključka da stono pozorište jeste dobar primer pozorišta održivog razvoja upravo zbog svoje reciklažne strane (scena se može napraviti od kartonske kutije, gajbe ili se modelovati specijalno za tu vrstu pozorišta, figurine se mogu napraviti od raznih materijala – čak i stare dečije cipelice mogu postati figurina), mobilno je (potreban je samo sto na koji će se postaviti), a predstave izvedene u ovom obliku pogodne su za decu predškolskog uzrasta i ono što je najbitnije – scena je, kao i figurine, lako dostupna deci što im omogućava samostalno kreiranje priča po usvojenim smernicama propisanim ESD-om.

Ključne reči: Obrazovanje za održivi razvoj (ESD), kreativna drama, stono pozorište, vaspitači, rano učenje.

Uvod

Novi milenijum sa sobom je doneo zapitanost nad budućnošću naše planete i čovečanstva uopšte. Ekološka kriza, strah od hemijskog i radioaktivnog zagađenja, raspad porodice, zanemarivanje tradicionalnih vrednosti, otuđenost, manjak empatije i potreba za prekomernom potrošnjom (kao jedinim oblikom zadovoljstva) izazvale su zapitanost među velikim delom zapadne populacije u kom smeru društvo ide (up. Forbes, 1996: 5). Međutim, o ovim problemima razmišljalo se već i u poslednjoj deceniji XX veka, pa je UNESCO još 1992. godine promovisao program *Education for Sustainable Development* (Obrazovanje za održivi razvoj)¹. To je dovelo do UN dekade za ESD (od 2005. do 2014) kada je fokus bio na očuvanju životne sredine i Planete uopšte. Međutim, 25. septembra 2015. Generalna skupština UN-a usvojila je *2030 agendu za održivi razvoj* u kojoj se sa očuvanja životne sredine ciljevi proširuju i na ljudska prava, ekonomski razvoj i infrastrukturu. Usvojeno je 17 ciljeva za održivi razvoj².

Osnovna ideja ESD je da se stvori bolji, sigurniji i pravedniji svet za sve. Upravo zbog toga:

- sa obrazovanjem za ESD mora se krenuti od najranijeg nivoa učenja – vrtića, i nastaviti tokom celog života;
- kod pojedinca se mora podsticati kritičko mišljenje;
- pojedinac se mora ohrabrivati da rešava probleme (ali rešenje mora uključivati održivi razvoj).

ESD je proces učenja, te upravo zbog toga obrazovni sistemi moraju uključiti u svoje institucije principe održivog razvoja, ali i odgovoriti na njega definisanjem relevantnih ciljeva učenja i sadržajima učenja, uvodeći

1 U daljem tekstu koristiće se skraćenica ESD.

2 1. Ukinuti siromaštvo u svim njegovim oblicima; 2. Iskoreniti glad uz poboljšanje ishrane i promovisanje održive poljoprivrede; 3. Dobro zdravlje i blagostanje – osigurati zdrav život i promovisati dobrobit za sve uzraste; 4. Kvalitetno obrazovanje – osigurati inkluzivno i kvalitetno obrazovanje za sve uz promovisanje celoživotnog učenja; 5. Rodna ravnopravnost – postići jednakost među polovima i osnažiti sve žene i devojke; 6. Čista voda i sanitarije – obezbediti dostupnost i održivo upravljanje vodom i sanitarijama za sve; 7. Dostupna i čista energija – obezbediti pristup sigurnim, obnovljivim i održivim izvorima energije za sve; 8. Dostojanstveni rad i ekonomski rast – promovisanje inkluzivnog i održivog ekonomskog rasta uz puno i produktivno zapošljavanje i pristojan rad za sve; 9. Industrija, inovacije i infrastruktura – izgraditi otpornu infrastrukturu, promovisati inovacije i inkluzivnu i održivu industrijalizaciju; 10. Smanjiti nejednakosti – smanjiti nejednakosti unutar određene zemlje, ali i među zemljama sveta; 11. Održivi gradovi i zajednice – praviti gradove i ljudska naselja da budu sigurni, otporni i održivi; 12. Odgovorna potrošnja i proizvodnja – obezbediti održive potrošačke i proizvodne obrasce; 13. Klimatska akcija – preduzeti hitne akcije protiv klimatskih promena; 14. Život pod vodom – sačuvati i mudro koristiti okeane, mora i morske resurse; 15. Život na zemlji – zaštititi, obnoviti i promovisati održivo korišćenje zemaljskih ekosistema, održivo upravljanje šumama, zaustavljanje gubitka biodiverziteta; 16. Mir, pravda i jake institucije – promovisanje miroljubivih i inkluzivnih društava za održivi razvoj, pružiti pristup pravdi za sve i izgraditi efikasne, odgovorne i inkluzivne institucije na svim nivoima; 17. Partnerstvo za ostvarivanje ciljeva – ojačati sredstva implementacije i revitalizacije globalnog partnerstva za Održivi razvoj (videti i *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*).

sisteme znanja koji osnažuju učenike da usvajaju smernice ESD i da principi održivog razvoja postanu deo njihovog načina života. Nova *2030 agenda* jasno ističe potrebu i važnost obrazovanja, te se tako i u samoj *Agendi* obrazovanje eksplicitno formuliše kao samostalni cilj pod tačkom 4. Dakle, obrazovanje je i sam cilj, ali i sredstvo za postizanje svih ostalih ciljeva ESD.

Obrazovanje je aktivan i, trebalo bi da bude, celoživotni proces kome svaka individua teži, a ono je određuje na ličnom nivou. Proces obrazovanja pojedinca uzrokovan je socijalnim interakcijama i ugrađen je u poseban kulturni kontekst. Samo obrazovanje bi trebalo osobi da omogućiti da pronađe sopstveno mesto u svetu, da izgradi pozitivne odnose sa drugima, da oblikuje sopstveni život i preuzme odgovornost u društvu. Na osnovu ovakvog tumačenja pojma obrazovanje, kroz ESD se promovisu i podstiču određene kompetencije i ciljevi koji bi trebalo da pomognu učiteljima u izazovima koje im pružaju društveni razvoj i svetska globalizacija. Nastavnici se ohrabruju da ulože svoju kreativnost da bi oformili budućnost orijentisanu ka održivom razvoju. Iz svega navedenog možemo zaključiti da je ESD koncept za nastavnike i obrazovna strategija koja uključuje celokupni školski razvoj uz podsticanje holističkog učenja. Kao takva, ona stimuliše učenje i menja procese ne samo na ličnom planu, već i na planu grupe i cele institucije. Škole i njihovo okruženje smatraju se obrazovnim i životnim okruženjem.³

Uopšteno govoreći, holistički pristup suptilno odgovara na emocionalne potrebe deteta i na taj način podstiče razvoj emocionalne inteligencije. Cilj obrazovanja s holističkom perspektivom jeste omogućiti svakoj oso-

3 Na ovom mestu nećemo se opširnije baviti pojmom holističkog pristupa obrazovanju, ali ćemo pomenuti samo nekoliko činjenica.

Ideja o holističkom pristupu obrazovanju nije nova. Kroz dugu istoriju javnog školstva javljali su se i njegovi kritičari i reformatori (navedimo neke: Johan Pestaloci [Johann Heinrich Pestalozzi], Frensis Parker [Francis Wayland Parker], Džon Džui [John Dewey], sestre Agaci [Rose i Caroline Agazzi], Marija Montesori [Maria Montessori] i Rudolf Štajner [Rudolf Jozef Lorenc Steiner]) koji su smatrali da obrazovanje dece treba shvatiti kao umetnost razvoja moralnih, emocionalnih, fizičkih, psihičkih i spiritualnih dimenzija mladog bića, a ne obrazovanje smatrati kalupom za stvaranje budućeg radnika i manipulisanju podložnog pojedinca. Na pomenutim smernicama zasniva se i holistički pristup obrazovanju.

Kao termin – holizam se u naučnoj literaturi ustaljuje sedamdesetih godina XX veka. A Ron Miler [Ron Miller], koga mnogi smatraju jednim od najpoznatijih savremenih teoretičara holističkog obrazovanja, dao je njegovu definiciju:

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

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

bi razvoj intelektualnog, emocionalnog, socijalnog, fizičkog, umetničkog, kreativnog i duhovnog potencijala. Rečju – teži se da se učenik, tokom učenja, podstakne i stimuliše na ličnu i kolektivnu odgovornost (up. Mihajlović, 2014: 39).⁴

Imajući sve navedeno u vidu, pozabavićemo se pitanjem: zašto je drama pogodan medij kroz koji se individua može obrazovati za održivi razvoj od najranijeg uzrasta?

Drama u obrazovanju

Od najranijih prikaza primitivnih plemenskih igara, drama je imala više uloga. Kroz nju su se, u obliku igre, prikazivale tehnike lova, obučavali su se mlađi, pokušavalo se udovoljiti višim silama ili se odgonetnuti zašto je do neke katastrofe došlo. Zatim se, sa pojavom antičkih junaka, koji se suprotsavljaju i samim bogovima, pokušavaju kroz dramu rešiti krupna pitanja političkih odnosa, prevara i žrtvovanja. Takođe je poznato da se npr. u Turskoj, kada govorimo o lutkarskim predstavama, pozorište senki koristilo kako bi se dečaci uveli u svet odraslih. Zanimljivo je da je Jan Amos Komenski [Jan Amos Komenský], još sredinom XVII veka objavio spis, *Schola Ludus* u kome, između ostalog, skreće pažnju na upotrebu drame u obrazovanju (engleski termin je drama in education ili educational drama) i mogućnosti koje ona pruža kada je u pitanju učenje kroz igru (up. Felix, 2018: 11–12). Na teorije Komenskog kasnije će se nastavljati svi oni koji su smatrali da je učenje kroz iskustvo daleko učinkovitije od suvoparne teorije.

U poslednje dve decenije XIX veka, profesori i nastavnici u industrijski razvijenim zemljama (Amerika i Zapadna Evropa), shvatajući sve dobre, ali i loše strane ubrzane industrijalizacije, počinju govoriti o drami kao idealnom mediju koji donosi duhovno isceljenje i humanizaciju društva ogrežlog u industrijalizaciji. Tada se drama u obrazovanju ističe kao instrument za moralni razvoj deteta i njegovo upućivanje u demokratske vrednosti (up. Gallagher et al, 2016).

Promišljajući ulogu dramske igre uopšte, poznati britanski dramaturg Ronald Harvud [Ronald Harwood] istakao je da čovek u pozorištu:

„izvodi i zabavlja druge, pravi se važan i zabavlja sebe, a opet – ono je jedan od najmoćnijih instrumenata za istraživanje i pokušaj da shvati samog sebe, svet u kome živi, i svoje mesto u tom svetu“ (Harvud, 1998: 15).

Dakle, svaka predstava jeste oblik igre. A prvi oblik dečjeg komuniciranja sa spoljišnjim svetom i sa samim sobom jeste upravo igra. Kroz igru

4 Zanimljivo je da ono što se nekad učilo prvenstveno u porodici – pitanje lične i kolektivne odgovornost – danas prebacuje na obrazovne institucije, što može govoriti o raspadu porodice na globalnom nivou.

dete angažuje sve svoje mogućnosti. Igrajući se ono istražuje, otkriva i upoznaje svet oko sebe, komunicira i rešava eventualne probleme. Zbog toga igra ima „specifičnu ulogu u humanoj ontogenezi“ (Duran, 2003: 23).

Dramska umetnost pruža detetu mogućnost ostvarivanja dramske igre zasnovane na ideji – ispričati / prikazati priču (već postojeću ili osmišljenu za određeno izvođenje). Upravo zbog aktiviranja kako mentalnih tako i fizičkih funkcija deteta, dramska igra se pojavljuje kao složena, multifunkcionalna aktivnost. Kroz ovaj tip igre angažuju se motoričke, senzorne, afektivne, socijalne, kognitivne i konativne mogućnosti deteta.

Ono što još moramo podvući jeste sama priroda glume i uživanja u ulogu. Dakle, drama u pojedincu koji je uključen u proces stvaranja predstave razvija pojam o dva nivoa – simboličkom i realnom. Upravo uživanje u neku ulogu, hipotetičko proživljavanje nečijih osećanja, reakcija i stavova daje deci mogućnost da razumeju ponašanje drugih. Učeci kako da rade i donose odluke simbolički (u dramskom ostvarenju) osposobljavaju se da to isto rade i u stvarnom životu.

„Stavljajući decu u pozicije određenih likova, pružamo im mogućnost da postanu svesniji kompleksnosti nekih situacija i odnosa među ljudima, da počnu da postavljaju pitanja i savlađuju predrasude“ (McGregor et al, 1991: 31).

Upotrebljavajući dramu u dečjem učenju, uključujući decu u proces stvaranja predstave ili samo koristeći taj oblik kao igru – omogućavamo im da dođu do samospoznaje, ali i da upoznaju svet oko sebe i svoju poziciju u njemu. To je ujedno i način na koji se oni osposobljavaju da prihvataju odgovornost za svoje postupke⁵. Ali ono što je vrlo važno istaći jeste upravo stanovište Edvarda Bonda [Edward Bond], engleskog dramskog pisca, koji podvlači da drama nije zabava, već da je srce drame beskompromisni vapaj za ljudskošću. Pored ovoga možemo ukazati i na to da postoji neposredna veza između ESD i drame, jer se i u obrazovanje za održivi razvoj kao i u dramu uključuju učesnici koji su aktivni, spremni na saradnju i imaju razvijenu holističku svest (up. McNaughton, 2010).

Upotreba drame u obrazovanju za održivi razvoj (primeri iz prakse)

Upućivanje studenata sa Visoke škole za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu i dece predškolskog uzrasta u ESD upravo kroz upotrebu drame doveo je do zanimljivih prikaza u dramskom obliku. U ovom radu biće ukazano na ono što se dešavalo tokom školske 2017/2018. i 2018/2019. godine na osnovnim (u okviru predmeta Kreativno pisanje) i specijalističkim

⁵ Ovo ima korene u antičkoj Grčkoj, gde su postavljene osnove demokratije i teatra kao mesta na kome čovek spoznaje sebe.

studijama tokom školske 2016/2017. godine (u okviru predmeta Drama za decu – kreativni proces).

Na oba nivoa studija, kroz razgovor i saznanja dostupna mahom na internetu, studenti su upućeni u iste principe ESD i svih 17 smernica. Sam naziv Obrazovanje za održivi razvoj (ESD) u početku je delovao vrlo neobično, međutim kada smo razmislili o svih 17 smernica zaključili smo da one jesu važne za opstanak celokupnog živog sveta i same planete na kojoj živimo (kada je reč o ekološkom aspektu), ali su takođe bitne i sa društveno–ekonomskog aspekta i obezbeđivanja mirnog i dostojanstvenog života svih ljudi. Studenti na osnovnim studijama podelili su se u parove i svaki par je izvukao po jednu od ponuđenih 17 smernica, a zadatak im je bio da razmisle, a kasnije i prezentuju (predloženo im je da to bude kroz kreativnu dramu), na koji bi način razvijali svest kod dece predškolskog uzrasta o neophodnosti života po principima održivog razvoja. Većina ih se opredelila upravo za kraću dramsku igru kako bi izneli određeni problem i ukazali na potencijalno rešenje. Kada je reč o samim smernicama, uglavnom su obezbeđivanje čiste vode i sanitarija, iskoreniti glad, kvalitetno obrazovanje i smanjiti nejednakosti povezivali s Afrikom (svakako su velikog udela u ovome imali tekstovi i video prilozi koji se, o ovim problemima, mogu pronaći na internetu). Apstraktne su im bile smernice vezane za razvoj industrije, inovacija i infrastrukture, mir, pravda i jake institucije, održivi gradovi i zajednice. Upravo zbog nemogućnosti ili nespremnosti da se bolje pozabave ovim pitanjima, nisu se pojavila rešenja dostojna pomena. Sve je svedeno na teorijska objašnjenja, za koja smo zaključili da se samo površno bave postavljenim smernicama, te da ih ne bi približili deci. Od pomenutih smernica pitanje infrastrukture svelo se na postavljanja pitanja deci u vrtiću, tokom studentske prakse, tipa: šta primećuju oko sebe dok dolaze u vrtić, koje prevozno sredstvo koriste, a koje im je najomiljenije, da li misle da ima dovoljno zelenila oko zgrade u kojoj žive, oko vrtića... Kraće dramske prikaze studensti su pravili na neke teme. Tako su dramski prikazi vezani za rodnu ravnopravnost apostrofirali raspodelu poslova u kući, ali i problem zapošljavanja žena – jer je ukazivano na to da je njihova uloga vezana samo za kuću i odgajanje dece, a muškarci se pojavljuju kao oni koji materijalno privređuju za porodicu. Mora se priznati da je ovakvo stanovište u XXI veku vrlo neobično i zahtevalo bi dublje sociološko-psihološko razmatranje. U predstavama koje su obrađivale pitanje siromaštva akcenat je stavljan na ukazivanje neophodnosti deljenja onih koji imaju s onima koji nemaju, ali i na ukidanje diskriminatornog stava i kvalifikovanja ljudi spram onoga koliko materijalno poseduju. Pitanje dobrog zdravlja podrazumevalo je brigu o zubima i odlazak kod lekara ako si bolestan. Dostojanstven rad i ekonomski rast prikazivani su, uglavnom, kroz problem zapošljavanja pripadnika romske populacije. Odgovorna potrošnja podrazumevala je prikaz

brige o električnoj energiji i vodi, ali i njihovom racionalnom utrošku, a partenstvo za ostvarivanje ciljeva svodilo se na ekologiju – svi bi trebalo da se uključimo u očuvanje planete Zemlje, ali i na dečju dovtljivost da doskoče roditeljima i pribave sebi ono što im se brani. Iz navedenog se može zaključiti da ideje koje su prezentovali studenti na osnovnim studijama nisu nove, ali bilo je bitno navesti ih da počnu da razmišljaju u pravcu održivog razvoja, pogotovo kada se i medijski vodi kampanja prvenstveno o potrebi brige za očuvanje životne sredine u Srbiji, jer se pokazalo da su vodotokovi, ali i priroda oko njih na velikim površinama pretvoreni u divlje deponije.

Studentkinje na specijalističkim studijama, ukupno njih sedam, već su bile vaspitačice u radnom odnosu i imale su svoje grupe, te je bilo lako s njima razgovarati na koji način bi razvijale svest o održivom razvoju kod dece. Važno je napomenuti da je grupa bila sastavljena od vaspitačica iz Novog Sada, Zrenjanina, Beograda i Odžaka, što ukazuje na činjenicu da su sve dolazile iz urbanog okruženja. Njihov stav je bio da deca do sedme godine najbolje razumeju kada se razgovara o prirodi i njenom očuvanju. Smatrale su da deca koja odrastaju u urbanoj sredini imaju mogućnost da npr. vide ženu taksistu ili vozača autobusa (ili trolejbusa), muškarce koji su vaspitači u vrtiću..., a za pitanja dostojanstvenog rada i ekonomskog rasta, kao i održive industrijalizacije – smatrale su da su ove teme deci apstraktne i, samim tim, teške za razumevanje. Pored ovoga, bile su stava, kada su u pitanju nejednakosti ili rodna ravnopravnost, da su u vrtiću vaspitačice stalno sa svojom grupom i mogu odreagovati odmah na eventualni problem (npr. ukazivanje da dečaci moraju biti ljubazni prema devojčicama ili da su svi deo iste grupe, te da se raslojavanje ni po kom osnovu ne toleriše). Opšti zaključak je bio da problemi nastaju kasnije, tokom odrastanja, kada internet i televizija (gde se mogu susresti s različitim i vrlo ružnim stvarima koje ruše svaki oblik ljudskog dostojanstva) postaju važan deo njihovog života, a pored sebe nemaju odraslu osobu da ih koriguje i ukaže na eventualne posledice nekog oblika devijantnog ponašanja ili stava.

Imajući sve ovo u vidu, odlučeno je da se naprave kraće predstave u obliku stonog pozorišta, a na temu očuvanja životne sredine. Ovaj oblik dramskog prikaza izabran je zbog svoje mobilnosti, jer je ideja bila da svaka vaspitačica, osmišljenu predstavu prezentuje u svojoj grupi. Scena za stono pozorište može biti običan sto ili manja konstrukcija napravljena specijalno za tu namenu (ali se kao scena može upotrebiti i obična gajba ili kartonska kutija) koja se postavlja na sto. Figure za ovaj oblik pozorišta mogu se praviti od raznih materijala (papira, kartonskih rolni, vunice, čak mogu biti upotrebljene i stare dečje cipele), jedino što moraju imati pričvršćen štapić koji omogućava animiranje figurine. Upravo zbog svoje „reciklažne osobine“, što podrazumeva da se razni materijali mogu upotrebiti za izradu kako scene, scenografije, tako i figurina, stono pozorište je idealan primer za pozorište održivog razvoja.

Osmišljene su i izvedene 3 predstave. Prethodili su im razgovori o prirodi i kako je zaštititi, koje su vaspitačice – specijalizantkinje – vodile s decom u svojim grupama. *Čovekova okolina*⁶ je predstava osmišljena za mlađu grupu, i za nju je napravljen poetski tekst, a predložak mu je bio dečja pesmica *Hej, ribo, ribice*. Obraden je problem zagađivanja reka. Pojavljuju se četiri lika – Zvezda, Riba i Reka – koji ukazuju na problem zagađenja reka na našoj planeti, a Devojčica je ta koja rešava problem i zaključuje:

„Ekologija je put ka našoj sreći.
Voditi računa o zdravlju cele prirode je lako,
Štitićemo svaki njen deo eto baš ovako.
Moramo sakupiti najlon kese i plastične čaše,
Jer oni koji žive u vodi se toga plaše“.

Ovom poslednjom rečenicom upućeno je na problem zagađivanja svih voda na Zemlji, a ne samo Reke koja je u predstavi bila lik, a čiju zaprljanost su prikazali polepljenim plastičnim čepovima na scenografiji.

Predstava *Spasavanje planete zemlje i vraćanje energije iz smeća*⁷, osmišljena je za predškolsku grupu. Kao neko ko ukazuje na problem zagađenosti Zemlje, ali i atmosfere, pojavljuje se Muva iz svemira. Pre toga su Lena i Marko na poklopac od limenke probušili loptu kojom su se igrali u parku i shvatili koliko je taj prostor prljav. Ono što je zanimljivo u ovoj predstavi jeste da se ukazuje na problem velikih kontejnera s otpadom koji kruže oko planete Zemlje i predstavljaju potencijalnu opasnost za život na njoj, ali se poimence nabrajaju i planete Sunčevog sistema. Pored ovoga otkriva se i šta je to ekologija, reciklaža, kompost (kako se organski otpad može pretvoriti u đubrivo), ali se apeluje i na neophodnost postavljanja reciklažnih kontejnera u svakom parku.

U trećoj predstavi *Planeta Zemlja te zove u pomoć*⁸, kao narator se pojavljuje planeta Zemlja i u prvoj sceni se vidi pčela koja leti. Glavni akteri – deca simboličnih imena Spasa i Spasenija – svojim nemarom sa grupom drugara zagadili su livadu i tada nestaje pčele, a i pojavljuje se tamna, bolesna Zemlja koja im ukazuje šta su uradili. Spasa i Spasenija odlučuju da vrate drugare i da zajednički počiste nered, ali kada se jedan od njih usprotivi pod izgovorom da će se preseliti na drugu planetu, svi zaključuju da nam je ova na kojoj živimo jedina. Sve je počišćeno, i dok uživaju u lepoti prizora – akteri izgovaraju rečenice i razmišljanja dece o ekologiji (a koje su vaspitačice zabeležile u svojim grupama tokom nekoliko dana zajednič-

6 Autorke su Tanja Kasap i Nataša Đurić, vaspitačice iz Zrenjanina.

7 Autorke su Ljiljana Viro i Mirjana Novaković, vaspitačice iz Beograda.

8 Autorki: Biljane Stanković (vaspitačica iz Odžaka), Jelene Hadžić (vaspitačica iz Novog Sada) i Milice Milovac (personalni asistent deteta sa poteškoćama).

kog istraživanja). Tako se čuje: „Sa vatrom može čovek da zapali šumu.“; „Veliki ne smeju da bacaju cigarete, to može sve da upropasti.“; „Kada se baci atomska bomba – otruje vazduh.“; „Nemoj da koristiš stalno struju, kad završiš ugasi svetlo.“; „Smeće se ne sme bacati okolo, da ne postane smećarište.“; „Nije lepo da seckaš drveće kad je zdravo.“; „Ne smeš da trošiš puno papira.“; „Ako se ubijaju životinje može da se uništi sve, tada ne bi postojali ljudi, zato što su nastali od majmuna“. Pojavljuje se Zemlja koja je opet zdrava i hvali njihovo znanje o ekologiji, upućujući ih u činjenicu da otpad uništava šume, a ona su njena pluća. Pojavlje se opet i pčela, a Zemlja zaključuje da je sve povezano, jer: „Dok ima pčela, biće i nas!“.

Zaključak

Zanimljivost ove tri predstave jeste u tome da je deci nakon gledanja bilo dopušteno da se sami oprobaju u ulozi animatora i da osmisle u toku igre svoje priče o ekologiji. Kroz pomenute predstave deci je ukazano na više problema vezanih za održivost života na Zemlji, ukazano je i na neophodnost pčela koje su postale ugrožena vrsta, ali najbitnija je poruka da samo ujedinjeni mogu da reše problem. Dakle, gledanjem prikazanih predstava, ali i kasnijim samostalnim učešćem u njima, kroz prikazane likove razvijana je empatija prema prirodi i pozitivnim osobinama koje su likovi pokazali, odnosno razvijano je kritičko rasuđivanje kroz ukazivanje na posledice lošeg ponašanja pojedinca ili grupe. Upravo upotrebom drame deci je obezbeđeno podsticajno okruženje za učenje u kom oni na posredan način spoznaju sebe i svoj položaj u društvu, razvijaju međusobnu saradnju, razmenjuju ideje i mišljenja, istražuju ljudske vrednosti i osposobljavaju se da prihvate odgovornost za sopstvene postupke.

Uvođenjem obrazovanja za održivi razvoj od ranog detinjstva, postavljamo osnove za razvoj ekološke, socio-kulturne i ekonomske svesti kod dece, što će predastavljati dobru polaznu osnovu za celoživotno učenje uz unapređivanje vrednosti i ponašanja koji podržavaju održivi razvoj – odgovorno korišćenje prirodnih resursa, razvijanje kulturne svesti, rodne ravnopravnosti i demokratije. Korišćenje drame u obrazovanju doprinosi razvoju veština neophodnih za održivi razvoj – komunikacije, saradnje, kritičkog rasuđivanja i donošenja odluka (koje bi trebalo da budu u skladu sa održivim razvojem).

LITERATURA

- Bond, E. (2000). *Selections from the Notebooks of Edward Bond*. Vol. One 1950–1980, Ed. Ian Stuart, London: Methuen.
- Duran, M. (2003). *Dijete i igra*, Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. Preuzeto 22. 08. 2018. sa <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf>
- Felix, B. (2018). Kreativna dramatika i njena primena u muzičkoj edukaciji u slovačkim osnovnim školama. U: B. Trajković (Ur.). *Norma: časopis za teoriju i praksu vaspitanja i obrazovanja* (11–27), godina XXIII, br. 1, Sombor: Pedagoški fakultet u Somboru.
- Forbes, S. H. (2003). *Holistic Education: An Analysis of its Ideas and Nature*. Brandon, VT: Foundation for Educational Renewal.
- Forbes, S. H. (2016). Values in Holistic Education. Preuzeto 28. 06. 2018. sa <http://www.holistic-education.net/articles/values.pdf>
- Gallagher, K., Rhoades, R., Bie, S., Cardwell, N. (2017). Drama in Education and Applied Theater, from Morality and Socialization to Play and Postcolonialism, *Oxford research encyclopedia*. Preuzeto 28. 08. 2018. Sa <http://education.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-34>
- Harvud, R. (1998). *Istorija pozorišta*, Beograd: Clio.
- McGregor, L., Tate, M., Robinson, M. (1991). *Learning through drama*, Newcastle upon Tyne: Athenaeum Press Ltd.
- McNaughton, M. J. (2010). Educational drama in education for sustainable development: ecopedagogy in action. *Pedagogy, Culture & Society*, 18(3), 289–308. Preuzeto 16. 10. 2018. sa <https://doi.org/10.1080/14681366.2010.505460>
- Mihajlović, Lj., Mihajlović, M., Mihajlović, N. (2014). Holistički pristup vaspitno-obrazovnom procesu – kontradiktornost sa opštom postavkom života. U: Đorđević, M. (Ur.). *Sinteze* (37–47), br. 6, Kruševac: Visoka škola za vaspitače.
- Miller, R. *Holistic Education: A Brief Introduction*. Preuzeto 16. 11. 2017. sa http://www.holisticeducationinitiative.org/wp-content/uploads/documents/ron_miller-holistic_education_a_brief_introduction.pdf

EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT AND LEARNING THROUGH DRAMA

IVANA IGNJATOV POPOVIĆ

Preschool Teacher Training College, Novi Sad
Serbia

Abstract: Care for our Planet and all living beings on it, forced UNESCO to promote program Education for Sustainable Development (ESD). The decade from 2005. till 2014. was a decade of ESD, but the focus was on preserving the environment. But, on 25th of September 2015, the UN General Assembly adopted 2030 Agenda for Sustainable Development, in which the objectives of the environmental protection are extended to human rights, economic development and infrastructure – all of these makes 17 goals of ESD. The fact that the basic ideas of ESD are to create a better, safer and more equitable world for all, encourages the idea that with ESD education we should start from the earliest age (the earliest level of learning) – from kindergarten. In this way, we lay the foundation for the continuation of life according to the principles of the ESD. Considering that through the ESD an individual encourages for critical thinking, cooperation and how to on a creative way to solved the problem, we have explored how drama can be included in the ESD process because its quality is also – encouraging an individual to imaginative and analytical thinking, speaking, cooperating, creating –all of this leads to a multitude of ideas and pointing out various solutions to the eventual problem. By using a drama in education, we allow each individual to express himself creatively, develop a critical thinking by experiencing certain problems while they acting different characters which lead an individual to the solution that will contains principles of sustainability (on the first place – empathy). This paper deals with the implementation of guidelines of Education for Sustainable Development in the process of regular studies on the College of Applied Studies for Preschool Teachers' Training in Novi Sad, in two subjects: Scene Art and Creative writing, by using creative drama (Eng. Drama in education or educational drama). The paper will describe the results achieved by students at basic studies on the subjekt Creative writting (during the School year 2017/2018. and 2018/2019.) and on specialist studies on subjekt Drama for children – creative process (during the School year 2016/2017.) – where the ESD we implemented through the form of table theatre. When we speak about students on basic studies (future pre-school teachers) it turned out that

the processing of all goals of Education for Sustainable Development, through creative drama, was an effective method for their adoption, as well as thinking students about the guidelines for a Sustainability. During the research conducted with teachers in kindergarten – on specialist studies – we came to the conclusion that the table theatre is a good example of the Sustainable Theatre because of its recycling side (the scene can be made of ordinary box or crate, or it can be special modeling scene for that kind of theatre, figurines can be made of different materials – even the old children shoes can become a figurines), it is movable (only you need is a table on which you can put the scene), and the performances shown in this form of theatre are suitable for children in kindergarten, and what it is most important – the scene, as are the figurines, children can easy use, what allows them to create their own stories according to the adopted ESD guidelines.

Key words: Education for Sustainable Development (ESD), creative drama, table theatre, pre-school teachers, early education.

BRANKA JANKOVIĆ

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Novi Sad

Srbija

jankovicrb@gmail.com

POJAM NOVCA U MATEMATIČKIM AKTIVNOSTIMA PREDŠKOLSKE DECE

Sažetak: U ovom radu se razmatra usvajanje pojma novca u matematičkim aktivnostima predškolske dece. Apstraktnost samog pojma navodi na činjenicu da se tek u pripremnoj grupi uvodi pojam novca. U matematičkim aktivnostima, usvajanje pojma novca se dovodi u vezu sa prethodno stečenim znanjima o pojmu broja, o brojanju, o strukturi broja, o poretku prirodnih brojeva, o merama i merenju. Imajući u vidu definiciju merne jedinice, merenje vrednosti novcem se razlikuje od merenja dužine, mase, zapremine i vremena. Cilj rada je da sistematizuje igre i zadatke koje su u funkciji usvajanja pojma novca u okviru aktivnosti usvajanja matematičkih pojmova, budući da je u literaturi malo prostora posvećeno usvajanju ovog pojma. Osim kratkog opisa svake igre formulisan je i cilj igre koji je najčešće u vezi sa nekim drugim matematičkim pojmovima (broj, brojanje, niz, poredak prirodnih brojeva, serijacije), a u nekim igrama prisutna je i korelacija sa poznavanjem okoline i likovnim. Takođe, dat je i predlog usvajanja pojma novca projekt-nim pristupom koji je u sve većoj meri zastupljen u predškolskim ustanovama. Predloženi su i problemski zadaci koji doprinose usvajanju pojma novca. Očekuje se da deca problemske zadatke rešavaju samostalno, tražeći puteve do rešenja ona razvijaju stvaralačke potencijale. Takođe, pojam novca je moguće usvojiti i rešavanjem zadataka u radnim listovima.

Ključne reči: novac, vrednost, merenje, broj, poređenje.

Uvod

Deca se u svakodnevnom životu susreću sa različitim problemima i problemskim situacijama koje treba rešiti. Matematika pomaže u rešavanju problema iz realnog okruženja. Pri rešavanju problemskih zadataka decu

treba podsticati da razmišljaju, pokušavaju, greše, traže svoje puteve do rešenja. Rešavanjem problema deca osećaju zadovoljstvo i to ih motiviše da nastave da razmišljaju, istražuju, eksperimentišu. Jedan od problema iz svakodnevnog života koji inspirišu decu da istražuju je svakako merenje različitih tela i procesa, kao i merenje vrednosti robe i usluga.

Novac je apstraktan pojam koji je prisutan u svakodnevnom životu predškolskog deteta i ono nije u mogućnosti da ga potpuno razume i usvoji. Uvođenje pojma novca u aktivnostima usvajanja matematičkih pojmova dovodi se u vezu sa prethodno stečenim znanjima o poretku prirodnih brojeva, formiranjem nizova, serijacijama, pojmom broja, brojanjem i merenjem. Stoga je uvođenje pojma novca u aktivnostima usvajanja matematičkih pojmova u skladu sa poznavanjem poretka i strukture prirodnih brojeva do deset. Pojam novca relativizuje pojmove mere i merenja u odnosu na definiciju mernih jedinica (Dejić, 2016).

U radu je dat pregled mera i merenja fizičkih veličina, a zatim se razmatra pojam merenja vrednosti novcem u okviru matematičkih aktivnosti. Prikazane su igre koje doprinose da dete predškolskog uzrasta usvoji apstraktni pojam novca, a sa druge strane one podstiču logičko-matematičko mišljenje i proširuju iskustva i saznanja o novcu i drugim matematičkim pojmovima. Navodi se integrisani/projektni pristup na temu novca koji integriše matematiku i druga područja (npr. umetnost, razvoj govora, socijalne veštine, nauka).

Mere i merenja fizičkih veličina

Fizička veličina predstavlja osobinu tela ili procesa koja može biti izmerena. Fizičke veličine mogu biti osnovne ili izvedene. Osnovne fizičke veličine su vreme, dužina, masa, termodinamička temperatura, električna struja, jačina svetlosti i količina supstancije. Pomoću osnovnih fizičkih veličina mogu se izraziti sve ostale fizičke veličine koje se nazivaju izvedene. U predškolskom uzrastu, u aktivnostima usvajanja matematičkih pojmova, deca se upoznaju sa merenjem osnovnih fizičkih veličina: dužine, mase i vremena i sa merenjem zapremine koja je izvedena fizička veličina (Dobrić, 1985; Šimić, 1998). Osnovne fizičke veličine imaju jedinstvene merne jedinice koje su definisane u SI-sistemu mera. Meriti neku fizičku veličinu znači upoređivati je sa jedinstvenom mernom jedinicom za tu fizičku veličinu. Rezultat svakog merenja neke fizičke veličine sastoji se od mernog broja i jedinice mere. Važno je da pri merenju fizičke veličine deca shvate da se uvek dobija isti rezultat (merni broj) ako merimo istom merom tj. jedinstvenom mernom jedinicom.

Merenje je prisutno u svakodnevnim aktivnostima predškolskog deteta. Deca mere ko je viši a ko niži, čija je jabuka veća, ko je napravio veću gomi-

lu peska, iskopao dublju rupu, ko je skočio dalje, koje dete je najviše a koje naniže u grupi. Konzervacije fizičkih veličina se razvijaju dosta kasno, pri čemu se prvo razvija konzervacija dužine (oko šeste-sedme godine života), a konzervacija pojma zapremine se razvija najkasnije tek oko jedanaeste godine života (Dejić, 2016).

Deca u predškolskoj ustanovi treba da su sposobna za merenje sledećih fizičkih veličina: dužine, mase, zapremine, vremena. Merenja se vrše upoređivanjem dve odgovarajuće veličine, a potom i uvođenjem jedinice mere: metar, kilogram, litar, čas, dan, nedelja, mesec, godina. Merenjem se svakoj veličini dodeljuje merni broj. (Ibro, Gajtanović, 2014; Dejić, 2016).

Pojam merenja vrednosti novcem

„Razni predmeti iz neposredne okoline deteta imaju, osim napred navedenih, i još jednu „dimenziju“ upotrebnu (materijalnu) vrednost, čija je mera i opšti ekvivalent novac. Kao takav, novac je glavno sredstvo prometa robe i usluga, tj. platežno sredstvo.“ (Prentović, Prentović, 2011). Deca do prvih saznanja o pojmu novca, o prodaji, kupovini, plaćanju dolaze u okviru svoje porodice. Za razumevanje ovih apstraktnih pojmova važno je kakav primer roditelji pružaju svojoj deci. Dete predškolskog uzrasta može da razume da novac ima vrednost i da služi za kupovinu stvari koje su nam potrebne kao i da se može naći u različitim apoenima.

U pripreмноj grupi u okviru aktivnosti usvajanja matematičkih pojmova deca se susreću sa pojmom novca. Merenje vrednosti novcem se u mnogome razlikuje od mera i merenja koje su deca prethodno upoznala. Naime, u merenju vrednosti ne postoji jedinstvena merna jedinica kao što je to bio slučaj sa fizičkim veličinama kao što su masa, dužina, vreme i zapremina. Cena neke robe ili usluge nije jedinstvena i varira u zavisnosti zakona tržišta, a ono što je deci vrlo očigledno jeste da cena varira i u zavisnosti od prodavnice ili grada u kojoj se roba ili usluga plaćaju. Jedna od funkcija novca je da izrazi vrednost. Ukoliko vrednost robe merimo novcem, tada u zavisnosti od količine novca koji je potrebno platiti za neku robu poredimo koja roba vredi više, a koja manje (Dejić, 2016).

U pripreмноj grupi deca treba da se upoznaju sa pojmovima koji se odnose na materijalne vrednosti kao veličine: trampa, pogađanje, novac, kupovina, prodaja, zajam, dug, cena, skupo, jeftino (Ibro, Gajtanović, 2014; Dejić, 2016). Svakako da se usvajanje ovih pojmova u predškolskom uzrastu usvaja kroz iskustvo u svakodnevnom realnom okruženju u vrtiću i kod kuće. U slučaju mere i merenja vrednosti potrebno je kroz dijalog navesti decu na zaključak da su ovi pojmovi relativni, odnosno da se za istu robu može platiti različita cena, da roba koja je jednom kupcu skupa, a za nekog drugog je jeftina.

U nastavku su prikazane igre i zadaci koji doprinose usvajanju pojma novca u okviru matematičkih aktivnosti. Kroz igre i zadatke u matematičkim aktivnostima dete se upoznaje sa različitim apoenima, broji novac, sabira i oduzima, spoznaje koliko mu novca fali da bi nešto kupio ili koliko iznosi kursor i sl.

- *Prepoznavanje apoena* – Ispred svakog deteta se nalaze kovanice u vrednosti jedan, dva, pet i deset dinara. Dete treba da imenuje svaku kovanicu.

- *Pismo-glava* - Deca u parovima bacaju kovanicu i pogađaju da li će pasti pismo ili glava.

- *Pravljenje pečata* - Dete boji kovanice sa obe strane i pravi njihov otisak na papiru. Potom od otisaka pravi novčiće.

- *Sortiranje novca* - Ispred deteta na stolu se nalaze kovanice i četiri posude. Dete razvrstava kovanice u posude prema vrednosti apoena. Druga verzija igre je da dete stoji, a posude se nalaze na tepihu udaljene od deteta. Dete ubacuje kovanice u odgovarajuće posude.

- *Formiranje niza* - Ispred svakog deteta nasumično su postavljene kovanice u vrednosti jedan, dva, pet i deset dinara. Dete treba da poređa kovanice prema njihovoj vrednosti, od najmanje do najveće. Potom sledi drugi zadatak, dete treba da poređa kovanice prema njihovoj vrednosti od najveće do najmanje. Dete daje odgovor na pitanje koja kovanica ima najveću, a koja najmanju vrednost. Napomena. Ova igra ima različite varijacije u zavisnosti od kriterijuma za formiranje niza.

- *Brojanje novca* - Dete broji ukupnu vrednost datih kovanica.

- *Gde ima više?* - Ispred svakog deteta nasumično se postavljaju dve gomile kovanica u vrednosti jedan, dva, pet i deset dinara. Dete treba da izbroji koliko novca ima na svakoj gomili posebno i da zatim uporedi koja gomila novca ima veću vrednost.

- *Izjednači* - Ispred svakog deteta nasumično su postavljene kovanice u vrednosti jedan, dva, pet i deset dinara. Zadatak je da dete sa leve strane stola stavi novčanicu od deset dinara, a sa desne strane stola da stavi kovanice čiji zbir vrednosti iznosi deset dinara. Ukoliko je zbir vrednosti kovanica manji (ili veći od deset) dete odgovara na pitanje: Koliko ti dinara nedostaje da bi imao deset dinara? (Za koliko dinara imaš više od deset dinara?).

- *Potraga za blagom* – Kovanice su sakrivene u sobi. Deca kreću u poteru sa skrivenim blagom. Posle završetka igre, svako dete prebroji novac koji je pronašlo. Pobjednik je onaj koji je sakupio najviše novca.

- *Domine* - Karton se iseče na pravougaonike. Svaki pravougaonik se linijom podeli na dva polja. U svako polje se zalepi po jedna kovanica. Moguće je u polja lepiti samo različit broj kovanica od jednog dinara. Po dva deteta dobiju komplet domina od kovanica i pobjednik je onaj koji prvi poređa domine. Igra se kao kod običnih domina.

- *Magični kvadrat* - Svako dete dobije šemu tabele koja ima tri vrste i tri kolone i po tri kovanice od jedan, dva i pet dinara. Zadatak je da se rasporede kovanice u tabeli tako da se ni u jednoj vrsti (i koloni) ne sme pojaviti ista kovanica dva puta.

- *Problemski zadaci* – Problemski zadaci se mogu klasifikovati u nekoliko grupa: konkretni praktični problemi (slagalica, zagonetna slika, konkretni praktični problem, tangram), slikovni problemi (skrivalice, lavirint, radni listovi) i verbalni problemi. Radni listovi predstavljaju didaktički materijal kojim se podstiče intelektualni i govorni razvoj deteta, motorika i kreativnost. U radnim listovima se mogu naći slikovni zadaci koji se odnose na pojam novca (Janković, 2013). Verbalni problemi se odnose na različite situacije iz svakodnevnog života. Vaspitač usmeno postavlja problemski zadatak i podstiče decu da sopstvenim putevima dođu do rešenja. Dete treba da obrazloži svoj odgovor. Evo nekih primera problemskih zadataka: Dve žvake koštaju 4 dinara, koliko košta jedna žvaka?; Imaš deset dinara, a jedan kliker košta 1 dinar. Koliko klikera možeš da kupiš za taj novac?; Imam dva novčića od 1 dinara, tri novčića od 2 dinara i jedan novčić od 5 dinara. Koliko dinara imam? Koliko novčića imam?; Ana je imala 8 dinara i platila je lizalicu 2 dinara. Koliko joj je novca ostalo? (Stojanović, Trajković, 2009).

- *Eksperiment* - Eksperimentisanje omogućuje detetu da uoči neku pojavu iz okruženja, otkrije uzročno-posledične veze za datu pojavu, razvije samostalnost, stekne spretnost u eksperimentisanju i razvija sopstveno mišljenje. Na primer, deca jednoznačnom korespondencijom treba da utvrde da su svi novčići koji formiraju dva niza jednaki. Potom se jedan niz novčića skupi na gomilu i opet se postavi pitanje da li su svi novčići jednaki.

- *Igra prodavnice* - Vaspitač zajedno sa decom uredi prodavnicu i odredi cene za svaki predmet koji se prodaje. Potom odredi prodavca i kupca igra može da počne. Moguće je napraviti dve prodavnice sa različitim cenama za iste proizvode gde bi kupac imao mogućnost upoređivanja cena (skuplje od, jeftinije od).

Matematika u integrisanim aktivnostima

Matematika je svuda u realnom svetu oko nas. Deca praveći prve korake dolaze u dodir sa predmetima i pojavama u svom okruženju i susreću se sa realnim životnim problemima. Upoznajući svet koji ga okružuje, dete se upoznaje sa prvim bojama, oblicima, u svom kretanju upoznaje se sa relacijama u prostoru. Ubrzo, dete oseća potrebu da meri, upoređuje, prebraja i broji. Matematika je u društvenim igrama poput Čoveče ne ljuti se, u parovima koje dete uočava, u pokretu, muzici, istraživanju, eksperimentu.

Matematika je oblast koja se u aktivnostima dece predškolskog uzrasta povezuje sa poznavanjem okoline, razvojem govora, fizičkim vaspitanjem,

likovnim vaspitanjem. Međutim, integrisan pristup ima svoje prednosti u odnosu na korelaciju. U integrisanom pristupu vaspitač omogućuje deci izbor aktivnosti u okviru date teme tako da svako dete bude lično uključeno i angažovano. Ovakvim pristupom deci je omogućeno da kroz aktivnosti koje povezuju znanja iz različitih oblasti deca bolje sagledaju datu temu. „Proces matematičkog saznanja je integrisan sa ostalim oblastima saznanja, a ne izolovana oblast, i obuhvata sve uticaje, postupke, akcije i interakcije koje vode izgrađivanju fizičkog i logičko-matematičkog saznanja“ (Ibro, Gajtanović, 2014: 186). Projektni pristup uključuje integrisane aktivnosti i zasniva se na tome da se prilikom projekta razvije završni proizvod (didaktička sredstva, plakati, izložbe i sl.).

Tema projekta proizilazi iz problema koji se javlja u realnom okruženju. U predškolskom uzrastu deca se susreću sa pojmom novca u okviru porodice, u prodavnici, pekari, apoteci, na letovanju ali nisu u mogućnosti da taj pojam potpuno usvoje. Lakšem savladavanju pojma novca mogu da doprinesu aktivnosti u realnom okruženju i interakcija sa društvenom zajednicom kroz partnerske odnose dece, vaspitača i roditelja.

Može se inicirati, u dogovoru sa decom i roditeljima, projekat na temu: Vašar koji će omogućiti integrisanje različitih oblasti radi podsticanja funkcionalnog razumevanja i usvajanja pojma novca, finansijske pismenosti, vrednosti rada kod dece predškolskog uzrasta. Ovim projektom se podstiče razvijanje kreativnosti, inicijative, kompetencija timskog rada. Vaspitač u saradnji sa roditeljima i decom osmišljava projekat kroz koji će se razvijati preduzetničke kompetencije dece predškolskog uzrasta. U timskom radu, roditelji i deca, izrađuju predmete koje će zatim prodavati na vašaru. Deca u saradnji sa vaspitačem donose odluku šta će kupiti od zarađenog novca.

Opšti cilj ovakvog projekta je integrisanje postojećih i novostečenih znanja i iskustava dece predškolskog uzrasta o novcu. Posebni ciljevi se konkretizuju po centrima interesovanja. U okviru integrisanog/projektnog pristupa tokom aktivnosti u centrima interesovanja deca izražavaju postojeća znanja i iskustva, a zatim i proširuju svoja znanja i iskustva u vezi sa datom temom. U slučaju projekta Vašar vaspitač osmišljava različite centre, a jedan od centara je svakako matematički centar (logičko-manipulativni) kojim se podstiče logičko-matematičko mišljenje. Matematičke igre koje su navedene u prethodnom poglavlju ovoga rada mogu se koristiti i u logičko-manipulativnom centru. U okviru logičko-manipulativnog centra mogu se postaviti sledeći posebni ciljevi:

1. Podsticanje logičkih operacija: klasifikacija, serijacija, korespondencija 1-1
2. Razvoj predstave o broju i proširivanje iskustva i saznanja o mestu broja u brojnom nizu.

3. Podsticanje brojanja
4. Razvoj predstave o relacijama manje, veće, jednako
5. Vežbanje sabiranja i oduzimanja do 10
6. Razvijanje stvaralačkih potencijala, intuicije, logičkog razmišljanja.

Umesto zaključka

Matematika je vezana probleme iz realnog okruženja i kao takva ona je uključena u svakodnevni život deteta. Sa novcem se predškolsko dete susreće svakodnevno i matematičke aktivnosti treba da podstaknu razvoj funkcionalnog znanja i predstave o novcu kod predškolskog deteta. Cilj rada je bio da sistematizuje igre i zadatke koje su u funkciji usvajanja pojma novca, budući da je u literaturi malo prostora posvećeno ovoj temi. Takođe, u radu su date smernice kako se tema novca može obraditi u okviru integrisanog/projektnog pristupa u okviru koga je integrisano više područja rada, a jedno od njih je svakako matematika.

LITERATURA

- Dejić, M. (2016). *Predškolic u svetu matematike*. Beograd: Kreativni centar.
- Dobrić, N. (1985). *Razvijanje početnih matematičkih pojmova u predškolskim ustanovama*. Beograd: Pedagoška akademija za obrazovanje vaspitača predškolskih ustanova.
- Ibro, V., Gajtanović, Z. (2014). Razvijanje matematičkih pojmova kod predškolske dece. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta Prizren-Leposavić*, (8), 185-198.
- Prentović, R., Prentović, B. (2011). *Metodika razvijanja početnih matematičkih pojmova*. Novi Sad: Didakta.
- Stojanović, B., Trajković, P. (2009). *Matematika u dečjem vrtiću*. Novi Sad: Dragon.
- Janković, B. (2013). *S vilenjakom svojim mislim, merim, brojim*. Radni listovi za decu predškolskog uzrasta. Kragujevac: Atos.
- Šimić, G. (1998). *Metodika razvijanja matematičkih pojmova*. Šabac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.

THE TERM OF MONEY IN THE MATHEMATICAL ACTIVITIES OF PRESCHOOL CHILDREN

Branka Janković
Preschool Teacher Training College, Novi Sad
Serbia

Summary: In this paper the adoption of the term of money in the mathematical activities of preschool children is considered. The abstractness of the concept itself points to the fact that only in the oldest group the concept of money is introduced. In mathematical activities, the adoption of the term of money is related to the previously acquired knowledge of the concept of number, counting, the number structure, the order of natural numbers, measurements and measurements. Bearing in mind the definition of a measuring unit, measuring the value of money differs from measuring the length, mass, volume, and time. The aim of the paper is to systematize games and tasks that are in the function of adopting the term of money within the activity of adopting mathematical concepts, since in the literature there is little space devoted to the adoption of this term. In addition to the brief description of each game, the goal of the game is most often related to some other mathematical concepts (number, counting, sequence, ordering, serialization), and in some games there is also a correlation with knowledge of the environment and visual arts. Also, the proposal for the adoption of the concept of money by a project method is given, which is increasingly represented in preschool institutions. Problem tasks that contribute to the adoption of the term of money are also proposed. Children are expected to solve problem problems independently, following their own ideas, they develop creative potentials. Also, the term of money can be adopted by solving tasks in the worksheets.

Key words: money, value, measurement, number, comparison.

SZTANÁNÉ BABICS EDIT
Eötvös József Főiskola, Baja, Magyarország
Tanító és Óvóképző Intézet, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Szegedi
Tudományegyetem, Magyarország
szbedit@gmail.com

A DIGITÁLIS JEGYZET EK ÍRÁSÁNAK, SZERKESZTÉSÉNEK MÓDSZERTANI KÉRDÉSEIRŐL A JÁTÉKPEDAGÓGIA ÉS A PEDAGÓGUS MESTERSÉG CÍMŰ JEGYZETEK BEMUTATÁSÁN KERESZTÜL

Összefoglalás: A felsőoktatás módszertani megújulása komoly kihívás elé állítja az oktatókat. A Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karán – ahol óraadóként dolgozom, - egy pályázat keretén belül alkalmunk volt digitális tananyagok kialakítására, melyekkel a hallgatói tudáselsajátítást segítjük, s melyeket a hallgatók szívesen is használnak. Társ szerzővel – professor Fáy né dr. Dombi Alice - készült két anyag, egyike Játékpedagógia, a másik Pedagógus mesterség címet viseli. A tanulmányban a jegyzet szerkezetének áttekintésén túl a digitális anyagok kiválasztásáról, különböző szempontú felhasználásukról, a munkáltatásba történő bevonásukról is szó esik. Előnyei mellett említeni kell néhány nehézséget is, pl. a gondolkodásunk és írásaink képernyő-méretre történő átállítását, a személyiségi jogok tiszteletben tartása követelmény által támasztott gondokat, a longitudinális gondolkodásról a térbeli szerkezeteket idéző gondolkodásra történő áttérés nehézségeit. Végül a két digitális jegyzet bemutatása következik. A tananyag szövegei orientáló jellegűek, a szövegek mellett a munkák képeket, videókat, az elsajátítandó anyagra vonatkozó kérdéseket és azok válaszait, szakmai linkeket, valamint irodalomjegyzéket tartalmaznak. Érdekességük a kiemelkedő hallgatói munkák megjelenítése.

Kulcsszavak: felsőoktatás megújítása, játékpedagógia, digitális tananyagok, pedagógus mesterség.

Bevezetés

Napjainkban a digitalizálás teljesen természetes a fiatalok számára; az okos telefonok, IKT-eszközök, digi táblák világában a digitális jegyzetek, az elektronikus tanulási környezet jogos elvárás a hallgatók részéről.

A SZTE JGYPK-on a TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0008 projekt keretén belül készült szakmai anyagok között digitális jegyzetek is szerepelnek, Fáyné dr. Dombi Alice főiskolai tanárral – Szalai Alexandra és Kern István informatikusok közreműködésével, - két anyagot készítettünk, Pedagógus mesterség és Játékpedagógia címmel. Jelen dolgozatban a két anyag kapcsán elméleti bevezetést követően bemutatásra kerülnek a fejlesztés folyamata, a munka során felmerült nehézségek, megoldási lehetőségek, és végül az eredmények.

A fejlesztési feladatok alapvetően az élethosszig tartó tanulás megvalósításához szükséges kompetenciák követelményei szerint kerültek kijelölésre. A hallgatók olyan gyakorlatorientált képzések keretén belül készülnek fel hivatásukra, mely keretek között sokoldalú, autonóm, mobil és továbbfejlesztésre képes fiatalokká válhatnak. Ezen célok elérése érdekében történtek a digitális fejlesztések is. A fejlesztés tartalmát és szerkezetét egyaránt érintő folyamatos innováció, „tudásberuházás” részét képezi.

Néhány gondolat a kompetenciákról

Napjaink pedagógiájában a készség, képesség, kompetencia kifejezéseket sokat halljuk, használjuk, a témában legtöbbit idézett szakemberek Nagy József, Csapó Benő, Vidákovich Tibor, Vass Vilmos. Az említettek publikációi alapján röviden a következőképpen foglalható össze a téma.

A kompetencia, készség, képesség, rutin fogalmak értelmezéséhez a tudás fogalmának az elmúlt évtized magyar pedagógiai szakirodalmában való használatáról kell szólni.

A képességek működésével kapcsolatban beszélhetünk a képességek tartalmáról (content), területéről (domain), kontextusáról, szituációjáról.

Az oktatáseméletben főleg a tartalom és kontextus kifejezések használatosak, a tartalom a konkrét tananyagra utal, a kontextust a problémamegoldás tágabb értelmére. A tudással kapcsolatban egyre gyakrabban használatos a tartalmi terület szókapcsolat, mely az egyes tantárgyakat tágabb tudományterületi környezetében értelmezi. Maga a tartalmi tudás kifejezés a tudás elméleti, deklaratív komponensét jelenti, a készségjellegű tudáskomponensekre a procedurális tudás kifejezés használatos (Csapó, 2003., 89., 103-104.).

A tudás nem egyenlő az azt felépítő tudáselemek, alkotórészek összességével, mennyiségével, a tudás értékét szervezettsége, működőképessége

adja meg. A jó tudás hasznosítható, alkalmazható, tovább építhető, mentális lexikonunkban gazdag kapcsolathálóval rendelkező, jól előkereshető, jól megértett, tartós, vagyis teljesítményképes.

Amikor fejlesztési/fejlődési eredményességről beszélünk, a tudást a fenti értelemben használom, hatékony, működőképes tudásátadást–tudáselsajátítást értek alatta. Ennek a tudásnak egyik oldala a konkrét tartalmi ismeretek, a másik a szervezettsége, a sémák minősége és a közöttük meglévő kapcsolatok.

Röviden a szemléltetésről, a szemléltető eszközök történetéről

A szemléltetés fontossága Comenius óta evidencia. A gyermek bevonása, tevékenykedtetése, minden érzékszervére történő hatásgyakorlás, - olyan elemei a pedagógiai folyamatoknak, melyekre építve a nevelési/oktatási eredményesség – egyéb feltételekkel kedvező kölcsönhatásban, - optimalizálható.

Pedagógiai eszköznek, taneszköznek tekintünk minden, az oktatás folyamatában felhasználható, az oktatás céljainak elérését segítő tárgyat vagy elektronikus úton előhívható képi vagy hanginformációt.

Tekintsük át az eszközökkel kapcsolatos történeti érdekességeket!

A taneszközök történetével Mészáros István foglalkozott, következőkben az ő szakaszolása alapján kerül a téma bemutatásra.

1. A 17. század előtti időszak az ösztönös taneszköz-használat időszaka.
2. Körülbelül az 1620-1820 között jellemzővé válik a baconi empirizmus (tudatos eszközhasználat, átgondolt, következetes szemléltetés).
3. A 19. század közepén Pestalozzi „szemlélet” koncepciója (tervszerű) érvényesül, majd Herbart hatására tovább tisztul az előző időszak gyakorlata.

4. A 20.század elejét a cselekvéses tanulás, tanulói aktivitás hangsúlyozása jellemzi.

5. A 20.század második felében egyre inkább a tanulás irányítása, tudatosan választott és alkalmazott eszközökkel történő segítése az elvárás.

Tekintsünk át néhány. az idők során elsőként megjelenő taneszközt is!

1473-ban kikerül Hess András budai nyomdájából az első nyomtatott magyar tankönyv.

1510 körüli az első térkép (földabrosz), Lázár diák készítette az esztergomi érsekségben, majd 1528-ban nyomtatásban is megjelenik a Lázár-térkép.

Az első magyar Új Testamentum Erdősi Sylvester János sárvári nyomkájában készült, az első (ismert) magyar ábécés könyv (ábeab)1563-ban Helldai Gáspár Kolozsvári nyomdájában.

A 15-16. századra jellemző a természettudományos oktatás fellendülése.

A 17. századtól ismert Comenius hatása, használt pl. a Didactica Magna és az Orbis Pictus.

A 18. század végére -19.század elejére tehető a képek, falitérképek, segédeszközök, földgömbök általános elterjedése.

1835-ben kezdődött a fekete tantermi írotábla használata.

Az Eötvös József-i 1868-as népiskolai törvényben a XXXVIII. törvény-cikk 30. paragrafusa előírja, hogy kötelező az iskolákat földgömbbel, térképpel, táblával, természetrajzi ábrákkal felszerelni.

1600 körül találták fel a vetítógép őseit, a laterna magica-t, 1708-ban Sárospatakon már használták is.

A 19. század vége már a fényképezés → a vetítógépek megjelenése (1879, Edison: szénzász izzólámpa, 20.század elején a villany! használata).

A 19. század végén kezdődik a mozgófilm diadalútja, 1913-ban Budapesten megalakul a Pedagógiai Filmgyár, célja oktatófilmek készítése, 1926-ban a középiskolákban kötelező oktatófilmek vetítése.

Az írásvetítő őse az 1930-as években készült, a japánok fejlesztették tovább és terjesztették el az 1950-es évektől.

A rádió alkalmazása az iskolákban az 1930-as években kezdődött, 1923-ban Angliában Iskolarádió Társaság alakult, 1930-ban Ohioi Állami Egyetemen fonetikai (értsd nyelvi) labor.

Az oktatógépek a 19-20. század fordulójától használatosak (Skinner: programozott oktatás), tetőfoka a 70-es évek.

Az 1970-80-as években általánossá válnak a szaktantermek, magneton- és videohasználat, írásvetítők, majd az 1990-es évektől kezdődik a számítógép előretörése.

A 20/21.század fordulóján oktatászoftverek, CD-ROM adatbázisok jelennek meg az oktatásban, kezdődik az interaktív médiumok használata, a digitális táblák, tabletek, digitális tananyagok világa kezdődik.

A 21. század eleje digitális eszközei

A számítógép, projektor, digitális kamera, digitális fényképezőgép, CD/DVD, tabletek, iPhone-ok, drónok használata a 2000 után születettek, az új nemzedék számára természetes. Ismeretszerzési technikáik az előző nemzedékek tanulási technikáitól jelentősen eltér, más, ezt tudomásul kell venni és az eszközök által kínált lehetőségekkel élni kell, hogy elérhessük ezt a generációt. Szükséges az információk, szövegek, képek, diagramok, történetek, stb. kezelése, újféle szövegszerkesztés, feladatok készítése, előadások vázlattal, bemutatókkal segítése.

Számítunk a gyerekek, fiatalok nevelési intézményen kívül szerzett ismereteire, tapasztalataira, tudására, és a fejlesztés során egyre inkább fi-

gyelünk az elméleti ismeretek mellett a tudás másik oldalának, a „csinálni tudásnak” a fejlődésére. A tudástranszferre alapozva újabb és újabb lehetőségek nyílnak a fejlesztők számára is.

(Tudástranszfer: egy adott szituációban elsajátítottak érvényesülnek abban az esetben, ha az új szituáció, új feladat egyeznek az eredeti szituáció elemeivel, vagy az egyik feladatban megtanultakat alkalmazzuk egy másikban (Molnár, 2002.)).

A digitális jegyzetek kapcsán három jellemzőt szoktunk kiemelni; az *elérhetőséget, az interaktivitást és az anyagok folyamatos fejleszthetőségét.*

Az *elérhetőség* azt jelenti, hogy az anyagok szabadon hozzáférhetőek, bárki használhatja őket, amennyiben az internet-hozzáférése biztosított. A hallgatók szinte kivétel nélkül, mindannyian rendelkeznek számítógéppel vagy laptoppal és otthoni internet-hozzáféréssel. Ez azt jelenti, hogy a jegyzet az ismeretek önálló elsajátításához tervezhető, amennyiben – munkatankönyv szerűen – előadásokon és szemináriumokon is kívánjuk alkalmazni, biztosítani kell az előadás helyszínén minden hallgató számára a számítógépes hozzáférést.

Az *interaktivitás* a hallgatói együttműködést és a tanulási környezet egyéni kiszélesítését jelenti. A jegyzet szövegei olyan *ugrópontokat* tartalmaznak, melyek lehetővé teszik korábbi ismeretek felelevenítését, kibővítését az internet segítségével, jelzik az ismétlendő anyagokat, kiegészítik a szövegeket ún. felnyíló meghatározásokkal, fogalommagyarázatokkal, idézetekkel, képekkel, videókkal, és lehetőséget biztosítanak a tudás ellenőrzésére.

A programok szerkesztése informatikai tudást igényel, megoldható, hogy egy-egy részanyagot követően a hallgatótól válaszokat, megoldásokat kérjünk az adott részanyagra vonatkozóan. A feladatok többnyire olyan zárt kérdések, melyekre néhány szavas válaszok adhatók, feleletválasztós feladatok és kiegészítendő szövegek, táblázatok. Előnye az interaktivitásnak, hogy a hallgató azonnal választ kap arra, hogy helyesen oldotta-e meg a feladatot, bár igaz, igen szűkszavúan (az egyik lehetséges megoldás, hogy felnyitható a válaszadást követően a helyes megoldás). Részletes értékelést nem tudunk adni, a helyes-helytelen visszajelzésére van lehetőség.

Szerzői szempontból nagy jelentősége van annak, hogy a digitális tananyagok folyamatosan *továbbfejleszthetők*. A használat során összegyűjtött tapasztalatok alapján javíthatunk nemcsak a nyelvi megformáláson, de az esetlegesen jelentkező tartalmi és kivitelezési problémákon, szövegeken, feladatokon, kiegészíthetjük az anyagot újabb fejezetekkel, szemléltető anyagokkal, feladatokkal. Mivel a hallgatók többsége magas szintű digitális kompetenciával rendelkezik – legalább is felhasználóként, - támaszkodhatunk a véleményükre, visszajelzéseikre, s azok alapján fejleszthetjük tovább az anyagot és a digitalizálás megvalósítását egyaránt.

A jegyzet elkészítésének folyamata

5.1 A szerzők együttműködésének kérdései

Amennyiben szerzőtárssal, szerzőtársakkal írjuk a jegyzetet, szükséges néhány fontos témában egyeztetnünk, közös nevezőre jutnunk. Mindenekelőtt ki kell jelölnünk a tananyag pontos tartalmát, és meg kell osztanunk a munkát, el kell döntenünk, kinek mely témák a megírandó feladatai. Célszerű már a témák kijelölésekor dönteni az ugrópontok jellegéről és a fejezetek felépítésének *logikájáról* (pl. néhány soros célmeghatározás + 4-5 tananyag fejezetenként + fejezetenként 2-3 kép legalább + mely fogalmakat kell definiálni + mely irodalmakat idézzük + fejezet végén lesz-e irodalomajánlás + mely linkekre hívjuk fel a figyelmet + feladatok száma, típus, stb).

Mivel képernyőben kell gondolkodnunk, számolnunk kell azzal, hogy a jegyzet logikus, harmonikus felépítése, fegyelmezett, pontos megfogalmazásai, jó stílusa és a megfelelő utalások együtt valósítják meg a tananyag koherenciáját. Nem számíthatunk a hagyományos tankönyvek néhány előnyére, a vissza- és előrelapozás, jelölés, aláhúzás, stb. tanulást segítő technikáira. A longitudinális gondolkodásról át kell térnünk a térbelire, egy-egy anyagrész csupán egy-két képernyőnyi terjedelmű, de a digitális környezet, a sok irányból és több érzékszervre ható információáramlás lehetővé teszi a tartós elsajátítást.

Érdemes közösen, az írás megkezdése előtt áttekinteni a hallgatók feltételezett előzetes tudását, és ez alapján tervezni az utalásokat, hivatkozásokat, szemelvényeket, szakirodalmat, így elkerülhetjük az esetleges átfedéseket, ismétléseket.

A tanulandó szöveghez különböző digitális anyagok kapcsolódhatnak, melyeknek célja eltérő, pl. elsajátítandó további ismeretek, értelmező, feladatmegoldást elősegítő, szemléltető, kiegészítő, további feldolgozásra javasolt, magyarázó, kifejtő, ismétlő, visszautaló, további érdeklődést generáló.

Tervezzünk minél változatosabban, de mértéktartóan! Ne cirkuszi mutatványban gondolkodjunk, az anyag változatos és igényes legyen, logikusan felépített, áttekinthető, tanulható!

5.2 A szerző/k és az informatikus/ok együttműködése

Amennyiben informatikai tudásunk nem elegendő a digitalizálás feladatainak elvégzéséhez, informatikus segítségét kell a kivitelezéshez igénybe vennünk.

Ugyancsak a tananyag írásának megkezdése előtt célszerű a következő kérdésekben kompromisszumra jutni az informatikusokkal:

- a munka ütemezése, határidők,
- az együttműködés formái,
- a digitalizálandó anyag nagysága, mellékletek típusai (linkek, képek, videók, stb.),
- az anyag teljes felépítése, a szerzők elképzelései.

Vagyis összhangot kell teremtenünk a vágyak és a valóság, az elképzelések és a lehetőségek között. A jó együttműködés, a kérések pontos ismertetése segíti az informatikusokat a minél tökéletesebb kivitelezéshez, ahhoz, hogy a közös munka magas színvonalon valósulhasson meg. A harmonikus együttműködés, a kooperatív munka biztosítja mind a szerzők, mind a digitalizálók elképzeléseinek megvalósítását. Ne szégyelljünk kérni, kérdezni, a digitális világban az informatikusok vannak igazán otthon, a jó együttműködés során tanulunk mindannyian, igazi „tanuló szervezetté” válunk magunk is az írás során, s ez a biztosítéka annak, hogy valóban képessé váljunk a tananyag továbbfejlesztésére.

Nem lenne haszontalan a tervezés előtt legalább alapszinten betekinteni, megismerni a digitalizáló szoftvert, talán könnyebben kezdenénk el a „térbeli” tervezést (Dr. Herendi, Krnács, 2015).

5.3 A munkastílusról

Természetesen az önálló alkotó munkák során egyéni munkastílusunk érvényesül, azonban a közösen vállalt feladatok teljesítésekor a minden szerző szempontjából eredményesnek vélt, legjobb változatot kívánjuk kiválasztani. A mi esetünkben a mappázás módszere bizonyult a leghasznosabbnak. Vagyis minden fejezet anyaga külön mappába került oly módon, hogy a mappák további almappákat tartalmaztak, külön gyűjtöttük a megírt tananyagokat, az ún. felnyíló szövegeket, a képeket, videókat, kérdéseket és megoldásokat, valamint a linkeket és irodalomajánlásokat. Ez a mappázás lehetővé tette, hogy az egyeztetések gyorsan megtörténhessenek, e-mail fordultával válasz érkezhett egy-egy írással-szerkesztéssel kapcsolatos problémára, s közben folytatható volt a munka más mappák anyagaival.

Természetesen a felhasználható képek, videók, egyéb anyagok folyamatos gyűjtését is lehetővé teszi ez a módszer, hiszen egy adott témán dolgozva bukkanhatunk más anyagrészekhez jól alkalmazható kiegészítő anyagokra, juthat eszünkbe jól alkalmazható feladattípus, idézésre, hivatkozásra érdemes szemelvény.

Legkésőbb az anyaggyűjtés, írás ideje alatt kell dönteni a korábban elkészült hallgatói anyagokról is. Egy-egy jól sikerült szemináriumi bemutató, elkészített munka, - esetünkben játéktárgyak és leírások, PPT-k, - érdemes lehet a bemutatásra, s alkalmas arra, hogy a szerzők büszkeségén túl a többi hallgató számára követendő példaként szerepeljen. Ezzel a lehetőséggel mi is éltünk mindkét jegyzetünk összeállításakor.

A Játépedagógia és a Pedagógus mesterség című jegyzetéről

Célunk a jegyzetekkel, hogy óvodapedagógus hallgatóink képesek legyenek:

- az önálló ismeretszerzésre;
- önállóan felhasználni az olvasott szakirodalomban leírtakat saját tevékenységeik során;
- elemezni a tudományos ismereteket és adatokat, absztrakt módon gondolkodni, szintézist alkotni és általánosításokat megfogalmazni;
- felhasználni az elméleti ismereteket a való világban.

A Játépedagógia jegyzet tananyaga a játépedagógia főbb kérdésköreit járja körül, elősegítve azt, hogy az óvodapedagógus a tanult és kifejlesztett kompetenciák birtokában mindig gyerekfüggő, szituációfüggő döntést hozzon, találja meg a hangot a gyerekekkel, gyerekcsoporttal, legyen képes tudatosan alkalmazni mindazt a játépedagógiai tudást, amelyet összegyűjtött.

A jegyzet felépítése csak részben követi a hagyományos tematikát, mivel néhány téma a Pedagógus mesterség című jegyzetünkben került kifejtésre.

A tananyagot nyolc nagy témakörben tárgyaljuk, az elméleti és történeti bevezetőt a játékfajták elemző bemutatása követi.

A történeti bevezetőben az ókori és középkori filozófusok (Platon, Arisztotelész, Quintilianus, Erasmus, Rabelais, Morus, Campanella) játékra történő utalásaival foglalkozunk, majd Comenius és Fröbel nézeteiről esik szó. Ezt követően játékelméleteket mutatunk be.

Az elméleti kérdések között vizsgáljuk a játék helyét az óvodai nevelésben, a játék fogalmát, jellemzőit, a játék szerepét a személyiség fejlődésében, és az állatok játékát. Külön tanegységek foglalkoznak Winnicott és Piaget játékra vonatkozó nézeteivel.

A Játékfajták fejezetben belül a játékfajták és játéktípusok áttekintésén és a régi korok játékeszközeinek bemutatását követően részletesen foglalkozunk külön-külön fejezetekben a különböző játékfajtákkal (gyakorló-, szerep-, dramatikus-, konstruáló-, szabályjáték).

Külön egységben tárgyaljuk a játék szervezési feltételeit a játékterek, játék eszközök és az óvoda pszichés klímája tekintetében.

Ezt követően az óvodapedagógus szerepét tekintjük át a játéktevékenység irányításában, majd tárgyaljuk a gyermeknek a játék során történő megismerése lehetőségeit, a játékot, mint tevékenységet, majd a tanulás és munka kapcsolatának elemzése következik.

Az anyagot a játékfoglalkozásra való felkészülés bemutatásával zárjuk. Itt kerül sor a hallgatói munkák bemutatására. A Játépedagógia tantárgy lezárása egy „mestermunka” bemutatásával történik. A hallgatók egyéni választás és felkészülés után bemutatják az általuk elkészített fejlesztő játé-

kot. A játék elkészítésének folyamatát, a játék felhasználási lehetőségeit ész-szé formájában dolgozzák fel. A bemutatókról, játékokról felvételek készültek, melyekből számos bemutatásra kerül a jegyzetben néhány kiválasztott dolgozattal együtt.

A Pedagógus mesterség című jegyzet felépítése, szerkezete megegyezik a Játépedagógia szerkezetével.

A tananyagot kilenc nagy témakörben tárgyaljuk, az elméleti és történeti bevezetőben a magyar óvodáztatás kezdeteiről esik szó, majd a reformpedagógiák óvodai nevelésben való alkalmazását elemző bemutatás következik. Külön egységben tárgyaljuk az óvodapedagógus személyiségével kapcsolatos feladatokat, az óvodapedagógus mintaadó szerepét. Figyelmet fordítunk a hivatás, a szakmai tudás, a nevelői szerepek és pedagógiai stílusok bemutatására. Ezt követően az óvodapedagógus szerepeket tekintjük át, külön kiemelve a gyermeki személyiség megismerésének fontosságát.

A gyermek megismerése tevékenységei során fejezet a gyermeki teljesítmény mérésének lehetőségeivel foglalkozik, különös tekintettel a DIFER-re.

A következő fejezetben az óvodáskorú gyermek szociális kompetenciájának fejlesztéséről szólnak.

Az iskolaérettség és az óvoda-iskola átmenet kérdéskörét az átmenetek pedagógiai-pszichológiai megközelítésmódjával értelmezzük.

Foglalkozunk a tehetség óvodai felfedezésének kérdéseivel, a tehetség-igéreték problematikájával. A tananyag utolsó fejezete az óvodában alkalmazható új módszerekről szól, ezek közül az élménypedagógia, a projektpedagógia, a konstruktív pedagógia és a kooperatív tanulás kérdéseivel foglalkozik. Az anyag hallgatói munkák, szakirodalmi feldolgozások PPT-vel történő bemutatásával, ellenőrző kérdésekkel és megoldásaikkal, és irodalomjegyzékkel zárul.

A jegyzet elméleti tananyagainak elsajátítása során jól hasznosíthatóak az óvodapedagógus szakon tanult általános pedagógiai és pszichológiai ismeretek, és a gyakorlatban gyűjtött tudásanyag.

Összegzés

A tanulmány célja két digitális jegyzet elkészítésének bemutatása, a munka során szerzett tapasztalatok egy részének megosztása volt. Tapasztalataim sorából azokat emeltem ki, amelyekkel kapcsolatban úgy vélekedek, hogy a digitális jegyzet írására a jövőben vállalkozó kollégák munkáját segíthetem. Munkastílusunk a feladat teljesítése során csiszolódt, a másodikként írt Pedagógus mesterség jegyzetünkben hasznosítottuk tapasztalatainkat, s úgy éreztük, eredményes és gördülékeny stílust tudtunk kialakítani.

IRODALOM

- Csapó Benő (2003): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Fáyiné Dombi Alice, Sztanáné Babics Edit (2015): *Játéypedagógia*. Digitális jegyzet óvodapedagógus hallgatóknak. TÁMOP -4.1.1.C-12/KONYV 2012-0004. <http://www.coosp.etr.u-szeged.hu/SCORM/5e27edaa7775e5118c60005056b70073/Play?ctx=VP7dDADaQ8A> ISBN 978-615-5455-23-0.
- Fáyiné Dombi Alice, Sztanáné Babics Edit (2015): *Pedagógus mesterség*. Digitális jegyzet óvodapedagógus hallgatóknak. TÁMOP -4.1.1.C-12/KONYV-2012-0004 <http://www.coosp.etr.u-szeged.hu/SCORM/d6d6fa1685a5e511b03e005056b70073/Play?ctx=VJCBCwCqJhAA> ISBN 978-615-5455-22-3.
- Dr. Herendi István és Krnács András : *Multimédia alapjai* (TÁMOP-4.1.2.A/1-11/1-2011-0013) <http://www.coosp.etr.u-szeged.hu/Scene-359831/File-699451>
- Molnár Gyöngyvér (2002): A tudástranszfer. *Iskolakultúra*, 2.65-74.
- Nagy József (2000a): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Sztanáné Babics Edit (szerk.2002): *Tanulmányok a képességfejlesztés témaköréből*. Bajapress Nyomda, Baja.
- Sztanáné Babics Edit (2013): Fejlesztés mesével, játékkal. In.: Takács Márta, Czékus Géza (szerk.): *Motiváció – Figyelem – Fegyelem*. Az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kara VII. nemzetközi tudományos konferenciája előadásainak gyűjteménye. Szabadka.139-147. ISBN 978-86-87095-38-0.
- Vass Vilmos (szerk.2008): *A kompetenciaalapú fejlesztés elmélete és gyakorlata* Apáczai Kiadó, Celldömölk.

O METODIČKIM PITANJIMA PISANJA I
UREĐIVANJA DIGITALNIH UDŽBENIKA PREKO
PRIKAZA PRIMERA KNJIGA „PEDAGOGIJA IGRE” I
„ZANIMANJE PEDAGOG”

SZTANÁNÉ BABICS EDIT

Visoka škola „Jožef Etveš”, Baja, Institut za obrazovanje učitelja i
vaspitača, Katedra za obrazovanje pedagoga „Đula Juhas”, Univerzitet u
Segedinu, Mađarska

Sažetak: Obnova metodike u visokom obrazovanju stavlja nastavnike pred ozbiljan izazov. Na Univerzitetu u Segedinu, Fakultetu za obrazovanje pedagoga „Đula Juhas” – gde radim kao spoljni saradnik – imali smo prilike da u okviru jednog konkursa napravimo digitalne udžbenike sa kojima pomažemo studente u savlađivanju gradiva, a koje oni rado i koriste. Sa koautorom – profesorkom dr Alis Fajine Dombi – napravile smo dve knjige, jedan nosi naslov Pedagogija igre, a drugi Zanimanje pedagog. U studiji se daje pregled strukture ovih udžbenika, a reč je i o odabiru digitalnog gradiva, a i o njegovoj višenamenskoj primeni. Pored njihovih prednosti moramo napomenuti i neke poteškoće, kao što su podešavanje tekstova na veličinu monitora, probleme poštivanja ličnih prava, prelaz sa longitudinalnog razmišljanja na razmišljanje u prostoru itd. Na kraju se prikazuju i ovi digitalni udžbenici. Tekstovi gradiva su orijentacionog karaktera, a knjige pored tekstualne građe sadrže i slike, video snimke, pitanja i odgovore koja se odnose na gradivo, stručne linkove i popis literature. Njihova zanimljivost je da smo priložili i istaknute radove studenata.

Ključne reči: obnova visokog obrazovanja, pedagogija igre, digitalni udžbenici, zanimanje pedagog

ABOUT WRITING DIGITAL LECTURE NOTES AND ABOUT PLAY PEDAGOGY AND PROFESSION OF PEDAGOGY

SZTANÁNÉ BABICS EDIT
Hungary

Abstract: Higher education needs renewing and it means a lot of problems for us, for academic teachers, university professors. University students use digital instruments in their private life and they expect us to do the same in our work. This topic is about two new digital lecture notes, textbooks written about Play-pedagogy and Profession of Pedagogy which can help pupils in learning for examples. These books contain next to text photos, videos, questions, answers of the questions, and bibliography. I wish to submit these digital textbooks and speak about problems I had during the time of writing them.

Keywords: renewing of higher education, playpedagogy, profession of pedagogy, digital textbook, modernity.

ŠPELA GOLUBOVIĆ I SANELA SLAVKOVIĆ
 Univerzitet u Novom Sadu, Medicinski fakultet,
 Katedra za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju,
 Srbija
 spela.golubovic@mf.uns.ac.rs
 sanela.slavkovic@mf.uns.ac.rs

FUNKCIONALNI PRISTUP U RANOJ INTERVENCIJI – INDIVIDUALNI PLAN PODRŠKE PORODICI

Sažetak: Individualni plan podrške porodici (IPPP) je plan koji je napisan sa porodicom i za porodicu. Uvođenje IPPP u svakodnevnu upotrebu je ono što je do sada nedostajalo službama za ranu intervenciju. Cilj IPPP je pružanje podrške detetu i porodici kroz dokumentovan dogovor šta će biti fokus intervencije, ko će biti uključen, kada, kojim intenzitetom, i gde će se podrška pružati. Praksa ukazuje na dva pristupa u pisanju ciljeva za dete. To su razvojni i funkcionalni pristup. Prvi se zasniva na modelu prosečnog razvoja a ciljevi se biraju za one veštine u razvojnoj hijerarhiji koje dete još nije savladalo. Stoga se može reći da se ovaj pristup sastoji od prepoznavanja i korigovanja deficita, a u cilju dostizanja očekivanog razvojnog nivoa. Drugi pristup (funkcionalni) se bavi veštinama koje su potrebne u kući, vrtiću i društvenoj zajednici. Funkcionalni ciljevi se odnose na aktivnosti koje su korisne i značajne u smislu svakodnevnog života i predstavljaju integrisani niz ponašanja ili veština koje omogućavaju detetu da učestvuje u svakodnevnom životu. Identifikacija ciljeva, a samim tim i ishoda, počinje od sagledavanje i razumevanje trenutne situacije i konteksta u kome se porodica i dete trenutno nalaze. To mogu biti situacije koje se dešavaju svakodnevno poput jela, kupanja, odlaska u vrtić ili na igralište i slično. Prilike za učenje u porodičnom i najmanje restriktivnom okruženju imaju veći uticaj na napredovanje i razvoj deteta nego periodični sastanci i terapije. IPPP je dokument koji nastaje kao rezultat zajedničkog rada svih članova tima uz aktivno učešće roditelja deteta.

Ključne reči: specijalna edukacija i rehabilitacija, Individualni plan podrške porodici, razvojni pristup, funkcionalni pristup

Uvod

Rana intervencija (RI) može da se definiše kao pedagoško-didaktička aktivnost multidisciplinarnog tima koja je usmerena na dete, roditelje, porodicu i relevantan društveni kontekst koji preventivno deluje nakon detekcije dece sa razvojnim rizikom (Ljubešić, 2004).

U programima rane intervencije se pominje i Individualni plan podrške porodici (IPPP) koji je osmišljen sa ciljem pružanja pomoći porodicama u određivanju ciljeva koji su u skladu sa njihovim prioritetima i onim što ih zabrinjava u vezi sa razvojem njihovog deteta (Zhang, Fowler, & Bennett, 2004).

Individualni plan podrške porodici

Individualni plan podrške porodici (IPPP) je plan koji je napisan sa porodicom i za porodicu. Uvođenje IPPP u svakodnevnu upotrebu je ono što je do sada nedostajalo službama za ranu intervenciju i praksi specijalne edukacije i rehabilitacije. Procena se ranije fokusirala dominantno na detetov razvojni status. U 21. veku se stručnjaci iz oblasti rane intervencije okreću se ka sveobuhvatnoj proceni potreba deteta i porodice.

IPPP nije nov koncept u svetu. Naravno da je praksa koja se odnosila na podršku porodici oduvek postojala, ali se njena važnost ističe godinama unazad kao vrlo važna i kao značajna da bude formalno dokumentovana. Otuda se u praksi rane intervencije, Individualni plan podrške porodici (IPPP) ne definiše samo kao dokument, već kao osnova procesa koji mobilize resurse u cilju zadovoljenja potreba dece sa riziko faktorima i njihovih porodica (Gallagher & Desimore, 1995).

Ljubešić navodi da savremeni oblik rane intervencije obuhvata i dete i porodicu jer cela porodica ima brojne izazove usled detetovih razvojnih teškoća (Ljubešić, 2004).

McGonigel, Kaufmann i Johnson (1991) navode da je "proces IPPP zasnovan na kreativnom i obostrano uvažavajućem partnerstvu između porodica i profesionalaca. Bez pristupa usmerenog na porodicu, IPPP bi bio samo još jedan programski plan" (str. 48). U pojedinim državama IPPP je obavezan dokument, zakonski je definisan odnosno - definisan je sadržaj, proces izrade i njegovo sprovođenje.

IPPP bi trebalo da bude proces usmeren na interakciju između porodice i profesionalaca, na njihovo partnerstvo i saradnju, a ne samo na popunjavanje obrasca za IPPP u pisanoj formi (Turbiville, Turnbull, Garland, & Lee, 1996).

Sam postupak izrade IPPP nije jednostavan. Zahteva dosta znanja i veština. *Farel, Shackelforth i Hurth* (1997) navode da su stručnjaci unutar ra-

zličitih službi koje su učestvovala u razvoju IPPP imali različitu percepciju procesa nastanka istog. Na primer, stručnjaci koji se bave programima rane intervencije su češće izveštavali da je IPPP koristan, jednostavan, razumljiv i da doprinosi pozitivnim ishodima u porodicama.

Mnogi članovi tima su nailazili na prepreke u uspostavljanju zadovoljavajućih odnosa sa porodicama, u pripremi porodica za IPPP kao i u saradnji sa stručnjacima za ranu intervenciju u cilju definisanja funkcionalnih ciljeva u IPPP (Zhang, Fowler & Bennett, 2004). Stručnjacima su bile potrebne različite veštine u radu sa porodicama kao što su uspostavljanje odnosa partnerstva, sprovođenje intervjua - sakupljanje informacija i komunikacija, korišćenje pristupa usmerenog na porodicu i brojni drugi.

Po mišljenju stručnjaka za ranu intervenciju, IPPP je sredstvo za osnaživanje porodica i za postizanje bolje komunikacije i koordinacije. Međutim stručnjaci koji ne rade u ustanovama za ranu intervenciju u svetu (Zhang, Fowler & Bennett, 2004), ali ipak primenjuju proces IPPP smatraju da IPPP oduzima dosta vremena i da je suvišan jer su već u primeni slični koncepti, poput Individualnog obrazovnog plana (IOP). Kako navode pomenuti autori, ukoliko nemaju dovoljno znanja i nisu zadovoljavajuće obučeni u procesu IPPP, on će im pre delovati kao dodatna obaveza nego kao integralni deo procesa stvaranja odnosa saradnje sa porodicama (Zhang, Fowler, & Bennett, 2004).

Praksa usmerena na porodicu, smeštena u kontekst razvoja IPPP, bi trebalo da rezultira nastankom dokumenta koji je pozitivno formulisan, bez upotrebe stručnog žargona, jasno napisan, u kome su navedeni funkcionalni ishodi i strategije koje podržavaju rutine porodice (Jung & Baird, 2003).

Rana intervencija može da pomogne porodicama da, kroz IPPP, razviju jače sisteme podrške (Bailey, 2001).

Usluga usmerena na porodicu podrazumeva: da je svaka porodica jedinstvena, da je porodica konstanta u životu deteta, da je porodica ekspert za detetove sposobnosti i potrebe, te se u sistemu usluga usmerenih na porodicu uzimaju u obzir snage i potrebe svih članova porodice.

Preporučena praksa za IPPP usmeren na porodicu se bavi (Turbiville et al., 1996):

- (a) izborom članova tima,
- (b) odgovornostima i radom članova tima,
- (c) dokumentom IPPP,
- (d) koordinacijom usluga i
- (e) nadzorom.

Sumarno možemo reći da je cilj IPPP je pružanje podrške detetu i porodici kroz dokumentovan dogovor šta će biti fokus intervencije, ko će biti uključen, kada, kojim intenzitetom, i gde će se podrška pružati.

Osnovni sadržaj IPPP uključuje sledeće (Pletcher &Younggren, 2013):

BR.	KOMPONENTE IPPP	OPIS
I	Informacije o razvoju deteta	Detetov status, odnosno kvalitativan opis detetovih sposobnosti po oblastima funkcionisanja.
II	Informacije o porodici	Porodični status, odnosno porodične brige, resurse i prioritete, kao i njihove rutine, uz opis okruženja.
III	Ciljevi	Definisanje ciljeva (očekivanih, vremenski definisanih i merljivih ishoda) nastalih na osnovu rezimea sposobnosti i potreba deteta, kao i prioriteta porodice.
IV	Odgovornosti članova tima Okruženje Vremenske odrednice	Definisanje članova tima i koordinatora tima. Definisanje okruženja gde će se odvijati pružanje usluga RI. Očekivani datum početka pružanja usluga servisu, očekivano trajanje i učestalost usluga.
V	Saglasnost	Saglasnost roditelja/staratelja Roditelj/staratelj daje saglasnost na timski odluku o: <ul style="list-style-type: none"> • učestalosti usluga • tim koji će sprovoditi usluge • način sprovođenja usluga • lokaciju/mesto realizacije usluga • potrebne adaptacije, pomagala, asistivne tehnologije i • načinu plaćanja/participacije u trškovima
VI	Evaluacija	Praćenje realizacije ciljeva.
VII	Individualni tranzicioni plan	Koraci koji su neophodni kako bi se obezbedila tranzicija deteta u sistem rane intervencije u drugi grad/ustanovu/i sl.

Zašto nam je važan IPPP u praksi Rane intervencije?

Stručnjaci koji rade u oblasti rane intervencije treba da podržavaju i podstiču roditeljski osećaj kompetentnosti i njihovo poverenja u svoje sposobnosti da deci pruže priliku za svakodnevno učenje zasnovano na interesovanjima dece.

Porodice treba da budu centar pažnje u programima rane intervencije (Freedman & Capabianco, 2000). Roditelje se često pretvara u terapeute

koji nastoje da dosta vremena sa detetom pretvaraju u terapijsku seansu. Pri tome su fokusirani na jedan ishod i manje posvećeni ostalim područjima detetovog razvoja i u uverenju su da oštećeno moraju "trenirati", a razvoj ostalih funkcija će ići sam po sebi. Kako Ljubešić navodi, ovakav način doводи do toga da oštećen domena biva bolji, no najčešće nedovoljno funkcionalan i nedovoljno integrisan sa ostalim razvojnim područjima (Ljubešić, 2004). Upravo IPPP sprječava takav način funkcionisanja i pristupa razvojnom problemu/smetnji.

Podsticanje roditeljskog osećaja kompetentnosti i njihovo poverenja u svoje sposobnosti uključuje metode i procedure koje promovišu roditeljske sposobnosti da (Swanson, Raab, Roper & Dunst, 2006):

- (a) prepoznaju interesovanja svoje dece,
- (b) definišu aktivnosti koje su integralni deo njihovog porodičnog i društvenog života,
- (c) upotrebe detetova interesovanja za izbor aktivnosti koje će biti u osnovi pružanja prilike za svakodnevno učenje zasnovano na interesovanjima,
- (d) povećaju učestalost i kvalitet učešća deteta u svakodnevnim aktivnostima,
- (e) podrže detetovo učešće i ispoljavanje kompetentnosti kroz primenu responsivnih i podržavajućih stilova interakcije i
- (f) definišu i koriste nove prilike za učenje u cilju podsticanja učenja kod deteta.

Generalno, osnovna uloga roditelja jeste podrška detetovom razvoju i ukoliko su oni svesniji svoje uloge i mogućnosti da stimulišu razvoj svoje dece, to će pozitivno uticati na interakciju roditelj-dete (Bugental, Johnston, 2000).

Kada govorimo o proceni, najčešće se procena deteta za pisanje IPPP obuhvata procenu u tri funkcionalna domena: angažovanja, nezavisnosti i socijalnih relacija. Ovi domeni stoje u suprotnosti sa tradicionalnim domenima testiranja koji obuhvataju kogniciju, komunikaciju, motoriku, adaptaciju i socijalnu sferu. Tradicionalni domeni se nisu pokazali kao naročito korisni u kategorizaciji postignuća dece (Berkeley & Ludlow, 1992).

Iz načina procene, proizilaze ciljevi/ishodi u IPPP.

Kada se dobiju informacije o porodičnim brigama, resursima i prioritetima, kao i njihove rutine, uz opis okruženja, važno je napisati ciljeve. To je značajan deo IPPP.

Praksa ukazuje na dva pristupa u pisanju ciljeva za dete. To su razvojni i funkcionalni pristup. Prvi se zasniva na modelu prosečnog razvoja a ciljevi se biraju za one veštine u razvojnoj hijerarhiji koje dete još nije savladalo. Stoga se može reći da se ovaj pristup sastoji od prepoznavanja i korigovanja deficita, a u cilju dostizanja očekivanog razvojnog nivoa.

Drugi pristup (funkcionalni) se bavi veštinama koje su potrebne u kući, vrtiću i društvenoj zajednici. Funkcionalni ciljevi se odnose na aktivnosti koje su korisne i značajne u smislu svakodnevnog života i predstavljaju integrirani niz ponašanja ili veština koje omogućavaju detetu da učestvuje u svakodnevnom životu. Identifikacija ciljeva, a samim tim i ishoda, počinje od sagledavanje i razumevanje trenutne situacije i konteksta u kome se porodica i dete trenutno nalaze. To mogu biti situacije koje se dešavaju svakodnevno poput jela, kupanja, odlaska u vrtić ili na igralište i slično. Prilike za učenje u porodičnom i najmanje restriktivnom okruženju imaju veći uticaj na napredovanje i razvoj deteta nego periodični sastanci i terapije.

Ishodi zasnovani na participaciji se mogu primeniti na skoro sve dečije ishode (Campbell i Sawyer, 2009), i to je važno u praksi rane intervencije.

Neki od kriterijuma za postavljanje funkcionalnih ciljeva su sledeći:

- a) da se odnose na ono što u porodici ima prioritet,
- b) da su korisni i smisleni,
- c) da odražavaju stvarne životne situacije,
- d) da ne koriste stručni žargon i
- e) da su merljivi.

Pored ovih pet kriterijuma, korisno je ciljeve pisati tako da se njima može baviti više ljudi, više puta na dan, tokom uobičajenih rutina.

Zaključak

Individualni plan podrške porodici (IPPP) je dokument koji nastaje kao rezultat zajedničkog rada svih članova tima uz aktivno učešće roditelja deteta. Savremeni koncepti rane intervencije zahtevaju nove postupke, merne instrumente i pristupe u svakodnevnom radu stručnjaka u oblasti rane intervencije.

LITERATURA

- Bailey D.B. (2001). Evaluating Parent Involvement and Family Support in Early Intervention and Preschool Programs. *Journal of Early Intervention*. 24(1):1-14.
- Berkeley, T.R., & Ludlow, B.L. (1992). Developmental domains: The mother of all interventions; or, the subteranean early development blues. *Topics in Early Childhood Special Education*. 11:13-21.
- Bugental DB, Johnston C. Parental and Child Cognitions in the Context of the Family. *Annual Review of Psychology* 2000; 51 (1): 315-44.
- Farel, A.M., Shackelforth, J., & Hurth J.L. (1997). Perceptions regarding the IFSP process in a statewide interagency coordination program. *Topics in Early Childhood Special Education*. 17(2):234-249.
- Freedman, R.I., & Capabianco, N.B. (2000). The power to choose: The
- Gallagher, J., & Desimore, L. (1995). Lessons learned from implementation of the IEP: Applications to the IFSP. *Topics in Early Childhood Special Education*. 15(3):353-378.
- Jung, L. A., & Baird, S. M. (2003). Effects of service coordinator variables on individualized family service plans. *Journal of Early Intervention*. 25: 206-218.
- Ljubešić M. (2004). Suvremeni koncept rane intervencije za neurorizičnu djecu. *Gynaecologia et perinatologia: journal for gynaecology, perinatology, reproductive medicine and ultrasonic diagnostics*. 13(2):57-60.
- McGonigel, M.J., Kaufmann, R., & Johnson, B.H. (1991). A family-centered process for the Individualized Family Service Plan. *Journal of Early Intervention*. 15(1):46-56.
- Pletcher C.L., & Younggren O.N. *The Early Intervention Workbook: Essential Practices for Quality Services*. Paul H. Brookes Publishing Co. Baltimore USA, 2013.
- supports for families caring for individuals with developmental disabilities. *Health & Social Work*. 25(1): 59-68.
- Swanson J, Raab R.M., Roper N., & Dunst J.C. (2006). Promoting Young Children's Participation in Interest-Based Everyday Learning Activities. Center for the Advanced Study of Excellence in Early Childhood and Family Support Practices. 2 (5): 1-22./ USA: Morganton, NC
- Turbiville, V.P., Turnbull, A.P., Garland, C.W., & Lee, I. M. (1996). Development and implementation of IFSPs and IEPs: Opportunities for empowerment. In S. L. Odom & M. E. McLean (Eds.), *Early intervention/early childhood special education: Recommended practices*. (pp. 77-100). Austin, TX: Pro-Ed.
- Zhang C., Fowler S., & Bennett T. (2004). Experiences and Perceptions of EHS Staff with the IFSP Process: Implications for Practice and Policy. *Early Childhood Education Journal*. 32 (3): 179-186.

FUNCTIONAL APPROACH TO EARLY INTERVENTION – INDIVIDUAL FAMILY SUPPORT PLAN

Špela Golubović, Sanela Slavković
Faculty of Medicine, University in Novi Sad
Department of Special Rehabilitation and Education
Serbia

Summary: An Individual Family Support Plan (IFSP) is a plan written with the family and for the family. Integrating the IFSP into everyday routines is what early intervention service has been lacking so far, as well as special education and rehabilitation practice. The aim of the IFSP is to provide support for the child and the family through a well-documented agreement on what the focus of intervention is going to be, who will be involved in it, when, with what intensity and where the support will be provided. Practice points to two approaches to formulating goals for the child. These include the developmental and the functional approach. The former is based on a model of average child development, and goals are chosen in terms of those skills in a developmental hierarchy not yet mastered by the child. It can be said that this approach consists of recognizing and correcting deficits with the purpose of attaining the expected developmental level. The second (functional) approach deals with the skills needed at home, at school and in the community. Functional goals pertain to activities that are significant and useful in everyday life and represent an integrated sequence of behaviors or skills which allow the child to participate in everyday activities. The identification of goals and consequently of outcomes, begins with assessing and understanding the current situation and the context a certain family and child exist within at the moment. It can include situations that occur daily like eating, bathing, going to kindergarten or to the playground etc. Opportunities for learning in a family environment which is the least restrictive have greater influence on the child's progress and development compared to periodic meetings and therapy sessions. The Individual Family Support Plan (IFSP) is a document resulting from joint effort by all team members combined with an active participation of the child's parents.

Key words: special education and rehabilitation, individual family support plan, developmental approach, functional approach

MARINELA ŠĆEPANOVIĆ
Društvo defektologa Vojvodine, Novi Sad, Srbija
ŠOSO sa domom "Vuk Karadžić", Sombor, Srbija
mscepanovic@gmail.com

PRAVILNO DRŽANJE TELA DETETA PRI OBAVLJANJU SEDEĆIH GRAFOMOTORNIH AKTIVNOSTI U VRTIĆU

Sažetak: Cilj ovog rada je da istakne značaj obraćanja potrebne pažnje na pravilno držanje tela dece pri obavljanju grafomotornih aktivnosti, a naročito pri početnom obučavanju držanju pisaljke i crtanju u vrtiću. Značajno je blagovremeno uspostavljanje pravilnog dinamičkog troprsnog hvata olovke tj. pisaljke, jer nepravilno držanje olovke pri pisanju može dovesti do značajnih teškoća i nepravilnosti u držanju tela deteta. U trenucima promene hvata kod deteta ka dinamičnom troprsnom hvatu i uspostavljanja veštine i navike držanja pribora za pisanje i crtanje na određeni način kod svakog deteta, veoma je značajna uloga vaspitača koji rade sa detetom u vrtiću. Metodika obučavanja pisanju obuhvata i period početnog pisanja u kojem su postavljene određeni higijensko-tehnički zahtevi koji se tiču držanja pribora za pisanje, položaja površine za pisanje, položaja tela pri pisanju i drugih zahteva koji se moraju zadovoljiti kako bi se veština pisanja pravilno uspostavila. Akcenat u postupku obučavanja grafomotornim aktivnostima dece i učenika uglavnom je usmeren na produkte crtanja/pisanja umesto na način dolaska do njih tj. na dečije telo i njegov položaj, način držanja pribora, način sedenja i držanja podloge za pisanje. Značajno je i zadovoljiti ergonomske zahteve u vezi sa opremljenosću prostora, prvenstveno prilagodljivost klupa i stolica koje deca koriste pri grafomotornim aktivnostima. Ističemo značaj razvoja pravilnog držanja pribora pri obavljanju grafomotornih aktivnosti kod dece prenoseći težište pažnje vaspitača sa dobijanja željenih produkata pisanja i crtanja na pravilno držanje tela deteta i učenika pri ovim aktivnostima, kako ne bi došlo do uspostavljanja deformiteta tela i pojave drugih smetnji i teškoća.

Ključne reči: držanje tela, grafomotorne aktivnosti, pisanje/crtanje, uloga vaspitača, deformiteti.

Uvod

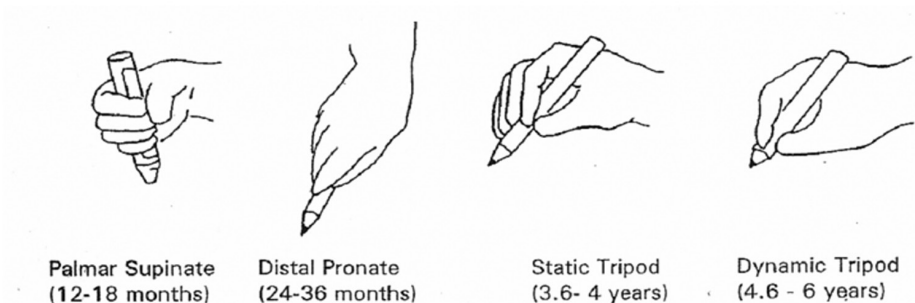
Cilj ovog rada je da istakne značaj obraćanja potrebne pažnje na pravilno držanje tela dece pri obavljanju grafomotornih aktivnosti, a naročito pri početnom obučavanju držanju pisaljke i crtanju u vrtiću. Dete u pravilu počinje da drži pisaljku ili bojicu koristeći redosledom različite oblike hvatova za to: hvat čitave šake, pronirani i palmarni hvat, a potom se uspostavlja troprсни ili četvoroprсни hvat, najpre statički a na posletku i dinamički.

Istraživači su razmatrali različite faktore koji utiču na nepovoljne položaje tela dece i učenika poput teških školskih torbi (Brzek et al. 2017) i ne samo zbog štetnosti nepravilnih položaja tela na zdravlje dece već i zbog uticaja loše posture na raspoloženje i kreativnost (Veenstra, Schneider & Koole, 2017). Studije su pokazale značaj posture na ponašanje i zdravlje dece kao i na mogućnosti da se na pravilne položaje tela dece utiče određenim merama i postupcima, i to kako od dece bez smetnji tako i kod dece sa smetnjama u razvoju (Butler, 2017; Noda & Tanaka-Matsumi, 2009; Cheng et al. 2013; Hsin-Yi et al. 2013). Postura je procenjavana i u kontekstu uticaja na bol, a i u okvirima neverbalne komunikacije i drugih motoričkih aktivnosti (da Rosa et al. 2017; Drzał-Grabiec et al. 2015; Hensley Owens & Van Ittersum, 2013; Rowe, 2019).

Razvoj hvata olovke

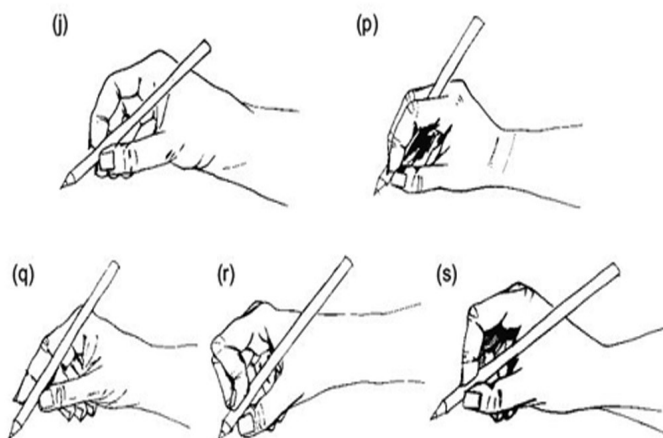
Poznavanje razvoja hvata i zahteva početnog držanja pisaljke u funkciji su prevencije pojave deformiteta tela kod dece. U trenucima promene hvata kod deteta ka dinamičnom troprsnom hvatu (slika 1) i uspostavljanja veštine i navike držanja pribora za pisanje i crtanje na određeni način kod svakog deteta, veoma je značajna uloga vaspitača koji rade sa detetom u vrtiću. Vaspitač mora biti spreman da prepozna nepravilnosti i prevaziđe ih blagovremeno, kako se loše navike ne bi uspostavile kao trajne i kasnije uzrokovale deformitete tela i druge teškoće i smetnje.

Slika 1. Razvoj hvata olovke (preuzeto od Erhardt, 1982)



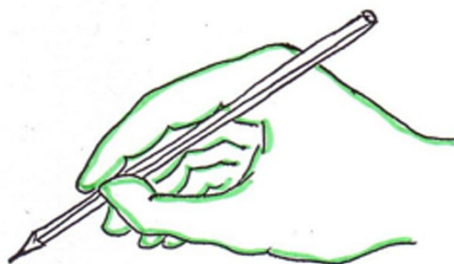
Nakon perioda razvijanja hvata olovke/pisaljke ili bojice, uspostavlja se pretežni хват. Neki autori smatraju da su prihvatljivi sledeći hvatova: dinamički troprсни, dinamički četvoroprсни, lateralni troprсни, lateralni četvoroprсни i adaptirani troprсни. Drugi navode nazive u vezi ključne uloge kažiprsta: dinamički troprсни, kombinovani ili adaptirani ili modifikovani tip, čvrst tip, polomljeni tip i fiksni tip (Slika 2).

Slika 2: Položaji kažiprsta u hvatu, preuzeto od Selin (2003), prema Callewaert (1963).



Ipak, u praksi se najčešće susreće a i naješće se smatra najboljim hvatom olovke/pisaljke ili bojice troprсни dinamički хват (Slika 3).

Slika 3: Dinamički troprсни хват olovke



Zahtevi početnog obučavanja pisanju/crtanju

Često se zaboravlja se da iste zahteve treba zadovoljiti i prilikom ranog navikavanja, obučavanja i učenja dece da koriste pisaljke i bojice u vrtiću. Metodika obučavanja pisanju obuhvata i period početnog pisanja u kojem su postavljeni određeni higijensko-tehnički zahtevi. Zahtevi početnog pisanja naročito određuju da postoje higijensko-tehnički zahtevi koji se tiču držanja pribora za pisanje, položaja površine za pisanje, položaja tela pri pisanju i drugih zahteva koji se moraju zadovoljiti kako bi se veština pisanja pravilno uspostavila. (Šćepanović, 2018).

Deca spontano počinju da pišu ili crtaju u sedećem položaju na podu ili za stolom.

Potencijalno rizične okolnosti vezane za ove položaje su “W sedenje” i nepravilnosti za stolom koje se odnose na 3X90 zahtev i ergonomske zahteve početnog obučavanja pisanju i crtanju.

W sedenje

Kod sedenja dece na podu potrebno je izbeći često i naviknuto zauzimanje položaja tzv. “W sedenja” odnosno sedećeg položaja savijenih kolena sa potkolenicama okrenutim u polje (slika 4). To je karakterističan položaj pri sedenju na podu kod dece, gde su savijene noge i stopala okrenuti u polje, a kolena razdvojena. Ovaj položaj je čest kod dece sa cerebralnom paralizom, dece sa poremećajem tonusa i dece sa poteškoćama u mišićnoj funkciji. W sedenje se javlja i kod sve druge dece, iako ređe. Pojava ovakvog sedenja kod deteta nije dijagnostički znak nekog poremećaja, nije simptom, ali jeste položaj koji treba korigovati. Ovaj položaj je štetan po decu iz više razloga; pri ovakvom sedenju dolazi do skraćivanja mišića i tetiva, usled unutrašnje rotacije kukova a spoljašnje rotacije kolena može doći do ozbiljnih ortopedskih poteškoća, položaj negativno utiče na razvoj kostiju, usled pomeranog težišta tela dolazi do poremećaja ravnoteže, a zbog samog položaja kičma ne može dovoljno da se rotira u strane zbog čega ruke i aktivnosti ne prelaze središnju liniju tela – ovo čak negativno utiče i na razvoj mozga i funkcija koje iz toga proističu.

Slika 4. W sedenje, preuzeto sa <https://www.davidwolfe.com/kids-w-sitting-position/>

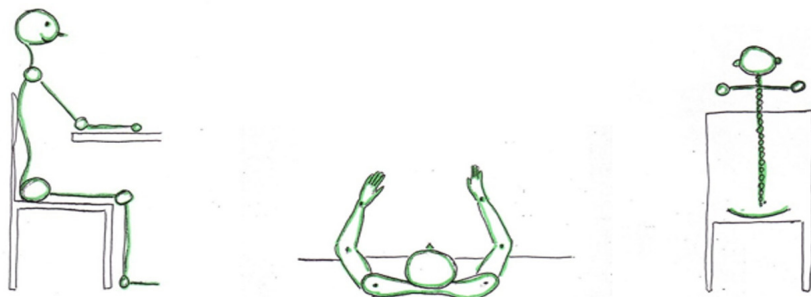


Prevazilaženje W sedenja se postiže korekcijom položaja sedenja otklanjanjem pogrešno učvršćenih obrazaca ili navika i zamenom položaja sedenjem sa strane (obe strane), sedenjem na petama, sedenjem sa ispruženim nogama (ukrštene, sastavljene, raširene), sedenjem sa savijenim ili ukrštenim nogama i kombinovanim sedećim položajima.

Nepravilnosti sedenja za stolom i u klupi

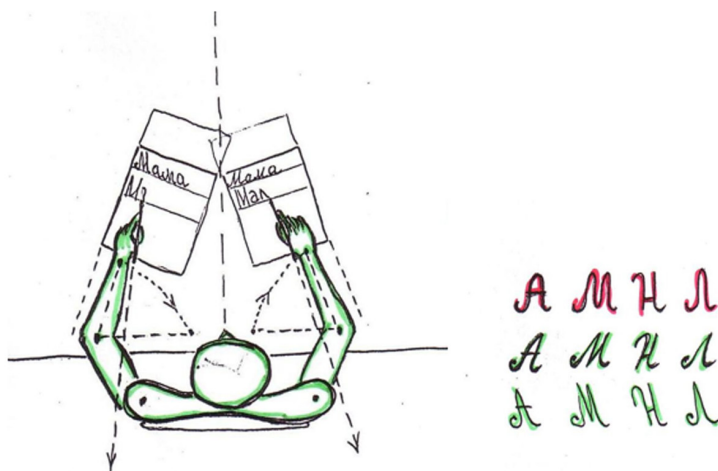
Osnovni zahtev pravilnog sedenja za stolom i u klupi pri izvođenju grafomotornih aktivnosti je zahtev 3X90. Ovaj zahtev se odnosi na obavezno uspostavljanje uglova od 90° u odnosu trupa i natkolenica, natkolenica i potkolenica i potkolenica i stopala (Slika 5). Dakle, temena ovih pravih uglova su u kukovima, kolenima i skočnim zglobovima.

Slika 5. Zahtev 3X90 (preuzeto od Šćepanović, 2002)



Stručna javnost nije saglasna u pogledu zadovoljavanja zahteva početnog obučavanja pisanju a u vezi postavljanja površine za pisanje ravno ili iskošeno (Slika 6), postavljanja površine za pisanje ravno ili sa nagibom i u pogledu pisanja uspravnih ili kosih slova kao i zaobljenih ili slova oštih ivica.

Slika 6. Položaj površine za pisanje i iskošenost i oštrina slova (preuzeto od Šćepanović, 2002)

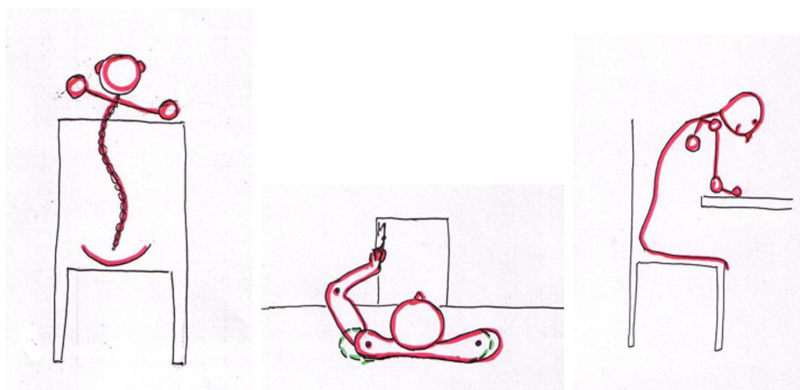


Predstavljamo osnovne zahteve koje je potrebno ispuniti za obezbeđivanje pravilnog držanja tela dece u vrtići, kao prevencije razvijanja lošeg držanja tela te smetnji i teškoća koje iz toga mogu proizaći. Takođe, predstavljamo primere nekoliko karakterističnih oblika nepravilnog držanja tela dece pri crtanju/pisanju, koje smo ustanovili ranijim istraživanjima (Šćepanović 2002, Šćepanović & Sakali, 2008), a koji mogu pomoći vaspitačima da blagovremeno prepoznaju loše držanje tela kod dece tokom ovih aktivnosti i da izvedu potrebne intervencije radi sprečavanja razvijanja deformiteta i smetnji.

Usled nepoštovanja osnovnog zahteva 3x90, i dodatnih higijensko-tehničkih zahteva u vezi sa položajem površine za pisanje, držanjem pisaljke/bojice i/ili nagibom površine i slova, može doći do nepravilnih položaja koje prikazujemo kroz tri karakteristična.

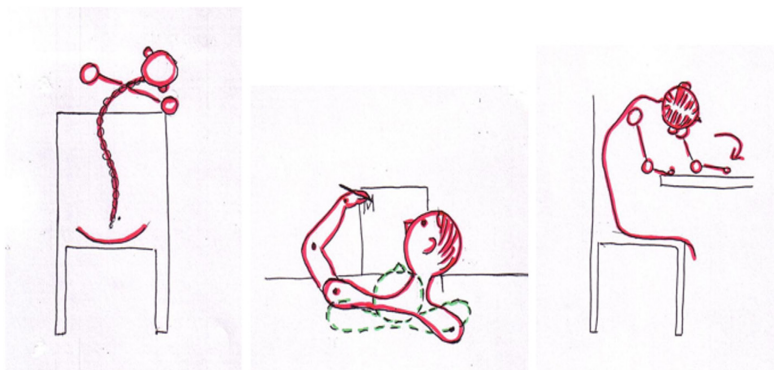
1. Položaj „potpisivanja“ je predstavljen na Slici 7.

Slika 7. Položaj „potpisivanje“



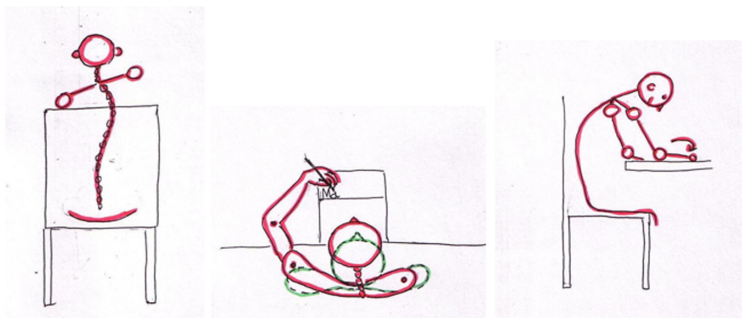
2. Položaj „virenja“ je predstavljen na Slici 8.

Slika 8. Položaj „virenje“



3. Položaj „građenja“ je predstavljen na Slici 9.

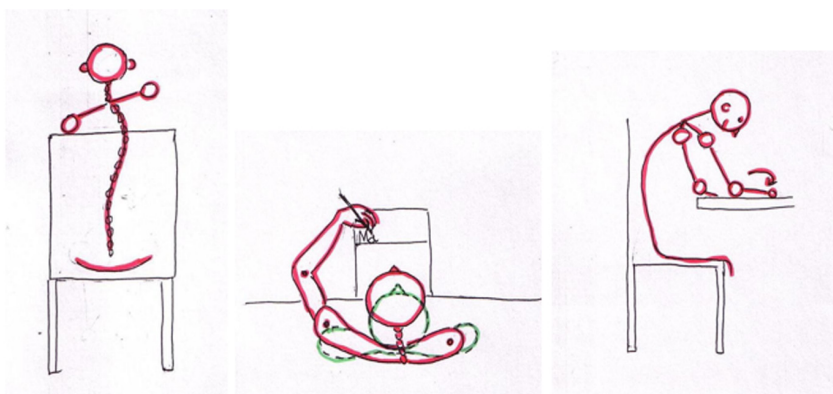
Slika 9. Položaj „građenje“



Osim navedenih nepravilnosti do kojih dolazi usled nezadovoljenosti higijensko-tehničkih zahteva početnog obučavanja pisanju i crtanju, značajno je i zadovoljiti i ergonomske zahteve u vezi sa opremljenošću prostora, prvenstveno prilagodljivost klupa i stolica koje deca koriste pri grafomotornim aktivnostima.

Na slici 10. prikazane su nepravilnosti do kojih dolazi usled neodgovarajuće visine stola ili klupe kao i stolice.

Slika 10. Posledice neodgovarajuće visine klupe/stola i/ili stolice na položaj tela



Neophodno je stoga vaspitače i nastavnike upoznati sa mogućim posledicama zanemarivanja osnovnih zahteva pri razvijanju veština držanja pisaljke, crtanja i pisanja, sa akcentom na higijensko-tehničke zahteve početnog ovladavanja ovih veština i ergonomske zahteve.

Zaključak

Ističemo značaj razvoja pravilnog držanja pribora pri obavljanju grafomotornih aktivnosti kod dece prenoseći težište pažnje vaspitača sa dobijanja željenih produkata pisanja i crtanja na pravilno držanje tela deteta i učenika pri ovim aktivnostima, kako ne bi došlo do uspostavljanja deformiteta tela i pojave drugih smetnji i teškoća.

Akcentat u postupku obučavanja pisanju i crtanju dece i učenika uglavnom biva usmeren na produkte pisanja i crtanja umesto na način dolaska do njih tj. na dečije telo i njegov položaj, način držanja pribora, način sedenja i držanja podloge za pisanje (Šćepanović, 2018). Kada razmišljamo o tome da li je značajnije postići željeni, odnosno očekivani, produkt pisanja/crtanja – lep rukopis, crtež, sliku ili zapis, ili je važnije naučiti i naviknuti

decu da pravilno sede i drže pribor dok pišu/crtaju, sigurni smo da niko neće imati dilema te da će poklanjati pažnju potonjem. Tim više što u eri digitalizacije lepi pridukti ručnog pisanja i crtanja spadaju u sferu darovitosti i talenta, odnosno umetnosti, dok većina nas preferira i uči da piše i grafički se izražava u digitalnim medijima.

LITERATURA

- Brzęk, A., Dworrak, T., Strauss, M., Sanchis-Gomar, F., Sabbah, I., Dworrak, B., & Leischik, R. (2017). The weight of pupils' schoolbags in early school age and its influence on body posture. *BMC Musculoskeletal Disorders*, 18(1), 117. <https://doi.org/10.1186/s12891-017-1462-z>
- Butler, J. (2017). Bodies in Composition: Teaching Writing through Kinesthetic Performance. *Composition Studies*, (2), 73. Retrieved from <http://ezproxy.nb.rs:2166/login.aspx?direct=true&db=edsglr&AN=edsgcl.544601703&site=eds-live>
- Cheng, H. Y. K. (1), Lien, Y.-J. (1), Yu, Y.-C. (1,2), Ju, Y.-Y. (3), Pei, Y.-C. (4), Cheng, C.-H. (5), & Wu, D. B. C. (6). (n.d.). (2013). The effect of lower body stabilization and different writing tools on writing biomechanics in children with cerebral palsy. *Research in Developmental Disabilities*, 34(4), 1152–1159. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.12.019>
- da Rosa, B. N., Furlanetto, T. S., Noll, M., Sedrez, J. A., Detogni Schmit, E. F., & Candotti, C. T. (2017). 4-year Longitudinal Study of the Assessment of Body Posture, Back Pain, Postural and Life Habits of Schoolchildren. *Motricidade*, 13(4), 3. Retrieved from <http://ezproxy.nb.rs:2166/login.aspx?direct=true&db=edb&AN=128085068&site=eds-live>
- Drzał-Grabiec, J., Snela, S., Rykała, J., Podgórska, J., & Rachwał, M. (2015). Effects of the sitting position on the body posture of children aged 11 to 13 years. *Work*, 51(4), 855. Retrieved from <http://ezproxy.nb.rs:2166/login.aspx?direct=true&db=edb&AN=109522074&site=eds-live>
- Erhardt, R. P. (1982). *Developmental hand dysfunction: Theory, assessment, treatment*. Maryland: Ramsco Publishing.
- Hensley Owens, K., Van Ittersum, D. (2013). Writing With(out) Pain: Computing Injuries and the Role of the Body in Writing Activity. *Computers and Composition*. Volume 30, Issue 2, June 2013, Pages 87-100
- Hsin-Yi, K.C., Yueh-Ju, L., Yu-Chun, Y., Yan-Ying, J., Yu-Cheng, P., Chih-Hsiu, C., David Bin-Chia, W. (2013). The effect of lower body stabilization and different writing tools on writing biomechanics in children with cerebral palsy. *Research in Developmental Disabilities* Volume 34, Issue 4, April 2013, Pages 1152-1159
- Noda, W., & Tanaka-Matsumi, J. (2009). Effect of a Classroom-Based Behavioral Intervention Package on the Improvement of Children's Sitting Posture in Japan. *Behavior Modification*, 33(2), 263–273. Retrieved from <http://ezproxy.nb.rs:2166/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ827251&site=eds-live>

- Rowe, D. W. (2019). Pointing With a Pen: The Role of Gesture in Early Childhood Writing. *Reading Research Quarterly*, 54(1), 13. Retrieved from <http://ezproxy.nb.rs:2166/login.aspx?direct=true&db=edb&AN=133724411&site=eds-live>
- Selin, A-S. (2003). *Pencil Grip – A Descriptive Model and Four Empirical Studies*. Abo: Abo Akademi University Press. ISBN 951-765-130-9
- Šćepanović, M. (2018). Pravilno držanje tela deteta i učenika u vrtiću i školi. U: Zbornik sažetaka XII međunarodne naučno-stručne konferencije „Obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju“ Kikinda, 25-26. 5. 2018. godine (M. Šćepanović, ur.), pp. 48-49. Novi Sad, Društvo defektologa Vojvodine. ISBN 978-86-80326-06-1
- Veenstra, L., Schneider, I. K., & Koole, S. L. (2017). Embodied mood regulation: the impact of body posture on mood recovery, negative thoughts, and mood-congruent recall. *Cognition & Emotion*, 31(7), 1361–1376. <https://doi.org/10.1080/02699931.2016.1225003>
- Шћепановић М. (2002). Почетна обука писању из угла спречавања стварања лоших навика и деформитета тела. У: Зборник резимеа „Дани дефектолога 2002“, Херцег Нови. Београд: Друштво дефектолога Југославије
- Шћепановић М., Сакали Е. (2008). Лоше навике при писању код ученика 1. разреда основне школе. У: Зборник резимеа стручно-научног семинара са међународним учешћем „Дани дефектолога Србије“, Врњачка Бања, (Н. Димић, ур), стр. 29. Београд: Друштво дефектолога Србије. ISBN 978-86-84765-18-7 COBISS.SR-ID 145816332

PROPER POSTURE OF THE CHILD'S BODY IN THE PERFORMANCE OF SITTING GRAPHOMOTOR ACTIVITIES IN KINDERGARTEN

MARINELA ŠĆEPAHOVIĆ

Society of Special Educators and Rehabilitators of Vojvodina, Elementary
and Secondary School "Vuk Karadžić", Sombor
Serbia

Summary: The aim of this paper is to emphasize the importance of addressing the necessary attention to the proper keeping of the body of children in performing graphomotor activities, especially in the initial training of holding the pencil and drawing in the kindergarten. It is important to establish the correct dynamic tripod/quadrupod grasp of the pen because the improper holding of the pen in writing can lead to significant difficulties and irregularities in the child's body posture. In moments of changing children's hand grasp to dynamic tripod grasp and establishing the skills and habits of holding writing and drawing equipment in a certain way with every child, the role of educators working with the child in the kindergarten is very important. Writing methodology includes a period of initial writing in which are set certain hygienic-technical requirements regarding the use of writing equipment, the position of the writing surface, the position of the body during writing, and other requirements that must be met in order to be properly established the writing skills. The emphasis in the process of training the graphomotor activities of children is mainly focused on products of drawing/writing instead of how children come to them - on the child's body and its position, how to hold accessories, how to sit and hold the writing pad. It is also important to satisfy the ergonomic requirements regarding classroom equipment, primarily the adaptable benches and chairs that children use in the graphomotor activities. We emphasize the importance of the development of the proper holding of writing equipment while performing graphomotor activities in children, passing the focus of attention of the educator from obtaining the desired products of writing and drawing to the proper body holding of the child and the pupil in these activities in order to prevent the establishing the body deformities and the appearance of other difficulties.

Key words: body posture, graphomotor activity, writing / drawing, role of educators, deformities.

LADA MARINKOVIĆ

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

SPREMNOST I KOMPETENTNOST ZA RAD SA DAROVITOM DECOM

Sažetak: U procesu izgradnje inkluzivnog obrazovnog prostora i praksi sve je više interesovanja za darovitu decu, koja su do sada u našoj sredini uglavnom neobuhvaćena istraživanjima i osposobljavanjem stručnjaka na svim nivoima obrazovanja. Kako je zaokret ka individualizaciji, uvažavanju različitosti i inkluzivni pristup zaživeo u planovima, programima i aktivnostima rada sa decom, tako su i visoke sposobnosti i talenti postali vidljiviji. Novi izazovi rada sa darovitom decom i podsticanje izuzetnih sposobnosti i potencijala zahtevaju kompetentne učitelje i vaspitače. Cilj ovog rada je da ukaže na značaj razvoja pozitivnih stavova prema darovitoj deci, jačanje kompetencija vaspitača i učitelja za pružanje primerenih podsticaja darovitim, osposobljavanje za saradnju i podršku roditeljima darovite dece i potrebu za širenjem i kreiranjem novih znanja o radu sa darovitima na svim nivoima obrazovanja, kroz multidisciplinarne i integrisane kurikulume. Biće diskutovani zaključci II međunarodne konferencije „Darovitost, obrazovanje i razvoj“ i dosadašnji domaći izvori o kompetencijama za rad sa darovitima.

Ključne reči: Darovitost, kompetencije, obrazovanje, stavovi prema darovitima.

Uvod

U susret promenama koje se dešavaju na planu obrazovanja budućih generacija, obrazovanju u 21. veku, potrebama same dece i celokupnog društva i okruženja u kojem će živeti, vidno se aktualizuje značaj prepoznavanja i umeća rada sa darovitom decom. Bilo onom koja pokazuju produktivnost u okviru svojih visoko razvijenih sposobnosti, bilo onom koja

nagoveštavaju svoje potencijale za darovitost u određenom polju delatnosti ili kreativnost. Sve više se ističe stav da su samom društvu i budućnosti potrebni daroviti, kreativni i inovativni pojedinci, u cilju razvoja kvaliteta života i opstanka na planeti. Stoga je sve više stručnih seminara, konferencija, edukacija različitih profesija iz oblasti obrazovanja, koje imaju za cilj da unaprede kompetencije za rad sa ovakvom decom. Raste i broj organizacija građana/roditelja darovite dece koji se udružuju kako bi razmenili informacije i znanja o adekvatnoj i pravovremenoj podršci darovitima. Unapređenje kompetencija nije samo prepoznato kao neophodno za kvalitetan obrazovni proces u okviru institucija već se one odnose i na podršku i pomoć porodici darovitog deteta, kao značajnom okruženju i faktoru od kojeg zavisi razvoj i usmerenje detetovog potencijala.

Sagledavanje ranog perioda u razvoju kao ključnog za razvoj i podsticanje detetovih potencijala, usmerilo je fokus na značaj razvoja kompetencija vaspitača i učitelja na rad sa potencijalno darovitom i kreativnom decom. Smatra se da svega mali procenat dece (2-3%) postiže visoke rezultate na testovima inteligencije, a 12-13% njih i visoko natprosečne talente (Cvetković Lay, 2008). Međutim, značajna činjenica je i da pokazivanje nekih karakteristika darovitosti u ranom detinjstvu ne mora biti i siguran pokazatelj darovitosti u kasnijem životnom dobu, isto kao i što ne pokazivanje karakteristika darovitosti u ranom detinjstvu ne mora značiti da se ona neće razviti kasnije. Stoga, zauzimanje stava o postojanju potencijala za darovitost i potencijala za kreativnost može značajno poboljšati tačnije prepoznavanje i efikasnije podsticanje onih koji su daroviti i kreativni. Iz tog razloga, pokazuje se kao naročito važno da vaspitači i učitelji poznaju karakteristike ponašanja i potrebe darovite dece, kako bi u obrazovnom institucionalnom okruženju ali i kroz posebne programe za darovitu decu, mogli da kreiraju programe i podršku darovitoj deci i njihovim porodicama. Za takav poduhvat, neophodan je konsenzus i na širem društvenom nivou, zakonske procedure koje omogućavaju sprovođenje takvog sistema podrške, kao i šira društvena i ekonomska senzibilizacija za podršku daljeg razvoja darovitih.

U našoj zemlji sada su to Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja Republike Srbije (Zakon RS, 2019 ,Sl. glasnik RS., br. 88/2017, 27/2018 - dr. zakoni i 10/2019), koji obezbeđuje jednaka prava svoj deci u okviru ostvarivanju prava na kvalitetno obrazovanje, i adekvatnu podršku za napredovanje u usvajanje veština za samostalan život. Darovita deca prepoznata su u učenicima sa izuzetnim sposobnostima (lice sa izuzetnim sposobnostima ima pravo na obrazovanje i vaspitanje koje uvažava njegove posebne obrazovne i vaspitne potrebe, u obrazovno-vaspitnom sistemu, u posebnim odeljenjima ili posebnoj školi) i nekoliko osnovnih ponuđenih vrsta i oblika rada (akceleracija, obogaćivanje i grupisanje). Kao jedan od opštih principa navodi se identifikacija, praćenje i podsticanje učenika i

odraslih sa izuzetnim sposobnostima (talentovani i daroviti) uz obezbeđivanje uslova da, bez obzira na sopstvene materijalne uslove imaju pristup odgovarajućim nivoima obrazovanja i vaspitanja i ustanovama. Takođe, Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju (Zakon RS, Sl. glasnik RS 10/2019), ističe celovit razvoj i dobrobit deteta predškolskog uzrasta, pružanjem uslova i podsticaja da razvija svoje kapacitete, proširuje iskustva i izgrađuje saznanja o sebi, drugim ljudima i svetu i razvijanje potencijala deteta kao pretpostavke za dalji razvoj društva i njegov napredak.

Kompetencije za rad sa darovitom decom

Kako bi obrazovni kadar odgovorio na nove obrazovne okolnosti, potrebno je da razvija svoje veštine i odgovori na nove profesionalne izazove. Ne samo da je potrebno kontinuirano usavršavati znanja iz odabrane oblasti, već je neophodno učiti veštine, metode i strategije i razvijati stavove, koji će pomoći podučavanje u skladu sa individualnim potrebama učenika.

Ključne kompetencije za rad vaspitača sa darovitom predškolskom decom mogu se sagledati kao lične, stručne, socijalne, akcijske i razvojne kompetencije (Jevtić, 2009). Lične kompetencije podrazumevaju osobine ličnosti samog vaspitača poput posedovanja empatije, optimizma, podržavajućeg stava, kritičnosti i samokritičnosti. Stručne kompetencije odnose se na razumevanje potreba deteta i podržavajuće aktivnosti, uvažavanje holističkog pristupa vaspitanju i obrazovanju. Socijalne kompetencije odnose se na razvijene komunikacijske veštine; poznavanje i prihvatanje timskog rada, sposobnost za stvaranje prijatne radne atmosfere, odgovornost, podrška. Akcijske kompetencije uočavaju se kroz planiranje otklanjanja prepreka, savetodavni rad, superviziju, istrajavanje u postavljenim ciljevima, originalnosti i inicijativi. Razvojne kompetencije odnose se na usmerenost ka vrednovanju postignuća, praćenje i uvođenje inovacija.

Same kompetencije najčešće se definišu kao korpus znanja, veština i stavova koje se umeju pretočiti u polje prakse. Za razliku od ranijeg razumevanja kompetencija kao navođenje liste ovih fragmentiranih znanja i veština u odnosu na koje se može izvršiti nadzor sprovođenja prakse ili poslužiti samoevaluaciji (Pavlović, Breneselović, 2014), kompetentnost vaspitača, učitelja ili nastavnika valja razumeti kao stalnu aktivnost u kontekstu obrazovne prakse (isto). Pri čemu je osnova kompetentnosti autonomnost i kritička refleksija (Korthagen, 2011., prema Pavlović Breneselović, 2012).

Evropsko udruženje za visoke sposobnosti (ECHA- European Council for High Ability) ističe potrebu za promenama i unapređenjem kompetencija nastavnika koji rade sa darovitom decom. Pred nastavnicima je zahtev da didaktičkim instrukcijama pomognu učeniku da prepoznaju svoje sopstvene metakognitivne karakteristike.

U skladu sa navedenim, mnogobrojna istraživanja pokazuju da je darovitima potrebno omogućiti raznolike izazove, prilike da razvijaju samostalnost u mišljenju i rešavanju problemskih situacija, slobodu da izraze svoja interesovanja i originalnost u stvaralačkom izrazu. Takođe važan im je nekonformizam u ponašanju i nezavisnost u svom delovanju. Pored toga, a uprkos još uvek zastupljenim predrasudama, imaju potrebu za podrškom, pomoći i razumevanjem, ohrabrenjem da šire svoja interesovanja, diskutuju i raspravljaju i posebno da pri tome da budu shvaćeni i prihvaćeni. Prostor da slobodno postavljaju pitanja i traže odgovore, proveravaju svoja i tuđa shvatanja, pronalaze alternative i razmatraju moguće posledice, organizuju svoje vreme i planiraju aktivnosti.

S obzirom na ovde pobrojane samo neke od potreba darovitih u obrazovnom procesu, kompetencije vaspitača, učitelja, nastavnika treba da budu vidljive kroz adekvatne odgovore na navedene potrebe. Posebno se ističe i potreba za adekvatnom podrškom emocionalnim potrebama darovitih a koja često biva zapostavljena u korist podršci kognitivnom razvoju i širenju znanja.

“Skorija istraživanja pokazuju da nijedan od 120 proučavanih istaknutih pojedinaca na području nauke, umetnosti i sporta nije dostigao najviše domete samostalno, već je presudna bila pomoć drugih (pre svega porodice i nastavnika), s tim što su se uloga porodice i karakteristike nastavnika i podučavanja menjale tokom vremena” (Blum, prema Gojkov, Stojanović, 2014:7).

Zemlje u okruženju

Naša zemlja nije jedina u kojoj raste interesovanje za podršku obrazovanju darovitih i u kojoj se u sklopu reformi obrazovanja više prostora i značaja posvećuje kompetencijama za rad sa ovom populacijom. U tom smislu, važno je da postaviti pitanja o kvalitetu kompetencija za identifikaciju i obrazovanje darovite dece. Ovo pitanje predstavlja osnovno polazište, s obzirom da otvara ono ključno, o tome kako definišemo i koga definišemo kao darovitog pojedinca. A potom, vodi sledećem, koje se odnosi na modele obrazovanja i programe koje predviđamo za obrazovanje ovakve dece. Takođe, zahteva i odgovor na pitanje o tome kako razumemo i koristimo mogućnosti predviđene inkluzivnim okvirom obrazovanja koji je definisan već u sadašnjem Zakonu o obrazovanju. Da li postoje i zašto postoje otpori da se predviđene mogućnosti ne koriste u očekivanoj meri. I konačno, zašto je važno pružiti prilike za razvoj darovitosti.

U svim zemljama regiona postoje slične teškoće i problemi u prepoznavanju, otkrivanju i radu sa darovitima. Nedostaju programi za usavršavanje prosvetnih radnika koji sa ovakvim učenicima treba da rade, pošto za to nemaju potrebne kompetencije jer ih ne dobijaju inicijalnim obrazovanjem.

Dodatna teškoća ali istovremeno i zajednička slabost često je činjenica da darovitost sama po sebi nije uvek povezana sa uspešnošću u drugim oblastima ili visokom inteligencijom kao i da postoje darovite osobe sa smetnjama u razvoju za čije prepoznavanje su potrebna dodatna znanja i kojima treba posvetiti posebnu pažnju.

Darovitima je potrebna specifična stručna podrška koju je društvo dužno da im obezbedi, u skladu sa već postojećim zakonskim odredbama.

Smernice

Kako bi podržali potrebu za kontinuiranim razvojem kompetentnosti za podršku obrazovanju darovitih u našoj zemlji organizuju se tribine, okrugli stolovi i konferencije na ove teme i raste broj stručne literature iz ove oblasti. Postojeća bogata i informativna literatura o ovoj oblasti razvijana je šezdesetih godina dvadesetog veka i u drugoj polovini devedesetih godina. Značajne izvore predstavljaju radovi autora Đorđević Bosiljke i Đorđević Jovana, Maksić Slavice, Ane Altaras Dimitrijević, Šefer Slavice i drugih, a posebno mesto imaju Zbornici okruglih stolova u organizaciji Visoke škole za vaspitače u Vršcu, koji su 25 godina mesto okupljanja zainteresovanih teoretičara i praktičara. Jedno od istaknutih mesta u kojima se posvećeno sprovode programi koji darovitima pružaju prilike za razvoj je i istraživačka stanica Petnica. Osnovana 1982. godine na inicijativu grupe mladih istraživača, nastavnika i studenata prva je nezavisna obrazovna organizacija i cenjeni centar inovativnog naučnog obrazovanja i profesionalno utemeljenog podsticanja mladih talenata. Poslednjih godina svoj doprinos aktivno počinje da daje udruženje građana Mensa Srbije, organizujući tribine i konferencije koje neguju naučni ali i stručni i potrebama prakse okrenut pristup, sa željom da se u promene obrazovnog sistema aktivno uključe privredni i drugi relevantni društveni subjekti.

Ovde ćemo izložiti zaključke druge međunarodne naučno stručne konferencije "Darovitost, obrazovanje i razvoj" koja je održana jula 2018. godine u Beogradu u organizaciji Mensa i drugih partnera (više na www.mensa.rs)

Zaključci su formirani na osnovu održanih plenarnih predavanja, pojedinačnih sesija i diskusija. Učesnici su se složili da je potrebno:

1. Razvijanjem i definisanjem Nacionalne strategije za obrazovanje i podršku darovitima postaviti temelje za prepoznavanje i sistemsku podršku, kreirati uslove za obrazovanje i rad darovitih.

2. U sistem visokog obrazovanja u programe za obrazovanje vaspitača,

nastavnika i stručnih saradnika nužno je uvesti više multidisciplinarnih sadržaja za rad sa darovitima.

3. Neophodno je kontinuirano edukovati učitelje, vaspitače, nastavnike, stručne saradnike i roditelje, ali i celu zajednicu o potrebama darovitih i dvostruko izuzetnih. Prvenstveno raditi na boljem razumevanju i prihvatanju od strane zajednice, kao i na strategijama i tehnikama njihovog ranog prepoznavanja i obrazovanja.

4. Formirati multidisciplinarnu nacionalnu i međunarodnu mrežu stručnjaka i porodica darovitih u cilju razmene iskustava, praksi i praćenja potreba darovitih. Kroz kontinuiranu organizaciju stručnih i drugih skupova omogućiti razmenu iskustava, sa naglaskom na informisanju uže i šire javnosti.

5. Neophodno je sprovoditi više istraživanja o darovitoj i dvostruko izuzetnoj deci i učenicima, potrebama i problemima darovitih i dvostruko izuzetnih. Popularisati rezultate projekata koji su urađeni na našim prostorima, i raditi na povezivanju sa istraživačima iz regiona.

6. Kroz partnerstvo sa porodicama darovitih osnaživati ih za prepoznavanje darovitosti kod svog deteta i pružiti im neophodnu podršku predlaganjem metoda i postupaka u obrazovanju i vaspitanju vlastitog deteta, u cilju razvoja kompletne samostalne ličnosti.

7. Sa zaključcima Konferencije upoznati javnost i relevantne institucije kroz publikacije, novinske članke, dopise, društvene mreže, a posebno prosvetne radnike kroz njima posvećene publikacije.

U odnosu na poslednje naveden zaključak, ovim radom dajemo svoj doprinos.

Zaključak

Načini na koje radimo sa darovitom decom i načini na koji se odnosimo prema otkrivanju i podsticanju darovitosti i kreativnosti kod svakog pojedinca predstavlja sliku o nama i vremenu u kojem živimo. O našoj kompetentnosti da uočimo, identifikujemo, podstičemo i razvijamo, pružamo uslove za rad i stvaralaštvo. Sadašnji trendovi u obrazovanju koji ističu značaj razvoja kompetencija obrazovnog kadra i podršku razvoja programa za brigu o darovitima kao i za razvoj kreativnih potencijala, prilika su za podršku transformaciji obrazovnog sistema koji će adekvatnije pripremiti učenike za svet rada i njihovu budućnost u kojoj će izvesno biti traženi darovitost i kreativnost.

LITERATURA

- Pavlović Breneselović, Krnjaja, Ž. (2012). Sistemski pristup profesionalnom usavršavanju vaspitača. *Andragoške studije*. 2: 143 -161.
- Pavlović-Breneselović, D. (2014). Kompetencije ili kompetentnost: različiti diskursi profesionalizma vaspitača. *Vaspitanje i obrazovanje*, 34, br. 2, 57-68.
- Jevtić, B. (2009). Struktura kompetencija darovite predškolske dece. Niš: Filozofski fakultet str. 250-259.
- Cvetković Lay, J. (2008). Darovito je, što ću s njim? Zagreb: Alinea
- Gojkov, G., Stojanović, A. (2014). Kompetencije učitelja za identifikaciju i rad sa darovitim učenicima. Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov” u Vršcu; Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja Republike Srbije 2019. Sl. glasnik RS, br. 88/2017, 27/2018 - dr. zakoni i 10/2019).
- Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju Sl. glasnik RS 10/2019.

READINESS AND COMPETENCE FOR WORK WITH GIFTED CHILDREN

LADA MARINKOVIĆ

Preschool Teacher Training College, Novi Sad
Serbia

Abstract: In the process of creating inclusive educational environment and practice, there is an increasing interest in gifted children, which so far in our community are largely unincluded by research and training of experts at all levels of education. As the result of turning to individualisation, respecting diversities and inclusive approach has come to life in curriculums, programs and activities for working with children, high abilities and talents become more visible. New challenges for working with gifted children and encouraging extraordinary abilities and potentials require competent teachers and educators. The aim of this paper is to point out the importance of developing positive attitudes towards gifted children, strengthening the competencies of educators and teachers to provide appropriate incentives for gifted children, training for cooperation and support for gifted children's parents, and the need to spread and create new skills and knowledge about gifted children at all levels of education- through multidisciplinary and integrated curriculums. The conclusions of the II International Conference "Giftedness, Education and Development" will be discussed and an overview of the existing local research results on the competences for working with gifted will be given.

Keywords: Giftedness, competencies, education, attitudes toward gifted.

IZVEŠTAJI SA SESIJA

I

OKRUGLIH STOLOVA

U PRVOJ sesiji imali smo prilike da čujemo pet izlaganja, a četiri autora koja su obrađivala osnovnu temu konferencije iz ugla četiri različite naučne discipline: psihologije, pedagogije, književnosti i sociologije. Ovaj interdisciplinarni pristup temi omogućio je svestrano informisanje o važnim aspektima svakodnevice deteta kroz istorijski, društveno-politički i kulturološki aspekt, zaključno sa razmatranjem najsavremenijih i aktuelnih problema u dečijoj svakodnevici. Najpre smo čuli izlaganje o svakodnevnom životu dece u renesansnom Dubrovniku kroz analizu književnih dela i istorijskih izvora iz tog perioda, potom presek ranijih i sadašnjih izvora o životu dece na teritoriji Kosova i Metohije, takođe uključujući specifičnu kulturološku i duhovnu dimenziju ove problematike. U daljim izlaganjima razmatrana je savremena dečja svakodnevica i virtuelna realnost, korišćenje savremenih tehnologija, kao i način razmišljanja današnje dece o svetu u kojem žive i koji ih okružuje, uključujući i politiku koja neminovno utiče i na njihove živote. Ovakav, interdisciplinarni, a hronološki logično povezan način razmatranja dečije svakodnevice, inspirisao nas je da se zapitamo: ako danas znamo kako deca razmišljaju o svetu koji ih okružuje, kako je to bilo ranije kroz istoriju, jer istorijski podaci uglavnom opisuju život dece, ali nam ne nude podatke o tome kako deca razmišljaju; kako bi izgledali rezultati istraživanja o korišćenju savremenih tehnologija, ali i o shvatanju politike i ulozi političara na uzorku dece sa Kosova i Metohije. Kako ova deca ramišljaju o svetu koji ih okružuje; od kog uzrasta možemo govoriti o virtuelnom identitetu i koliko roditelji utiču na ovaj aspekt dečje realnosti, što je ponuđeno kao tema za razmišljanje i dalje istraživanje od strane učesnika iz publike. Diskusija koja je otvorila nova pitanja, verujemo da će doprineti daljim istraživanjima u ovoj oblasti ili bar osetljivosti za ove teme u poljima delovanja različitih disciplina.

Moderatori sesije: dr Stanislava Popov i dr Lada Marinković

U okviru DRUGE sesije obrađene su sledeće teme: integralni održivi razvoj i mogućnosti njegovog uvođenja u predškolski program, ekološko znanje predškolske dece, važnost kretanja za razvoj predškolske dece, kao i uloga i mesto novca u matematičkim aktivnostima. Istaknuta je uloga drame kao oblika umetničkog izraza pogodnog za učenje o održivom razvoju. U radu sekcije učestvovalo je četiri izlagača na pet tema.

Pouke proistekle iz diskusije u okviru druge sesije mogu se sumirati na sledeći način: Uvođenje integralne održivosti u program predškolskog učenja ne samo što uvažava dete kao kompetentnog aktera u procesu učenja, pomaže osposobljavanju vaspitača za upotrebu različitih metoda učenja, a lokalnu zajednicu senzibilise za participaciju u podizanju svesti o značaju integralnog održivog razvoja, već predstavlja i značajan podsticaj osnaživanja dece za održivo življenje.

U ekološkom obrazovanju predškolske dece potrebno je obratiti više pažnje na upoznavanje dece sa pojmom reciklaže, zaštitom životne sredine, reciklabilnosti materijala, izvorima zelene energije kao i aktivnije uključiti porodicu u proces predškolskog ekološkog učenja.

U kontekstu smanjenog fizičkog kretanja predškolske dece, uključivanje kretanja u predškolski program je neophodno jer zadovoljava dečju potrebu koja im prirodno pripada, a koja im je savremenim načinom života umnogome uskraćena.

Manipulacija ili upravljanje novcem je veština neophodna za ulazak u svet odraslih, a sticanje matematičke kompetencije je dobar način za usvajanje ove veštine.

Drama kao umetnički izraz ne samo što je generalno pogodna aktivnost za učenje na predškolskom uzrastu već ima svoju primenu i u učenju za održivi razvoj.

Opšti zaključak druge sesije jeste da je aktivnosti dece potrebno posmatrati u skladu sa Novim osnovama predškolskog programa, ne gubeći iz vida potrebu da se studenti tokom svog osnovnog visokoškolskog obrazovanja upućuju u poznavanje svake pojedinačne metodike. Nastavnici bi trebalo da u svoje predmete unose sadržaje iz oblasti životnih vrednosti i opštih tema, kako bi specifičnije sadržaje svakog nastavnog predmeta povezali sa principom integracije i intuitivnog učenja dece predškolskog uzrasta. Jedino takvim pristupom mogu se osnažiti budući profesionalci za primenu principa refleksije i otvorene prakse.

Moderatori sesije: dr Svetlana Radović i dr Svetlana Lazić

U TREĆOJ sesiji osnovne izložene teme bile su socijalni razvoj i socijalne kompetencije dece, vršnjačka interakcija i kultura. Opšti zaključak je da je socijalni razvoj zapostavljen u odnosu na brigu o kognitivnom razvoju

i da su odnosi od ključne važnosti za dečji razvoj. Odrasli takođe treba da razvijaju svoje kompetencije u ovim oblastima. Područje daljih istraživanja treba da budu odnosi svih aktera obrazovnog procesa.

Moderatori sesije: Tamara Milošević MA, dr Otilia Velišek Braško

U ČETVRTOJ sekciji radove je izložilo četiri izlagača a osnovne teme bile su inkluzivna praksa i digitalni udžbenici.

Osnovni zaključci mogu se definisati kao potreba da se ojačaju kompetencije u ovim oblastima kod vaspitača. Pokazan je značaj transdisciplinarnog pristupa i ukazano na neophodnost dopune znanja na osnovnim studijama. Deca iz vulnerabilnih grupa (deca izložena stresu, traumatizovana deca) imaju potrebu za podrškom različitih društvenih struktura. Prikazani su primeri digitalizacije udžbenika i prednosti korišćenja istih u vidu dostupnosti informacija, mogućnosti evaluacije stečenog znanja.

Neophodne su promene u kurikulumu osnovnih studija kojima bi se uvela nova znanja/veštine, kako bi se jačale kompetencije vaspitača. Potrebno je potencirati umrežavanje različitih struka i znanja, kako bi se transdisciplinarnim pristupom postigli bolji rezultati.

Moderatori sesije: dr Maja Galić i dr Špela Golubović

U PETOJ sekciji osnovne teme bile su integrisani pristup učenju, pravilno držanje tela dece prilikom obavljanja grafomotornih aktivnosti, funkcija pokreta u korelaciji sa ostalim aktivnostima, darovitost. Radove je izložilo četiri izlagača.

Važne pouke iz diskusije nakon izlaganja su da je integrisani pristup neminovnost u savremenom pedagoškom radu; pokret kao osnova zdravog razvoja dece i njegova (ne)zastupljenost u studentskim aktivnostima; rad na korekciji dečijeg stava prilikom obavljanja grafomotornih aktivnosti; usmeravanje pažnje ka sposobnostima darovite dece uz pažljivo planiranje rada sa njima.

Raspravljalo se o načinima realizacije integrisanih aktivnosti u vrtićima i školama, o sagledavanju i prevazilaženju eventualnih problema u radu. Prikazani su praktični, uspešno realizovani primeri studenata u saradnji sa predmetnim profesorima i vaspitačima mentorima. Bilo je reči o posledicama nepravilnog držanja tela pri obavljanju sedećih aktivnosti u vrtiću. Zaključak je da je loše držanje prisutno kroz skoro sve grafomotorne aktivnosti i da ga je neophodno dobro kontrolisati i korigovati. Na ovu temu nastavilo se dalje u pravcu upotrebe pokreta kao prirodne potrebe u realizaciji aktivnosti razvoja govora i muzičkog vaspitanja. Zaključak je da je pokret, kao prirodna aktivnost neočekivano malo zastupljena u realizaciji

metodičke prakse razvoja govora i muzičkog vaspitanja, kao i da bi trebalo raditi na povećanju stepena povezanosti sa sadržajem metodike fizičkog vaspitanja. Iz aspekta spremnosti za rad sa darovitom decom veoma dinamično se govorilo o kompetentnosti vaspitača u ovoj vrsti pedagoškog rada. Zaključak je da vaspitači mogu da prepoznaju darovitost, ali da nisu dovoljno kompetentni da nastave rad zbog nedovoljno dobre pripremljenosti tokom osnovnih studija.

Moderatori sesije: dr Mirjana Matović i Miloš Vasiljević MA

OKRUGLI STO

Na konferenciji su zapaženo mesto i veliko interesovanje imala dva okrugla stola sa aktuelnim temama za obrazovanje i vaspitno obrazovnu praksu.

Prvog dana konferencije održan je okrugli sto na temu PREDUZETNIČKE VEŠTINE I FINANSIJSKA PISMENOST. Cilj okruglog stola bio je da se napravi multidisciplinarni prilog rasvetljavanju stanja i mogućnosti obrazovanja dece, njihovih porodica i mladih za preduzetničke veštine, kojima se omogućuje tranzicija u svet rada. Učesnici okruglog stola bili su: dr Gordana Stepić, savetnica ministra za finansijsku pismenost u Ministarstvu prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (MPNTR); Vesna Radulović, prosvetna savetnica MPNTR, Školska uprava Novi Sad; Zoran Kostić, ekonomista, srednja škola „Svetozar Miletić“, Novi Sad; Slobodanka Grčić, vaspitačica, PU „Pčelica“ Sremska Mitrovica i Aleksandra Štrbac, savetnica za karijerni razvoj, Nacionalna služba za zapošljavanje, Zrenjanin. Moderirala je dr Gordana Mijailović, profesor strukovnih studija, Visoka škola strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare – Sirmium, Sremska Mitrovica.

Tokom izlaganja i diskusije obuhvaćene su sledeće teme:

- Zakonski okviri koji ukazuju na opredeljenost MPNTR za podsticanje razvoja preduzetničkih kompetencija na svim uzrastima, uključivanje finansijske pismenosti u sistem obrazovanja i vaspitanja RS i razvoj učeničkih zadruga (dr Gordana Stepić);

- Aktivnosti na podsticanju razvoja preduzetničkih kompetencija i finansijske pismenosti na nivou školskih uprava (Vesna Radulović);

- Uključivanje finansijske pismenosti u pripremni predškolski program u okviru Pilot projekta „FinPis“ (dr Gordana Mijailović) i iskustva praktičara u oblasti finansijske pismenosti u radu sa decom predškolskog uzrasta (Slobodanka Grčić);

- Preduzetničko obrazovanje u srednjim školama i obuke mladih za preduzetništvo (Zoran Kostić);
- Uloge ustanova visokog strukovnog obrazovanja u pripremi mladih za razvoj kompetencija za tranziciju u svet rada (Gordana Mijailović);
- Podrška Nacionalne službe za zapošljavanje razvoju preduzetništva kroz kontinuiranu informativnu i savetodavnu pomoć i edukativne programe za nezaposlene za pokretanje sopstvenog biznisa.

Nakon diskusije u koju su se uključili i prisutni učesnici konferencije, zaključeno je da je samozapošljavanje i lična inicijativa u preduzetništvu imperativ razvoja mladih i društva u kojem žive i da je naša država opredeljena da sistemski pristupi ovom zadatku. Konstatovano je da preduzetničko obrazovanje u srednjim školama već živi, a pokrenuto je i uključivanje finansijske pismenosti u sistem obrazovanja i vaspitanja. Takođe je naglašeno da strukovne studije imaju narastajuću obavezu da stručnom praksom i ukupnim kurikulumom opremaju svoje studente kompetencijama za tranziciju u svet rada.

Moderator dr Gordana Mijailović

Drugog konferencijskog dana održan je okrugli sa nazivom *KOLIKO SU VASPITAČI MOTIVISANI ZA PROMENE?* Moderator je bila Radmila Petrović, predsednica Udruženja vaspitača Vojvodine a svoja razmišljanja na ovu aktuelnu temu u povodu objavljivanja Novih osnova programa "Godine uzleta" izlagali su Vesna Radulović, prosvetna savetnica MPNTR, Školska uprava Novi Sad); dr Milenko Janković (profesor VSSOV, Novi Sad), Ljiljana Tica (stručna saradnica PU Novi Sad); dr Lada Marinković (profesor VSSOV, Novi Sad) i vaspitači Teodora Rodić, Snežana Bogdanović, Sneža Bulatović i Nela Dujić.

Povod za okrugli sto bile su nove zakonske regulative u oblasti predškolskog obrazovanja i vaspitanja (uvodenje Novih osnova programa). Udruženje vaspitača Vojvodine aktivno je uključeno u podršku vaspitačima u ovom procesu. Iz rezultata sprovedenih fokus grupa sa vaspitačima a koji su u osnovnim crtama predstavljeni na ovom konferencijskom događaju, proistekla je potreba da se o temi razgovara ne samo iz ugla vaspitača koji su već u praksi nego i iz ugla institucija koje treba da pruže podršku stručnom osposobljavanju budućim vaspitačima.

Okrugli sto otvorio je sledeće pitanje: Kako profesionalni razvoj zaposlenih doprinosi promeni i transformaciji obrazovne institucije, koja je istovremeno i kontekst njihove prakse?

Da bismo to razumeli, potrebno je da shvatimo komplementarne odnose i celinu u kojoj se ostvaruje praksa, odnose koji se grade između njenih učesnika, odnose institucija koje se bave obrazovanjem, kao i moguće

načine njihove transformacije. Procesi koji pokreću profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju i razvoj institucija doprinose da se obrazovna institucija transformiše kao društvena struktura koja olakšava i podstiče razvoj pojedinaca i istovremeno stvara sebi, kao celini, kapacitet da se dalje umrežava i razvija nove veze.

Istaknuto je da se profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju sagledava kroz tri dimenzije procesa, koje proizilaze iz shvatanja o otvorenosti, samoorganizaciji i umrežavanju.

Doprinos nastupajućim promenama koje daje i Udruženje vaspitača Vojvodine organizacijom fokus grupa, koje imaju za cilj da prikupe informacije o motivisanosti vaspitača za promene i način na koji Udruženje može pružiti podršku za unapređivanje kompetencija vaspitača.

Jačanje motivacije vaspitača za aktivno učešće u promenama profesionalnog razvoja je značajno jer nastaje u odnosima profesionalaca i njihovog okruženja, njihovoj interakciji i integraciji, i dinamičnim vezama koje povezuju društvene strukture tako da one ne mogu postojati nezavisno od jedne druge (institucije obrazovanja, naučne institucije, obrazovne politike, ...).

Zaključeno je da je potrebno aktivno učešće svih struktura u podršci vaspitačima da realizuju i odgovore na zahteve nastajućih promena, a da su same promene prilika da se preispitaju vrednosti.

Moderator Radmila Petrović

IMPRESIJE STUDENATA

“Tokom konferencije imali smo priliku da čujemo ljude koji najbolje rade ono za šta su se obrazovali, ljude sa jako puno iskustva, a najpre sa željom da to svoje iskustvo podele sa kolegama i studentima. Dosta toga sam naučila, potvrdila neka svoja mišljenja i razrešila nejasnoće koje sam imala u vezi ovih tema.”

Sara Višnjić

“Prethodni vikend protekao je u znaku konferencije pod nazivom “Svakodnevni život deteta” koja je održana na našem fakultetu. Jedna od mnogih dobrih strana volontiranja je da smo mogli da prisustvujemo svim predavanjima, sekcijama i okruglim stolovima. Veoma sam zadovoljna konferencijom i izlagačima od kojih sam svašta novo naučila. Radujem se sledećoj konferenciji.”

Dunja Živanac

O okruglom stolu *Koliko su vaspitači motivisani za promene*: “Za okruglim stolom govorilo se o potencijalnim promenama u vrtićima, kao i o inkluziji i o tome da li su vaspitači spremni na raznorazne promene. Vaspitači u suštini jesu

raspoloženi za promene, ali sama reč “promena” kao i njeno značenje nije baš lako sprovesti u delo. Jasno je da tu treba dosta zalaganja, truda i rada da bi se sprovela promena koja se očekuje.”

Zorana Milanković

”... pa ko su nadarena deca koju znam u mom gradu i na kraju ko su nadarena deca u vrtiću u kom ja radim praksu. Razmišljala sam kako se zapravo ponašamo prema njima. Oni su posebni i dosta izlaze iz kalupa i prevazilaze očekivanja i standarde a mi uporno pokušavamo da ih smestimo u taj neki prosek i ako zapravo tu ne pripadaju. Dosta sam razmišljala o tome i jedva čekam da odem na praksu pa da malo bolje uočim i obratim pažnju na darovitu decu.”

Marković Teodora

“Govorilo se o tome koliko su vaspitači spremni na promene. Da to ne treba da zavisi od godina staža ... Kao i o tome koliko promene plaše vaspitače. Poredili su školu za vaspitače i vrtić. Kao i to da je promena trebala da počne prvo u škola a onda u svim predškolskim ustanovama. Kako će se studenti prilagoditi, ako uče jedno, a u praksi će ih sačekati drugo. Profesori naše škole su tvrdili da nas oni bez obzira na plan i program pripremaju na ono šta nas čeka. Promene su ista stvar u svakom poslu i zavisi od mnogih drugih životnih aspekata. Složili su se da promene trebaju doći postepeno a ne radikalno.”

Jovanović Nikolina

“Što se tiče finansijske pismenosti najviše mi se svidelo izlaganje vaspitačice koja je pričala svoje iskustvo koje je prošla sa svojom grupom i kako su zajedno uspeli da prikupe novac i urade bitne stvari za njihov vrtić.”

Julijana Babić

“Pored svih stručnih ljudi, najviše mi je pažnju privukla priča vaspitačice koja je zajedno sa svojom decom, tj. njihovim zajedničkim radom uspela da renovira vrtić, tj. njihovu radnu sobu. Pravili su vašar na kojem su prodavali ono što su sami pravili i tako vremenom sakupili novac da okreće sobu, promene prozore. Posebno me je oduševilo to što su sa drugarima iz osnovne škole “trampili” kantu za briska. Deca iz vrtića imala su dve kante, a deca iz škole dva briska, pa je jedan dečak iz vaspitačicine grupe došao na tu ideju, ali isto tako je uz briska tražio bombone koje su dobili. To je nešto što je ostavilo veliki utisak na mene i čast mi je što sam bila deo ovoga kao volonter.”

Dragica Gajić

“Gde god sam prisustvovala naučila sam nešto novo, što sam sigurna da će mi u daljem životu i razvoju biti od pomoći kao i u poslu. Bilo mi je jako interesantno, zadovoljna sam kako je sve prošlo i mnogo mi je drago što sam učestvovala i bila deo ove konferencije.”

Nikolaidis Saša

