

ISSN 2334-7732

ISSN (Online) 2334-7929

Krugovi djetinjstva

Časopis za multidisciplinarna istraživanja djetinjstva

Broj 1-2
2017

KRUGOVI DETINJSTVA

časopis za multidisciplinarna istraživanja detinjstva

Broj 1-2, 2017.

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

Izdavač:

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Novi Sad

Adresa:

Petra Drapšina, 8. 21000 Novi Sad, Srbija

Za izdavača:

Jovanka Ulić, direktor

Redakcija:

Urednica: Mirjana Matović

Zamenica urednice: Lada Marinković

Sekretarka: Ibolya Gera

Članovi redakcije: Jovan Ljuštanović, Vesna Colić, Svetlana Lazić, Otilia Velišek-Braško, Branka

Janković, Aniko Utaši, Anđelka Bulatović, Tamara Milošević, Irina Damjanov

Spoljni saradnici:

Jasmina Klemenović (Srbija), Fedi Eva (Srbija), Saša Milić (Crna Gora), Kai Felkendorf (Švajcarska),

Suzana Kirandžiska (Makedonija), Milena Petrović (Srbija), Olivera Kamenac (Novi Zeland),

Marica Kanižai (Mađarska), Branislava Bošnjak (Nemačka).

Savet časopisa: Žarko Trebješanin, Lajoš Genc, Nevenka Rončević, Isidor Graorac, Milan Mišković

Kontakt adresa: krugovidetinjstva@gmail.com

Dizajn, prelom i priprema za štampu:

Stojan Mančić

Lektura:

Ivana Mijić Nemet, Milena Zorić

Prevod:

Mirjana Galić (engleski)

Časopis se objavljuje u elektronskoj formi, na adresi:

www.vaspitacns.edu.rs

Štampa:

Art print, Novi Sad

Tiraž 200

CIP - Katalogizacija u publikaciji

Biblioteka Matice srpske, Novi Sad

316.7:37

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

Dva puta godišnje. - Tekst na srpskom, engleskom i mađarskom jeziku.

ISSN 2334-7732 ISSN (online) 2334-7929

316.7:37

COBISS.SR-ID 278211847

SADRŽAJ

5 Reč urednice

PRVI BROJ

Naučni i stručni članci

Svetlana Lazić

8 INCEST KROZ ISTORIJU PORODICE I DRUŠTVA

Sonja Hornjak

20 STAV UČENIKA OSNOVNE ŠKOLE PREMA FILMU U NASTAVI ŠPANSKOG JEZIKA

Otilia Velišek-Braško i Marija Svilar

27 BITI BRAT ILI SESTRA „DRUGAČIJIM“ OSOBAMA

Tatjana Milivojčević i Slobodanka Grčić

41 MITSKI SADRŽAJI KAO PODSTICAJ DEČIJE KOMUNIKACIJE

Lada Marinković i Jelena Blagojev

54 RODITELJSKA PERCEPCIJA KOMUNIKACIJE SA VASPITAČEM

Valentina Đekić

71 ULOGA TELEVIZIJE U VASPITANJU I OBRAZOVANJU DECE

Tamara Milošević

82 VASPITAČI I UČITELJI U PEDAGOŠKOJ KOMUNIKACIJI

Prevod

Isidor Graorac

94 SKRIVENI NASTAVNI PROGRAM I, II

Prikaz

Otilia Velišek-Braško

100 PROGRAMI PODRŠKE DECI I UČENICIMA SA SMETNJAMA U RAZVOJU

DRUGI BROJ

Naučni i stručni članci

- 104** **Danica V. Stolić**
ULOGA GLASOVNIH STILSKIH FIGURA U RAZVOJU GOVORA
- 113** **Jovanka Denkova**
IMPACT OF DEATH ON ADOLESCENTS AND ITS REPRESENTATION AS FEATURED IN
MACEDONIAN ADOLESCENT LITERATURE
- 129** **Biljana Beljić Durković i Jovan Miočinović**
DEČJA GRAJA – ŽELJENI ILI NEŽELJENI ZVUK?
- 135** **Branislava Bošnjak i Pavao Hudik**
THE USE OF ICT, SMARTPHONES AND TABLETS IN SOCIAL WORK WITH ROMANI
MIGRANT FAMILIES IN BERLIN: EXAMPLES FROM PRACTICE
- Prikaz**
- 148** **Tatjana Stevanović**
DEFINITIVNI VODIČ KROZ GOVOR TELA

REČ UREDNICE

Krugovi detinjstva - časopis za multidisciplinarna istraživanja detinjstva već petu godinu za redom nastoji da promoviše dostignuća teorijskih i praktičnih iskustava stručnjaka iz različitih oblasti rada sa decom, mladima i adolescentima. U osnovi multidisciplinaran, časopis ukazuje na neophodnu interakciju sveta dece i odraslih prateći aktuelnu dinamiku komunikacije naučnih disciplina i novih saznanja kroz savremenu istraživačku perspektivu.

Poštujući praksu dvobroja na godšnjem nivou, *Krugovi detinjstva* su tematski orijentisani. U skladu sa tim, tema petog broja časopisa za 2017. godinu je *Svet komunikacija*. Razumevajući suštinu savremenosti kroz prihvatanje moderne komunikacije kao stvaralačke aktivnosti sa posebnim naglaskom na svet najmlađih, tema otvara različite aspekte proučavanja komunikacije u kojima deca učestvuju, kojima su izložena, koja ih formiraju i zahvaljujući njima bivaju promenjena.

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

Dr Mirjana Matović

BROJ 1 | 2017
Naučni i stručni članci

Svetlana Lazić

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Novi Sad
pedagogns@gmail.com

UDC: 316.75:176.4

173

INCEST KROZ ISTORIJU PORODICE I DRUŠTVA

Sažetak: *Cilj rada je analiza geneza seksualnog zlostavljanja dece u porodici i incesta i njihova društveno-istorijska uslovljenost. Rad je podeljen u tri dela. U prvom delu su ponuđene definicije koje obuhvataju seksualno zlostavljanje dece i incest, pri čemu su ponuđene i fine razlike koje se uočavaju u njihovom ispoljavanju i razumevanju. Drugi deo je usmeren na istorijski uvid u postojanje incesta, ne bi li se uvidele razlike u civilizacijskom toku i odnosu prema njemu. U trećem delu razmatra se značaj naučne teorije i prakse koja ostvaruje informativni i zaštitni karakter delovanja, kao i preventivnu funkciju.*

Ključne reči: *seksualno zlostavljanje dece, incest.*

Uvod

Seksualno zlostavljanje dece u porodici i incest stari su koliko i čovečanstvo. Oblici su porodičnog nasilja koji se temelje na rodnoj hijerarhiji i kulturi muškog roda koji vlada i protkani su kulturnim i patrijarhalnim obrascima ponašanja i strogo definisanim rodnim ulogama (Protić, 2002). Ova ponašanja su se realizovala unutar porodice, te su se smatrala porodičnom intimom o kojoj se nije govorilo u društvu. Kao takvi, seksualno zlostavljanje dece i incest bili su nevidljivi, a čim su nevidljivi, to je značilo da ih nema (Protić, 2002; Žegarac, 2004). Feministički pokret ponudio je najprihvatljivije objašnjenje seksualnog zlostavljanja i incesta, svrstavajući ih u nasilje zasnovano na rodnoj pripadnosti (Mršević, 1997), čime su stavljeni u društveni kontekst u kojem muškarci imaju veću društvenu moć od žena i dece i samim tim mogućnost da je koriste. Zahvaljujući njihovom delovanju doneto je niz konvencija i preporuka državama da kriminalizuju porodično nasilje, unutar toga seksualno zlostavljanje dece u porodici i incest, te da preduzmu preventivne i zaštitne mere radi njihovog sprečavanja. Život pokazuje da se u slučajevima prijavljivanja seksualnog zlostavljanja i/ili incesta doseže visok stepen odbojnosti

javnosti prema počiniocima, s jedne strane, i saosećanja s decom žrtvama dela, s druge. S obzirom na njihovo postojanje i danas, važno je uvideti kako je teklo njihovo sagledavanje u istorijskoj perspektivi. Cilj rada je geneza seksualnog zlostavljanja dece u porodici i incesta i njihova društveno-istorijska uslovljenost. Primenjena je istorijska metoda i analiza sadržaja kao metodološki postupak. Složenost pojmova koji su tema ovog rada, uviđanje nijansi u njihovom poimanju i razumevanju uticali su na to da rad čine tri velike celine. U prvoj su ponuđene definicije i objašnjenja seksualnog zlostavljanja dece u porodici i incesta, ukazuje se na razlike između njih i objašnjava postojanje incesta u užem i širem smislu. U drugoj celini se nudi pregled istorijskog uvida u postojanje incesta i uviđaju promene koje postoje. Trećim, završnim razmatranjem, ukazuje se na značaj naučne teorije i prakse koja, udružena sa etičkim standardima, predstavlja stabilnu osnovu koja na društvenom nivou ostvaruje informativni i zaštitni karakter delovanja, ostvarujući u isto vreme preventivnu funkciju.

Šta su seksualno zlostavljanje dece i incest?

Definicije koje se odnose na seksualno zlostavljanje dece i na seksualno zlostavljanje dece u porodici najčešće su iste, jer počinioci čine osobe koje se brinu o detetu i ono u njih ima poverenja (Лазих, 2016). One su u većoj ili manjoj meri sadržajno saglasne i ukazuju na „korišćenje zavisne, nedovoljno mentalno zrele dece i adolescenata u cilju seksualnih zloupotreba kojima nisu dorasli, na koja ne mogu dati pristanak i koja će podržati postojanje tabua porodičnih uloga” (May-Chahal & Herczog, 2003: 6), odnosno na postojanje bilo koje vrste „seksualnog kontakta između djeteta i odrasle osobe ili tinejdžera starijeg 5 i više godina od djeteta žrtve” (Buljan-Flander, 2003: 77). Faktori koji utiču na postavljanje razlike između zlostavljajućih i nezlostavljajućih seksualnih ponašanja jesu razlika u moći, razlika u znanju i razlika u zadovoljenju (*Seksualno zlostavljanje dece u porodici*, 2004). Može se reći da je gotovo svaki odnos u kojem je narušena ravnoteža moći potencijalni nasilnički odnos, pri čemu osoba koja ima moć istovremeno ima i izbor da li će je i na koji način (zlo)upotrebiti (Лазих, 2016). Seksualno zlostavljanje dece obuhvata uključivanje deteta u seksualne aktivnosti; posmatranje seksualnih aktivnosti; izlaganje deteta pornografskom materijalu; neadekvatno dodirivanje deteta; davanje sugestivnih seksualnih komentara detetu (Buljan-Flander, 2003), odnosno opscene telefonske pozive, pokazivanje inače pokrivenih delova tela i voajerizam, milovanje, snimanje pornografskih fotografija, pokušaj da se obavi seksualni odnos, silovanje, incest (*Deca imaju pravo na život*, 2003). Seksualna zloupotreba nadilazi pojam seksualnog zlostavljanja i obuhvata odnose prema deci u kojima se ona koriste radi interesa i potreba drugih osoba na račun potreba i interesa i ličnosti dece (Лазих, 2008: 232). Najčešće se misli na podvođenje, prostituisanje, pornografiju maloletnika, odnosno na sve oblike zloupotrebe detetovog tela

čije korisnike čini više osoba. Češće se koristi u radu sa adolescentima, jer oni imaju razumevanje i doživljaj zlopotrebljenosti. Termin zlostavljanje se koristi za označavanje onih događaja, situacija, stanja ili ponašanja kojima se povređuje integritet i oštećuje razvoj deteta (Žegarac, 2004b).

Incest je verovatno najtraumatičnije iskustvo koje dete može da preživi. Predstavlja nasilje nad telom i poverenjem koje prelazi zamislive granice izdržljivosti. U slučaju da se ovo traumatično iskustvo iz detinjstva tokom odrastanja i života ne identifikuje i ako se s njime ne postupa adekvatno, nastaju ozbiljne i teško rešive emocionalne i bihejvioralne posledice. Zvaničan, široko usvojen pojam incesta koristi se da označi „seksualne odnose između brata i sestre, brak između prvostepenih rođaka, zavođenje devojčice od strane njenog oca, i sl.” (Mršević, 1997: 16) ili pak „seksualni odnos između dve osobe, koje su u previše bliskom srodstvu da bi mogle da sklope zakonitit brak” (Ibid.: 17) ili „seksualni odnos između osoba koje ni pod kakvim okolnostima ne bi trebalo da mogu da imaju zajedničku decu” (Jónsson, 2005). Takvo razumevanje incesta predstavlja shvatanje u užem smislu, jer krvno srodstvo nije dovoljno da odredi incest u celosti. Za njegovo razumevanje potrebno je sagledati emotivnu povezanosti deteta sa počiniocem. Osoba 'od poverenja', detetu može biti neko iz okruženja, a ne nužno krvni srodnik (komšija, kum, porodični prijatelj, kolega jednog od roditelja...), što nijednog trenutka ne umanjuje traumu koju dete kao žrtva doživljava. Radi potpunijeg razumevanja incesta, osobe koje su ga preživele (Bass & Davis, 2004) ponudile su definiciju prema kojoj je u pitanju „seksualno zlostavljanje deteta od strane odrasle osobe od poverenja, koja je u poziciji moći i predstavlja autoritet za dete” (*Deca imaju pravo na život*, 2003: 2).

Incest kroz istoriju

Prvobitna zajednica

U doba prvobitne zajednice nije postojalo privatno vlasništvo, ni klasa, ni države, pa ni društvene nejednakosti. Jedine razlike među članovima plemena bile su zasnovane na polu i uzrastu, a deca su bila zajednička (Лазих, Попов, 2015). Incest je bio prisutan, ali se nije prepoznavao kao takav, a o seksualnom zlostavljanju se govorilo samo u kontekstu silovanja. Ukoliko bi postojali slučajevi silovanja, ono se kažnjavalo samo kao akt koji je smanjivao prodajnu vrednost devojke. Formiranjem gradova i nastankom civilizacija, ovom problemu se prilazilo unekoliko drugačije, iako se kažnjavanja za upražnjavanje seksualnih odnosa među srodnicima nisu primenjivala, a silovanja su se različito tretirala. Po antropolozima i sociolozima, zabrana incesta smatra se činjenicom od opštedruštvenog značaja i univerzalnog važenja, čime se relativno lako može postaviti granica između necivilizacije i civilizacije.

Egipatska civilizacija

Drevni Egipat bila je civilizacija sa izrazitim različitostima, koje su se reflektovale i na polnoj orijentaciji njenih građana. Tako su se u Egiptu mogli pronaći homoseksualci, transeksualci, incest brakovi, prostitucija, nekrofilija (*History of sex: Ancient Egypt*, 2005). Iako su postojale razlike između izvesnih oblika ponašanja, koji su bili (ne)prihvaćeni kod plemstva, odnosno kod robova, zajedničko za obe grupe jeste da su imale širok spektar bračnih zajednica i ponašanja. Jedino se kod robova primenjivala oštrija kazna za prekršaj običaja braka, ma kakva greška bila. Egipatska civilizacija je zapravo civilizacija u kojoj je vladao matrijarhat, u kojoj su se porodična stabla i srodstvo računali po majčinoj liniji, a faraoni bili birani po matrilinearnom principu. Sva imovina je u porodici odlazila ćerkama, koje su zatim bile vlasnice, pa bi potom nasleđe otišlo njihovim kćerima i tako dalje. Zbog toga su muževi u slučaju smrti supruge gubili svu imovinu i status u društvu. U želji da ostanu i dalje u svojim porodicama i raspolazu imovinom, očevi su započinjali seksualne odnose sa svojim kćerima i unukama, a postojali su i brojni brakovi iz incesta između braće i sestara.

Stara Grčka

Grčka mitologija je povezana sa incestom, ubistvima, poligamijom, pri čemu krucijalno mesto zauzimaju erotika, plodnost i ikonizacija falusa. Zevsov odnos prema ženskoj seksualnosti ogledao se u seriji silovanja i zavodenja, čime je postavljena osnova za viševjekovnu dominaciju muškaraca smrtnika i žensku pokornost (Mason, 2016). S druge strane, predstava o Heri kao o varljivoj i dvoličnoj ženi otvorila je vrata vekovnoj muškoj nesigurnosti u vezi sa ženama i mizoginiji. Ženska seksualnost se tako razumela kao vid ljubomore i besa zbog nemanja muškog polnog organa. Ovakvo tumačenje sveta prihvatili su i smrtnici, te se oko petog veka pre nove ere smatralo da se seksualnost meri prema muškom polnom organu¹. Spartanske devojke su se venčavale u 18 godini i prema njima je postojalo izvesno poštovanje, budući da im je zadatak bio da rode, da budu jake i emocioanalno distancirane (Лазих, Попов, 2015). Za razliku od njih, žene u Atini su se ugovorenim brakom venčavale u svojoj 14–15 godini života, postavši tako vlasništvo svog muža. Njihova osnovna uloga prilikom venčavanja bila je da mužu donesu na svet zakonitu decu i da budu radna snaga u domu. Supruge su se tokom svog života sa robinjama i prostitutkama konstantno takmičile za suprugovu naklonost i želju i u velikoj meri bile izložene nasilju (*History of sex: Ancient Greece*, 2005). U staroj Grčkoj se ne navodi postojanje incesta, već se veća pažnja posvećuje postojanju homoseksualnih veza.

¹ Jedan od primera iz ovog perioda su i skulpture satira – polubogova koji izgledaju pola kao čovek a pola kao jarac. Povezivali su se s plodnošću, imali su veliki seksualni apetit i bili su pohotna i razvratna bića koja su volela žene, uglavnom nimfe, ali i dečake. Zbog toga su često prikazivani u vidu golog muškog lika sa predimenzioniranim polnim organom. U kasnijem periodu stare Grčke muškarci su na slikama i dalje nagi, ali manjih dimenzija sa pažnjom posvećenom detaljima. Ukoliko se nalaze na slikama, žene su uvek obučene, čak i kada je pored njih njihov nagi muž. Jedino su prostitutke slikane nage.

Rimsko carstvo

Rimsko carstvo je odlikovalo društveno uređenje gotovo identično staroj Grčkoj, sa izrazito definisanim patrilinearnim srodstvom. Rimski umetnik reflektuje različit odnos prema ženama i muškarcima, pa su muškarci na slikama nagi, dok je ženama pridavano malo pažnje. One koje su imale tu čast da su slikane uglavnom su žene i majke, obučene u haljine do članaka, tako da im se telo uopšte ne nazire. Isto kao i u staroj Grčkoj, prostitutke su slikane nage. Jedino je Venera, boginja rata, bila naslikana kao polugola jahačica koja predvodi vojsku. Muškarac je posedovao sve, što je značilo svu imovinu, uključujući i ženu. Kada je odlazio od kuće radi ratovanja, ostavljao je ženu zaključanu kao robinju. U slučaju da je ostala udovica, zakonom joj je bilo zabranjeno da se ponovo uda (*History of sex: Roman Empire*, 2005). U periodima kada su ratnici bili kod kuće, žene su i dalje bile u kući, jer im je bio zabranjen boravak van nje, kao i posedovanje bilo kakvog novca. Žene su u brak stupale sa 12 godina života, bez obzira na telesni razvoj. Prema njima se odnosilo kao prema bićima drugog reda, sa kojima muškarci žele da imaju zakonitu mušku decu, dok se zabavljaju sa konkubinama i robinjama. Silovanje je bilo dozvoljeno radi ostvarivanja moći nad bilo kojom ženom, a incest se, kao običaj opštenja sa pripadnicima iste porodice, u Rimskom carstvu ne spominje.

Hrišćanstvo i srednji vek

Treća knjiga Mojsijeva predstavljala je do kraja 18. veka bazu informacija i shvatanja sveta, na osnovu koje se tumačio i incest. U *Knjizi trećoj levitskoj* (18: 6–18, 1994: 77) Bog se obraća Mojsiju i kaže:

6. Niko od vas neće pristupiti k rođaci svojoj da otkrije golotinju njenu. Ja sam Gospod.

7. Ne otkrij golotinju oca svoga, ni golotinju matere svoje. Mati ti je; ne otkri golotinju njezinu.

8. Ne otkrij golotinju žene oca svoga. To je golotinja oca tvoga.

9. Ne otkrij golotinju sestre svoje, kćeri oca ili kćeri matere svoje, rođene u kući ili izvan kuće; ne otkri golotinje njihove.

10. Ne otkrij golotinje kćeri sina ili kćeri svoje, jer to je tvoja golotinja.

11. Ne otkrij golotinju kćeri žene oca svoga, koju je rodio otac tvoj. Sestra ti je.

12. Ne otkrij golotinju sestre oca svoga; srodna je krv s ocem tvojim.

13. Ne otkrij golotinju sestre matere svoje; jer je srodna krv s materom tvojom.

14. Ne otkrij golotinju brata oca svoga pristupajući k ženi njegovoj. Strina ti je.

15. Ne otkrij golotinju žene sina svoga; snaha ti je; ne otkrij golotinju njezinu.

16. Ne otkrij golotinju žene brata svoga; golotinja je brata tvoga.

17. Ne otkrij golotinje žene i kćeri njezine; kćeri sina njezina ni kćeri kćeri njezine; nemoj uzeti da otkriješ golotinju njihovu; srodna su ti krv; zlodelo je.

18. Ne uzmi sestre žene svoje da izazivaš ljubomoru otkrivajući golotinju njenu pored žene svoje za života njezina.

U tekstu se može pronaći ukupno 14 'zabranjenih' žena: majka – stav 7; svekrva – stav 8; sestra – stav 9 i 11; ćerka od sopstvene ćerke ili sina – stav 10; očeva

sestra – stav 12; majčina sestra – stav 13; žena očevog brata – stav 14; snaha – stav 15; bratova žena – stav 16; ćerka sina ili ćerke bratove žene – stav 17; ženina sestra – stav 18.

Najveći deo srednjeg veka protekao je u izrazitoj zastupljenosti crkvene prohibicije, koja se širila do četvrtog kolena rođačke linije. Tako se prilikom ugovaranja braka velika pažnja posvećivala računanju stepena krvnog srodstva po ocu, odnosno proceni da li su razlozi za sklapanje braka dovoljni ili ih remeti faktor srodstva. Čak i prilikom definisanja seksualnih aktivnosti postojala su tri stanovišta, koja su svojim postojanjem doprinela različitom viđenju i tretiranju seksualnog morala. Prvo stanovište je seksualnu aktivnost tretiralo kao sastavni deo reproduktivne funkcije, koji je samo u tom prirodnom obliku mogao biti primenjen. Sve ostalo smatralo se zabranjenim i neprirodnim. Drugo stanovište je seksualnu aktivnost smatralo kao nečistu, ona je bila izvor stida i prljavštine. Treće stanovište je seksualnu aktivnost smatralo kao završnicu intimnosti, kao simbol i izražavanje ljubavi (Mršević, 1997). Srednjovekovni pisci i stvaraoci morala veliku pažnju posvećivali su prvom i drugom stanovištu. Tako je i po Akvinskom seksualna aktivnost smrtni greh, posebno kada se uzmu u obzir „reakcije polnih organa, koje nisu u potpunosti rezultat ljudske volje” (Brundage, 2005).

Humanizam i renesansa

Obnavljanje nauke, filozofije i umetnosti po uzoru na antičku harmoniju doveo je posle mračnjaštva srednjeg veka do obnove, preporoda, procvata kompletnog ljudskog društva (Лазих, Попов, 2015). Pokret započet s Petrarkom, koji je spojio hrišćanstvo i platonizam i telesnu lepotu žene preneo u reč (Arambašić, 2016), a završen smrću Servantesa i Šekspira, vratio je interesovanje za ljudsko telo i prirodu. Umetnici su radili po živim modelima, proučavala se anatomija ljudskog tela i njegovih proporcija, tako da umetnička dela koja su nastala u vreme humanizma i renesanse nemaju nužno verski karakter. Vajari, slikari i arhitekta više nisu smatrani zanatlijama, već istinskim umetnicima koji su se odlikovali prepoznatljivom stvaralačkom individualnošću. Značajna dela poput *David* Mikelandela Buonarotija, koji je do savršenstva doveo oblik ljudskog tela, zatim Bokačov *Dekameron* kao i dela drugih autora govore ne samo o slobodi predstavljanja slobodnih tema, već sobom nose poruku složenijeg pristupa pitanjima života. Tu je i ljubav Dantea Aligijerija prema Beatrice koja je postala razlog za poeziju i život, pomogavši mnogim pesnicima i piscima da otkriju temu ljubavi koja do tada na takav način nije bila naglašena. Literatura ne nudi uvid kada je u pitanju incest u vreme humanizma i renesanse.

Severna Evropa od 15. do 19. veka

Područje severne Evrope prvo je u istoriji koje je zakonom uredilo pitanje kazni za počinjen incest. Jónsson (2005) najviše govori o incestu u periodu od 1500. do 1900. godine sa posebnim osvrtom na Island. Odnos prema incestu se u kasnom srednjem veku gradio na osnovu crkvenog zakona iz 1275. godine koji je baziran

na Levitskoj knjizi, sa uticajem Rimskog zakona i Norveškog crkvenog zakona, koji je u potpunosti zabranjivao seksualne odnose među srodnicima. Posebna zabrana se odnosila na direktne krvne srodnike u vertikalnom srodstvu koji su se sagledavali kao božanski red i o njima se nije raspravljalo. Dilemu je izazivalo indirektno, pobočno srodstvo u vezi sa kojim su se vodile diskusije koje su uticale na razlikovanje srodstva po zakonu i po krvi (Schraut, 2012). U slučaju da se otkrije postojanje incesta, kazna bi bila progon iz zemlje i gubitak sve imovine, iako su biskup i kralj (koji su utvrđivali kaznu i primenjivali je) često bili znatno tolerantniji. U Severnoj Evropi su se po prvi put smrtne kazne za incest uvele oko 1500. godine (Jónsson, 2005). U Nemačkoj je bio prisutan uticaj Rimskog prava, a u Skandinaviji se prema incestu odnosilo kao prema pravno neregularnoj radnji i kao prema jeresi. Tako su ljudi, za koje se pretpostavljalo da su imali incest, izlagani surovoj smrti, jer su izazivali božji bes i propagirali jeres. Prva smrtna presuda za incest u Danskoj izrečena je 1507. godine, a u Švedskoj se prvi put izrečena smrtna kazna za incest pojavila u zakonu iz 1528. godine (Ibid.). U Norveškoj je za Božić 1535. godine spaljen bogat i veoma uticajan čovek koji je priznao da je imao seksualne odnose sa sestrom svoje žene. Ona je dospela pod zaštitu biskupa i preživela. Islandski zakon je 1564. godine predvideo kaznu utapanja za ženu, odnosno kaznu odsecanja glave za muškarca koji su imali incest. Tokom narednih sto i više godina vodila se rasprava između protestantskih teologa i sudija u Evropi, koji su različito shvatali koji su to stepeni srodstva zabranjeni za sklapanje braka, tako da se nije moglo pronaći rešenje zajedničko za obe strane, odnosno koji je stepen srodstva prekršen (Schraut, 2012) i kada treba da se primeni smrtna kazna. Ove diskusije nisu imale nikakvog uticaja na područje Islanda, te se oko 100 poznatih slučajeva u Islandu odvijalo u periodu 1570–1800. godine. Najuobičajeniji odnos bio je između muškarca i sestre njegove žene. Sledeći po redu je bio između oca i sinovljeve žene, pa oni čine više od polovine pomenutih 100 slučajeva. Slede veze brata i sestre; oca i ćerke; muškarca i ćerke njegove sestre.

Krajem 18. veka Levitska knjiga je postala neupotrebljiva u cilju objašnjavanja incesta i uvođenja zabrana po stepenu srodstva, jer se pažnja posvetila zakonskom definisanju zabranjenog srodstva. Tako je Kraljev ukaz iz 1800. godine definisao incest kao odnos zabranjen sa sedam žena u srodstvu (sestra, majka, obe bake, ćerka, unuke/ćerke sina ili ćerke) i sa četiri žene koje su postale familija (maćeha, pastorka, tašta i sinovljeva žena/snaha)². Od tada se incest polako ali sigurno shvata kao seksualni odnos između majke i sina, oca i ćerke, brata i sestre. U prilog tome govori i francuska poema iz 17. veka (Jónsson, 2005) u kojoj se kaže: „*Evo ovde leži ćerka, ovde leži otac, Ovde leži sestra, ovde leži brat, Ovde leže muž i žena, A ipak su u grobu samo dva tela.*”

2 Zanimljivo je da nijednom nije pomenuta ženina sestra kao zabranjena osoba.

20. vek

Interesovanje za temu incesta ponovo je započeo Frojd kroz ispitivanje histerije kod žena i pronalaženje njenih uzroka. Metodom psihoanalize došao je do informacija koje su išle u prilog takozvanoj seksualnoj traumi incestnog tipa, pri čemu se radilo o dostojnim, pristojnim i uvaženim očevima koji su uživali ugled u društvu. „Frojd je počeo da pomalo falsifikuje slučajeve incesta, tako što je, kao prvo, navodio kao učinioce neke druge osobe, potpuno izbegavajući da ukazuje na preovlađujuću pojavu očeva kao incestnika” (Mršević, 1997: 9). U kasnijem radu je uzroke histerije tražio u seksualnim fantazijama devojčica prema svojim očevima, čime je utro put iskrivljenom pogledu na ovaj oblik zlostavljanja deteta koji u sebe uključuje fizičko, psihičko i emocionalno zlostavljanje kao i izneveravanje poverenja. Nasleđe njegovog stanovišta je u tada prisutnoj zabludi, kako među stručnjacima tako i među laicima, da deca lažu kada pominju incestno ponašanje kojem su bila izložena. Čak i u slučajevima kada su postojale venerične bolesti kod dece, koje je biološki nemoguće dobiti drugim putem osim seksualnim, medicinski stručnjaci tog vremena uzroke njihove pojave tražili su u zajedničkoj upotrebi peškira, u bazenima i na drugim mestima. Praćenjem pojave ustanovljeno je da se društvena obaveza nije svodila na zabranu seksualnog odnosa sa bliskim srodnicima, već na vešto i sistematsko ćutanje o njihovom postojanju, iako su postojale zabrane od univerzalnog važenja koje su bile navodno opšteprihvaćene. Čak i u slučajevima kada je delo izašlo na videlo, dete se proglašavalo krivim jer je dovelo do narušavanja porodičnog savezništva.

Na planu pedagogije 20. vek je proglašen vekom deteta, ali nije ispunio misiju koju mu je namenila Elen Kej. Naprotiv, doprineo je stvaranju i negovanju slike stvarnosti koja nije nimalo afirmativna (Potkonjak, 2003). Deca su se tretirala kao bića sa potencijalima, kao bića kojima je potrebna ljubav i podrška u razvoju, dok su se u isto vreme prema njima primenjivala surova i nemoralna postupanja na lokalnom i na globalnom nivou. S druge strane, uloga žene se promenila, ali je promišljanje o njenim obavezama u društvenom kontekstu ostalo tradicionalno. Zbog toga nije bila retkost da se u slučajevima otkrivanja incesta sva odgovornost svaljivala na majku jer se smatralo da je ona odgovorna za razvoj i vaspitanje 'svoje' dece, odnosno da je kriva što nije videla da se to dešava (Lazić, 2008). U prilog navedenom ide i promišljanje jednog sudije koji je rekao da je incest „jedna od onih stvari koje se mogu desiti svakom muškarcu” (Mršević, 1997). Incesta ima, bilo ga je i ranije, ali se on lakše vidi u siromašnim porodicama, što ne znači da ga nema u dobrostojećim porodicama sa visokoobrazovanim roditeljima. Razlika je u tome što ga građanska intelektualna porodica lakše prikriva. Počinioci incesta važe za marljive ljude posvećene porodici, sa višim obrazovanjem, koji se pridržavaju zakona i religiozni su iznad proseka (Mladenović, Protić, 1995), odnosno za osobe koje su slične bilo kom drugom muškarcu, sa ostvarenim privatnim životom koji ne dozvoljava da se upre prst u njega za učinjeno delo (*Seksualna zloupotreba dece*, 2004). Imajući u vidu da je patrijarhalna porodica strukturalni oslonac koji (p)održava postojanje incesta (Mankiller, Mink, Navaro, Smith, Steinem,

1998), iskustva incesta nisu retkost, signal haosa i necivilizacije, već sastavni deo društvenog i porodičnog ustrojstva. Samim tim predstavlja pojavu koja je uzajamno uslovljena osnovnim porodičnim i društvenim strukturama kao jedan od činilaca.

21. vek

Pitanja o incestu izašla su iz okvira porodice i postala društveno pitanje i odgovornost svih. Doneti su zakoni, strategije, akcioni planovi, opšti i posebni protokoli³, ali stanje još uvek nije zadovoljavajuće. U prilog tome govore i statistički podaci o seksualnom zlostavljanju preživljenom u detinjstvu u Srbiji, koji su zasnovani na reprezentativnom uzorku od „9 prijavljenih slučajeva nedeljno Incest Trauma Centru – Beograd” (*Incest Trauma Centar – Beograd – Statistika*, 2014; *Sažetak statističkih podataka Incest Trauma Centra – Beograd koji se tiču prijavljenih slučajeva seksualnog nasilja preživljenog u detinjstvu sa teritorije Srbije u periodu 1994–2009. godine*, 2010). UNICEF potvrđuje da je u pitanju složen i osetljiv problem zastrašujućih razmera (*Seksualno nasilje je složen i osetljiv problem zastrašujućih razmera*, 2011), pri čemu se navodi da je u pitanju jedno od petoro dece u Evropi koje je žrtva nekog od oblika seksualnog zlostavljanja. Podaci Incest Trauma Centra govore da je počinitelj u 100% slučajeva detetu poznata osoba (*Incest Trauma Centar – Beograd – Statistika*, 2014).

I pored ovakve statistike i brojnih akcija u cilju osnaživanja dece da prijave seksualno zlostavljanje i incest (*Pravo na prava!*, 2005–2006⁴; *Pravo na prava!*, 2006–2007⁵; *Kiko and the hand*, 2011⁶; *Kiko i ruka*, 2015⁷; *U svetu senki – Vodič kroz podršku detetu žrtvi porodičnog nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja*, 2014–2016⁸ i mnogi drugi), gotovo 50% prijava stiže od punoletnih osoba koje su u detinjstvu

3 Pitanja seksualnog zlostavljanja definisana su Porodičnim zakonom i Krivičnim zakonikom (pominje se rodoskrvnjenje). Opšti i posebni protokoli za zaštitu dece od zlostavljanja i zanemarivanja teže uspostavljanju efikasne, operativne, multisektorske mreže za zaštitu dece od zlostavljanja, zanemarivanja, iskorišćavanja i nasilja. Posebni protokoli odnose se na pravosudne organe, ustanove socijalne zaštite, postupanje policijskih službenika, sistem zdravstvene zaštite i obrazovno-vaspitne ustanove). Savet za prava deteta Republike Srbije izrađuje strategiju. Više u: Lazić, S. (2014). Konvencija o pravima djeteta u svijetlu međunarodnog i nacionalnog pravnog okvira i djelovanja. *Vaspitanje i obrazovanje* 39 (2): 117–128.

4 Pilot-program Pokrajinskog ombudsmana u školskoj 2005–2006. godini u 12 osnovnih škola u APV sa ciljem obuke nastavnika razredne nastave i nastavnika građanskog vaspitanja radi potpunije primene dečjih prava u praksi, prepoznavanja porodičnog nasilja i zlostavljanja, razumevanja predrasuda i stereotipa i upućivanja kome da se obrate.

5 Nastavak programa u školskoj 2006–2007. godini svih 344 osnovnih škola u APV.

6 *Kiko and the hand* (2011). Council of Europe. Preuzeto 22. 4. 2011. sa: <https://www.youtube.com/watch?v=JHySz59ydCs>

7 *Kiko i ruka* (2015). Incest Trauma Centar. Preuzeto 2. 6. 2015. sa: <https://www.youtube.com/watch?v=OBKPDcGMnWE>

8 Akreditovan program stručnog usavršavanja vaspitača, medicinskih sestara-vaspitačica, stručnih saradnika u predškolskim ustanovama radi prepoznavanja porodičnog nasilja, seksualnog zlostavljanja i incesta. Program osnažuje učesnike na primenu Posebnog protokola i u isto vreme ih suočava sa ličnim stavovima, predrasadama i unutrašnjim otporima kada je u pitanju ova tema. Posebna pažnja je pridata i primeni konceptata Nedirektivne terapije igrom u radu sa decom.

preživjele seksualno zlostavljanje i/ili incest (*Incest Trauma Centar – Beograd – Statistika*, 2014). Zbog toga je važno decu već u predškolskom uzrastu upućivati u postojanje ovih oblika delovanja, ukazivati na pravilo donjeg veša (*Kiko i ruka*, 2015) i osnaživati na prijavljivanje.

Zaključak

Istorijski osvrt na temu incesta pokazuje da je u pitanju tihi pratilac ljudske civilizacije. Zbog toga mu treba prilaziti iz aspekta aktuelnog dešavanja, a ne iz aspekta zabrane kršenja tabua, s obzirom na to da postoji od kada i čovečanstvo. Težnja da se prekine lanac incesta zahteva radikalnu transformaciju patrijarhalne postavke porodice u kojoj se smatra opravdanim prisustvo nejednake raspodele moći i zagantovane porodične intime. Potrebno je otvoriti porodicu i incest postaviti na mesto koje je nadilazi i upućuje na opštu odgovornost svih. Ovaj veliki zadatak traži vreme za rešavanje jer utiče na transformaciju kompletnog javnog mnjenja, njihovih stavova, uverenja i iskazanih otpora. Pored toga, traži saradnju svih institucija sistema na svim nivoima. Praktično delovanje senzibilisanih i obučeni profesionalaca koje je utemeljeno u relevantnim teorijskim postavkama, zajedno sa postupanjem u skladu sa zakonskim okvirom i etičkim standardima, čini stabilnu osnovu za ostvarivanje informativnog i zaštitnog delovanja, dok u isto vreme spašava decu – postojeće i potencijalne žrtve incesta, ostvarujući na taj način i preventivnu funkciju.

LITERATURA:

- Arambašić, M. (2016). *Petrarka*. Preuzeto 10. 7. 2016. sa: <https://www.scribd.com/doc/73201203/petrarka>
- Bass, E., Davis, L. (2004). *Hrabro ka oporavku. Vodič za žene koje su preživjele seksualno zlostavljanje u detinjstvu*. Beograd: Incest Trauma Centar.
- Brundage, J. (2005). *Christian Society in Medieval Europe*. Preuzeto 15. 6. 2006. sa: <http://www.pinn.net/~sunshine/book-sum/medev11.html>
- Buljan-Flander, G. (2003). Seksualno zlostavljanje djece. U: G. Buljan-Flander, D. Kocijan-Hercigonja (Ed.). *Zlostavljanje i zanemarivanje djece*. (72–152). Zagreb: Nacionalna i sveučilišna knjižnica.
- Deca imaju pravo na život* (2004). Beograd: Incest Trauma Centar.
- History of sex: Ancient Egypt* (2005). Preuzeto 15. 6. 2006. sa: <http://www.bigeye.com/sexeducation/ancientegypt.html>
- History of sex: Ancient Greece* (2005). Preuzeto 15. 6. 2006. sa: <http://www.bigeye.com/sexeducation/ancientgreece.html>
- History of sex: Roman Empire* (2005). Preuzeto 15. 6. 2006. sa: <http://www.bigeye.com/sexeducation/romanempire.html>

- com/sexeducation/romanempire.html
- Incest Trauma Centar – Beograd – Statistika*. Preuzeto 17. 7. 2006. sa: <http://www.incesttraumacentar.org.rs/Statistika>
- Jónsson, M. (2005). *Incest in Iceland 1500 – 1900*. Preuzeto 28. 5. 2006. sa: <http://kabal.library.uvic.ca/beck/media/text/incest.html>
- Knjiga treća levitska* (1994). *Biblija*. Veternik: Dobra vest, 64–85.
- Lazić, S. (2008). *Pedagoške mogućnosti ombudsmana u sprečavanju porodičnog seksualnog zlostavljanja dece*. Neobjavljeni magistarski rad.
- Mason, E. (2016). *A brief history of sex and sexuality in Ancient Greece*. Preuzeto 9. 7. 2016. sa: <http://www.historyextra.com/article/ancient-greece/brief-history-sex-and-sexuality-ancient-greece>
- May-Chahal, C., Herczog, M. (2003). Introduction nad overview of child sexual abuse in Europe. In: C. May-Chahal, M. Herczog (Ed.). *Child sexual abuse in Europe* (3–55). Brussel: Council of Europe.
- Mankiller, W., Mink, G., Navaro, W., Smith, B., Steinem, G. (1998). *Reader's Companion to U.S. Women's History*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Mladenović, L., Protić, L. (1995). *Žene za život bez nasilja*. Beograd. Volonterke SOS telefona za žene i decu žrtve nasilja u Beogradu.
- Mršević, Z. (1997). *Incest između mita i stvarnosti*. Beograd: Institut za kriminološka i sociološka istraživanja; Jugoslovenski Centar za prava deteta.
- Potkonjak, N. (2000). *XX vek: Ni vek deteta, ni vek pedagogije*. Beograd: Učiteljski fakultet i SDP.
- Protić, L. (2002). *Pravna zaštita žena i dece*. Beograd: ZUHRA.
- Sažetak statističkih podataka Incest Trauma Centra – Beograd koji se tiču prijavljenih slučajeva seksualnog nasilja preživljenog u detinjstvu sa teritorije Srbije u periodu 1994–2009. godine*. Preuzeto 17. 7. 2014. sa: http://www.incesttraumacentar.org.rs/files/pdf/Sazetak_statistickih_podataka_Incest_Trauma_Centra_1994-2009_-_Za_potrebe_Strategije_MINRZS_2011.pdf
- Seksualna zloupotreba dece* (2004). Preuzeto 28. 5. 2006. sa: http://www.womenngo.org.rs/sajt/sajt/izdanja/sos_telefon_za_zene_i_decu_zrtve_nasilja/sos_prirucnik/zene2.html
- Seksualno nasilje je složen i osetljiv problem zastrašujućih razmera*. Preuzeto 9. 7. 2012. sa: <http://www.unicef.rs/novosti/kampanja-saveta-evrope-za-zaustavljanje-seksualnog-nasilja-nad-decom.html>
- Seksualno zlostavljanje dece u porodici* (2004). Beograd: Incest Trauma Centar.
- Schraut, S. (2012). *Forbidden Marriage Between Incest Taboo and the Fortune of the Noble Family in 17th-18th-Century Germany*. Preuzeto 10. 7. 2016. sa: http://www.kb.dk/export/sites/kb_dk/da/nb/publikationer/fundogforskning-online/pdf/A11A_Schraut-ENG.pdf
- Žegarac, N. (2004). Intervju sa nenasilnim roditeljem. U: M. Milosavljević (Ed.). *Zlostavljanje i zanemarivanje dece* (33–37). Beograd: Sačuvajmo decu.
- Žegarac, N. (2004). Operacionalne definicije zlostavljanja. U: M. Obretković, Lj.

Pejaković (Ed.). *Zaštita deteta od zlostavljanja – priručnik za centre zasocijalni rad i druge službe u lokalnoj zajednici* (32–40). Beograd: Jugoslovenski centar za prava deteta.

Лазић, С. (2008). Породично сексуално злостављање деце кроз могућности превентивног педагошког деловања омбудсмана. *Педагошка стварност*, 54, 3–4, 230–241.

Лазић, С., Попов, С. (2015). *Педагогија*. Нови Сад: ЦНТИ.

Лазић, С. (2016). Систем образовања у заштити деце од породичног насиља и сексуалног злостављања. *Норма*, 21, 2.

INCEST THROUGH THE HISTORY OF FAMILY AND SOCIETY

Summary: *The aim of the paper is to analyze the genesis of sexual abuse of children in the family and incest, as well as their social and historical causality. The paper is divided into three parts. The first part provides definitions that refer to sexual abuse of children and incest, as well as the subtle differences that are observed in their expression and understanding. The second part focuses on the historical insight into the existence of incest, in order to understand the differences in the course of civilization and the attitude to it. The third part deals with the importance of scientific theory and practice which initiates informative and protective action, as well as the preventive function.*

Key words: *sexual abuse of children, incest.*

Sonja Hornjak

OŠ „Žarko Zrenjanin“, Zrenjanin
sonjahornjak@live.com

UDC: 37.016:811.134.2

STAV UČENIKA OSNOVNE ŠKOLE PREMA FILMU U NASTAVI ŠPANSKOG JEZIKA

Sažetak: *Kod primene inovativnih didaktičkih sredstava u nastavi stranog jezika, značajno je da ih učenici prihvate. Za uspešnu realizaciju časa presudan je stav učenika kao ciljne publike jer od njihove povratne reakcije zavisi uspeh primene didaktičke inovacije. U radu se, pored teorijskog okvira, predstavlja sprovedeno istraživanje o stavu učenika osnovne škole prema filmu kao didaktičkom sredstvu u nastavi španskog jezika. Uzorak su činili učenici osmog razreda koji su pratili nastavu sa filmom. Analiza rezultata istraživanja ukazuje da učenici poseduju pozitivan stav prema primeni inovacija u vidu filma na času španskog jezika. Cilj istraživanja je da ukaže na stav koji učenici imaju prema filmu, kao i da podstakne uvođenje filma u nastavu španskog kao stranog jezika u Srbiji.*

Ključne reči: *didaktičke inovacije, film, španski kao strani jezik, stav učenika, osnovna škola.*

Uvod

U cilju unapređivanja nastave španskog jezika na svim uzrastima, uvode se brojna inovativna didaktička sredstva. Za njihovu uspešnu primenu najznačajnije je kako ih učenici prihvate i reaguju na njih. Povratna reakcija učenika je najbolji pokazatelj da li ima svrhe koristiti inovativna didaktička sredstva u kontinuitetu.

Film kao didaktičko sredstvo poseduje prednosti koje se mogu primeniti u nastavi španskog kao stranog jezika. Prednosti su brojne, između ostalog, prikaz autentičnih jezičkih situacija koje je teško stvoriti u učionici (Díaz Pérez, 2001: 263), istovremeno slušanje jezičkog imputa u vidu autentičnog i raznolikog jezika (Stempleski & Tomalin, 2001: 1), vizuelno posmatranje izraza lica i neverbalne komunikacije koja pojačava poruku ili prenosi afektivne informacije (Wagner, 2010: 494), poboljšavanje kognitivnih sposobnosti učenika tako što učenik bolje pamti predstavljene sadržaje jer istovremeno primenjuje čulo vida i sluha (Díaz Pérez, 2001: 263), razvijanje motivacije (de la Torre, 2005: 22–

23), pružanje lingvističkog i kulturnog sadržaja (Peiffer, 2001: 38). Na osnovu pomenutog, zahvaljujući filmu i prpratnim aktivnostima, učenik može da razvija brojne jezičke veštine i kompetencije. Međutim, rad sa filmom može imati didaktičku svrhu samo ukoliko se potkrepi prpratnim aktivnostima i ukoliko se čas sistematski organizuje. Pri tome se posebno ističe uloga nastavnika, ali i učenika koji treba da odgovori na ono što se od njega zahteva. Izbor filma zavisi od karakteristika grupe (Amenós Pons, 1998: 22; Brandimonte, 2003: 874; Corpas Viñals, 2000: 786), kao što su njihova interesovanja, znanja, potrebe i godište. Stoga, može se reći da je učenik ključna figura u procesu didaktičke primene filma u nastavi.

Stav učenika prema radu sa filmom

Inovacije same po sebi nisu dovoljne, potrebna je interakcija nastavnika i učenika kako bi inovacije postale validne u procesu nastave (Díaz Pérez, 2001: 271). U nastavi koja je obogaćena filmom, učenik je kreativni član u trouglu – film, nastavnik i učenik (Lonergan, 1984: 7). U cilju uspešne primene inovacija u nastavni proces, pored stava nastavnika, ključan je i stav učenika. Stav učenika se definiše kao evaluativna reakcija koja se zasniva na mišljenjima i verovanjima pojedinca prema određenom pojmu (Rodríguez-Pérez, 2014: 185–6). Stavovi učenika su od velikog značaja, jer prethode ponašanju, podstičući učenika da učini dovoljan napor da nauči ili ne nauči jezik (Arnold Morgan, 2006: 5). Poznato je da ukoliko učenik ima pozitivan stav, razvija visoku motivaciju (López Rúa, 2006: 103). Pozitivan stav učenika mu olakšava rad, za razliku od negativnog stava koji ima negativan efekat (Bergfelt, 2008: 5).

Brojna istraživanja su sprovedena kako bi se ispitao stav učenika prema primeni filma na času. Rezultati istraživanja koja su sprovedeli Canning-Wilson & Wallace (Canning-Wilson, 2000: 2) ukazuju na činjenicu da učenici preferiraju vid nastave sa audio-vizuelnim materijalima u odnosu na druga didaktička sredstva. Isti autori su u jednom istraživanju došli do zaključka da učenici više vole zabavne filmove od filmova za učenje jezika i dokumentarnih filmova.

Pozitivan stav učenika se manifestuje u aktivnom učestvovanju učenika. Potrebno je da su učenici, kao publika kojoj je određeno didaktičko sredstvo namenjeno, aktivni i da učestvuju u nastavi (Lonergan, 1984: 6). Pri tome, aktivno učestvovanje učenika se ne ogleda samo u radu na času, već i u pripremnim aktivnostima i odabiru materijala, kao što je izbor onoga što bi želeli da gledaju (Amenós Pons, 1999: 770).

Stav učenika kao ciljne publike kojoj je namenjeno didaktičko sredstvo je od ključne važnosti za uspešnu realizaciju časa. Od recepcije inovativnog didaktičkog sredstva kod učenika zavisi dalji tok njegove primene. Uvek je potrebno ispitati stav učenika prema primeni novog sredstva kako bi nastavnik bio siguran da li da nastavi sa primenom. Nema svrhe koristiti određena sredstva u nastavi ukoliko ih učenici ne prihvate.

Istraživanje

S obzirom na značaj stava učenika prema didaktičkim inovacijama, sprovedeno je istraživanje kojim se ispitivalo kako učenici prihvataju film u nastavi španskog jezika. Istraživanje je sprovedeno u toku drugog polugodišta školske 2015/2016. godine u OŠ „Žarko Zrenjanin“ u Zrenjaninu. Učenicima su puštani inserti iz filmova na španskom jeziku koji su prikazivali lingvističke i kulturološke aspekte sadržane u nastavnom planu i programu. Nakon više časova koji su se zasnivali na primeni filma kao didaktičkog sredstva uz odgovarajuće propratne aktivnosti, ispitivao se stav učenika. Podaci su prikupljeni putem skale stavova koja je sadržala 12 tvrdnji. Učenicima su bili ponuđeni odgovori putem Likertove skale od 1 do 5 u skladu sa stepenom slaganja. Ukupan uzorak je činilo 96 učenika osmog razreda. Dobijeni rezultati su prikazani u procentima.

Rezultati i diskusija

Dobijeni odgovori direktno govore kako su učenici prihvatili film kao (za njih) novo didaktičko sredstvo. Dobijanje povratne informacije od ciljane grupe je od neprocenjivog značaja jer upravo od njihovog stava zavisi uspešnost didaktičke primene filma u nastavi.

Prvim pitanjem smo želeli da saznamo da li se učenicima dopao ovakav način rada. Ukupno 80,7% ispitanika se slaže sa tvrdnjom da su im se u potpunosti sviđeli časovi sa filmom, dok se 9,3% ispitanika delimično slaže sa pomenutim. Bilo je i učenika koji nisu izrazili pozitivan stav, te se delimično ne slaže sa tvrdnjom da su im se sviđeli časovi sa filmom 6,2% ispitanika, dok se uopšte ne slaže 3,8% ispitanika. Dobijeni odgovori nedvosmisleno ukazuju na to da se većini učenika veoma dopao ovakav način rada.

Sledeća tvrdnja se odnosila na stav da je učenicima zanimljiv rad sa filmom. Pri tome, 79,1 % ispitanika u potpunosti smatra da je zanimljiv način prenošenja znanja preko filma, dok se delimično slaže sa ovom konstatacijom 11,4% ispitanika. Nije znalo šta da odgovori 0,9% ispitanika. Sa pomenutom tvrdnjom se delimično ne slaže 5%, a uopšte se ne slaže 3,6%. Na osnovu datih odgovora, očigledno je da je film zainteresovao i motivisao učenike. Indirektno je potvrđeno prethodno analiziran stav da se učenicima dopao čas sa filmom jer smatraju da je zanimljiv.

Čak 72,7% ispitanika se u potpunosti slaže sa konstatacijom da im nije bilo teško da rade sa scenama iz filmova, dok se 13,3% delimično slaže. Poteškoća je u potpunosti imalo 7,5%, a delimično 6,5% ispitanika. Pomenuti odgovori ukazuju na to da je filmski materijal bio prilagođen karakteristikama učenika. Prilagođenost materijala je preduslov za motivaciju koja rezultira pozitivnim stavom učenika.

Sledeće pitanje odnosilo se na dalji rad uz primenu filma na času španskog jezi-

ka. Od ključnog značaja je činjenica da se ukupno 82,8% učenika u potpunosti i 9,1% delimično složilo sa stavom da bi voleli da u nastavi bude zastupljeno više časova sa filmovima. Nije znalo šta da napiše 1% ispitanika, dok se 5,2% ispitanika delimično i 1,9% uopšte ne slaže sa ovom tvrdnjom. Na ovaj način učenici su izrazili zadovoljstvo prema primeni filma i motivaciju za dalji rad na ovaj način.

Što se tiče stava da se lakše usvaja gradivo uz film, ukupno se 81,1% ispitanika u potpunosti slaže, dok se 11,5% ispitanika delimično slaže sa tom tvrdnjom. Nije znalo šta da napiše 3% ispitanika. Delimično se ne slaže 3,2%, a uopšte se ne slaže 1,2% ispitanika. Pomenuti rezultati potvrđuju efikasnost filma u nastavi, kao i stav učenika o tome.

Sledećim pitanjem se direktno ispitivala motivacija prema filmu u nastavi jezika nakon iskustva u radu sa filmom. Čak 83,6% ispitanika sada u potpunosti i 5% ispitanika delimično ima veću želju da ubuduće gleda filmove na španskom jeziku. Sa ovom konstatacijom se delimično ne slaže 5,7%, a u potpunosti se ne slaže 3,9% učenika. Nije se opredelilo ni za jedan odgovor 1,8% ispitanika. Potvrđeno je da je film podstakao učenike da se zainteresuju za hispansku kinematografiju i samostalno istražuju, što je od značaja za dalje učenje španskog jezika.

Jedan od ispitivanih elemenata je i atmosfera na času. Pri tome, čak 87,5% ispitanika se u potpunosti oseća opušteno i prijatno radeći na času sa filmom, dok se sa ovom tvrdnjom delimično slaže 7,2% ispitanika. Delimično se ne slaže 4,4%, dok se uopšte ne slaže 0,9% ispitanika. S obzirom na činjenicu da emotivni faktori utiču na kognitivne procese, povoljan ambijent za učenje takođe ima značajnu ulogu u nastavi. Učenici su potvrdili da se pri radu sa filmom stvara prijatna klima bez stresa, što uveliko utiče na ishod učenja.

Želeli smo da saznamo i šta učenici misle, koje sadržaje su lakše usvojili na ovaj način u odnosu na klasičan tip nastave. Po pitanju usvojenih sadržaja, 78,6% učenika se izjasnilo da se u potpunosti slaže sa tvrdnjom da su lakše zapamtili i usvojili sadržaje iz gramatike, dok se 10,5% ispitanika delimično slaže. Ukupno 6,4% nije znalo šta da napiše. Samo 3,8% učenika se uopšte ne slaže da su lakše usvojili gramatičke sadržaje, dok se delimično ne slaže 0,7% ispitanika. Poznata je činjenica da učenici uglavnom nemaju blagonaklon stav prema gramatici. Stoga je veoma značajan stav da uz film lakše savladavaju gramatiku jer može unaprediti proces nastave.

Što se sadržaja iz kulture tiče, da je lakše usvojilo sadržaje uz pomoć filma u potpunosti se slaže 75,3% ispitanika, dok se 13,7% ispitanika delimično slaže sa navedenom konstatacijom. Nije znalo šta da napiše 7,9% ispitanika. Sa konstatacijom da su lakše usvojili sadržaje iz kulture se delimično ne slaže 2%, a u potpunosti se ne slaže 1,1% ispitanika. Na osnovu odgovora, uočava se da je većina učenika svesna koji sadržaji se lakše usvajaju putem didaktičke primene filma.

S obzirom na to da su za rad na času bitne propratne aktivnosti, postavljeno je pitanje koje vežbe su im se najviše dopale. Ukupno se 52,1% učenika u potpunosti slaže da su im se svidеле vežbe iz gramatike, dok se 30,4% delimično slaže.

8% ispitanika nije znalo šta da napiše, dok je 4,5% ispitanika odgovorilo da se uopšte ne slaže sa konstatacijom, a 5% ispitanika delimično se ne slaže. S obzirom na to da nije uobičajeno da se učenicima svide vežbe iz gramatike, dobijeni podaci ukazuju na to da su učenici dobro prihvatili rad na ovaj način.

Po pitanju vežbi koje se odnose na kulturološke sadržaje, ukupno 59% ispitanika se u potpunosti slaže sa izjavom da su im se svidеле ove vežbe, dok se 8,2% ispitanika delimično slaže. Da ne zna šta da odgovori napisalo je 9,2% ispitanika. Ukupno se 21,8% ispitanika delimično ne slaže sa konstatacijom. U potpunosti se ne slaže 1,8% ispitanika. Na osnovu odgovora, uviđa se da su se većini učenika svidеле i vežbe iz kulture.

S obzirom na to da mali broj učenika ima priliku da otputuje u Španiju, filmovi mogu približiti realnost hispankog sveta. Ukupno 59,4% ispitanika se u potpunosti slaže sa stavom da filmovi približavaju realnost odnosno način života hispankog sveta. Sa ovom tvrdnjom se delimično slaže 20%, dok samo 3,6% nije znalo šta da napiše. Delimično se ne slaže 10,6%, a u potpunosti se ne slaže 6,4% ispitanika. Većina učenika je svesna činjenice da film doprinosi nastavi španskog jezika u približavanju različitih sadržaja učenicima.

Zaključak

Stav učenika je izuzetno bitan u procesu uvođenja inovacija. Ukoliko učenici pozitivno odgovore na inovacije, ima smisla uvoditi ih u nastavni proces.

S obzirom na to da film u nastavi španskog jezika u Srbiji predstavlja inovaciju i da ovaj način rada do sada nije mnogo ispitivan, potrebno je obratiti više pažnje na ovaj fenomen. Stav učenika prema ovoj inovaciji je veoma značajan da bi se uspešno realizovao nastavni proces.

Sprovedeno istraživanje je pokazalo da učenici generalno poseduju pozitivan stav prema primeni filma u nastavi španskog jezika. Veoma su zainteresovani za rad na ovaj način što je izraženo kroz želju za budućim radom. Činjenica da su se učenicima svidеле gramatičke vežbe govori da ih je rad sa filmom veoma motivisao i zainteresovao. Učenici su svesni efikasnosti rada sa filmom. Pokazuju motivaciju, što se posebno vidi kroz motivaciju za samostalno učenje kod kuće. Veoma je bitno da se učenicima izuzetno dopao rad sa filmom, kao i da su iskazali stav da na ovaj način rade u pozitivnoj atmosferi. Može se zaključiti da su učenici u potpunosti prihvatili rad sa filmom na času španskog jezika.

Dobijeni rezultati predstavljaju podsticaj za dalja istraživanja i podstrek za primenu filma u nastavi španskog jezika u Srbiji. Uvođenje filma kao didaktičkog sredstva u nastavne planove i programe bi osvežilo i unapredilo nastavu španskog jezika približavajući je savremenim tokovima uveliko prisutnim u svetu.

LITERATURA

- Amenós Pons, J. (1998). Usos orales de la lengua en los diálogos de cine. *Frecuencia L, revista de didáctica Español como Lengua Extranjera*, 9, 17–23.
- Amenós Pons, J. (1999). Largometrajes en el aula de ELE. Algunos criterios de selección y explotación. In: M. F. Figueroa et al. (Ed.). *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del X Congreso Internacional de ASELE* (769–783). Universidad de Cádiz.
- Arnold Morgan, J. (2006). Los factores afectivos en el aprendizaje de del español como lengua extranjera. *Études de Linguistique Appliquée*, 139, 407–426. Retrieved July 18, 2016. from: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm>
- Bartolomé, A. (1999). *Nuevas tecnologías en el aula, Guía de supervivencia*. Barcelona: Grao.
- Bergfelt, A. (2008). *Las actitudes en el aprendizaje de una segunda lengua. Una comparación entre las actitudes de estudiantes españoles hacia el inglés y estudiantes suecos hacia el español* (Master's thesis). Retrieved August 19, 2016. from: <http://diva-portal.org/smash/get/diva2:24525/FULLTEXT01.pdf>.
- Brandimonte, G. (2003). El soporte audiovisual en la clase de E/LE: el cine y la televisión. In: H. Perdiguer & A. Álvarez (Eds.). *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE* (870–881). Universidad de Burgos.
- Canning-Wilson, C. (2000). Practical Aspects of Using Video in the Foreign Language Classroom. *The Internet TESL Journal*, vol. VI, 11, 1–5. Retrieved October 1, 2013 from: <<http://iteslj.org/Articles/Canning-Video.2001.html>>.
- Corpas Viñals, J. (2000). La utilización del vídeo en el aula de ELE. El componente cultural. In: M. A. Martín Zorraquino & C. Díez Pelegrín (Eds.). *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE* (785–791). Universidad de Zaragoza.
- Díaz Pérez, J. C. (2001). Del cine y los medios tecnológicos en la enseñanza de español/LE. In: A. M. Gimeno Sanz (Ed.). *Actas del XII Congreso Internacional de ASELE* (263–272). Universidad Politécnica de Valencia.
- Lonergan, J. (1984). *Video in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- López Rúa, P. (2006). The sex variable in foreign language learning: an integrative approach. *Porta Linguarum*, 6, junio, 99–114.
- Peiffer, V. (2001). El cine y las nuevas tecnologías educativas en la clase de ELE. Resultados de una experiencia. In: A. M. Gimeno Sanz (Ed.). *Actas del XII Congreso Internacional de ASELE* (37–44). Universidad Politécnica de Valencia.
- Rodríguez-Pérez, N. (2014). Creencias y representaciones de los profesores de lenguas extranjeras sobre la influencia de los factores motivacionales y

- emocionales en los alumnos y en las alumnas. *Porta Linguarum*, 21, enero, 183–197.
- Stempleski, S. & Tomalin, B. (2001). *Film*. Oxford: Oxford University Press.
- Torre de la, S. (2005). Aprendizaje integrado y cine formativo. In: S. de la Torre, M. A. Pujol & N. Rajadell (Ed.). *El cine, un entorno educativo* (13–36). Madrid: Narcea.
- Wagner, E. (2010). The Effect in the Use of Video Texts on ESL Listening Test-taker Performance. *Language Testing*, SAGE, 493–513. Retrieved December 1, 2013 from: <<http://ltj.sagepub.com/content/27/4/493>>

ATTITUDES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS TOWARDS FILM IN SPANISH LANGUAGE TEACHING

Summary: *When innovative didactic resources are used in foreign language classes, it is important that the students accept them. The attitude of students, as the target group, is very important for successful realization of a class, because the success of applying a didactic innovation depends on their feedback. This paper, besides the theoretical framework, discusses the student's attitude towards teaching Spanish using film as a didactic resource. The sample included students of the eighth grade of primary school who had classes with film. The analysis of the survey results points to the fact that students have positive attitude towards the use of film as an innovation in the Spanish language class. The aim of the paper is to point to the attitude of students towards film, and to encourage the implementation of film in teaching Spanish as a foreign language in Serbia.*

Key words: *didactic innovations, film, Spanish as a foreign language, students' attitudes, primary school*

Otilia Velišek-Braško

Visoka škola strukovnih studija zaobrazovanje vaspitača, Novi Sad
otilia.velisek@gmail.com

Marija Svilar

studentkinja master akademskih studija Medicinskog fakulteta, smer Specijalna
edukacija, Univerzitet u Novom Sadu
svilar.marija@gmail.com

UDK:316.356.2

37.018.1

BITI BRAT ILI SESTRA „DRUGAČIJIM” OSOBAMA

Sažetak: *Porodica je društvena grupa koju čine pojedinci povezani srodničkim ili bračnim vezama i ona je kulturološki i istorijski promenljiva kategorija. Porodice dece sa smetnjama u razvoju, sa teškoćama u funkcionisanju ili invaliditetom vrlo su specifične prema strukturi, dinamici i funkcijama. Ovakve porodice su „drugačije” od porodica dece tipične populacije. Dosadašnje studije o porodicama dece sa smetnjama u razvoju najveću važnost pridavale su ulozi roditelja, naročito majkama. Siblingi su uz roditelje najbliži članovi porodice i bez obzira na prirodu njihovog odnosa to je jedna od najdubljih i najdužih veza u životu. Odnos između dece unutar porodice je dvosmeran, tako da pored značajne uloge siblinga tipičnog razvoja u odnosu prema bratu/sestri sa smetnjama u razvoju, značajan je i uticaj iz smera deteta sa smetnjama u razvoju ka svom siblingu tipičnog razvoja. Reakcije deteta na odrastanje sa bratom ili sestrom koji ima smetnje u razvoju ili invaliditet određene su mnogim faktorima. U ovom radu bavili smo se time kako dete sa smetnjama u razvoju ili invaliditetom utiče na siblinga tipičnog razvoja i na koji način se sibliuzima tipičnog razvoja može pružiti odgovarajuća podrška. Takođe, dati su primeri nekih programa podrške sibliuzima koji su istraživani i koriste se u inostranstvu.*

Ključne reči: *porodica, brat i sestra, osobe koje su „drugačije”, siblingi.*

Porodice „drugačijih”

Porodica je nezamenljiva sredina u kojoj se čovek formira kao ličnost i ona ima veoma značajnu ulogu u razvoju čoveka. Sociološki gledano, pojam porodice u najširem smislu podrazumeva celinu koja se sastoji od osoba povezanih brakom ili rađanjem/usvajanjem pojedinca koji nasleđuju jedan drugog – što znači *loza, rod, dinastija*. U užem smislu, reč porodica znači rodbinski povezane osobe koje žive pod istim krovom – ili još uže oca, majku i decu (Milić, 2001). Prema Pedagoškom leksikonu (Potkonjak i saradnici, 1996) ovaj pojam određuje se kao društvena grupa koju čine pojedinci povezani srodničkim (krvnim) ili bračnim vezama i ona je kulturološki i istorijski promenljiva kategorija. Porodica je specifična društvena grupa koja se istorijski menjala i razvijala, u kojoj se prepliću biološki, društveno-ekonomski i psihički faktori. Ona je posrednik između društva i pojedinca i vrši više funkcija od bilo koje društvene grupe.

Svaka porodica je jedinstvena prema strukturi, dinamici, funkcionisanju i životnom ciklusu. Strukturu porodice čine članovi, njihov broj i njihova uloga unutar nje (otac, majka, sin, ćerka, baka, deka, drugi članovi bliže rodbine). Dinamiku porodice određuju podsistemi porodice, odnosi unutar podsistema i odnosi između podsistema (partner–partner, roditelj–dete/deca, brat/sestra–brat/sestra tj. siblizi, i odnos sa drugim članovima porodice). Funkcije savremene porodice (Velišek-Braško, 2015) ostvaruju se kroz reproduktivnu funkciju, emocionalnu i seksualnu funkciju, ekonomsku funkciju, funkciju pružanja zaštite, vaspitno-obrazovnu funkciju i funkciju zabave i razonode, te u zavisnosti od prioriternih oblasti i vrednosnih sistema porodice, menjaju se specifičnosti porodičnih funkcija. Različiti životni ciklusi karakterišu porodicu u vezi sa definisanjem uloga unutar porodice. Stvaranje i razvijanje odnosa između članova u određenom periodu uslovljeno je sledećim ciklusima: mladenački ciklus, porodica sa bebom ili sa malim detetom do tri godine, porodica sa predškolskim detetom do 6 godina, porodica sa školskim detetom do 14 godina, porodica sa detetom u pubertetu i adolescenciji do 18 godina, porodica u fazi osamostaljivanja deteta koje napušta porodicu, aktivni roditelji koji su ostali sami i porodica starih neaktivnih roditelja (Bánlaky, 2009).

Porodice dece sa smetnjama u razvoju, sa teškoćama u funkcionisanju ili invaliditetom vrlo su specifične prema strukturi, dinamici i funkcijama. Ovakve porodice su „drugačije” od porodica dece tipične populacije. Činjenica je da ono što utiče na jednog člana porodice utiče i na sve ostale članove. Specifičnosti porodica dece sa smetnjama u razvoju u odnosu na porodične funkcije (Velišek-Braško, 2015) jesu sledeće:

- *Reproduktivna funkcija* porodice se ogleda u produžavanju vrste, odnosno u potomcima. Specifičnost porodica dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, gledajući biološki, jeste da imaju potomke koji se teže razvijaju, a samim tim je teži njihov put za ostvarenje ove funkcije. Takođe, nije redak slučaj da je u takvim porodicama manji broj dece, zbog specifičnosti dinamike porodice i njenih odnosa. Roditelji se ne usuđuju da imaju još dece zbog strepnji i zbog obaveza oko deteta koje ima smetnje u razvoju, kao i zbog preopterećenosti, premora i iscrpljenosti.

- *Ekonomska funkcija* u savremenom svetu ogleda se u potrošačkoj zajednici gde prihodi u porodici utiču na njenu stabilnost. Iz aspekta ove funkcije ugrožena je stabilnost porodica dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom. Ova ugroženost ogleda se u potrebi za dodatnom vaspitnom i obrazovnom podrškom dece, kao i u specifičnom načinu zadovoljavanja njihovih osnovnih potreba, jer zahtevaju veće materijalne troškove i institucionalno i van nje. Dešava se da u porodicama jedan od roditelja (češće majke) napušta svoj posao zbog brige o detetu sa smetnjama u razvoju ili invaliditetom, što znači da porodica mora da živi od jednog prihoda.

- *Emotivna i seksualna funkcija* je najpotpuniji izraz savremene porodice i potpuno je odvojena od reproduktivne funkcije. Emotivna funkcija u odnosu na partnere i između roditelja i dece postala je centar porodice. Emotivni odnosi unutar porodice dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom svakako su najbitnija funkcija koja utiče na psihološku stabilnost svakog člana. Postoje specifičnosti u emotivnim odnosima i između supružnika i između dece i roditelja u takvoj porodici jer teškoće sa kojima se susreće cela porodica mogu da naruše stabilnost ove funkcije. Često se dešava da se naruši odnos između supružnika zbog problema koji postoje u životu takve porodice, kao i ambivalentne emocije koje se javljaju od strane roditelja prema njihovom detetu koje ima smetnje u razvoju.

- *Funkcija pružanja zaštite obuhvata*: biološku, moralnu, pravnu i ekonomsku zaštitu. Porodice dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u okviru svake zaštite moraju mnogo više da se zalažu. Biološka zaštita koja počinje od podizanja, negovanja i čuvanja mnogo je više izražena u takvoj porodici i mnogo duže traje nego u tipičnim porodicama. Pomaganje, solidarnost i podrška u okviru moralne zaštite više je zastupljena u krugu uže i šire porodice dece sa smetnjama u razvoju nego u porodicama bez tih teškoća. U takvoj porodici je u većoj meri izraženo zastupanje svojih prava i prava dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, jer se roditelji moraju više angažovati u njihovom ostvarivanju. Ekonomska zaštita, odnosno izdržavanje i nasleđivanje takođe je područje otežane zaštite.

- *Vaspitna i obrazovna funkcija* je funkcija koju deli porodica i država/ustanove. Zakonskim regulativama i inkluzivnim obrazovanjem ova funkcija je poboljšana i pružena je podrška porodicama dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom. Kako sam proces vaspitanja i obrazovanja kod takve dece ide sporije i otežano, porodicama je teže da ostvare ovu funkciju. Roditelji neretko imaju probleme zbog prepreka u ostvarivanju prava na inkluzivno obrazovanje dece, jer često nailaze na „zatvorena vrata” u vrtićima i školama.

- *Funkcija zabave i razonode* se odvija u različitim formama i to van porodice, kao što su: izleti, odmori, manifestacije, sastanci, druženja. Porodicama dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom često je i ova funkcija otežana zbog predrasuda okoline, koje još nisu prevaziđene kod nas, te takve porodice često izbegavaju vanporodične susrete zbog doživljenih neprijatnosti u okruženju, dok se neki i stide svoje dece i sakrivaju ih od javnosti.

Porodica je osetljiva na promene u svom unutrašnjem i spoljašnjem okruženju. Kao što je već spomenuto, nepovoljno stanje jednog člana porodice uticaće i na

stanje njenih ostalih članova. Pojam krize nema jednoznačno određenje i u literaturi se mogu naći različite definicije, a često i različita razumevanja samog pojma. Najčešće se pojam krize koristi za sve vrste negativnih događaja i za situacije koje su neželjene, neočekivane, nepredvidive i slično. Takođe, krize predstavljaju sastavni deo života svakog pojedinca i porodice.

Postoje različite podele porodičnih kriza, dok rađanje deteta sa smetnjama u razvoju ili invaliditetom spada u velike, nevoljne krize. Za suočavanje sa ovakvim krizama važno je postojanje određenih porodičnih resursa ili faktora rezilijentnosti. Rezilijentnost je urođeni kapacitet za prevlazilaženje nepovoljnih životnih okolnosti i situacija, dok je porodična rezilijentnost relativno nov pojam koji objašnjava kako se porodice uspešno adaptiraju na stresne situacije (Minić, 2009).

Efektat invalidnosti na porodicu široko je istraživano. Prvobitna istraživanja su generalno pretpostavljala porodičnu disfunkciju i patološke reakcije kao neminovnost porodica sa detetom sa smetnjama u razvoju. Pozitivan uticaj često je bio odbačen kao roditeljsko poricanje ili pokušaj roditelja da smanje osećaj krivice. Ipak postoje kvalitativna istraživanja koja su se bavila pozitivnim uticajem koje dete sa intelektualnim invaliditetom ima na porodicu. U jednom istraživanju izvučene su osnovne teme intervjua i priručnika za intervjue iz stručne, ali i biografske literature koja govori o ličnim doživljajima na temu uticaja deteta sa intelektualnim invaliditetom na porodicu. Identifikovano je devet osnovnih tema, pozitivnih uticaja koje ovo dete može imati na porodicu: izvor sreće i radosti, povećanje osećaja svrhe i prioriteta, proširena lična i socijalna mreža i uključenost u zajednicu, povećana duhovnost, izvor porodične bliskosti i jedinstva, povećana tolerancija i razumevanje, lični rast i pozitivan uticaj na druge, na zajednicu. Ovo svakako ne znači da poteškoće ne postoje i ne umanjuje ih, kao ni otežavajući uticaj koji invaliditet može imati na porodicu, ali usmerava našu pažnju da postoje i drugi aspekti koje nikako ne treba zanemariti (Stainton, Besser, 1998).

U porodičnom podsistemu siblinga činjenica da brat ili sestra imaju smetnje u razvoju, teškoće u funkcionisanju ili invaliditet utiče na tu povezanost i na svakoga će drugačije uticati. Roditelji dece koja su „drugačija” mogu direktno uticati i podržati pozitivne odnose među braćom i sestrama. Baš kao što treba da budu proaktivni za svoje dobro i dobro svog deteta sa smetnjama u razvoju, moraju to biti i onda kada je u pitanju pomaganje detetu koje nema smetnje u razvoju (*Braća i sestre dece sa autizmom*, 2013).

Siblinzi u porodicama koje su „drugačije”

Dosadašnje studije o porodicama dece sa smetnjama u razvoju najveću su važnost pridavale ulozi roditelja, naročito majkama (Wagner Jakab, Cvitković, Hojnić, 2006). U porodicama koje su „drugačije” potrebno je više pažnje posvetiti proučavanju dinamike važnog podsistema u porodici, a to su odnosi siblinga, odnosno između dece (brat/sestra–brat/sestra). Delovanje braće i sestara je dinamičan proces, na njihovo socijalno ponašanje utiču struktura i interakcije unutar porodice. Siblinzi

čine jedan poseban podsistem porodice, što ukazuje i na značajnu ulogu i važnost njihovog međusobnog odnosa.

Brat i sestra / brat i brat / sestra i sestra, odnosno siblizi su uz roditelje najbliži članovi porodice i, bez obzira na prirodu njihovog odnosa, to je jedna od najdubljih i najdužih veza u životu. Odnos siblinga omogućava deci razvoj interaktivnih sposobnosti na horizontalnom nivou, zbog male ili manje razlike u godinama u odnosu na roditelje (Schneider, 1993, prema: Belsky, 2008). Modeli interakcije između vršnjaka, odnosno prijatelja sličniji su modelima interakcije siblinga. U okviru podsistema roditelj–dete interakcija se ostvaruje na vertikalnom nivou.

Odnos između siblinga podstiče decu na dečju interakciju od ranog perioda, facilitira socijalni i kognitivni razvoj (Schaffer, 1996, prema: Belsky, 2008). Dete od deteta u porodici može naučiti socijalna ponašanja kao što su deljenje, pružanje podrške, saosećajnost, pravednost i pravičnost. Između siblinga se razvija i ljubav i rivalstvo. Preteče emocionalnih veza između njih započinju u periodu trudnoće i iščekivanju prinove, koja se utemeljava nakon rođenja i ima svoje specifičnosti u zavisnosti od životnog ciklusa porodice, odnosno od uzrasta dece (Horst, 2015). Braću i sestre odlikuje jedinstvena međusobna povezanost koja je uglavnom doživotna. Odnos siblinga je povezan i sa razvojem njihovih identiteta u porodičnom kontekstu (Wagner Jakab, Cvitković, Hojnić, 2006).

Atmosfera i međusobni odnosi unutar porodice (otac–majka, roditelj–dete, siblizi) pokazali su se izuzetno važnim za razvoj deteta sa smetnjama u razvoju ili invaliditetom i za kvalitet života svih članova porodice. Siblizi su, kao mlađi podsistem u porodici i „dugovečniji” deo porodice, važna karika za planiranje budućnosti svoje braće ili sestara sa smetnjama u razvoju ili invaliditetom, a često su i snažni zastupnici njihovih prava (Wagner Jakab, Cvitković, Hojnić, 2006). Zahvaljujući međusobnom dobrom poznavanju i povezanosti siblinga na horizontalnom nivou, brat ili sestra deteta sa smetnjama u razvoju od ključnog je značaja u procesu razvoja socijalnih veština, u vidu savetovanja, zajedničkih iskustava, mode, popularnih tema, takoda oni postaju „mentori drugari” (Attwood, 2015). Odnos između dece unutar porodice je dvosmeran, tako da pored značajne uloge od strane brata/sestre tipičnog razvoja prema bratu/sestri sa smetnjama u razvoju, značajan je i obrnut uticaj, iz smera deteta koji nije iz tipične populacije ka svom siblingu tipičnog razvoja. Dete sa smetnjama u razvoju ili invaliditetom u porodici stvara posebne veze među članovima koji doprinose bržem sazrevanju, većoj zrelosti, odgovornosti i samostalnosti braće i sestara. S tim u vezi, jedno istraživanje bavilo se kvalitetom života siblinga dece sa intelektualnom ometenošću i time kako oni doživljavaju svoju ulogu siblinga. Da bi dobili dečju perspektivu korišćeni su kvalitativni dubinski, fenomenološko zasnovani intervjui (in-depth, phenomenology-based interviews), učestvovalo je pedesetero siblinga uzrasta između 6 i 14 godina. U ovom radu izdvojeno je 9 domena koji sačinjavaju kvalitet života siblinga, i to su: zajedničke aktivnosti, uzajamno razumevanje, poštovanje privatnosti, prihvatanje, strpljenje, vera u blagostanje, razmena iskustava, podrška društva i nošenje sa spoljašnjim svetom. Za svaki od ovih domena siblizi tipičnog

razvoja davali su primere situacija kako se osećaju povodom njih, a ovde smo prikazali neke (Moyson, Roezers, 2012):

- *Ja se zaista nadam da će on imati dobar život kada poraste. Mi mu moramo naći dobro mesto za život, kako bi on bio srećan. Onda ću i ja biti srećna. (Laura, 13 godina)*
- *Sviđa mi se kamp za sibilinge, zato što nas tamo niko neće pitati o problemima siblinga. Ja se nikada ne osećam kao da imam problem zato što sam sibling, iako biti sestra nekada može biti veoma teško – razumete? (Delphine, 11 godina)*

Objašnjenja siblinga vrlo su korisna jer nam daju jedinstveni uvid iz njihove perspektive. Takođe, usmeravaju nas na oblasti u kojima im je potrebna podrška. Na primer Rosie (12 godina) je istakla da je njena sestra, kada je bila mlađa, često morala da ide u bolnicu i kako se ona seća da je sedela u učionici u školi, ali da je mislila na nju i brinula. Zatim Diewke (12 godina) objašnjava kako on može da se igra sa svojim bratom sa invaliditetom, ali samo na njegovom nivou i da, kada on ne bi imao invaliditet, on bi zaista mogao da se igra igara koje i on voli, ovako se igraju bez takmičenja i on pomaže svom bratu koje karte treba da spusti.

Posmatrajući pažljivo njihove opise autori su приметili da su siblizi često ukazivali na raskorak između toga šta mogu i šta ne mogu da rade kao siblizi deteta sa intelektualnim invaliditetom i toga šta bi voleli da mogu da rade. Ljudi imaju sposobnost da prilagode svoja očekivanja onome što smatraju da je moguće i to je razlog zašto je moguće održati umeren kvalitet života uprkos teškim okolnostima. Siblizi u ovom istraživanju pokazali su da oni zaista pokušavaju da smanje „raskorak” između svojih očekivanja i iskustva, prilagođavanjem i učenjem da prihvate stanje svog brata ili sestre.

Već je nekoliko istraživanja istaklo značaj grupa podrške i radionica za sibilinge dece sa intelektualnim invaliditetom, kao što su: Evans i saradnici, Houtzager i saradnici, Lobato & Kao, Williams, Dodd, Naylor & Prescott, Smith & Perry, Fanos i drugi (prema: Moyson, Roezers, 2012). Takvi programi podrške obezbeđuju neformalne prilike za sibilinge da se upoznaju, da podele iskustva i probleme o kojima ne mogu da govore kod kuće. Takođe je važno da na ovim sastancima siblizi imaju mogućnost da uživaju u aktivnostima koje inače nisu u mogućnosti da rade zbog svog brata ili sestre sa intelektualnim invaliditetom. Ovo istraživanje pokazalo je ne samo da deca siblizi mogu da definišu svoj kvalitet života već i da se njihova definicija kvaliteta života razlikuje od definicije njihovih roditelja. Ovo saznanje je korisno jer koncept kvaliteta života siblinga može biti korišćen za procenu i proširivanje programa podrške za sibilinge dece sa smetnjama u razvoju ili invaliditetom. Takođe, rezultati ovog istraživanja pokazali su da se prilagođavanje siblinga može ojačati treniranjem veština koje kasnije mogu koristiti u interakciji sa svojom braćom ili sestrama sa intelektualnim invaliditetom, da ih shvate, da razumeju njihova ponašanja i da razumeju reakcije spoljašnjeg sveta. Učenjem tih veština siblizi mogu kontrolisati svoj proces prilagođavanja i preuzeti kontrolu

nad situacijom, što utiče na povećanje kvaliteta života.

Vrste reakcija do prihvatanja „drugačijih” u porodicama

Činjenica o postojanju deteta sa smetnjama u razvoju, teškoćama u funkcionisanju ili invaliditetom u porodici utiče na sve članove porodice. Takva situacija može i ojačati i uznemiriti porodične odnose i dinamiku. Roditelji i drugi članovi porodice prilikom te spoznaje često iskuse čitav spektar neprijatnih osećanja zato što njihovo dete ima smetnje u razvoju. Faze ili vrste reakcija koje osećaju roditelji dala je Elizabet Kibler-Ros (prema: Velišek-Braško, 2015): šok, tuga i bol, bes, poricanje, usamljenost i prihvatanje. Šok je prva reakcija roditelja, a i drugih članova porodice kada dobiju informaciju da postoje problemi u razvoju ili stanju deteta – zaprepaščenost, zbunjenost i nesposobnost da to prihvate, često kao da i ne čuju šta im je saopšteno i rečeno. Brat ili sestra, zbog karakteristika uzrasta, jer najčešće su oni u tom momentu još u ranom periodu svog razvoja, nemaju tu vrstu reakcije kao roditelji, ali osećaju uznemirenost i nelagodnost u porodičnoj atmosferi. *Tuga i bol* je vrlo teška faza koja sledi posle šoka, kao i žal za nadom i snovima koje su roditelji i ostali članovi porodice gajili za dete. Može da se javi ekstremna tuga kada roditelji puno plaču i očajavaju, propituju se da li su oni krivci za stanje svoje dece, često majke krive sebe, pitaju se zašto im se to događa, sve im je „crno i bezizlazno”. Oslikavanje roditeljskih emocija na drugo dete ili drugu decu u porodici u ovoj fazi je neizbežno, brat i sestra vide roditelje u tuzi, uplakane, neraspoložene i zabrinute, a i oni odrastaju i žive u toj atmosferi. Postoji mogućnost da roditelji bez podrške postanu depresivni, pri čemu neki i trajno ostanu u toj fazi. Vrlo intenzivna i burna reakcija javlja se kod roditelja posle tuge, a to je *bes*. Bes je prirodan deo procesa tuge, često roditelji traže krivca u svojoj okolini, druge okrivljuju za svoje porodične nevolje i probleme svoje dece. Reakcija besa može biti usmerena ka najbližima i ispoljavati se npr. prema drugom detetu ili drugoj deci u porodici, partneru ili bliskim prijateljima. Neretko je bes roditelja i prema detetu koje ima smetnje u razvoju, jer roditelji smatraju da je dete krivo za stanje u porodici i optužuju ga da je zbog njega njima kao roditeljima jako teško. U ovoj fazi dete koje je deo tipične populacije često od roditelja doživi nestrpljenje i netolerantnost, vikanje, grđenje, kaznu bez opravdanog razloga. *Poricanje* je faza odbijanja roditelja da poveruje u to šta se dešava sa njihovim detetom i roditelj nije u stanju da prihvati činjenice koje su povezane sa stanjem deteta. Neretko informacije od strane vaspitača, nastavnika, lekara, stručnjaka o odstupanjima od očekivanog tipičnog razvoja ili o teškoćama u funkcionisanju bivaju odbijene uz neprijatan stav roditelja prema pomenutim stručnjacima. U ovom periodu roditelji su u ubeđenju da će dete „prerasti ili izrasti” probleme, da će teškoće proći jer je dete malo i tragaju za dokazima kako nije istina da dete odstupa od dece tipičnog razvoja. U ovom periodu fokus pažnje i razumevanja usmeren je na dete koje ima teškoće u funkcionisanju i smetnje u razvoju u vidu preteranog tolerisanja, nalaženja opravdanja za njegovo ponašanje i postupake jer je „još malo”. Siblingi u porodici često doživljavaju da roditelji više

razumeju dete koje ima smetnje u razvoju, da mu pružaju više pažnje i ljubavi, što može izazvati i vrlo izraženu ljubomoru. *Usamljenost* je sledeća reakcija roditelja koja uvodi porodicu u izolovanost i samoću. Roditelji počinju da osećaju stid i sramotu zbog okruženja i reakcija okoline, u ovoj fazi roditelji često izbegavaju pojavljivanje na javnim mestima sa svojom decom, ne posećuju rođendane, igrališta i slično. Rade, uče i podstiču razvoj detetavrolo intenzivno, sa nadom da će dete prevazići smetnje u razvoju i teškoće koje ima u funkcionisanju i od svog deteta žele da bude ono što ono nije. Porodična energija je usmerna na pomaganje i podsticanje razvoja deteta koje ima teškoće u ovom periodu. *Prihvatanje* usleđuje kada roditelj prihvati svoje dete sa smetnjama u razvoju ili invaliditetom, za razliku od prihvatanja same dijagnoze. Prihvatanje znači da je roditelj spreman da zastupa svoje dete. U ovoj fazi, kada roditelj prihvati svoje dete onakvo kakvo jeste i onakvo kakvo nije, on postaje prava podrška svom detetu, partner koji saraduje sa stručnjacima u procesu vaspitanja, obrazovanja i rehabilitacije deteta. Što pre porodica dođe do faze prihvatanja, time će se pre porodični odnosi, funkcionisanje i dinamika stabilizovati, što će najpozitivnije uticati na dete koje ima smetnje u razvoju i na podsticaj njegovog razvoja i napretka. Takođe, u ovoj fazi će se i odnosi i očekivanja prema drugom detetu ili drugoj deci uravnotežiti i stabilizovati.

Dobiti i poteškoće za braću ili sestre osoba koje su „drugačije”

Brat ili sestra deteta koje je „drugačije” prolazi sve ove faze, kao što to prolaze i roditelji, odnosno živi i raste u porodici koja prolazi kroz različite reakcije koje su opisane, što naravno utiče i na njegov/njen razvoj. Nepovoljne posledice ovih reakcija i odnosa unutar porodice za sibilinge jesu prerano sazrevanje, izloženost prevelikim zadacima i očekivanjima. Ljutnja koja se kod njih javlja može se povezati sa prevelikim očekivanjima i zaduženjima. Zbog navedenih teškoća u porodici tipična deca mogu razviti osećaj izolovanosti, usamljenosti, gubitka i zanemarenosti (Wagner Jakab, Cvitković, Hojnić, 2006). Ponekad se osećaj ljubomore i zanemarivanja javlja zbog količine vremena koju roditelji, posebno majka, posvećuju detetu sa smetnjama u razvoju. Ova deca osećaju veliki pritisak da budu najbolji u školskim aktivnostima ili ponašanju kako bi nadoknadila teškoće u funkcionisanju svog brata ili sestre, takođe ona moraju da uče nove uloge u kući, način kako da pomognu bratu ili sestri, kao i da brinu o budućnosti brata ili sestre (Mujkanović, Zečić, Mujkanović, 2014).

Reakcije deteta na odrastanje sa bratom ili sestrom koji ima smetnje u razvoju određene su mnogim faktorima: godinama, temperamentom, ličnošću, redom rođenja, polom, ponašanjem roditelja, neformalnim i formalnim podrškama i dostupnim resursima. Istraživanje je pokazalo da, prilikom opisa sopstvenih iskustava, braća i sestre dece sa autizmom učestalo spominju reakcije roditelja, prihvatanje i prilagođavanje, kao najznačajnije uticaje na iskustvo odrastanja sa bratom ili sestrom sa smetnjama u razvoju (Lobato, 1990, prema: *Braća i sestre dece sa autizmom*, 2013).

Deca koja u porodici imaju brata ili sestru sa smetnjama u razvoju ili invaliditetom pokazala su statistički značajno niži nivo neprijateljskog ponašanja i osećaja stida prema braći i sestrama, te veći nivo prihvatanja i podrške od braće i sestara tipične dece (Wagner Jakab, Cvitković, Hojnić, 2006). Pozitivna iskustva odrastanja s bratom ili sestrom koji su drugačiji doprinose razvoju altruizma i tolerancije. Studije autora Tritta i Essesa isticale su da su siblizi dece sa hroničnim bolestima razvili više strpljenja, razumevanja, senzibiliteta i svesti o osobama iz osetljivih grupa. Uz to, često gaje duboke i nežne osećaje lojalnosti i ponosa prema deci iz osetljivih grupa, razvijaju veštine zastupanja i samozastupanja za njih (Mujkanović, Zečić, Mujkanović, 2014). Pozitivni ishodi koje braća i sestre često spominju jesu sticanje strpljenja, tolerancije i saosećanja, kao i prilike da izlaze na kraj sa teškim situacijama. Te prilike uče ih i samopouzdanju prilikom suočavanja sa nekim drugim teškim izazovima (*Braća i sestre dece sa autizmom*, 2013).

U Holandiji je rađeno istraživanje na temu iskustva siblinga dece sa fizičkim invaliditetom. Cilj istraživanja bio je da opiše kako siblizi doživljavaju da na njihov život utiče to što imaju brata ili sestru sa invaliditetom. Uzorak je činilo 43 siblinga tipičnog razvoja, a intervjui su bili usmereni na teme: odnosi siblinga sa bratom/sestrom sa invaliditetom, sa roditeljima i sa drugima u zajednici. Siblizi su prijavili teškoće u određenim aktivnostima i komunikaciji sa bratom/sestrom sa invaliditetom. Većina siblinga je zabrinuta zbog budućnosti i zdravstvenih problema svoga brata/sestre sa invaliditetom. Siblizi su primetili da se roditelji trude da decu tretiraju jednako, iako neki roditelji nisu baš uvek bili uspešni u tome. Imati brata/sestru sa invaliditetom nije prouzrokovalo probleme u odnosima sa prijateljima. Čudne i neprijatne reakcije nepoznatih ljudi na javnim mestima izazivale su kod siblinga uznemirenost i stres (Pit-Ten Cate, Loots, 2000). U zaključku je navedeno da siblizi generalno nisu imali značajnih problema u odnosima zbog brata/sestre sa invaliditetom, ipak manjina siblinga je istakla probleme za koje bi želeli da dobiju pomoć. Na uticaj brata/sestre sa invaliditetom na siblinga tipičnog razvoja najbolje je gledati kao na faktor rizika na čije ispoljavanje mogu uticati socio-demografski faktori, individualni i porodični šabloni prilagođavanja i funkcionisanja, različite osobine siblinga i karakteristike stanja brata/sestre sa invaliditetom. Iako su navodi u literaturi nesaglasni (Lobato, 1995; Powell, 1993; Lobato, Faust, Spirito, 1988) čini se da je siblizima bolje kada je: porodica veća, socio-ekonomske prilike bolje, roditelji imaju pozitivan stav prema detetu sa invaliditetom, siblizi su mlađi od deteta sa invaliditetom, razlika u godinama između siblinga veća, dete sa invaliditetom je još uvek mlađeg uzrasta i invaliditet je manji/lakši.

Tipična deca odnos sa bratom ili sestrom koji su „drugačiji” doživljavaju kao pozitivan kada razumeju stanje, poremećaj, smetnju ili bolest koju brat ili sestra ima, kada imaju razvijene veštine suočavanja sa stresom, te pozitivna iskustva reagovanja od strane roditelja i vršnjaka u odnosu na svog brata ili sestru koji ima smetnje u razvoju. Siblizi dece sa smetnjama u razvoju jesu članovi porodice kojima su, baš kao i roditeljima, neophodne informacije, podrška i načini za izlaženje na kraj sa stresom i teškoćama.

Oснаživanje siblinga osoba koje su „drugačije”

Na početku XXI veka u kontekstu inkluzije desile su se promene u sagledavanju, shvatanju i razumevanju dece iz osetljivih grupa, njihovih roditelja i porodice. Prihvata se socijalni koncept umesto medicinskog modela o osobama koje su drugačije od tipične populacije, o njihovim porodicama, članovima porodice, učenju, obrazovanju i o njihovom mestu u društvu. Danas već postoji brojna literatura (ali nedovoljna kod nas u Srbiji), kako stručna tako i „lična”, o osobama koje su drugačije, u vidu autobiografije, roditeljskih priča o životnim iskustvima čija su deca sa smetnjama u razvoju ili život iz ugla siblinga.¹ Mediji su takođe posvetili više pažnje osobama koje su drugačije i njihovim porodicama, njihovom uvažavanju, ostvarivanju njihovih prava i njihovom prihvatanju u društvu.

U više istraživanja je istaknuto da su siblizi dece sa smetnjama u razvoju ili invaliditetom izjavili, kao i njihovi roditelji, da žele da znaju da nisu sami i da njihova iskustva nisu jedinstvena, već da postoji neko ko se suočava sa istim problemima kao i oni. Takođe, istraživanja su pokazala benefite deljenja emocija i iskustava sa siblizima koji su u sličnim situacijama (Conway, Meyer, 2008).

Grupa autora brošure za podršku osobama sa autizmom organizacije Autism Society pod nazivom *Iz ugla braće i sestre* (2013) istakli su 12 njihovih važnih potreba i saveta za pružanje podrške (Haris i Glasberg, 2003): (1) potrebna je otvorena, stalna i iskrena komunikacija, koja je u skladu sa njihovim godinama; (2) potrebne su primerene i redovne informacije u vezi sa stanjem njihovog brata ili sestre; (3) potrebna je stalna roditeljska pažnja koja vrednuje njihovu jedinstvenost; (4) potrebno je posvetiti vreme namenjeno isključivo njima, odvojite posebno vreme na dnevnom nivou za njih; (5) treba da nauče veštine interakcije sa decom iz spektra autizma; (6) potrebno je da imaju izbor u vezi sa tim koliko će biti uključeni u aktivnosti koje se tiču brata ili sestre sa autizmom; (7) treba da znaju da su oni i njihove stvari bezbedni od deteta sa autizmom; (8) treba da osete da se prema detetu sa autizmom postupa što je „normalnije” moguće; (9) potrebno je vreme da dođu u kontakt sa svojim osećanjima, uz strpljenje, razumevanje i uputstva od strane roditelja ili profesionalne pomoći, ukoliko je potrebno; (10) potrebno je da iskuse život i aktivnosti redovne tipične porodice; (11) treba da znaju da nisu sami i da drugi razumeju i imaju iskustva slična njihovim; (12) braća i sestre dece sa autizmom treba da ovladaju strategijama za suočavanje sa komentarima i pitanjima od strane svojih vršnjaka i drugih članova društva.

Ovi saveti su namenjeni siblizima dece iz spektra autizma, ali se mogu prilagoditi

¹ Primeri:

Templ Grandin: *Thinking in Pictures. My life with Autism* (2006), Vintage Books. / Templ Grandin: *Képek-pen gondolkodom. Életem za autizmussal* (2014), Park Könyvkiadó, Budapest (autobiografija).

Naoki Higašida: *Zašto skačem* (2015), Laguna, Beograd (autobiografija dečaka od 13 godina).

Christofer Stevens with Nicola Stevens: *A Real Boy*. (2007), Michael O'Mara Book Limited, London. / Christofer Stevens & Nicola Stevens: *Egy kisfiú* (2009), GABO könyvkiadó, Budapest (iskustva roditelja).
Roj Jakobsen: *Vundrekind* (2011), Čarobna knjiga, Beograd (iz ugla brata).

Alyson Beytien: *Autism Every Day: Over 150 Strategies Lived and Learned by a Professional Autism Consultant with 3 Sons on the Spectrum* (2011), Future Horizons, Arlington (iskustva roditelja).

i primeniti i u širem kontekstu, odnosno na sibilinge dece koja imaju teškoće u funkcionisanju, smetnje u razvoju ili invaliditet. Primer dobre prakse iz inostranstva (SAD i EU) jesu „Sibshops”, odnosno posebno organizovane radionice za pružanje podrške i osnaživanje sibilniga dece koja su drugačija od tipične populacije (Wagner Jakab, Cvitković, Hojnić, 2006).

Siblinzi su neko ko će biti uključen tokom čitavog života svog brata ili sestre sa smetnjama u razvoju ili invaliditetom i zbog toga je važno da budu aktivni i osnaženi u toku razvijanja tog odnosa. Velika je važnost obezbeđivanja kvalitetne podrške za sibilinge i prepoznavanje, prihvatanje i uključivanje njihove jedinstvene perspektive. Uprkos važnoj doživljajnoj ulozi koju siblinzi imaju u životu svoje braće ili sestara sa smetnjama u razvoju ili invaliditetom, čak i neke organizacije koje su usmerene na pomoć porodici često zanemaruju sibilinge. Sibshop je program osmišljen da ispuni mladim siblinzima potrebu za vršnjačkom podrškom i obezbedi korisne informacije. Mladi ljudi koji dolaze, kao i energični ljudi koji ga organizuju i vode opisuju ga kao društveni događaj. To je prilika za braću i sestre dece sa smetnjama u razvoju ili invaliditetom da dobiju vršnjačku podršku i edukuju se u opuštenoj atmosferi. Sibshop nije terapija, grupna ili druga vrsta, iako njeni efekti mogu biti terapeutske za neku decu. Sibshop prihvata da je biti sibling bratu ili sestri sa smetnjama u razvoju ili invaliditetom ponekad dobra stvar, ponekad ne toliko dobra stvar, a u nekim situacijama negde između. Oni odražavaju uverenje da braća i sestre imaju mnogo da ponude jedni drugima, ako im je data šansa (Conway, Meyer, 2008).

Ciljevi Sibshop modela:

Cilj 1: Omogućiti braći i sestrama dece sa smetnjama u razvoju ili invaliditetom priliku da upoznaju druge sibilinge u opuštenom i rekreativnom okruženju.

Cilj 2: Omogućiti siblinzima priliku da razgovaraju o zajedničkim radostima i brigama sa drugim siblinzima dece sa smetnjama u razvoju ili invaliditetom.

Cilj 3: Omogućiti siblinzima priliku da nauče kako se drugi nose sa uobičajenim situacijama koje doživljaju kao siblinzi deteta sa smetnjama u razvoju ili invaliditetom.

Cilj 4: Omogućiti siblinzima priliku da nauče više o karakteristikama potreba njihove braće i sestara sa smetnjama u razvoju ili invaliditetom.

Cilj 5: Pružiti roditeljima i drugim profesionalcima mogućnost da nauče više o brigama i teškoćama sa kojima se često suočavaju siblinzi dece sa smetnjama u razvoju ili invaliditetom.

Mnogi siblinzi koji su učestvovali na Sibshop-u kao deca sada su odrasli – i neki od njih imaju veoma aktivnu ulogu u životu svojih odraslih sibilniga koji imaju invaliditet. Organizatori Sibshop programa dugo su se pitali da li je učestvovanje sibilniga imalo dugotrajan uticaj na učesnike u odnosima sa njihovom braćom i sestrama sa invaliditetom. Urađeno je istraživanje 2005. godine u kome su učestvovali odrasli siblinzi (uzrast 18–34 godine) i preko 90% učesnika istraživanja reklo je da je Sibshop imao veoma pozitivan uticaj na njihova osećanja prema braći i sestrama sa invaliditetom. Nadalje, dve trećine učesnika je istaklo da su uz Sibshop

naučili strategije prevladavanja, a dve trećine je prijavilo da je Sibshop imao uticaj i na njihov odrasli život. Kao najvažnije, 94% učesnika je reklo da bi preporučili Sibshop drugim siblinzima dece sa smetnjama u razvoju ili invaliditetom (Conway, Meyer, 2008). Ovo istraživanje takođe je podržalo tezu da, od mnogo učesnika koji imaju koristi od Sibshopsa, najveću korist imaju upravo deca sa smetnjama u razvoju ili invaliditetom. Uključivanje siblniga što je ranije moguće i na nivou na kom oni mogu da se nose sa situacijom i razumeju je, kao i njihova uključenost u donošenje odluka i prihvatanje njihovog mišljenja, ima veoma pozitivan uticaj na sibringe. Autori tvrde da, ako siblinzi tipičnog razvoja imaju podršku i informacije tokom odrastanja, postoji veća verovatnoća da će oni imati čvrst i brižan odnos sa svojom braćom i sestrama sa smetnjama u razvoju ili invaliditetom, čak i kada njihovih roditelja više ne bude bilo.

Radna sveska *My family is different* (Moja porodica je drugačija) autorke Carolyn Brock (2007), koja iz dve pozicije razume osobe koje su drugačije – kao roditelj i kao nastavnik, prilagođena je deci od pet do osam godina sa ciljem osnaživanja sibringa dece sa smetnjama u razvoju. Zadaci i sadržaji radne sveske obuhvataju stvaranje pozitivne slike o sebi iz ugla sibringa u datom porodičnom okruženju preko tema o omiljenim igrama, garderobi, aktivnostima, hrani, itd., kao i iz ugla brata ili sestre koji je drugačiji, sa porukom kako svako ima svoje omiljene stvari, po nečemu smo slični, a po nečemu različiti. Druga oblast u radnoj sveci posvećena je emocijama, reakcijama i načinima kanalisanja, kroz konkretne zadatke koje dete sibling izrađuje prvo iz ličnog ugla, a zatim i iz ugla brata ili sestre koji je drugačiji. Ova sveska ima i osmišljenu društvenu igru na ovu temu. Treća oblast obuhvata razvoj dečjih kompetencija, na prvom mestu osveščivanje sibringa šta je to što ume da radi, ono što dobro radi, u čemu je uspešan i šta je novo naučio pored brata ili sestre koji je drugačiji. Naravno, u ovom delu se ističu i pozitivne strane brata ili sestre koji je drugačiji, odnosno njegova autentičnost i njegove kompetencije. Završni deo knjige je usmeren na zajedničke aktivnosti koje vole siblinzi i porodične aktivnosti, sa završnom porukom: Moja porodica je drugačija! Svaka porodica je drugačija (jedinствена)! To je stvarno sjajna stvar!

Zaključak

Kada govorimo u uticaju deteta sa smetnjama u razvoju ili invaliditetom na sibringa tipičnog razvoja moramo naglasiti da ne možemo izjednačavati različita stanja. Fizički i intelektualni invaliditet stavljaju porodicu pred različite zahteve i samim tim imaju i drugačiji efekat na porodični život i život sibringa tipičnog razvoja. Nadalje, rezultate istraživanja u jednoj zemlji ne možemo generalizovati na druge zemlje. Većina istraživanja na ovu temu rađena je u Americi. Jasno je da postoje velike kulturološke razlike, kao i razlike u zakonima sistema zdravstvene i socijalne zaštite, a sve to utiče na dostupnost podrške koja je potrebna detetu sa smetnjama u razvoju ili invaliditetom i njegovoj porodici i siblinzima.

Ono što većina istraživanja pokazuje jeste da se porodice sa detetom sa smetnjama

u razvoju ili invaliditetom, koje su „drugačije”, suočavaju sa drugačijim izazovima od porodica sa decom tipičnog razvoja. Samim tim izazovi sa kojima se nose siblizi tipičnog razvoja u ovakvim porodicama nisu tipični. Grupe podrške mogu pružiti korisne informacije, psihološko osnaživanje, ali i mogućnost da upoznaju drugu decu koja prolaze kroz isto iskustvo. U radu su prikazani neki od programa i neki od načina kojima se može pružiti podrška siblizima. Pošto su se pokazali kao korisni u istraživanjima u inostranstvu, smatramo da je važno raditi na razvijanju ovakvih programa i u našoj sredini.

LITERATURA:

- Bánlaky, P. (2009). A családon belüli kapcsolatok dinamikája. Preuzeto 25. 6. 2016. sa: <http://www.doksi.hu/get.php?lid=10015>
- Belsky, I. (2008). *A gyermekek kortárskapcsolatainak kutatása*. Preuzeto 20. 6. 2016. sa: psycho.unideb.hu/munkatarsak/.../fejll2_kortarskapcsolatok.doc
- Brača i sestre dece sa autizmom (2013). Grupa autora. NoviSad: Magona.
- Brock, C. (2007). *My family is different*. The Nacional autistic Society UK.
- Conway, S., & Meyer, D. (2008). Developing support for sibligs of young people with disabilities, *Support for Learning*, Vol 23, No 3, 113–7.
- Horst, P. (2015). *Testvérek – Szeretet és versengés*. Budapest: Dialófg Campus Kiadó.
- Lobato, DJ, Faust, D, Spirito, A. (1988). Examining the effects of chronicdisease-anddisability on children’ssiblingrelationships. *Journal of Pediatric Psychology*, 1988; 13: 389–407.
- Lobato, DJ. (1995). *Brothers, Sisters, andSpecialNeeds: InformationandActivities for Helping Young Children with Chronic Illnesses and Developmental Disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Milić, A. (2001). *Sociologija porodice*. Beograd: Čigoja štampa.
- Minić J. (2009). Porodica u krizi, *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, Vol 39, 425–435.
- Moyson ,T., & Roezers, H. (2012). Quality of life of siblings of children with ID. *Journal od Intellectual Disability Research*, Vol 56, 87–101.
- Mujkanović, E., Zečić, S., Mujkanović, E. (2014). *Kvaliteta života članova porodice djeteta s posebnim potrebama*. Centar za slušnu i govornu rehabilitaciju, Sarajevo, BiH, Pedagoški fakultet Univerziteta u Sarajevu, BiH, Fakultet društvenih znanosti. Preuzeto 23. 6. 2016. sa: <https://www.researchgate.net/.../273497227>
- Pit-Ten Cate, I. & Loots, G. (2000). Experiences of siblings of children with physical disabilities: An empirical investigation. *Disability and Rehabilitation*, Vol 22, No 9, 399–408.
- Potkonjak, N. i saradnici (1996). *Pedagoški leksikon*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Powell, TH, Gallagher, PA. (1993). *Brothers and Sisters: A Special Part of Exceptional Families*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Stainton, T. & Besser, H. (1998). The positive impact of children with an intellectual disability on the family, *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, Vol 23, No 1, 57–70.
- Velišek-Braško, O. (2015) *Inkluzivna pedagogija*. Novi Sad: Grafich i OPEP.
- Wagner Jakab, A, Cvitković, D., Hojanić R. (2006). Neke značajke odnosa sestara/braće i osoba s posebnim potrebama, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, Vol 42, br.1, 77–86.

BEING A SIBLING OF A PERSON WHO IS "DIFFERENT"

Summary: *A family is a social group consisting of individuals linked by kinship or marriage, and it is, culturally and historically, a variable category. Families of children with developmental delay, difficulties in functioning or with disabilities have a very specific structure, dynamics and function. These families are "different" from the families with children of the typical population. In the previous studies of families with children with developmental delay the greatest importance was given to the role of parents, especially mothers. Siblings, along with parents, are the closest family members and, regardless of the nature of their relationship, it is one of the deepest and longest relationships in life. The relationship between children within a family is bidirectional, so in addition to the significant role a sibling who is part of the typical population plays for a brother / sister with developmental delay, there is also a significant impact from the direction of the child with developmental delay to its sibling of the typical population. The child's reactions to growing up with a brother or sister with developmental delay or disabilities, are determined by many factors. In this paper, we analysed how a child with developmental delay or disability affects siblings with typical development and how they could be given adequate support. Also, there are examples of some support programmes for siblings which have been investigated and used abroad.*

Key words: *family, brother and sister, persons who are "different", siblings.*

Tatjana Milivojčević
Slobodanka Grčić
PU „Pčelica“, Sremska Mitrovica
tanja1975muz@yahoo.com
cicagrcic@hotmail.com

UDC: 796.1

MITSKI SADRŽAJI KAO PODSTICAJ DEČIJE KOMUNIKACIJE

***Sažetak:** Najkomplikovanije misaono-idejne i estetske relacije se bez većeg oštećenja mogu prezentovati u lutkarskom pozorištu za decu, ako se znalački prevedu na jezik slike, oblika i pokreta. Kroz lutke koje su bliske dečijem svetu možemo izreći sva dobra i sva zla ovog sveta, uobličeno, estetizovano i bez laganja. Dete će u igri lutkom razvijati sve svoje komunikacijske sposobnosti, od samostalnog verbalnog izražavanja do govornog stvaralaštva. Kada deca igraju mitske sadržaje u svojim lutkarskim dramskim igrama, oni im pružaju nadu u uspešno odrastanje i srećnu budućnost, jačaju njihovo samopouzdanje i veru, pomažu im da razvrstaju svoja složena osećanja i odgonetaju svet i položaj čoveka u njemu. Kroz dečiju recepciju, koja je praćena verbalizacijom, mitski sadržaji se menjaju i dopunjuju sopstvenim govornim i dramskim stvaralaštvom, što deci omogućava bolje razumevanje svog položaja u svetu u kom žive.*

***Ključne reči:** igra, lutka, mit, komunikacija, stvaralaštvo.*

Uvod

Fantastična bića za dete zaista postoje i ako vaspitač želi da razvija dečiju maštu teško će u tome uspeti bez fantastičnih elemenata. Autori su u vezi sa tim ispitivali zastupljenost mitskih sadržaja u radu sa decom u okviru Tima objekta „Maslačak“ u Sremskoj Mitrovici koji broji dvadeset dva vaspitača i osam medicinskih sestara-vaspitača u toku radne 2015/2016. godine. Došli su do podataka koji govore o tome da su fantastični elementi zastupljeni u radu sa decom, od jaslenog do predškolskog uzrasta, ali samo u okviru bajki i priča. Mitski sadržaji nisu obrađivani. U nameri da se razbiju predrasude o mitovima i mitskim bićima, koja su po mišljenju većine ispitivanih vaspitača za decu „strašna“ ili „neshvatljiva“, a sa ciljem da se dokaže suprotno, autori su u svom radu koristili mitske sadržaje kao osnovu za razvijanje

komunikacijskih sposobnosti i za dečije sopstveno kreiranje pozorišta.

Razlika između bajke i mita je u tome što u mitu imamo natprirodne ličnosti, bogove i heroje u natprirodnom svetu, dok u bajci imamo običnog čoveka u svetu natprirodnih bića. U svojim mitovima naši narodi iskazuju napor da upoznaju prirodu i svet, a deca kroz priče upoznaju ne samo svet, nego i svoj položaj u njemu. Mitski junaci privlače decu, ona pomoću njih uče da u svetu postoji dobro i zlo i da dobro pobeđuje zlo, a zlo uvek biva kažnjeno. Ako se mit iskoristi kao osnova za dečiju dramsku igru lutkom, kojoj prethodi niz aktivnosti usmerenih na razvoj dečijih komunikacijskih sposobnosti, dobija se svojevrsna pozorišna umetnost koja je za decu škola prijateljstva. Scenska lutka dovodi dete u stanje ushićenosti i razigranosti, pokreće njegov misaoni, fantazijski i emotivni svet, omogućava mu da izrazi svoj doživljaj sveta.

U igri sa lutkom dete svoje iskustvo prenosi na zamišljeni plan i tu ga može prerađivati. Kada govorimo o mogućem uzajamnom sadejstvu između pozorišta i deteta, i o vaspitno-pozitivnim uticajima koji iz toga proizilaze (razvijanje komunikacijskih sposobnosti deteta, razvijanje ukusa i kritičkog suđenja, istraživačkog instinkta i apstraktnog mišljenja), tome treba dodati i osposobljavanje dece, ne samo da upoznaju slojevitosti stvarnosti oko sebe, nego i da uživaju u svojim saznanjima (Misailović, 1991: 17).

Pošto dete, zahvaljujući svojoj mašti, misli u slikama, praćenje pozorišne predstave je doživljavanje i unutrašnje razvijanje spoljašnjih ili scenskih slika u akciji. Ovim se ukazuje na to kolika uzajamnost može da se ostvari između pozorišne umetnosti kao izražajne forme i načina dečijeg mišljenja i govora. Cilj dramskih aktivnosti u vrtiću je da osposobimo dete da razume i voli pozorišnu umetnost i da koristi sredstva, načine i tehnike koje mu ona nudi za izražavanje, komunikaciju i stvaralaštvo. Zauzvrat, vaspitači će, koristeći dramske lutkarske igre i posmatrajući decu, mnogo naučiti o njima i njihovom unutrašnjem svetu.

Srpske vile i zmajevi u dečijem dramskom izvođenju: specifična dečije recepcije

Mitska bića mogu da posluže kao predstave mnogih dečijih bojazni čim postanu deo njihovog sveta mašte, već oko četvrte, pete godine. Fantastična bića predstavljaju strano i nepoznato deci zbog neobičnosti svog izgleda. Stoga je veoma važan način na koji deca ova bića upoznaju i uklapaju u svoje poglede na stvari. Sve što se kreće, menja, što je protkano nepoznatim i iznenadnim, izaziva istovremeno radoznalost, potrebu da se ispita i nespokojsvo kod dece. Sve što je trajno, bez iznenađenja, ima sadejstvo da umiruje, ali može da izazove prezasićenost i dosadu. Saznanje se može shvatiti kao istraživanje kojim sve novo i uzemirujuće treba da nađe svoje mesto u izvesnom poretku. Ovo ukazuje na značajnu ulogu strahova i zebnje u svim oblastima saznanja. Autor M. Zlotovic (1982) tvrdi da u oblasti strahova samo dete nalazi svoja rešenja i prevazilazi ih. Strah od smrti nije dostupan detetu, javlja se na početku

adolescencije, da bi se potpuno razvio tek u zreloom dobu. Stoga je neosnovana zebnja vaspitača od upotrebe mitskih sadržaja u radu sa decom predškolskog uticaja, naprotiv, pomoći će im u sticanju saznanja o svetu koji ih okružuje i pomoći im da kanališu sopstvene emocije.

Odluka da se rad bazira na srpskoj mitologiji zasnovana je na ostvarivanju cilja iz predškolskog programa, a to je upoznavanje sa tradicijom i kulturom naših naroda kao i sredine u kojoj dete živi i odrasta. Vile i zmajevi kao dva izdvojena mitološka bića izazvala su pažnju vaspitača iz više razloga. Jedan od njih je taj što su ta bića već poznata deci iz drugih izvora – kulture i tradicije drugih naroda, književnosti i filmske umetnosti. Želja vaspitača je bila da deca upoznaju izvorna narodna verovanja o njima i da steknu nova saznanja. Drugi razlozi su podrazumevali nameru vaspitača da dobiju podatke o dečijoj percepciji istih koja je praćena razvojem dečijeg govora, o uticaju mitskih sadržaja na razvoj dečije mašte, o načinima na koje deca prerađuju sadržaje koji im se prezentuju i o impulsima koje mitski sadržaji daju dečijem govornom i dramskom stvaralaštvu.

Vođeni saznanjem da igre scenskom lutkom utiču ne samo na stvaranje prijatnog raspoloženja kod dece, nego i na bogaćenje dečijeg govora, iskustva i znanja o ljudima i njihovom radu, vaspitači su lutke koristili u svim fazama rada na projektu „Mitski sadržaji kao podsticaj dečije komunikacije“.

Lutke su u konkretnoj vaspitnoj grupi (najstarija uzrasna grupa 2015/2016. vrtića „Maslačak“ u Sremskoj Mitrovici) korišćene par godina unazad. Vaspitači su tokom nekoliko godina izrađivali lutke od sunđera na štapu koje su dostupne deci i nalaze se u radnoj sobi. Prethodna iskustva vaspitača u čijoj je grupi realizovan projekat su pokazala da se govor kod dece znatno poboljšao, da se dečije samopouzdanje podiglo na viši nivo i da se razvila socijalna inteligencija. Do ovih rezultata vaspitači su došli sistematskim posmatranjem dece i beleženjem njihovog razvoja u Knjizi vaspitno-obrazovnog rada i u Porfoliju deteta. Deca su rado prihvatila upotrebu lutke u svim vrstama aktivnosti u vrtiću i često bivala motivisana za njeno samostalno kreiranje.

U prvoj fazi projekta korišćene su lutke baka Anđe i deda Paje koje je izradio vaspitač, a kasnije su deca samostalno kreirala još dve lutke: vilu Zvezdanu i zmaja Munjevitog, koje su, uz ostale lutke, koristila u izvodenju svoje dramske igre. Deca nisu bila obučena za lutkare, što i nije bila namera vaspitača, već su kroz razne vidove ove umetnosti razvijala svoje sklonosti: uvećavala govor, um i mišićie, maštu i vizuelizaciju, naučila pravilnu upotrebu materijala, graciozno vladala svojim pokretima i razvijala sve svoje skrivene osobine (Kontrektor, 1980).

Vaspitači su mitske sadržaje predstavili deci koristeći nekoliko izvora koji su navedeni u literaturi. Sadržaje su oblikovali i prilagodili deci, a zatim ih prezentovali pomoću lutaka babe i dede. Za ovakav način rada vaspitači su se opredelili jer su tokom dijaloga sa lutkom deca opuštenija, slobodnije izražavaju svoje mišljenje i razvijaju sposobnost izražavanja u rečenicama. Nakon toga, deca su podsticana na govorno stvaralaštvo – izmišljanje sopstvene priče u kojoj su glavni junaci mitska bića, a u cilju podsticanja mašte. U mašti se reflektuje osećajni život deteta, izivljavaju se dečije želje, naročito neispunjene i neispunjive, nade i strahovanja, što dete odbija od prepreka i tegoba

istinskog života. Mašta je pored osećajnosti najjača duševna snaga deteta.

Priča dece najstarijeg uzrasta „Venčanje vile i zmaja“ delimično sadrži elemente mitskih priča koje su prezentovane deci, ali je u nju utkano i dečije viđenje sveta i događaja sa kojima se susreću u stvarnom životu.

Predškolska deca često izvode prave pozorišne predstave i u njima predstavljaju i dramtizuju poznate priče, događaje kod kuće i iz vrtića. Ako dobiju priliku da kreiraju predstavu za koju su sami izmislili tekst, ona će za njih biti vaspitno i emotivno najvrednija. Kada se uz to doda i prilika da se njom predstave odraslima – roditeljima i deci – drugarima, njen uticaj se višestruko umnožava: razvija se samopoštovanje i pozitivna slika deteta o sebi, svest o tome da je ono što dete radi važno i vredno, potreba za samoaktualizacijom se zadovoljava, dete se oslobađa straha od javnog nastupa, jača se kolektivna svest i još mnogo toga.

Vaspitno-estetska vrednost dramskih i dramtizovanih igara meri se ne samo onim što deca ispolje ili ostvare u toku igara, nego i onim što se zbiva u dečijoj psihi i telu dok se igre izvode. Vaspitačima je stoga od izuzetnog značaja praćenje i posmatranje dece tokom dramskih igara, ali i razgovor sa njima nakon igre.

U toku kreiranja dramskog teksta za igre pozorišta vaspitači daju deci samo podsticaje i sugestije. Deca su veoma lako gradila dijaloge i zamišljala situacije, opisivala ih i pratila tok zbivanja u sopstvenoj priči koja im je služila kao polazište za dramsku igru. Vaspitači su zapisivali dečije izjave i zajedno sa njima ih oblikovali u dramski tekst. Dramski tekst „Venčanje vile i zmaja“ sadrži osnovu istoimene priče, ali je na neki način uprošćen, jer su deca uzimala u obzir ograničenja scenske izvedbe koja im je predočavao vaspitač.

U cilju razvijanja dečijeg samopoštovanja, ali i praćenja i dokumentovanja dečije recepcije mitskih sadržaja u pozorištu, vaspitači su dečiju dramsku igru „Venčanje vile i zmaja“ snimljenu kamerom prezentovali deci iz drugih vaspitnih grupa, pred ukupno osamdeset petoro dece. Nakon svakog prezentovanja u malim grupama, među decom koja su bila u ulozi gledalaca je sproveden intervju koji je vaspitačima pružao precizan opis njihove recepcije odgledanog sadržaja.

Realizacija projekta „Mitski sadržaji kao podsticaj dečije komunikacije“

Projekat „Mitski sadržaji kao podsticaj dečije komunikacije“ osmišljen je i realizovan u oktobru radne 2015/2016. godine u najstarijoj grupi vrtića „Maslačak“ u Sremskoj Mitrovici.

Projekat se sastojao se od šest faza:

- I Faza: Srpske vile i zmajevi – prezentacija odabranih sadržaja iz literature
- II Faza: Dečije govorno stvaralaštvo – izmišljanje mitske priče
- III Faza: Izrada lutaka mitskih bića – vile i zmaja
- IV Faza: Kreiranje teksta za dramsko izvođenje
- V Faza: Dečija dramska igra

- VI Faza: Prezentacija dramske igre

I Faza: Srpske vile i zmajevi – prezentacija odabranih sadržaja iz literature

Vaspitači su izvore o srpskim vilama i zmajevima nalazili u delima Sretena Petrovića, Ivana Kovačevića, Veselina Čajkanovića i Milenka Bodirogića. Teme koje su obrađivali sa decom bile su: rođenje i vrste vila, vilinski poslovi, nestanak vila, gde i kako zmajevi provode svoj dugi vek, zmajске ljubavi, izgled zmajeva, zmajeviti ljudi i moralne osobine vila i zmajeva. Deci su pročitane i dve priče: „Priča o vili Meglinki“ i „Lice zmaja“. Sadržaje su prezentovali sledećom dinamikom:

- priče o vilama im je svakoga dana tokom jedne nedelje pričala lutka baka Anđa u trajanju od pola sata do četrdeset minuta, u zavisnosti od trajanja dečije pažnje;

- priče o zmajevima im je svakoga dana tokom jedne nedelje pričao lutak deda Paja takođe u trajanju od pola sata do četrdeset minuta, u zavisnosti od dečije pažnje.

Nakon ispričanih priča, vaspitači su intervjuisali dvadeset sedmoro dece iz grupe. Struktura korišćenih intervjua nalazi se u Prilogu br. 1 i Prilogu br. 2. Analizom intervjua vaspitači su došli do sledećih rezultata:

- Od ispitanih dvadeset sedmoro dece na temu: „Šta znaš o vilama?“ osmoro dece je reklo da vile ne postoje (29,63%), dok je devetnaestoro dece izjavilo da misli da vile i danas postoje (70,37%). Na osnovu ovih podataka može se reći da većina dece misli da vile postoje, jer za dete je stvarno sve ono što doživljava.

- Od ispitanih dvadeset osmoro dece na temu: „Šta misliš o zmajevima?“ petoro dece je reklo da zmajevi ne postoje (17,86%), a dvadeset troje misli da oni i danas postoje (82,14%). Na osnovu ovih podataka, zaključak je da većina dece misli da zmajevi postoje. U odnosu na vile, više dece misli da postoje zmajevi. Dvoje dece misli da ne postoje ni vile ni zmajevi (7,14%).

- Ispitujući u kojoj se meri dečija mašta razlikuje od znanja koja su tokom projekta sticala o vilama došlo se do sledećih rezultata: sedmoro dece misli drugačije (25,93%), a dvadesetoro dece misli slično onome što su čula o vilama (74,07%). Dečija recepcija o vilama većinom se ne razlikuje od onoga što su o njima čula.

- Ispitujući u kojoj se meri dečija mašta razlikuje od znanja koja su tokom projekta sticala o zmajevima došlo se do sledećih rezultata: jedanaestoro dece misli drugačije (39,29%), sedamnaestoro dece misli slično onome što su čula o zmajevima (60,71%). Može se zaključiti da se dečija recepcija o zmajevima u većini ne razlikuje od onoga što su o njima čula, mada je veći procenat dece koja drugačije doživljavaju zmajeve od onoga što su o njima čula u odnosu na vile.

- Ispitujući mišljenja dece o moralnim osobinama vila došlo se do sledećih rezultata: osamnaestoro dece misli da su vile dobre (66,67%), a devetoro dece misli da su vile i dobre i zle (33,33%). Vile su u dečijoj recepciji dobre u većini slučajeva, mada znatan broj dece misli da su one i dobre i zle istovremeno. Deca su ostavljanje muških potomaka često navodile kao zlu stranu vila, a dobre su bile te što su vile pomagale ljudima, lečile ih i starale se o napuštenim i siromašnim devojkicama.

- Ispitujući mišljenja dece o moralnim osobinama zmajeva došlo se do sledećih rezultata: sedamnaestoro dece misli da su zmajevi dobri (60,71%), troje dece misli da su zmajevi zli (10,71%), a osmoro dece misli da su zmajevi dobri i zli (28,57%). Može se zaključiti da su zmajevi u dečijoj recepciji dobri u većini slučajeva, mada znatan broj dece misli da su oni i dobri i zli istovremeno. Razlozi koji govore u korist toga da su zmajevi i dobri i zli po dečijem mišljenju je taj, da umeju mnogo da se naljute, da zaboravljaju na svoje poslove kada se zaljube, a sa druge strane, dobri su zaštitnici ljudi i polja. Od toga, kada je reč o vilama, kod petoro dece (od kojih je dvoje dece sa posebnim potrebama) se ne može govoriti o razvijenoj svesti o moralnim normama (18,52%), a kada je reč o zmajevima, kod sedmoro dece (25%). Od tog broja dece je takođe dvoje dece sa posebnim potrebama.

Kada je bilo reči o vilinskim poslovima dečija recepcija se u 18,52% razlikuje od usvojenih znanja, a kada je bilo reči o poslovima zmajeva, dečija recepcija se u 39,29% razlikovala od usvojenih znanja. Većina ispitane dece misli slično onome što su naučila o zmajevskim poslovima, mada znatan broj dece ima drugačiju recepciju od usvojenih znanja.

Na pitanje: „Šta bi ti radio/radila sa vilom?“ devetnaestoro dece je igru navelo kao odgovor (70,37%), a osmoro dece nešto drugo (29,63%). A na pitanje: „Šta bi ti radio/radila sa zmajem?“ dvadeset šestoro dece je reklo da bi se igralo (92,86%), a dvoje nešto drugo (7,14%). Većina dece sa vilama i zmajevima želi da se igra. Ako se uzme u obzir to da se dečija recepcija srpskih vila i zmajeva ne razlikuje u znatnoj meri od onoga što su o njima čula, može se zaključiti da su sadržaji bliski deci i njihovom shvatanju sveta. Period od četvrte do osme godine među psiholozima je poznat kao doba bajki. Slušanje fantastičnih sadržaja obogaćuje decu u pogledu mašte i osećanja. Dete upoređuje sebe sa životnim situacijama u mitovima, često se identifikuje sa junacima, a mit doživljava kao nešto sopstveno.

II Faza: Dečije govorno stvaralaštvo – izmišljanje mitske priče

Izmišljanje mitske priče u najstarijoj grupi dece sprovedeno je nakon upoznavanja dece sa srpskim vilama i zmajevima pomoću lutaka bake Anđe i deke Paje. Vaspitači su za priču odabrali, uz dečiju pomoć, šest scenskih lutaka na štapu koje se nalaze u radnoj sobi, a koje je u prethodnom periodu izradio vaspitač: zeca, vuka, lava, medveda, lisicu i tigra. Deca su lutkama davala imena, kao i mitskim likovima vili i zmaju: Zec Zečko, Vuk Vučko, Meda Medeni, Lisica Lukava, Tigar Prugasti, Vila Zvezdana i Zmaj Munjeviti. Priču su sastavljali sedeći u krugu, tako što jedno dete započne priču, a svako sledeće se nadovezuje na prethodnu radnju. Dečija priča je imala dramsku strukturu: početni događaj, razvijanje radnje – zaplet, kulminaciju, peripetiju i rasplet. Početni događaj je izgubljena vilina kuća, radnja se razvijala kroz traženje kuće uz pomoć prijatelja, kulminaciju kroz pojavu kiše, groma, tornada i zmaja, peripetiju kroz spasavanje životinja i rasplet koji je činilo pronalaženje kuće i venčanje vile i zmaja.

Vaspitačeva uloga se sastojala u tome da motiviše decu na nastavak priče ako je uočeno da im inspiracija zakazuje. Tekst priče „Venčanje vile i zmaja“ nalazi se u Prilogu br. 3.

III Faza: Izrada lutaka mitskih bića – vile i zmaja

U ovoj fazi deca su u dogovoru sa vaspitačima donosila raznovrstan materijal za plastično oblikovanje i pribor i alate koji su im bili potrebni za rad. Pristupili su grupnoj izradi lutaka vile i zmaja. Tokom rada deca su bila podeljena u male grupe u skladu sa vrstom materijala i zaduženjima, sa mogućnošću menjanja uloga kada za to pokažu interesovanje. Lutke su postavljene na štapove kako bi se njima moglo lakše rukovati tokom dramske igre. U okviru ove faze deca su spontano ulazila u međusobne dijaloge i dogovarala se o načinu rada, čime je razvijana njihova sposobnost dijaloškog komuniciranja.

IV Faza: Kreiranje teksta za dramsko izvođenje

Kada su sve lutke za dramsku igru bile gotove, vaspitači su deci pročitali priču koju su zapisali, a koju su deca izmislila, i predložili im da grade dijaloge. Uloga vaspitača se sastojala u tome da deci pruže minimalnu pomoć i daju sugestije, kao i da zapisuju novonastali tekst. Dramski tekst se neznatno razlikovao od početne priče: umesto da zmaj na kraju na svojim krilima ponese sve životinje visoko u oblake, deca su predložila da se slavi venčanje vile i zmaja. U skladu sa dečijim predlogom, vaspitači su došli na ideju da deca izmisle svadbarsku pesmu.

Vaspitačica specijalista za muzičko vaspitanje je komponovala muziku na dečiji tekst i deca su uvežbavala pevanje i osmišljavala korake za svadbarsku pesmu koja je izvedena na kraju predstave. Tekst pesme se nalazi u Prilogu br. 4. Kada je pronađena vilina kuća, vila je predložila da sve životinje proslave srećan događaj i sa tim u vezi vaspitači su koristili pesmu „Kolo malih vila“ dečijeg hora „Perlice“ (2015).

V Faza: Dečija dramska igra

Vodeći računa o svim elementima drame, vaspitači su predložili deci da izrade scenografiju i obezbede zvučne efekte koji će uz „Kolo malih vila“ i „Svadbarsku pesmu“ upotpuniti dramsku radnju. Deca su na belom platnu oslikala vilinsku šumu radeći u grupama i naizmenično menjajući uloge: držali su platno zategnutim dok su ostala deca slikala, mešali su boje i prali četkice. Zatim su uvežbavali zvučne efekte opredeljujući se za bubnjeve ili zvečke po sopstvenom nahođenju. Sva deca su se oprobala u svim ulogama, da bi na kraju izglasali konačni sastav glumaca i svirača.

Dramsku igru su uvežbavali u trajanju od nedelju dana. Kada su se deca osetila spremnim, vaspitači su obezbedili video snimanje za koje su prikupili saglasnost roditelja. Tokom trajanja dramske igre, muzičku pratnju je davala vaspitačica na harmonici izvodeći „Kolo malih vila“ i muzičku pratnju za „Svadbarsku pesmu“, a deca su pevala i igrala.

U okviru ove faze, deca su se međusobno dogovarala i usavršavala svoje dijaloge ulazeći u uloge likova iz sopstvene priče koje su predstavljali lutkama na štapu.

VI Faza: Prezentacija dramske igre

Prezentacija snimljene dečije dramske igre u vidu video zapisa prezentovana je deci pet vaspitnih grupa najstarijeg uzrasta. Predstavu je odgledalo osamdeset petoro dece. Nakon odgledane predstave vaspitači su intervjuisali svako dete ponaosob o utiscima koje je ona kod njih izazvala. Struktura intervjua se nalazi u Prilogu br. 5. Dobijeni su sledeći rezultati:

- Deca kojoj se predstava dopala: 100%
- Deo predstave u kom se pojavljuju vila ili zmaj izdvojen od strane dece: 52,94%
- Deca kojoj se dopala predstava u celosti: 5,88%
- Deca koja su izdvojila lutke vile ili zmaja kao one koje im se dopadaju: 60%
- Deca kojoj su se dopale sve lutke: 5,88%
- Deca koja su u predstavi istakla motiv ljubavi: 10,59%
- Deca koja su u predstavi istakla motiv dobrote: 12,94%
- Deca koja su izdvojila muzički deo predstave: 17,65%
- Deca koja su istakla lutkarsku predstavu kao poseban kvalitet u celini: 17,65%
- Deca koja su izdvojila timski rad kao poseban kvalitet predstave: 21,18%
- Deca kojoj je proslava rođendana kao izdvojen kvalitet predstave: 10,59%.

Na osnovu ovih rezultata mogu se izvesti sledeći zaključci: sva deca su pozitivno ocenila predstavu što znači da je bila bliska njihovom shvatanju, da je imala jednostavnu temu, zanimljivu radnju, da je bila dinamična, da je imala likove sa kojima se deca mogu identifikovati i da je nosila moralnu poruku. Deca vole fantastična bića sa natprirodnim moćima i sa njima se lako identifikuju želeći da i sama, nakon odgledane pozorišne predstave, čine slične podvige. Stoga je veliki procenat dece izjavio da bi istakao kao najlepší deo predstave u kom se pojavljuju vila i zmaj.

Motiv dobrote i ljubavi je takođe izazvao pozitivne emocije kod dece, njima je važno da stanu na stranu dobra koje uvek pobeđuje zlo, mada je za njih igra i zabava na prvom mestu. Deca imaju snažnu potrebu za igrom, kao i za muzikom, tako da je procenat dece koja su ova dva elementa istakla isti. Igra u ovom smislu podrazumeva igru sa scenskom lutkom, koja ne samo da stvara prijatno raspoloženje, nego i utiče na bogaćenje dečijeg iskustva i znanja. Lutkine reči su za decu snažnije od reči njima poznatih odraslih osoba i sa njom lakše stupaju u komunikaciju i igru. Za decu

su razvojno najznačajnije one igračke i lutke koje sami stvore. Stoga je značajan procenat dece istakao lutke vile i zmaja u odnosu na ostale lutke u predstavi. Dvadeset troje dece od ukupnog broja intervjuisane dece je učestvovalo u kreiranju dramske igre i stoga je procenat dece koja su istakla timski rad kao posebnu vrednost visok.

Životnost je takođe istaknuta kao posebna vrednost predstave – proslava rođendana, jer deca rado u dramskim igrama proživljavaju njima bliske doživljaje iz stvarnog života.

Zaključak

U radu sa decom predškolskog uzrasta mogu se koristiti mitski/ritualni sadržaji bez bojazni da će oni imati negativan uticaj na njihov razvoj. Naprotiv, oni su bliski dečijem poimanju sveta, sadrže važne moralne poruke i omogućuju im identifikaciju i emocionalno pražnjenje. Korišćenje elemenata fantastičnog bogati dečiju maštu, razvija njihovo govorno stvaralaštvo i trajniju usmerenost ka cilju.

Dečije igre pozorišta angažuju sve dečije sposobnosti i pozitivno utiču na celokupan razvoj: razvijaju govor, bogate socijalne odnose, razvijaju empatiju, disciplinovanost, odgovornost, oslobađaju ih od egocentrizma koji je karakterističan za predškolski uzrast, podstiču istrajnost, razvijaju mišljenje i omogućavaju im usvajanje moralnih normi, podstiču kreativnost i stvaralaštvo. Kada deca samostalno kreiraju igre pozorišta, oni instiktivno i u skladu sa sopstvenim potrebama, sklonostima i interesovanjima biraju one sadržaje koji su njima bliski. Takve dramske igre imaju sve elemente koji su potrebni detetu gledaocu: jednostavnost, jasnost, borbu dobra i zla, dinamičnost, zabavnost, bez mnogo teksta i privlačnu muziku.

Upotreba lutke u vaspitno-obrazovnom radu omogućuje deci da izraze sve svoje sklonosti, razviju govor i igraju pozitivnu sliku o sebi.

Kada deca dobiju slobodu da samostalno biraju i kreiraju sadržaje za svoju igru, angažuju sve svoje sposobnosti, a pre svega govor, usmeravaju pažnju, vežbaju istrajnost i neguju međusobnu saradnju i timski rad. Takvi sadržaji postaju vaspitno i razvojno najznačajniji za dete. Ako se istaknu efekti i produkti takvih igara, što je ovde slučaj sa lutkarskom dramskom igrom, deca razvijaju svest o sebi i sopstvenim vrednostima, a samim tim i pozitivan stav prema životu.

Deca u ulozi gledalaca dečijih predstava dobijaju priliku da prate rad svojih vršnjaka, procenjuju ga i vrednuju, kao i motivaciju da se i sami oprobaju u sličnim ulogama. A dete će svoj govor najbolje razvijati u dramskoj igri. S obzirom na to da je osnova ove dramske radnje preuzeta iz srpskih mitova, deca su dobila priliku da se upoznaju sa tradicijom i kulturom svog naroda i kod njih se razvijao ponos i duh zajedništva.

Mitska bića u dečijoj recepciji predstavljaju pozitivne likove sa kojima se deca mogu identifikovati i navode ih da i sama čine dobra dela. Doživljavaju ih intenzivno i kao takvi oni su za decu stvarni.

LITERATURA

- Bodirogić, M. (2013). *Išchezli – Srpska mitologija*. Novi Sad: Orfelin.
- Čajkanović, V. (2014). *Iz srpske religije, mitologije i folkloru*. Beograd: Evro Giunti.
- Kontrektor, M. (1980). Mladi stvaraju pozorišni komad. *Detinjstvo*, god. 6, br. 1, 29-30.
- Kovačević, I. (2006). *Mit i umetnost*. Beograd: Etnološka biblioteka.
- „Kolo malih vila“ dečijeg hora „Perlice“. Preuzeto 16.10.2015. sa: www.youtube.com/watch?v=fxYqellqhyE
- Misailović, M. (1991). *Dete i pozorišna umetnost*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Petrović, S. (2004). *Srpska mitologija*. Beograd: Narodna knjiga/Alfa Neven.
- Žlebnik, L. (1972). *Psihologija deteta i mladih II deo*. Beograd: Delta-Pres.
- Zlotovic, M. (1982). *Strahovi kod dece*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

PRILOZI

Prilog br. 1

Intervju na temu: „Šta misliš o vilama?“

Grupa dece: deca najstarije grupe vrtića „Maslačak“, Sremska Mitrovica

Broj dece: 27

Datum realizacije:

Vreme realizacije:

Pitanja:

1. Šta ti misliš, da li postoje vile?
2. Ako postoje, gde one danas žive?
3. Ako postoje samo u mašti, gde bi tada živele?
4. Kako ti zamišljaš da izgleda jedna vila?
5. Kakve su vile?
6. Zašto tako misliš?
7. Čime se bave vile?
8. Ako bi ti imao/imala svoju ličnu vilu, kako bi joj bilo ime?
9. Šta bi ti sa njom radio/radila?

Prilog br. 2

Intervju na temu: „Šta misliš o zmajevima?“

Grupa dece: deca najstarije grupe vrtića „Maslačak“, Sremska Mitrovica

Broj dece: 27

Datum realizacije:

Vreme realizacije:

Pitanja:

1. Šta misliš da li postoje zmajevi?
2. Ako postoje, gde bi oni danas živeli?
3. Ako postoje samo u mašti, gde bi tada živeli?
4. Šta ti misliš, kako izgleda jedan zmaj?
5. Kakvi su zmajevi?
6. Zašto tako misliš?
7. Čime se bave zmajevi?
8. Ako bi ti imao/imala svog ličnog zmaja, kako bi se on zvao?
9. Šta bi ti radio/radila sa svojim zmajem?

Prilog br. 3

Priča „Venčanje vile i zmaja“

Jednoga dana vila Zvezdana je izašla iz kuće i pošla u šetnju po šumi. Nakog nekog vremena shvatila je da se izgubila. Lutajući po šumi ugledala je zeku koji spava na travi. Prišla mu je u nameri da ga zamoli za pomoć. Zeka koji se zvao Zečko se probudio i silno se uplašio vile. Počeo je da beži. Kada je shvatio da je vila dobra vratio se. Vila ga je zamolila da joj pomogne da pronađe svoju kuću i zeka je pristao.

Vila Zvezdana i zeka Zečko su hodali šumom. Naišli su na vuka Vučka koji je bio mnogo gladan i želeo je da ih pojede. Vila mu je svojom čarolijom stvorila meso i bananu koje je gladan vuk pojeo. Kada se zasitio vuk je odlučio da im pomogne u potrazi. Došli su u najdublji deo šume. Ugledali su lava koji sređuje svoju jazbinu. Lav Lale ih je pozvao na ručak. Ručali su meso, supu, čorbu, paradajz i salatu. Lav ih je pitao gde su pošli i oni su mu objasnili da traže vilinu kuću. Lav im je rekao da je video da se njena kuća nalazi preko jezera. Vila je tada čarolijom stvorila most preko jezera. Odjednom je počelo da grmi, seva i pada kiša. Na nebu se pojavio zmaj Munjeviti! Zemlja je počela da se trese! Stvorio se jedan veliki tornado koji je počeo da hvata sve životinje i da ih vrti! Tornado je zatim pokidao most. Zmaj je sve životinje izvukao iz tornada i kada su mu objasnili gde idu, ponudio im je da ih na svojim krilima prenese preko jezera. Svi su pristali.

Kada su životinje sišle sa zmajevih krila ugledale su medu Medonju kako se muči da sa drveta dohvati košnicu sa medom. Zeka Zečko je poskočio i dohvatio mu je košnicu. Pčele su izletele iz košnice i počele da ujedaju sve životinje koje su počele da beže! Ugledali su jednu kućicu i utrčali unutra. To je bila kućica lije Lukave koja je slavila tog dana rođendan i pila kafu sa svojim drugom tigrom Prugastim. Lija ih je ponudila kolačima i tortom. Vila je zatim stvorila pinjatu koju je poklonila liji. Zavezali su liji oči i ona je probušila pinjatu iz koje su ispale bombone i rasule se po podu. Svi gosti su jeli bombone osim zmaja koji nije mogao da uđe u lijinu kuću jer

je bio preveliki. Životinje su zmaju iznale bombone ispred kuće da se i on počasti.

Lija je imala odličan njuh i ponudila se da im pomogne u potrazi za vilinom kućom. Pronašla je. Kada su stigli vila je pustila muziku i svi su igrali vilinsko kolo. Na kraju se zmaj zaljubio u vilu i odlučili su da se venčaju. Svi su bili pozvani na venčanje. Vila Zvezdana i zmaj Munjeviti su se na venčanju poljubili u usta. Onda je zmaj sve goste popeo na svoja krila i odneo ih visoko do oblaka.

Prilog br. 4

„Svadbarska pesma“

Svadba, svadba
vile i zmaja
Biće to prava žuraja!
Sokove ćemo piti i veseli biti!
Ješćemo tortu šarenu,
slatku, lepu, medenu.
Igraćemo sitan vez,
i svirati rok i džez.
Želimo im puno sreće,
biće ovo sjajno veče!
Svadba, svadba
vile i zmaja
Biće ovo prava žuraja!

Prilog br. 5

Intervju na temu: „Dečiji doživljaj lutkarske predstave ‘Venčanje vile i zmaja’“

Grupa dece: deca pet najstarijih grupa vrtića „Maslačak“, Sremska Mitrovica

Broj dece: 85

Datum realizacije:

Vreme realizacije:

Pitanja:

1. Šta misliš o predstavi?
2. Koji deo predstave bi izdvojio/izdvojila?
3. Zašto?
4. Šta misliš o lutkama?

MITHOLOGY AS A STIMULUS FOR COMMUNICATION IN CHILDREN

Summary: *Complex ideas can be presented in the children's puppet theater format, if they are properly adjusted to the form of images, shapes and movements. This way, we can present examples of all the good and evil in the world. Children can learn about behaviour (good or bad) by watching examples with puppets. Observing children's behavior when they play with puppets can reveal a lot about their personality, needs, desires, family relationships, fears... Through interacting with puppets, children have the opportunity to improve their communication, creativity and social skills. Children love stories, particularly fairy tales. In these mythical stories, children identify with the main characters to whom they are attracted because of their behavior, expressed moral norms and principles. When children engage in mythical plays, it improves their self-confidence, helps them understand and manage their emotions, discover the world around them and learn how people interact in it. Through children's internalization of that experience, which is accompanied by verbalization, mythical contents are changed and amended by their own verbal and dramatic creativity. This enables the children to have a better understanding of their position in the world in which they live.*

Key words: *game, doll, myth, communication, creativity.*

Lada Marinković

Jelena Blagojev

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Novi Sad

lada.marinkovic@gmail_

UDC: 37.064

RODITELJSKA PERCEPCIJA KOMUNIKACIJE SA VASPITAČEM

- dobrobit deteta kao cilj -

Sažetak: Cilj rada je da ukaže na podudarnost očekivanih i stvarnih razmena sadržaja informacija između roditelja i vaspitača tokom njihove međusobne komunikacije, u interesu brige o ukupnom detetovom razvoju. Predstavljeni su rezultati analize podataka dobijenih na uzorku 72 roditelja dece predškolskog uzrasta koja pohađaju predškolske ustanove u Novom Sadu i prigradskim naseljima. Analiza podataka prikupljenih upitnikom kreiranim za potrebe ovog rada pokazuje da roditelji očekuju više informacija od strane vaspitača o skoro svim ispitivanim oblastima detetovog razvoja. Podudarnost razmene informacija beleži se samo u dve tvrdnje koje se odnose na informacije o svakodnevnom ponašanju deteta u vrtiću (u oblasti ishrane i higijenskih navika) i o mogućnostima roditeljskog uključivanja u aktivnosti vrtića, za koje roditelji procenjuju da ih sa vaspitačima povremeno razmenjuju. Iako su procene zadovoljstva komunikacijom i saradnjom vrlo visoke (nešto više za komunikaciju $AS=4,33$ nego za saradnju $AS=4,08$), na osnovu dobijenih rezultata stiče se utisak o potrebi uspostavljanja bolje saradnje između roditelja i vaspitača/porodice i ustanove kako bi se izgradio partnerski odnos ova dva najznačajnija sistema za dobrobit razvoja deteta.

Ključne reči: komunikacija, saradnja i partnerstvo, razvoj deteta, predškolske ustanove.

Komunikacija u najširem smislu (proces razmene ideja i informacija; razmena poruka između pošiljaoca i primaoca) i komunikacija definisana u užem smislu u odnosu na oblik prenošenja informacija, uvek ima jedinstveni cilj, a on se odnosi na postizanje saglasnosti o značenju prenesene poruke. Takođe, ona predstavlja i preduslov saradnje i partnerstva između vaspitača i roditelja. Svrha njihove komunikacije jeste opšta dobrobit i razvoj deteta, kao i usaglašavanje u odnosu na postupke koji su od značaja za razvoj, obrazovanje i vaspitanje deteta.

U oblasti predškolskog vaspitanja i obrazovanja komunikacija se razmatra u odnosu na aktere koji u komunikaciji učestvuju, najčešće je reč o odnosu između vaspitača i dece, te komunikaciji među decom, a veoma značajna je i komunikacija roditelja i vaspitača. Prema Pavlović-Breneselović (2010), „komunikacija ne podrazumeva samo uzajamnu razmenu informacija, već pre svega dijalog kao proces izgrađivanja zajedničkog značenja kojim ojačavaju kolektivne težnje i istovremeno se akteri menjaju na individualnom planu”.

Ovaj odnos je, iz ugla Bronfenbrennerove ekološke teorije razvoja (1985), naročito značajan za dete kao podsticaj saradnji i partnerstvu porodice i institucije u koju dete prelazi iz svog primarnog okruženja. Imajući u vidu značaj dobre komunikacije vaspitača i roditelja za usaglašene postupke prema detetu, za planiranje i praćenje podrške detetovom razvoju, definisan je osnovni cilj ovog istraživanja.

U tom smislu, osnovni cilj ovde predstavljenog eksplorativnog istraživanja na prigodnom uzorku roditelja dece predškolskog uzrasta jeste da se utvrdi sadržaj poruka koje razmenjuju vaspitači i roditelji, koje su to informacije o detetovom razvoju koje roditelji smatraju važnim da dobiju od strane vaspitača i koje informacije dobijaju na svakodnevnom i na mesečnom nivou. U fokusu istraživanja bile su informacije koje se tiču različitih domena razvoja deteta uzimajući u obzir i značaj odnosa sa širom socijalnom sredinom, zajednicom, koja prema teoriji ekološkog razvoja ima značajan udeo ne samo na razvoj deteta već i za njegovu porodicu u celini.

Komunikacija u cilju dobrobiti za dete

Komunikacija je sastavni deo vaspitno-obrazovnog procesa. Sadržaji koji se prenose odvijaju se između svih učesnika i u svim pravcima. Oblici komunikacije takođe su raznovrsni, od uobičajenih neverbalnih i verbalnih oblika, do danas sve više zastupljenih oblika koji su produkt upotrebe informacionih tehnologija. U vaspitno-obrazovnom procesu komunikacija je usmerena na razmenu onih informacija koje mogu koristiti detetu, na direktan ili indirektan način. Profesionalna komunikacija iz ugla vaspitača treba da obezbedi sve one informacije koje će poslužiti vaspitno-obrazovnoj svrsi i razvoju detetovih potencijala. U tom smislu, takozvanu pedagošku komunikaciju karakteriše „namensko, usmereno usvajanje određenih informacija” (Đorđević, 2004, prema: Vojvodić, 2013). Prema *Pedagoškom leksikonu*, komunikacija u vaspitanju podrazumeva saopštavanje, primanje informacija i njihovo prenošenje, razmenu poruka i „uopšte, uspostavljanje odnosa, način

oslobađanja i sporazumevanja između učesnika u vaspitno-obrazovnom procesu (učenika i nastavnika, vaspitača i vaspitanika, kao i između samih vaspitanika)” (Pijanović, 1996, prema: Vojvodić, 2013). Takva pedagoška komunikacija mora biti planirana i unapred osmišljena prvenstveno od strane vaspitača i usmerena na razvoj celokupne ličnosti deteta.

Osnovni problem i predmet istraživanja koji je predstavljen u okviru ovog teksta jeste utvrđivanje nivoa komunikacije koji se odnosi na sadržaj informacija koje se razmenjuju između vaspitača i roditelja. Pored sadržaja, svakako da je važan i neverbalni deo komunikacionog procesa, ali u ovom radu pažnja nije bila posvećena odnosu između učesnika komunikacije. Način na koji je pokušano da se otkloni ovaj nedostatak jeste postavljanje pitanja o proceni opšteg zadovoljstva roditelja komunikacijom sa vaspitačima u vrtiću. Takođe, iz otvorenih pitanja o onome u vezi sa čim su roditelji zadovoljni a šta im nedostaje, a na osnovu analize sadržaja odgovora, može se samo posredno zaključivati. Komunikacija je, u ovom radu, u najvećoj meri posmatrana kroz njen direktan sadržaj, kao razmena poruka koje se odnose na saradnju roditelja i vaspitača na polju praćenja i usaglašavanja postupaka vaspitača i roditelja u različitim domenima razvoja deteta.

Osnovna pretpostavka je da postoje razlike u roditeljskim očekivanjima o vrsti i učestalosti informisanja od strane vaspitača. Ovakve razlike mogu biti uzrok nesporazuma u komunikaciji roditelja i vaspitača i mogu uticati na kvalitet njihove saradnje. U praktičnom smislu, važnost informisanja o potrebama za obaveštavanjem o pojedinim domenima razvoja deteta može biti od koristi kako vaspitačima tako i roditeljima. Na taj način mogu se usaglasiti očekivanja jednih i drugih o ulogama koje imaju u praćenju i podsticanju dečjeg razvoja, motivaciji za saradnjom, razvojnim potrebama deteta, kao i kvalitetu brige i pažnje koje svaki od učesnika pokazuje u odnosu sa detetom. Na kraju, kada roditelj i vaspitač imaju dobru saradnju, mnogi zastoji ili teškoće u detetovom razvoju mogu biti na vreme uočeni i na adekvatan način usmereni ka što pozitivnijim ishodima ukupnog razvoja deteta.

Partnerstvo i saradnja roditelja i vaspitača/porodice i vrtića

Želja i motivacija, razumevanje značaja i praktična uključenost roditelja u proces razmene informacija sa vaspitačem predstavljaju temelj za uspostavljanje saradnje i postizanje partnerskog odnosa. Iz ugla ustanove i vaspitača postoje propisani oblici aktivnosti i unapred definisane kompetencije koje služe podsticanju saradnje i partnerstva od strane vaspitača. Međutim, roditelja ima različitih, a njihova očekivanja u vezi sa načinima, intenzitetom i kvalitetom takvog odnosa sa ustanovom i vaspitačem takođe su vrlo različita – od roditelja koji u potpunosti ignorišu i izbegavaju saradnju do onih koji su na tom polju izuzetno angažovani, predani i zahtevni. Vaspitači, s druge strane, iako profesionalno obavezni na intenzivnu i kvalitetnu saradnju i partnerstvo, nailaze na različite prepreke. Neke od njih odnose se na tehničke mogućnosti da takvu saradnju ostvare (nedostatak vremena),

a neke na nedovoljno izgrađene veštine ili predrasude prema nekim roditeljima, nedovoljnu motivisanost. U idealnom slučaju porodica i ustanova uspeavaju da uspostave partnerstvo i saradnju čiji je centralni smisao i fokus dobrobit deteta.

Saradnja i partnerstvo, iako često korišteni kao sinonimi, ipak se definišu kao dva različita oblika odnosa. Ovde ćemo ukratko navesti njihove osnovne karakteristike.

Na planu komunikacije odnos saradnje i odnos sa vaspitačem/vrtićem javljaju se kada se uoči neki problem u ponašanju deteta, dok je u odnosu partnerstva ona kontinuirana, otvorena, iskrena, podržavajuća, ravnopravna. U odnosu saradnje roditelji se povremeno uključuju u aktivnosti, dok su u odnosu partnerstva roditelji uključeni u sve aktivnosti ustanove i dobro informisani o svojim pravima/obavezama u vezi sa tim odnosom. Inicijativa je obostrana, nasuprot isključive inicijative ustanove. U odnosu partnerstva roditelji su dobrodošli u ustanovu bez ograničavanja vremena boravka, dok je u saradničkom odnosu dolazak roditelja predviđen pozivom ili u predviđeno doba dana. Odnosi između ustanove i roditelja su ravnopravni nasuprot jasno hijerarhijskim. Roditelji učestvuju kao partneri u izgrađivanju, planiranju i evaluaciji kurikuluma ustanove, nasuprot aktivnostima koje su dominantno usmerene na informisanje o detetovim postignućima ili dobijanju saveta u vezi sa podrškom razvoja deteta. Porodica, ustanova i zajednica međusobno su povezani sistemi sa neprestanim interakcijama, čiji je cilj dobrobit deteta, dok se odnos saradnje prepoznaje po tome što ovi sistemi saraduju samo po potrebi, a interesi su obično jednosmerni, pojedinačni, svako u tom odnosu ima svoje viđenje prioriteta i osnovnih potreba u odnosu na dete (Ljubetić, 2014).

No, bez obzira na oblik odnosa koji se ostvaruje između vaspitača i roditelja, možemo zaključiti da je svaki razgovor važan za dobrobit deteta. Svaki roditelj pokazaće interesovanje za napredovanje deteta, navike spavanja, ishrane i druge karakteristike. Svaka vaspitačeva informacija, posebno kada je reč o potvrdama napredovanja deteta, biće dobrodošla. Međutim, razmena informacija koje se odnose na potrebu dodatnog vaspitnog rada sa detetom, ili korekcije detetovog ponašanja, ili potrebe da se razvoj u oblasti nekog domena dodatno podstiče, može biti pravi pokazatelj izgrađenosti partnerskog ili saradničkog odnosa roditelja i vaspitača/ustanove i porodice.

Zajednički cilj treba da bude dobrobit deteta u svim aspektima njegovog razvoja. Cilj roditelja i vaspitača jeste da posredno ili neposredno utiču na unapređivanje kvaliteta života deteta u porodici i ustanovi. Taj cilj mogu ostvariti ukoliko razvijaju uzajamno poštovanje, dele informacije ali i svoje brige, osećanja i međusobno unapređuju svoje veštine, zajednički donose odluke, poštuju individualne uloge koje imaju u životu deteta.

Metodologija istraživanja

Za potrebe eksploracije osnovnog problema kreirano je istraživanje u vidu anonimnog upitnika o sadržaju informacija koje odražavaju pojedinačne aspekte razvoja deteta predškolskog uzrasta (motorika, kognitivni razvoj, emocionalni

razvoj, socijalni razvoj, odnos sa zajednicom), a koje se na svakodnevnom ili mesečnom nivou razmenjuju između vaspitača i roditelja. Na taj način želelo se utvrditi za koje aspekte razvoja i u kojoj meri su roditelji zainteresovani, kao i da li su interesovanja roditelja u tom smislu zadovoljena, tj. da li vaspitači razmenjuju ovakve informacije sa roditeljima.

Uzorak

Uzorak ovog istraživanja činilo je 72 roditelja dece predškolskog uzrasta sa teritorije Novog Sada i prigradskih naselja. Ispitani su roditelji jednog privatnog vrtića (25 roditelja), kao i roditelji dece koja pohađaju državne vrtiće (47 roditelja). Prosečan uzrast dece ispitanog uzorka je 4,5 godine, a prosečna dužina pohađanja vrtića je dve godine i sedam meseci. Roditelji su izvestili da svega 3% (f=2) dece ima smetnje u razvoju, dok je većina dece tipičnog razvoja (97%). Ovakav podatak nije omogućio analizu rezultata koja bi ukazala na eventualne razlike u sadržaju komunikacije roditelja i vaspitača kada je reč o detetu sa smetnjama u razvoju. Takođe, analiza razlika između poduzorka iz privatnog i državnog sektora ne dozvoljava relevantne zaključke, ali pokazuje izvesne smernice i potrebe za daljim istraživanjima na većem uzorku ispitanika. Distribucija uzorka po uzrastu i dužini boravka u vrtiću prikazana je u sledećim tabelama:

Tabela 1.

Distribucija uzorka prema uzrastu

Uzrast	Frekvencija	%	Validni %	Kumulativni %
1.00	1	1.4	1.4	1.4
2.00	2	2.8	2.8	4.2
3.00	14	19.4	19.4	23.6
4.00	16	22.2	22.2	45.8
5.00	22	30.6	30.6	76.4
6.00	14	19.4	19.4	95.8
7.00	3	4.2	4.2	100.0
Total	72	100.0	100.0	Total

Tabela2.*Distribucija uzorka prema dužini pohađanja vrtića*

Dužina u vrtiću	Frekvencija	%	Validni%	Kumulativni %
1.00	10	13.9	22.2	22.2
2.00	10	13.9	22.2	44.4
3.00	15	20.8	33.3	77.8
4.00	5	6.9	11.1	88.9
5.00	4	5.6	8.9	97.8
6.00	1	1.4	2.2	100.0
Total	45	62.5	100.0	
Total	72	100.0		

Sve upitnike popunile su majke, koje, kako se pokazalo i u ovom prigodnom uzorku, češće od očeva imaju kontakt sa vaspitačem.

Instrument

Roditelji su zamoljeni da popune anonimni upitnik koji su autori koncipirali za potrebe ovog istraživanja. Upitnik se sastoji od 25 tvrdnji na koje ispitanici odgovaraju procenom stepena slaganja sa njom na četverostepenoj skali (od 0 – uopšte mi nije potrebno /uopšte me ne informiše; 1 – u manjoj meri mi treba/ u manjoj meri me informiše; 2 – povremeno mi treba/ponekad me informiše i 3 – često bih voleo/la da dobijem takve informacije/često me informiše). Procene se odnose na stepen u kojem bi roditelj želeo da bude informisan o određenoj vrsti ponašanja svog deteta i koliko često procenjuje da zaista takve informacije i dobija od vaspitača u vremenskom rasponu od svakodnevno do minimalno jedanput mesečno. Tvrdnje obuhvataju sve važne razvojne aspekte kod dece predškolskog uzrasta (motorika, emocionalni razvoj, socijalni razvoj, samostalnost u brizi o sebi, fizičko zdravlje i razvoj, interesovanja koje dete pokazuje i slično), kao i tvrdnje koje se odnose na komunikaciju sa vaspitačem usmerenu ka unapređivanju i usaglašavanju vaspitnih postupaka prema detetu, ponudama za saradnju i partnerstvo sa vrtićem, aktivnostima koje zajednica organizuje na polju podrške roditeljstvu i razvoju dece predškolskog uzrasta, saradnju sa zajednicom i razmenu informacija između svih aktera, saradnika vrtića koji su uključeni u razvoj deteta. Pored ovih unapred ponuđenih tvrdnji roditelji su procenjivali (skalom procene od 1 do 5) svoje zadovoljstvo komunikacijom sa vaspitačem i svoje zadovoljstvo saradnjom vrtića i roditelja. Upitnik sadrži i dva pitanja otvorenog tipa o onom što roditelji procenjuju kao pozitivno u komunikaciji sa vaspitačem i o onom što smatraju da im nedostaje u komunikaciji sa njim.

Obrada rezultata

Kvantitativna obrada dobijenih podataka urađena je u paketu SPSS.17. Primenjene su analize deskriptivne statistike i test razlike aritmetičkih sredina uparenih uzoraka (test za zavisne uzorke) kojim su ispitivane razlike u odgovorima ispitanika na željene i *dobijene* informacije od vaspitača. Izračunate su aritmetičke sredine odgovora ispitanika na pitanja o zadovoljstvu komunikacijom i saradnjom sa vaspitačem i vrtićem u celini. Odgovori ispitanika na otvorena pitanja kvalitativno su obrađeni naknadnim klasifikovanjem odgovora u kategorije koje odražavaju njihove ključne elemente.

Rezultati

Prvo ćemo prikazati rezultate koji se odnose na ukupno zadovoljstvo komunikacijom i saradnjom.

Tabela 3.

Zadovoljstvo komunikacijom i saradnjom sa vaspitačem

	N	Minimum	Maximum	AS	Std.
Zadovoljstvo komunikacijom	72	2.00	5.00	4.3333	.80491
Zadovoljstvo saradnjom	72	1.00	5.00	4.0833	1.12275
N	72				

Iz prethodne tabele vidi se da je prosečna vrednost procene zadovoljstva komunikacijom i saradnjom sa vaspitačem vrlo visoka. Za *zadovoljstvo komunikacijom* raspon rezultata (ocena) kreće se od 2 do 5 (nijedan ispitanik ne procenjuje potpuno nezadovoljstvo), a ocena zadovoljstva iznosi 4,33.

Procena *zadovoljstva saradnjom* sa vrtićem i vaspitačem kreće se od 1 do 5, s tim da je ukupna procena zadovoljstva (4,08) takođe veoma visoka.

Distribucija odgovora ispitanika o *zadovoljstvu komunikacijom* sa vaspitačem prikazana je u sledećoj tabeli:

Tabela 4.*Odgovori ispitanika na pitanje o zadovoljstvu komunikacijom sa vaspitačem*

Ocena	Frekvencija	%	Validni %	Kumulativni %
2.00	2	2.8	2.8	2.8
3.00	9	12.5	12.5	15.3
4.00	24	33.3	33.3	48.6
5.00	37	51.4	51.4	100.0
Total	72	100.0	100.0	

U sledećoj tabeli prikazane su distribucije odgovora ispitanika o *zadovoljstvu saradnjom* sa vaspitačem:

Tabela 5.*Odgovori ispitanika na pitanje o zadovoljstvu saradnjom sa vaspitačem*

Ocena	Frekvencija	%	Validni%	Kumulativni %
1.00	3	4.2	4.2	4.2
2.00	3	4.2	4.2	8.3
3.00	15	20.8	20.8	29.2
4.00	15	20.8	20.8	50.0
5.00	36	50.0	50.0	100.0
Total	72	100.0	100.0	

U daljoj obradi podataka analizirana je značajnost razlika u odgovorima ispitanika na pitanje o željenim informacijama i proceni o *informacijama koje dobijaju* od vaspitača.

Analizirajući ove razlike primenom testiranja razlike aritmetičkih sredina uparenih uzoraka (test za zavisne uzorke) dobijeni su sledeći rezultati:

Tabela 6.*Značajnost razlika željenih i dobijenih informacija o detetu*

Tvrđnja	t	Df	P
O svakodnevnom ponašanju mog deteta (toalet, ishrana)	1.196	71	.236
O svakodnevnom ponašanju i raspoloženju mog deteta	2.444	71	.017
O inicijativi i motivaciji mog deteta u igri i aktivnostima	5.153	71	.000
O samostalnosti mog deteta pri obavljanju aktivnosti (ishrana, toalet, oblačenje)	3.129	71	.003
O motoričkim sposobnostima	4.156	71	.000
O ponašanju mog deteta u grupi vršnjaka	4.688	71	.000
O konfliktima koje moje dete ima sa drugom decom	5.003	71	.000
O zdravlju mog deteta, ishrani i zdravstvenim tegobama	2.993	71	.004
O novim veštinama i znanjima koje postiže moje dete	6.200	71	.000
O reagovanju mog deteta na neku frustraciju/zabranu	5.208	71	.000
O temperamentu, karakteru i ličnosti mog deteta	4.528	71	.000
O talentima i sposobnostima kod mog deteta	6.414	71	.000
O razvoju govornih sposobnosti mog deteta	4.794	71	.000
O osećanjima koja moje dete iskazuje u grupi	7.022	71	.000
O osećanjima koja dete ne iskazuje javno	7.114	71	.000
O teškoćama koje moje dete ima pri učenju ili obavljanju planiranih aktivnosti	6.857	71	.000
O interesovanjima mog deteta	4.874	71	.000

O emocionalnim reakcijama mog deteta	3.363	71	.001
O socijalnim veštinama mog deteta (komunikacija sa decom i odraslima)	6.171	71	.000
O samopouzdanju mog deteta	7.502	71	.000
O tome kako da se ponašam prema detetu kod kuće	5.372	71	.000
O aktivnostima u kojima ja mogu da učestvujem sa detetom u vrtiću ili kod kuće, a koja su u korist njegovog razvoja	5.124	71	.000
O dešavanjima u zajednici koja mogu biti interesantna za moju porodicu	5.372	71	.000
O mogućnostima da se uključim u rad i aktivnosti vrtića	.249	71	.804
O impresijama drugih stručnjaka/saradnika vrtića o vašem detetu (medicinska sestra, logoped, pedagog, psiholog)	5.280	71	.000

Kao što se može videti, na samo dve tvrdnje nisu dobijene statistički značajne razlike između roditeljskih očekivanja i onoga što oni procenjuju da realno dobijaju kroz komunikaciju sa vaspitačem. Ove dve tvrdnje odnose se na informacije o svakodnevnom ponašanju deteta u vrtiću (ishrani i higijenskim navikama) i o mogućnostima da se roditelj uključi u rad i aktivnosti u vrtiću. U vezi sa svim ostalim ispitivanim tvrdnjama beleže se značajne razlike između onoga što roditelji procenjuju kao informacije koje bi želeli da dobiju i stepena procene u kojem takve informacije dobijaju od vaspitača na mesečnom nivou.

U sledećoj tabeli prikazani su rasponi procena roditeljskih očekivanih i dobijenih informacija od strane vaspitača, kao i aritmetičke sredine odgovora za pojedinačne tvrdnje na nivou celokupnog uzorka.

Tabela 7.

Aritmetičke sredine odgovora ispitanika na pojedinačnim tvrdnjama i rasponi roditeljskih procena

Tvrdnja		AS	Std.	Min.	Max.
Svakodnevno ponašanje deteta (toalet, ishrana)	Želi informaciju	2.277	0.735	1	3
	Dobija informaciju	2.152	0.882	0	3
Svakodnevno ponašanje i raspoloženje deteta	Želi informaciju	2.416	0.644	0	3
	Dobija informaciju	2.166	0.787	0	3
Inicijativa i motivacija deteta u igri i aktivnostima	Želi informaciju	2.625	0.567	0	3
	Dobija informaciju	2.014	0.829	0	3
Samostalnost deteta pri obavljanju aktivnosti (ishrana, toalet, oblačenje)	Želi informaciju	2.361	0.698	0	3
	Dobija informaciju	2.027	0.934	0	3
Motoričke sposobnosti	Želi informaciju	2.375	0.680	0	3
	Dobija informaciju	1.875	0.977	0	3
Ponašanje deteta u grupi vršnjaka	Želi informaciju	2.597	0.597	0	3
	Dobija informaciju	2.041	0.829	0	3
Konflikti koje dete ima sa drugom decom	Želi informaciju	2.569	0.552	1	3
	Dobija informaciju	1.986	0.956	0	3

Zdravlje deteta, ishrana i zdravstvene tegobe	Želi informaciju	2.555	0.625	1	3
	Dobija informaciju	2.250	0.851	0	3
Nove veštine i znanja koje dete postiže	Želi informaciju	2.652	0.608	0	3
	Dobija informaciju	1.875	0.902	0	3
Reagovanje deteta na frustraciju/zabranu	Želi informaciju	2.527	0.670	0	3
	Dobija informaciju	1.875	1.047	0	3
Temperament, karakter i ličnost deteta	Želi informaciju	2.458	0.730	0	3
	Dobija informaciju	1.847	0.988	0	3
Talenti i sposobnosti deteta	Želi informaciju	2.611	0.518	1	3
	Dobija informaciju	1.819	0.924	0	3
Razvoj govornih sposobnosti deteta	Želi informaciju	2.416	0.707	0	3
	Dobija informaciju	1.819	0.924	0	3
Osećanja koja dete iskazuje u grupi	Želi informaciju	2.652	0.507	0	3
	Dobija informaciju	1.847	0.882	0	3
Osećanja koja dete ne iskazuje javno	Želi informaciju	2.555	0.647	0	3
	Dobija informaciju	1.652	0.995	0	3

Teškoće koje dete ima pri učenju ili obavljanju planiranih aktivnosti	Želi informaciju	2.722	0.562	0	3
	Dobija informaciju	1.861	0.997	0	3
Interesovanja deteta	Želi informaciju	2.555	0.647	0	3
	Dobija informaciju	1.875	0.918	0	3
Emocionalne reakcije deteta	Želi informaciju	2.847	2.347	1	3
	Dobija informaciju	1.847	0.929	0	3
Socijalne veštine deteta (komunikacija sa decom i odraslima)	Želi informaciju	2.638	0.612	0	3
	Dobija informaciju	1.888	0.972	0	3
Samopouzdanje deteta	Želi informaciju	2.703	0.457	2	3
	Dobija informaciju	1.777	1.023	0	3
Kako da se ponašam prema detetu kod kuće	Želi informaciju	2.361	0.792	0	3
	Dobija informaciju	1.652	1.127	0	3
Aktivnosti u kojima mogu da učestvujem sa detetom u vrtiću ili kod kuće, a koja su u korist njegovog razvoja	Želi informaciju	2.477	0.768	0	3
	Dobija informaciju	1.722	1.090	0	3
Dešavanja u zajednici koja mogu biti interesantna za porodicu	Želi informaciju	2.347	0.753	0	3
	Dobija informaciju	1.638	1.078	0	3

Mogućnosti da se uključim u rad i aktivnosti vrtića	Želi informaciju	2.361	0.698	0	3
	Dobija informaciju	2.250	3.837	0	3
Impresije drugih stručnjaka/saradnika vrtića (medicinska sestra, logoped, pedagog, psiholog, i dr.)	Želi informaciju	2.597	0.620	1	3
	Dobija informaciju	1.833	1.174	0	3

Uvidom u aritmetičke sredine odgovora ispitanika na pojedinačnim tvrdnjama uočava se da je kod svih tvrdnji očekivanje roditelja procenjeno višim stepenom poželjnosti u odnosu na procenu stepena u kojem doživljavaju da ih vaspitači o tim temama zaista i informišu.

Veća aritmetička sredina ukazuje na veći stepen želje za razmenom takvih informacija s vaspitačem ili stepenom u kojem takve informacije roditelj dobija od vaspitača. Ono što je značajno jeste da se ni kod jedne stavke ne beleži potpuno odsustvo razmene informacija o određenoj oblasti razvoja deteta, niti nedostaje interesovanja za razmenu o nekoj oblasti ili vrsti informacija od strane roditelja.

Pažljivijom analizom dobijenih razlika aritmetičkih sredina na odgovorima ispitanika može se uočiti da roditelji očekuju više informacija u oblastima: inicijative deteta u igri i aktivnostima, ponašanju deteta u grupi, konfliktima, zdravlju i ishrani, reagovanju deteta na frustraciju, o novim veštinama i znanjima, talentima, govornom razvoju, osećanjima koja dete ne iskazuje javno, teškoćama koje dete iskazuje pri učenju i aktivnostima, interesovanjima deteta, emocionalnim reakcijama, socijalnim veštinama i samopouzdanju, kao i o impresijama drugih stručnjaka, saradnika vrtića, a koje se tiču deteta. Ovde su rezultati analizirani na osnovu kategorija koje odgovaraju procenama od 0 do 3, kako je dato u uputstvu za popunjavanje upitnika (vrednost aritmetičke sredine odgovara značenju stepena procene od 0 do 3).

Posmatrajući raspone u kojima su se kretale procene roditelja o poželjnosti informacija i njihovom dobijanju, može se uočiti da roditelji isključuju mogućnost da uopšte ne žele informacije o sledećim temama: svakodnevno ponašanje, zdravlje, ishrana i zdravstvene tegobe, konflikti deteta sa drugom decom, talenti i sposobnosti, osećanja deteta, emocionalne reakcije, impresije drugih stručnjaka i saradnika vrtića i, posebno, samopouzdanje deteta. Nijedan roditelj iz uzorka nije se izjasnio da su mu ovakve informacije nepotrebne. Za sve ostale oblasti postojali su i odgovori koji ukazuju na to da im ovakve informacije na mesečnom nivou o njihovom detetu nisu potrebne. Istovremeno, postoje i roditelji koji procenjuju da u odnosu na ove oblasti, kao i na sve ostale tvrdnje koje se tiču drugih oblasti razvoja

deteta, od vaspitača ne dobijaju informacije na mesečnom nivou.

Kvalitativna analiza odgovora ispitanika na otvorena pitanja o pozitivnim i nedostajućim elementima i sadržaju komunikacije sa vaspitačem pokazuje da su roditelji posebno zadovoljni i kao pozitivno u komunikaciji sa vaspitačima ističu važnost samog *izgleda* i *ponašanja* vaspitača u kontaktu sa roditeljima (nasmijan, toplina, prijatnost, ljubaznost, iskrenost), *stava* vaspitača prema roditeljima (spremnost na razgovor, iskrenost, prijateljski odnos, otvorenost za komunikaciju, pozitivan stav prema problemima), *znanja i stručnosti* (saveti o komunikaciji i ponašanju spram deteta, stručnost, kreativnost), *posebnih veština* (spremnost i sposobnost da me sasluša) i *konkretnih aktivnosti* vaspitača u cilju ostvarivanja komunikacije sa roditeljima (svakodnevne informacije o aktivnostima, obaveštenja). Od ukupnog uzorka roditelja njih 25 nije dalo nikakav komentar.

Ono što je jedan roditelj naveo kao pozitivno u komunikaciji sa vaspitačima („sve što pitam to mi kaže”), istovremeno može biti i pozitivno, ali je i jedna od osnovnih zamerki roditelja koji su dali svoj komentar na pitanje o nedostacima u komunikaciji sa vaspitačima. Naime, njih šestoro je upravo *nedostatak inicijative* od strane vaspitača navelo kao nedostatak u komunikaciji. Takođe, roditelji navode i *manjak vremena za razgovor*, *slabo organizovane roditeljske sastanke* i *veliki broj dece u grupi*, te stalno *menjanje vaspitača* kao prepreke i nedostatke za bolju komunikaciju sa vaspitačima. Nedostaju im informacije o napredovanju dece, kao i pohvale na račun detetovog ponašanja. Nikakav komentar o ovom pitanju nije dalo 25 roditelja. Njih sedmoro izjasnilo se da su u potpunosti zadovoljni komunikacijom. Predlozi nekih roditelja jesu da se dobije polugodišnji izveštaj o svim oblastima razvoja i napredovanju deteta, da se „ne ide linijom manjeg otpora i da se ne ublažavaju i prećutkuju detetova loša ponašanja”.

Diskusija rezultata i zaključak

Osnovni cilj ovog istraživanja bio je da se utvrde podudarnosti između onoga što roditelji očekuju da dobiju u komunikaciji sa vaspitačem i njihove procene u kojoj meri takve informacije zaista i dobijaju od vaspitača. Značaj sadržaja komunikacije, pored svih drugih aspekata komunikacije koje doprinose dobrom odnosu, saradnji i partnerstvu između roditelja i vaspitača, ogleda se u dobrobiti praćenja i unapređenja razvoja deteta. Od sadržaja komunikacije, ali i zadovoljstva koje roditelji osećaju u odnosu sa vaspitačem, ogleda se kvalitet njihove saradnje. Od kvaliteta njihove saradnje, kako nas uči ekološka teorija razvoja, u velikoj meri zavisi i odnos i prilagođavanje deteta na vrtić kao prvu instituciju sa kojom se susreće nakon iskustva odrastanja u sopstvenoj porodici. Odnosi između ova dva sistema dalje utiču na izgradnju detetovih sposobnosti, iskustava i ličnosti. Zbog toga je važno da roditelji i vaspitači, svako iz svog ugla i iz svoje uloge, preuzmu inicijativu za izgradnju partnerskog odnosa. Jedan od prvih ciljeva jeste da međusobno razmenjuju informacije koje su im od značaja i u onoj meri u kojoj ih smatraju korisnim za obrazovanje i vaspitanje deteta.

Ovo istraživanje postavilo je za cilj da ispita roditeljsku perspektivu, dok bi dijalog na temu očekivanja vaspitača takođe trebalo otvoriti i istražiti njihov pogled na roditeljsku inicijativu i spremnost za saradnju i partnerski odnos. Dalja istraživanja vredelo bi usmeriti i na ispitivanje razlika koje su rezultat uslova koje pruža privatni i društveni sektor. Takođe, bilo bi interesantno ispitati kvalitet saradnje koju ostvaruju roditelji dece sa smetnjama u razvoju sa vaspitačima. Za sve ove ciljeve valjalo bi razviti i pouzdanije merne instrumente ili pak osmisлити drugačiji metodološki pristup.

Osnovni rezultat ovog istraživanja jeste da su roditelji veoma zadovoljni komunikacijom i saradnjom sa vaspitačima u celini. Međutim, kada su u pitanju podudarnosti o učestalosti i vrsti informacija koje roditelji očekuju od vaspitača, nailazimo na značajne razlike. Roditelji, u većoj meri, češće očekuju informacije o svim oblastima detetovog razvoja i napredovanja. Roditeljska očekivanja zadovoljena su jedino u vezi sa svakodnevnim informisanjem o ponašanju deteta koje se odnosi na osnovne potrebe (ishrana, higijena i sl.). Takođe, podudaraju se i roditeljska očekivanja i učestalost informisanja od strane vaspitača o mogućnostima da se povremeno uključe u aktivnosti rada vrtića. U svim ostalim oblastima roditelji iskazuju veća očekivanja i potrebu za učestalijim informisanjem od strane vaspitača ili ustanove.

Posebno je značajan podatak dobijen kvalitativnom obradom otvorenih pitanja ispitanika o nedostacima koji se tiču komunikacije sa vaspitačima, a koji glasi da roditelji očekuju više inicijative za informisanje, saradnju i komunikaciju od strane vaspitača. Istovremeno, veći broj roditelja je zadovoljan i razume sva ona organizaciona ograničenja koja stoje pred vaspitačima zbog kojih nisu u mogućnosti da, pored pozitivnog stava i dobre volje, odvoje više vremena za češću i sadržajnu komunikaciju sa roditeljima.

LITERATURA

- Bronfenbrenner, J. (1985). Ekologija ljudskog razvoja – pogled u prošlost i budućnost. U: Levkov, Lj. (Ur.). *Ekološka dečja psihologija*. Beograd: ZUNS.
- Vojvodić, M. (2013). Uloga pedagoške komunikacije u likovnom vaspitanju i obrazovanju dece predškolskog i osnovnoškolskog uzrasta. *Razvojne karakteristike predškolskog deteta. Zbornik radova*. Novi Sad: Tims.
- Ljubetić, M. (2014). *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno – obrazovne ustanove i zajednice*. Zagreb: Element.
- Pavlović-Breneselović, D. (2010). Partnerstvo u obrazovanju. *Andragoške studije*, br. 2, 123-138.

PARENTAL PERCEPTION OF COMMUNICATION WITH PRESCHOOL TEACHERS

***Summary:** The basic aim of the paper is to point out the coincidence of the expected and the actual exchange of information between parents and teachers, during their mutual communication, in the interest of care for the child's overall development. The presented results are based on the analysis of data obtained on a sample of 72 parents whose children are attending preschools in Novi Sad and its suburbs. The analysis of data, collected using a questionnaire created for this study, shows that parents expect more information from teachers about almost all aspects of children's development. The coincidence of information exchange occurs with regard to only two statements, those relating to the information about the everyday behavior of children at kindergarten (concerning nutrition and hygiene practices) and the possibilities of parental involvement in the activities at kindergarten, which, according to the parents, teachers occasionally exchanged with them. Although the communication and cooperation satisfaction are rated very highly (slightly higher rates for communication $AS = 4.33$ than for cooperation $AS = 4.08$), according to these results the impression is that it is necessary to establish a better cooperation between parents and teachers / families and institutions in order to build a partnership between these two most important systems for the benefit of child development.*

***Key words:** communication, cooperation and partnership, child development, pre-school institution*

Valentina Đekić

PU „Suncokreti“, Vladimirci

vanja.mladja@mail.com

UDC: 316.774:654.1-053.2

ULOGA TELEVIZIJE U VASPITANJU I OBRAZOVANJU DECE

– ZNAČAJ MEDIJSKOG OPISMENJAVANJA RODITELJA¹

***Sažetak:** Mediji kao deo kulturnog konteksta danas mogu imati pozitivan ali i negativan uticaj na decu, zato je neophodno da su ne samo vaspitači, nego i roditelji medijski pismeni, kako bi se vaspitno-obrazovni diskurs proširio i na vaspitno-obrazovnu podršku deci i od strane porodice kada je uticaj medija u pitanju. U ovom radu se rasvetljava uticaj medija i strategije kojima se mediji mogu koristiti kao pozitivno sredstvo za razvoj govora i socio-emocionalni razvoj deteta, što pretpostavlja kompetencije vaspitača za adekvatno korišćenje medija u vaspitno-obrazovnom procesu, ali i osmišljenu saradnju sa roditeljima na razvoju medijske pismenosti kod dece.*

***Ključne reči:** kompetencija, medijska pismenost, razvoj govora, socio-emocionalne kompetencije, porodica, vaspitač.*

Uvod

Kompetencije su sposobnosti da se uspešno, prema određenom standardu, obavi određen posao, specifična uloga u zanimanju ili funkcija, radni zadatak u radnom procesu. Vaspitač poseduje lične, socijalne, razvojne, akcione i stručne kompetencije. Nijedna kompetencija ne može samostalno da egzistira budući da su one međusobno povezane i uslovljene. Biti dobar vaspitač podrazumeva posedovanje niza kompetencija kojima vaspitač pedagoški deluje. „Pedagoški delovati znači ovladati pedagoškim kompetencijama u kojima je znanje samo jedan segment. Razvoj pedagoške refleksije, stalno sagledavanje i osmišljavanje novih

¹ ¹ Rad je modifikovan i rađen po modelu verzije seminarskog rada odbranjenog na Filozofskom fakultetu, Univerziteta u Novom Sadu, na master studijama iz predmeta Medijska pedagogija (mentorka prof. dr Jovana Milutinović). Zahvaljujem prof. dr Jeleni Đermanov, profesorki Filozofskog fakulteta u Novom Sadu na korisnim primedbama na prethodnu verziju ovog rada.

područja rada razvojno-pedagoške delatnosti i kreiranje pozitivne pedagoške klime za njihovu realizaciju, ali i sopstvenu vidljivost u procesu njihovog ostvarenja“ (Knežević Florić, 2008: 6).

Prema tvrdnjama brojnih naučnika, predškolski period deteta je period u kojem se postavljaju temelji za psiho-fizički, socio-emocionalni, intelektualni i govorni razvoj deteta za njegovo dalje obrazovanje i uključivanje u život.

U ovom radu se rasvetljava važnost medijske pismenosti kao pretpostavke za upotrebu elektronskih medija kao sredstva za razvoj govora i socio-emocionalni razvoj deteta, ali i značaj obuke porodice deteta za medijsku pismenost kroz saradnju sa vaspitačima što samim tim podrazumeva kompetenciju vaspitača u domenu medijske pismenosti. Drugim rečima, neophodno je da su vaspitači medijski pismeni, kako bi se vaspitno-obrazovni diskurs proširio i na vaspitno-obrazovnu podršku deci od strane porodice kada je uticaj medija u pitanju.

Dete, porodica, vaspitač i televizija

Uvođenje televizije i njeno širenje od sredine dvadesetog veka prihvatilo se u svim društvima na vrlo sličan način. S jedne strane, postojala su velika nadanja i visoka očekivanja da će televizija obogatiti dečje živote, podsticati njihovu maštu i kreativnost, širiti njihovo obrazovanje i znanje, podsticajno delovati u pogledu međukulturne tolerancije, smanjiti društvene razlike, podstaći proces razvoja. S druge strane, postojao je veliki strah da će televizija zatupeti osećanja, razviti ravnodušnost prema patnjama drugih, ohrabriti i podsticati destruktivna ponašanja, da će dovesti do srozavanja moralnih vrednosti, potiskivanja lokalne kulture i doprineti otuđenju pojedinca.

Kod nas se N. Korać (1992) sveobuhvatno bavila proučavanjem uticaja televizijskog programa na decu, posebno u domenu podsticanja kognitivnog razvoja – pojmovi konzervacije, relacioni pojmovi, klasifikacija i apstrakcija oblika serijacije – kao i uticajem ekranizovanog nasilja.

Istraživanja uticaja televizije na porodično funkcionisanje pokazuju da je televizija ugrozila vaspitnu ulogu porodice. Razlozi su uglavnom socijalne prirode jer „društvene institucije i ekonomski uslovi diktiraju porodični život, a način porodičnog života utiče na način kako deca koriste medije“ (Zindović-Vukadinović, 2000). Ista autorka navodi da status porodice utiče na gledanost televizije i da televiziju najviše gledaju deca iz socijalno depriviranih porodica, jer oni ne mogu da idu na godišnji odmor, putuju, da se bave sportom i slično, što posmatrano dugoročno, taj deo populacije čini podložnijim medijskim manipulacijama i njihovom uticaju na formiranje ličnosti.

Ključna uloga vaspitača/ice je da osposobi roditelje kako da uoče vrednosti programskog TV sadržaja, tj. kritički ga posmatraju, ukaže na oblike mogućeg zajedničkog gledanja sadržaja programa sa decom i kako da ga primene u porodičnom vaspitno-obrazovnom procesu. Shodno tome, kompetencije vaspitača podrazumevaju i poznavanje načela medijske pismenosti koja predstavljaju suštinu

obrazovanja za medije.

Značaj medijskog opismenjavanja i osnovna načela medijske pismenosti

Sam pojam medijske pismenosti definisan je na konferenciji o medijskoj pismenosti 1992. godine kao sposobnost pristupa, razumevanja, analize, vrednovanja i odašiljanja poruka posredstvom medija (Zgrabljić Rotar, 2005).

Pored pomenute strukture medijske pismenosti postoje i određena načela medijske pismenosti. O načelima medijske pismenosti govori N. Zgrabljić Rotar (2005: 2–3) i ističe da, osim tehnološkog medijskog opismenjavanja, savremeni koncept medijske pismenosti sadrži i druga načela. Prema njenom mišljenju načela medijske pismenosti su:

1. Tehnološko-medijsko opismenjavanje. Vrsta pismenosti koja podrazumeva posedovanje određenog znanja o tehnologiji i načinu korišćenja određenog medija. Odnosi se na poznavanje rukovanja i upravljanja elektronskim uređajima.
2. Učenje o svim dosadašnjim medijima. Medijski sadržaji su posebno organizovani zvukovi i slike, prilagođeni tehnološkim karakteristikama i institucionalnim okvirima medija, a uslovljeni su ekonomskim uslovima proizvodnje. Neophodno je poznavanje istorijata, retorike, estetske dimenzije, te novinskog i medijskog diskursa, ali i društvenih, političkih i istorijskih uslova.
3. Mediji nisu ni štetni ni korisni, a mogu biti i jedno i drugo. „Iako se javnost najčešće bavi opasnom i štetnom stranom medija, pretjeranim nasiljem, pornografijom, stereotipima, senzacionalizmima i žutilom, oni mogu biti i koristan izvor zabave i informacija. Oba načina utječu za društvenu socijalizaciju i oblikovanje identiteta djece i odraslih osoba, pa i nacionalnih identiteta“ (Zgrabljić Rotar, 2005: 3).
4. Roditeljima i nastavnicima treba medijska pismenost kako bi razumeli decu i pravilno ih vaspitavali. Mediji uče svoju publiku različitim znanjima, vrednostima i stavovima. Neophodno je uključivanje roditelja u medijske sadržaje koje deca prate kako bi uobličili medijsku svest deteta i naveli ga na kritičko razmišljanje.
5. Medijska pismenost osim reflektivnog nivoa, podstiče i produktivni nivo. Da bi deca imala kompletnu sliku o medijskom sadržaju i njegovom značaju, treba im omogućiti i praktično delovanje u okviru nekog medija, čime će svoja saznanja probuditi.
6. Države su dužne u svojim medijskim, kulturnim i obrazovnim politikama poštovati Konvenciju UN-a o pravima dece, od koje polaze i svi ostali Kodeksi (Kodeks deca i mediji) i Deklaracije, a koji se vezuju za prava dece i obaveze medija.

Iz ovako koncipiranih načela medijske pismenosti, koji su postali deo predškolskog/školskog kurikulumu u mnogim zapadnim zemljama, jasno vidimo da im je cilj da deci i mladima pruže teorijska znanja o medijima masovne komunikacije, njihovim kulturnim, socijalnim i političkim implikacijama; da objasne moguće upotrebe i zloupotrebe; da ih osposobe da čitaju i analiziraju poruke medija, ali i da ih sami stvaraju.

Savremena generacija dece rođena je da živi u društvenim, kulturnim i tehnološkim uslovima koji podrazumevaju njihovom uzrastu dostupno medijsko opismenjavanje. To je potreba savremene dece i budućih građana, da u svom početnom razvoju budu integrisani u društvene i pedagoške medijske procese i odnose, a da bi to ostvarili neophodni su kompetentni, medijski pismeni vaspitači.

Shvatanja o pozitivnom vs negativnom uticaju televizije na razvoj dece

Zabrinutost da televizija može negativno da utiče na ponašanje dece nalazi se u centru pažnje mnogih javnih i naučnih rasprava o uticaju televizije u životu dece. Deca predškolskog uzrasta su najranjivija, ali ih je i najlakše zaštititi. Zato je veoma važno znati kako deca prate i razumeju ono što gledaju na televiziji, šta sve utiče na ove procese i kako se oni mogu usmeravati.

Načini na koje se pažnja privlači i zadržava znatno su drugačiji nego što se to u početku smatralo. Dete program „nadgleda“ prvenstveno – ušima. Dok je televizor uključen, dete se može baviti raznim drugim aktivnostima (igranje, čitanje, razgovor), a u trenutku kad čuje neki od zvučnih signala („džingl“, muziku ili glas neke osobe) koji najavljuje njemu zanimljiv i razumljiv sadržaj, ono usmerava pogled ka ekranu. On će tamo i ostati sve dok traje takav (razumljiv i zanimljiv) sadržaj. Kad to što gleda prestane da mu bude razumljivo, dete će se vratiti svojoj prethodnoj aktivnosti. Pažnja s kojom dete prati TV program nije, dakle, pasivna i automatska reakcija usmerena i kontrolisana isključivo spoljašnjim činiocima, već svesna aktivnost koja je prvenstveno u službi razumevanja“ (Korać, 2009).

D. Mek Kvin (David McQueen, 2000), navodi tri obeležja televizije kojima ona deluje na decu. Prvo je komercijalna strana, koja cilja na decu kao konzumente akcionih i standardnih crtača, humora, kvizova i igara. Drugo obeležje jeste obrazovna strana javne televizije, gde su se emisije zasnivale na pretpostavci da deca imaju sklonosti i mogućnosti da se beskonačno bave nekim pseudo-stvaralaštvom. Treći tip programa potiče od dugo nepriznate činjenice da mnoga deca obožavaju, čak više vole, program za odrasle.

Istraživanja uticaja televizije na decu pokazuju da su deca sa otprilike osam godina starosti, sposobna da prave razliku između fantazije i realnosti na televiziji. Isto tako deca, kao i odrasli, razvijaju emotivan odnos prema televizijskim likovima. Pri tome treba imati u vidu da deca predškolskog uzrasta tumače sadržaj emisija na drugačiji način od odraslih. Ovo je važna činjenica kada je u pitanju emocionalno angažovanje dece i uticaja televizije na emocije.

U studijama o ulozi reklama u svakodnevnom životu, dokazano je da osim što podstiču kupovinu reklamiranih proizvoda, podstiču i izražavanje emocionalnih reakcija kao što je zadovoljstvo, entuzijazam, radost, estetska zadovoljstva, podstiču decu u imitiranju likova sa reklama, pevanju, igranju za vreme reklama.

Baveći se mogućim uticajem televizije na saznavni razvoj dece N. Korać (1992) svodi ovaj odnos na dva suštinska pitanja, koja se odnose na:

- Uticaj vizuelnih medija na saznavni razvoj – kao što je, na primer, uticaj na

verbalnu komunikaciju, usvajanje socijalnih ponašanja koja se u datoj zajednici smatraju normalnim i poželjnim.

- Uticaj razvojnih promena u saznavnom razvoju na tumačenje vizuelnih medija – koje zavise od osobenosti jezika, pismenosti i formalnog školovanja.

Iako su neka istraživanja pokazala „da oni koji isuviše intenzivno gledaju televiziju imaju slabije razvijene jezičke sposobnosti i obrnuto“ (Lemiš, 2008: 238), potrebno je istaći da je u vezi sa ovim nalazom vrsta programa koji deca gledaju. Uočeno je, naime, da su „deca sa ograničenim verbalnim sposobnostima bila sklonija da gledaju programe koji su siromašni u verbalnom smislu, dok su deca izraženih jezičkih veština težila da gledaju programe koji su podrazumevali bogat rečnik“ (Lemiš, 2008: 238–239).

U longitudinalnim studijama došlo se i do izvesnih pozitivnih zaključaka kada je u pitanju sadržaj emisija i njihov značaj za razvoj jezičkih sposobnosti dece. Utvrđeno je da „bebe i deca do tri godine imaju najviše koristi od gledanja programa u kojima se primenjuju specifične lingvističke strategije prikladne za ovu ciljnu grupu“ (Lemiš, 2008: 240), na primer, glumci se direktno obraćaju detetu gledaocu, podstrekuju njegovo angažovanje, uključuju ga u imenovanje predmeta, pružaju detetu priliku da reaguje i tome slično. „Gledanje programa u kojima je fabula prikazana na zanimljiv način, takođe je povezano sa pozitivnim razvojem jezičkih sposobnosti“ (Lemiš, 2008: 241). Primeri iz praćenja razvoja jezičkih sposobnosti kod beba i dece do tri godine u kućnom okruženju pokazuju način na koji u komunikaciji sa svojom decom roditelji koriste televiziju kao „knjigu koja govori“ (Lemiš, 2008: 241). Utvrđeno je da deca kao i roditelji, imenuju predmete i likove na ekranu – npr. „balon“, „leptir“, ili pak postavljaju pitanja – npr. „Kuda su otišli?“, „Šta ona radi?“ i opisuju šta vide – npr. „On je tužan“, „Oni se igraju sa psom“ (Lemiš, 2008: 241).

Kada je reč o negativnim uticajima televizije na decu uočena su dva tipična trenda: jedan je da se mala deca mogu identifikovati sa decom ili životinjama u podređenom položaju, čime iskazuju svoj bespomoćni položaj, a drugi je da se deca svih uzrasta rado identifikuju sa „pobednicima“, čak i kada je njihovo ponašanje negativno. Mnogo studija (Eron i saradnici, 1972; Belson 1978; Štajn i Fridrih, 1975; Vilson, 1987, prema: Mek Kvin, 2000) posvećeno je temama negativnog uticaja televizije u pogledu asocijalnog ponašanja dece procesom identifikacije.

U svom stručnom elaboratu, „Zaštita dece od neprimerenih televizijskih sadržaja: zašto i kako?“ N. Korać (2009), navodi mišljenje jednog od najpoznatijih istraživača u ovoj oblasti, Georga Gabnera, koji je došao do podataka da se u televizijskim programima pojavljuje mnogo više nasilja nego što ga u stvarnom svetu zaista ima. U vezi sa ovim on je istakao jednu zanimljivu hipotezu: dete se gledajući nasilje na televiziji postepeno navikava na to da je svet opasno mesto u kome su ljudi bespomoćni i gde im je potrebna zaštita nekog jačeg.

„Postoje mnogobrojni televizijski elementi koji bude emocije straha: opasne situacije, povrede, telesne deformacije, strah samog lika i mnogi drugi. Deca mogu da pokažu svoj strah, ne samo u situaciji dok gledaju program, već i izvan njega –

noćnim morama, u situacijama koje su slične određenoj televizijskoj sceni i slično. Neki traumatizirajući momenti s televizije ostaju u njima dugo godina i mogu da utiču na njihova shvatanja i ponašanja u konkretnim situacijama“ (Lemiš, 2008: 96).

Shodno rečenom, veoma su važne roditeljske strategije koje su potrebne da bi se deca umirila i prevladala reakcije straha, a koje takođe mogu biti različite. Mala deca se lakše mogu umiriti ako se uzmu u naručje, ako se zagrlje, uz verbalno tešenje, dok veća deca, postepeno kako odrastaju, u stanju su da razumeju i prihvate verbalne sugestije i razumeju da nešto što izgleda zastrašujuće, uopšte ne mora da bude opasno, i obrnuto, da nešto što izgleda primamljivo može biti zapravo veoma opasno.

Medijska pismenost i značaj roditeljskog posredovanja u gledanju televizije: aplikativni primeri

U istraživanjima je takođe zapaženo da od samog roditeljskog angažovanja oko dečjeg gledanja televizijskog programa zavisi i intenzitet i forma korišćenja televizije. Postoje tri vrste stila, svesnost, nadzor i poučno posredovanje, kako se roditelji mogu ponašati kao posrednici između dece i televizije. Za prvi stil roditelja karakteristično je da su to oni roditelji koji su u blizini u toku gledanja programa, oni su upoznati sa sadržajem programa koji njihova deca gledaju, pružaju svojoj deci uzore za gledalačke navike, i vrlo često gledaju program sa njima. Drugi stil posredovanja odnosi se na stepen u kojem roditelji nadgledaju i ograničavaju dužinu gledanja TV-a svojoj deci, vreme gledanja i sadržaj programa, u kojoj meri koriste gledanje TV-a kao oblik nagrađivanja i kažnjavanja, kao i u kojoj meri kontrolišu prateće ponašanje prilikom gledanja (izradu domaćeg zadatka, konzumiranja hrane za vreme gledanja programa). Treći stil posredovanja roditelja odnosi se na one roditelje koji posreduju između dece i televizije na taj način što sa decom razgovaraju o televizijskom sadržaju, procenjuju njegovu vrednost, objašnjavaju sadržaj deci, izazivaju emocije kod dece, trude se da deca razumeju informacije, primenjuju znanja, kritički evaluiraju sadržaj i slično (Lemiš, 2008).

Kao aplikaciju radi lakšeg sagledavanja značaja medijske pismenosti iz ugla saradnje vaspitača/ica sa porodicom, navešćemo tipove razgovora između roditelja i dece koji se mogu odvijati podstaknuti televizijskim programom. D. Lemiš (2008) ističe da postoje dve vrste takvih razgovora: oni koji su usmereni na informacije i oni koji su usmereni na ponašanje. „Razgovori usmereni na informacije započinju zahvaljujući činjenici da televizija deci predstavlja svet koji pokreće mnoga pitanja i podstiče decu da traže više informacija“ (Lemiš, 2008: 47). Roditeljski komentari mogu da obogate dečji svet informacija i prošire njihovo znanje stečeno iz drugih izvora, uključujući i vrtić i školu. Same verbalne intervencije roditelja imaju vrlo značajnu ulogu u podsticanju direktnog i usmerenog učenja iz sadržaja programa, što je često slučaj sa obrazovnim i informativnim sadržajima. Deca bolje pamte informacije objavljene na vestima kada roditelji detaljno objasne te informacije.

Odrasla osoba koja gleda program sa detetom prenosi poruku zainteresovanosti i poštovanja prema programu koji se gleda, pored zadovoljstva koje se doživljava zahvaljujući osećanju „zajedništva“ u društvenom smislu. Dakle, čak i pasivno učestvovanje odrasle osobe podstiče dete da pažljivije prati određeni program, čime se povećavaju šanse za učenje (Lemiš, 2008).

„U SAD deca su pokazala bolje poznavanje slova i brojeva posle gledanja televizije sa odraslim osobama koje su usmeravale njihovu pažnju ka tim porukama i pružala im povratne odgovore za vreme praćenja programa. Verbalne intervencije odraslih, kao što su ‘ovo je slovo b’, ‘hajde da pročitamo zajedno ovu reč’, ‘znaš žirafa je vegetarijanac, ona jede samo biljke’, imaju vrlo pozitivan uticaj na decu“ (Lemiš, 2008: 49). Objašnjenja o sadržaju programa, koja roditelji daju za vreme gledanja TV-a, poboljšavaju dečju sposobnost da razumeju sadržaj programa i donose zaključke u vezi sa gledanim sadržajem, čime nadoknađuju nedostatak znanja i iskustva kod mladih gledalaca. Na isti način, verbalne intervencije roditelja utiču na sposobnost dece da prave bolja poređenja televizijske realnosti i svog shvatanja svakodnevnog života (Lemiš, 2008).

Drugi tip razgovora odnosi se na razgovore za vreme kojih roditelji i deca diskutuju o ponašanju koje je prikazano na televiziji povezujući ga sa sopstvenim ili tuđim iskustvima iz realnog života. U ovakvim razgovorima sadržaj koji se gleda na televiziji stvara osnovu za poređenje sa iskustvima deteta iz realnog života koja se često predstavljaju kao poželjna. Razgovori o televizijskom sadržaju takođe mogu imati značajnu ulogu i kada deci treba pomoći da shvate izmišljenu bit televizijskog sveta i da ga razlikuju od života u svom realnom društvenom okruženju (Lemiš, 2008).

Komentari roditelja, mogu u velikoj meri da olakšaju razvoj kritičkih sposobnosti dece podsticanjem, objašnjenjima, kao i osporavanjem sadržaja programa, objašnjenjima specifičnih audio-vizuelnih tehnika kojima televizija prikazuje svet, kao i pružanjem dodatnih izvora informacija i saznanja koji će poslužiti kao osnova poređenja.

Zapaženo je i da sam tip razgovora roditelja sa decom o sadržaju televizijskog programa ima veoma važnu ulogu u vaspitnom procesu. Postoje roditelji koji neće moći da daju deci odgovore na postavljena pitanja u vezi sa sadržajem programa koji gledaju, ali postoje i oni koji će grabiti svaku priliku da dete uključe u važan i ozbiljan razgovor. Na primer, kada roditelji diskutuju sa decom o ponašanju koje su videli na televiziji i kada ga upoređuju sa sopstvenim ili tuđim ponašanjem i iskustvom u realnom životu. Roditelj može da kaže detetu: „U našoj porodici ovako niko nikog ne udara“ (Lemiš, 2008).

Pored činjenice da roditeljski komentari mogu da bogate dečji svet informacija ili da prošire njihovo stečeno znanje iz drugih izvora, „razgovori o televiziji takođe mogu da imaju značajnu ulogu u pomaganju deci da shvate izmišljenu bit televizijskog sveta i da ga razlikuju od života u svom okruženju“ (Lemiš, 2008: 50). Na primer, roditelj komentarišući detetu određeni sadržaj može da kaže: „Ovo se ne dešava u stvarnom svetu“. Komentari roditelja u velikoj meri mogu da pomognu

razvoju kritičkih sposobnosti dece, a koje oni kod dece podstiču objašnjenjima, podsticanjima ili osporavanjima sadržaja programa. Dakle, sam razgovor koji se uspostavlja između roditelja i dece, prilikom zajedničkog gledanja televizije, a u vezi sa sadržajem televizijskog programa, vaspitno i obrazovno deluje na saznanji razvoj dece. Dok sam stil razgovora, posebno ako je u domenu poucnog posredovanja, daće najbolje efekte.

Kada su u pitanju bebe i deca starosti do tri godine, D. Lemiš (2008) navodi da televizijski program, pogotovo ako je adekvatan i usklađen za određeni uzrast, može biti od veoma velike koristi u početnoj fazi učenja jezika. U svojoj studiji došla je do saznanja da bebe i deca do tri godine starosti, u početnoj fazi učenja jezika, aktivno gledajući televizijski program sa odraslom osobom i koristeći ga kao „knjigu koja govori“ brže i lakše uče jezik. Ona je uočila tri vrste verbalnog odnosa koji roditelji i ova starosna grupa dece mogu da uspostave gledajući zajedno TV program: označavanje, postavljanje pitanja i davanje odgovora.

Označavanje: „Praksa imenovanja objekata i likova koji se pojavljuju na televiziji pospešuju kako učenje jezika, tako i razvoj razumevanja pojmova. „Šta je ovo?“, pita svoju majku dvogodišnje dete. „Pogledaj, ovo je baterijska lampa. Znaš ona daje svetlost“, odgovara majka. Majke ispravljaju svoju decu dok govore. Dvadesetomesečno dete koje gleda crtani film pokazuje i kaže: „Pas!“ „Ne“, odgovara majka, „to je zec, a tu je i maca“. Roditelji podstiču svoju decu da koriste nove reči. Na primer, dok gledaju Ulicu Sezam, otac pita svoju petnaestomesečnu bebu: „Šta je ovo?“ „Žaba“, odgovara beba. „A šta je ovo?“, nastavlja otac, skrećući joj pažnju na ekran. „Hop, hop, hop“, odgovara beba. „Šta je ovo?“, majka nastavlja da podstiče bebu. „Lopta“, ona odgovara. „Lopta“, uzvraća majka, „tri lopte, jedan, dva, tri“ (Lemiš, 2008: 52).

Postavljanje pitanja: Često pitanja koja roditelji postavljaju deci i nemaju neki cilj, oni upućuju direktna pitanja svojoj deci iz najrazličitijih razloga, uključujući i pokušaj da usmere njihovu pažnju na ekran.

Davanje odgovora: Roditelji često daju odgovore na dečje usmene iskaze, za vreme gledanja TV-a, proširujući ih ili ispravljajući ih. Na primer, dete staro dvadeset pet meseci može da kaže: „Devojčica“. Majka ponavlja: „Devojčica“. Dete: „Žuta devojčica“. Majka: „Žuta devojčica“.

Međutim, D. Lemiš (2008) navodi da je ovakvo zajedničko gledanje televizije, dece i njihovih roditelja, veoma retko. Roditelji su obično veoma umorni po povratku sa posla, ili zauzeti obavljanjem nekog drugog posla, tako da se njihova intervencija uglavnom svodi na uzgredni komentar, dok ulaze ili izlaze iz prostorije i to najčešće negativan: „Smanji ton!“, ili „Kakvu glupost to gledaš, zar nemaš nešto pametnije da radiš?“ Ovakvi komentari, čak i kada su opravdani, ne podstiču kritičko gledanje televizije, već prenose generalno negativnu poruku o mediju, koja može da onemogućiti potencijalno pozitivno iskustvo sticanja znanja, u slučaju da postoji takva mogućnost.

Zaključak

Uticaj gledanja televizije na razvoj deteta ne može da se posmatra izolovano, već uz uvažavanje vrste televizijskog sadržaja, okolnosti u kojima se gledanje TV-a odvija i oblika roditeljskih intervencija, jer upravo svi ovi elementi zajedno određuju prirodu odnosa između televizije i deteta, posebno kada je reč o govornom i socio-emocionalnom razvoju, a iznad svega da li će efekti gledanja biti pozitivni ili negativni.

Navike koje deca imaju prilikom gledanja televizije nisu nužno rezultat njihovog ličnog izbora, već izbora složenih porodičnih ograničenja. Naime, deca od svojih roditelja, starije braće i sestara, usvajaju različite navike pri gledanju televizije, obrasce korišćenja daljinskog upravljača, strategije za izbor programa i ponašanje koje je prikladno za određeni pol. Na primer, muškarci (i sinovi) češće dominiraju daljinskim upravljačem prilikom izbora programa, dok žene (kao i ćerke kasnije, po ugledu na majku) često pristupaju gledanju televizije sa osećanjem krivice zbog „gubjenja vremena“, dok ih čekaju brojne obaveze u domaćinstvu i oko vaspitavanja dece. Osim toga, mnoštvo je i drugih razloga zbog kojih nije moguće kontrolisati šta će se prikazivati i gledati putem televizije.

Da bi se televizijski medij mogao upotrebiti kao pozitivno sredstvo za razvoj govora i socio-emocionalnog razvoja deteta neophodno je razviti svest roditelja o uticaju medija u čemu značajnu ulogu imaju vaspitači u predškolskim ustanovama. Obuka porodice deteta za medijsku pismenost, kao i medijsko opismenjavanje samog deteta može se ostvariti kroz kvalitetnu saradnju sa vaspitačima, što podrazumeva kompetencije samih vaspitača u domenu medijske pismenosti. Drugim rečima, samo medijski pismeni vaspitači mogu vaspitno-obrazovni diskurs proširiti i na vaspitno-obrazovnu podršku deci od strane porodice kada je uticaj medija u pitanju. Primeri koji su dati u ovom radu mogu poslužiti kao orijentacija kako se kroz saradnju roditelja i vaspitača mogu koristiti mediji u funkciji razvoja govora i socio-emocionalnog razvoja deteta, ali i za razumevanje značaja razvoja medijskih kompetencija dece od najranijeg uzrasta u samoj porodici.

Na samom kraju, smatramo da nije suvišno još jednom istaći da je za razumevanje sveta reči, zvuka i slike neophodno da se dete opismeni u sva ta tri simbolička sistema kako bi bilo u stanju da usvoji širok repertoar veština i kompetencija koje će mu omogućiti da shvati svet u kome odrasta. Neophodnu podršku na tom putu potrebno je da mu pruže kompetentni i medijski pismeni odrasli.

LITERATURA

- Ivić, I., Havelka, N. (1990). *Proces socijalizacije kod dece*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Knežević Florić, O. (2008). *Pedagog u društvu znanja*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Korać, N. (1992). *Vizuelni mediji i saznajni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Korać, N. (2009). *Stručni elaborat - Uticaj televizije na djecu i maloletnike: Zaštita dece od neprimerenih televizijskih sadržaja: zašto i kako?* Preuzeto 22.12.2010. sa: <www.rak.ba/rs/broadcast/c-activ/?cid=5406>
- Lemiš, D. (2008). *Deca i televizija*. Beograd: Klio.
- Mek Kvin, D. (2000). *Televizija*. Beograd: Klio.
- Milutinović, J. (2006). *Tranzicija ka društvu znanja i filozofija doživotnog učenja*. U: *Zbornik radova sa međunarodnog interdisciplinarnog naučnog skupa, „Evropske dimenzije reforme sistema obrazovanja i vaspitanja“* (156-161). Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju.
- Smiljanić, V. (1991). *Razvojna psihologija*. Beograd: Društvo psihologa Srbije.
- Stojaković, P. (2002). *Psihologija za nastavnike*. Banja Luka: Grafid.
- Zgrabljic Rotar, N. (2005). *Medijska pismenost, medijski sadržaj i medijski utjecaji*. Preuzeto 20.12.2010. sa: <www.media.ba/mediacentar/compiled/p754.htm>
<www.scribd.com/doc/12604782/medijska-pismenost>
- Zindović-Vukadinović, G. (2000). *Novi smisao pismenosti*. Preuzeto 20.04.2010. sa: <www.ipisr.org.rs>
Preuzeto 20.12.2010. sa: <[www.roditeljportal.com/vest/\[tampa/decja-masta-trpi-svasta.pdf](http://www.roditeljportal.com/vest/[tampa/decja-masta-trpi-svasta.pdf)>

THE ROLE OF TELEVISION IN CHILDREN'S EDUCATION - THE IMPORTANCE OF MEDIA LITERACY OF PARENTS

Summary: *The media, as a part of today's cultural context, can have a positive, as well as a negative impact on children. Therefore, it is necessary that not only educators, but parents as well, are media-literate, so that the educational discourse extends also to the upbringing and educational support of children by their families, when it comes to the influence of media. This paper sheds light on the impact of the media and strategies that they can use as a positive tool for language development and socio-emotional development of the child, which requires competence of teachers in the appropriate use of the media in the educational process, as well as a well-planned cooperation with parents aimed at developing media literacy in children.*

Key words: *competence, media literacy, language development, socio-emotional competence, family, educator*

Tamara Milošević

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Novi Sad

tamaramilosevic91@gmail.com

UDC: 37.064

VASPITAČI I UČITELJI U PEDAGOŠKOJ KOMUNIKACIJI

Sažetak: *Vaspitački i nastavnički poziv j edan je od onih koji zahtevaju visok nivo osposobljenosti u oblasti komuniciranja i međuljudskih odnosa uopšte. Kada pogledamo naše zakonske akte, različita dokumenta ustavom utvrđena, uviđamo da različiti ciljevi, očekivanja i ishodi podrazumevaju postojanje neprekidne komunikacije između aktera određenog procesa. Posebno kada se ta razmena podrazumeva u kontekstu prelaska deteta iz jedne sredine u drugu, u našem slučaju, iz vrtića u školu. Iako taj burni tranzicioni period zavisi od velikog broja faktora, istražujući literaturu naišli smo na različita tumačenja koja su se bavila odnosima i komunikacijom između različitih faktora u procesu pripreme dece za polazak u školu. Najčešće pažnja je bila usmerena na roditelje, vaspitače i učitelje, ali uglavnom sa akcentom na relaciju roditelj-vaspitač, ili roditelj-učitelj. Iz tog razloga, mi ćemo se u ovom radu teorijski baviti pojmom pedagoške komunikacije, sa posebnim naglaskom na neophodnosti postojanja kvalitetne pedagoške komunikacije, oblicima saradnje kao i značajem uspostavljanja partnerstva na relaciji vaspitač-učitelj, i to sve u cilju bolje pripremljenosti dece i okruženja za prelazak u novu sredinu.*

Ključne reči: *vaspitači, učitelji, komunikacija, tranzicija, partnersvo.*

Uvod

Iako je vođenje razgovora sastavni deo života svakog pojedinca, dobra i kvalitetna komunikacija posebno je važna za određena radna mesta. D. Koković smatra da je komunikacija „forma verbalnog i neverbalnog opštenja, interakcija na simboličkom planu, razmena informacija među ljudima pomoću znakova i simbola” (1997: 217).

Komunikologija, kao relativno mlada nauka, bavi se fenomenom komunikacije, o kojoj se, poslednjih godina, sve više govori i u oblasti pedagoških nauka. Majers i Majers govore o šest odlika komunikacije, i to:

1. Komunikacija je sveobuhvatna i predstavlja centralni fenomen kulture;

2. Ona je neprekidna, nikada ne prestaje i ne može joj se odrediti ni početak ni kraj;
3. Zasnovana je na razmeni značenja;
4. Sadrži predvidljive, očekivane ili konvencionalne elemente;
5. Javlja se u više vidova (između dve individue, između individue i grupe, između dve ili više grupa itd.);
6. Odvija se i među jednakima i među nejednakima (u pogledu pola, dobi, obrazovanja, socijalnog statusa itd.) (Tomić, 2003).

U kontekstu definicije D. Kokovića, ne smemo zanemariti ni važnost neverbalne komunikacije. Ona je osnovni i univerzalni oblik sporazumevanja, to je način na koji se pojedinac izražava i sporazumeva bez reči. Postoje brojne podele i definicije kojima se pokušava odrediti šta pripada verbalnom, a šta neverbalnom obliku sporazumevanja, iako je zapravo reč o segmentima jedne celine. Na osnovu „kanala” neverbalne komunikacije – kontakt pogledom, izraz lica, gestikulacija, držanje tela, osobine glasa, rastojanje između partnera i ostali situacioni faktori (Andevski, 2008) – možemo puno saznati o učesnicima razgovora, o njihovim ličnostima, emocijama i namerama.

Kada govorimo o saradnji između institucija u realizaciji pripremnog predškolskog programa, od značaja nam može biti istraživanje Kertisa (Kakavoulis, 1984), gde se ističe da jedno od četiri područja u kojem dete može da doživi neku vrstu diskontinuiteta jeste područje različitosti ideologija predškolskih vaspitača i učitelja u školi (naglasak na socio-emocionalnom razvoju u predškolskoj ustanovi, i naglasak na učenju osnovnih veština – čitanja, pisanja i računanja). I zbog toga smatramo da se taj diskontinuitet u nekoj meri može neutralizovati adekvatnom komunikacijom između učitelja i vaspitača, pa kasnije i svim drugim aspektima njihovog odnosa.

Druga istraživanja (Bohan-Baker, Little, 2002) ukazuju na prednosti uključivanja porodice u proces tranzicije. Ukazuju na to da su porodice ključan partner u pružanju kontinuiteta u trenucima kad se deca kreću između sistema zaštite i obrazovanja. Čini se da se stepen do kojeg su porodice uključene u obrazovna iskustva svoje dece zasniva na stavovima nastavnika prema toj uključenosti. Zauzvrat, stavovi i ponašanja vaspitača i učitelja mogu biti pod jakim uticajem stavova njihovih supervizora. Dakle, jako vođstvo u uspostavljanju politike i prakse koje sadrže učestvovanje komponente porodične tranzicije i prenošenje iskustva stručnjacima i porodicama jeste od najvećeg značaja za efikasnu tranziciju.

Kod nas postoji mali broj istraživanja koja su se bavila odnosima i saradnjom vaspitača i učitelja u nekom kontekstu. Postoji mnogo više istraživanja koja su ispitivala različite grupacije o spremnosti deteta za polazak u školu, počevši od roditelja, vaspitača i učitelja (Klemenović, 2009; Klemenović, 2014), kao i spremnost iz ugla deteta (Colić, Nišević, 2011; Colić, 2012), međutim, ne postoji nijedno empirijsko istraživanje koje je ispitivalo postojanje i kvalitet komunikacije između vaspitača i učitelja, kao bitnih činilaca ovog procesa.

Komunikacija u kontekstu predškolskog vaspitanja i obrazovanja

Razmatranje teme započecemo pitanjem – Šta to pedagošku komunikaciju izdvaja od ostalih vidova komunikacije? Saopštavanje u vaspitno-obrazovnim uslovima svakako poštuje opšte karakteristike socijalnih interakcija, ali i neke posebne didaktičko-metodičke karakteristike.

Prema *Pedagoškom leksikonu* (1996: 58) komunikacija u vaspitanju podrazumeva saopštavanje, primanje informacija i njihovo prenošenje, razmenu poruka i „uopšte, uspostavljanje odnosa, način oslobađanja i sporazumevanja između učesnika u vaspitno-obrazovnom procesu (učenika i nastavnika, vaspitača i vaspitanika, kao i između samih vaspitanika)“.

Kada pogledamo naše zakonske akte, različita dokumenta Ustavom utvrđena, uvidamo da različiti ciljevi, očekivanja i ishodi podrazumevaju postojanje neprekidne komunikacije između aktera određenog procesa.

Tako se, na primer, kao osnovni principi predškolskog vaspitanja i obrazovanja, prema članu 4 *Zakona o predškolskom vaspitanju i obrazovanju* (Službeni glasnik RS, br. 18/2010), navode:

1) *dostupnost* – jednako pravo i dostupnost svih oblika predškolskog vaspitanja i obrazovanja, bez diskriminacije i izdvajanja po osnovu pola, socijalne, kulturne, etničke, religijske ili druge pripadnosti, mestu boravka, odnosno prebivališta, materijalnog ili zdravstvenog stanja, teškoća i smetnji u razvoju i invaliditeta, kao i po drugim osnovama, u skladu sa zakonom;

2) *demokratskiost* – uvažavanje potreba i prava dece i porodice, uključujući pravo na uvažavanje mišljenja, aktivno učešće, odlučivanje i preuzimanje odgovornosti;

3) *otvorenost* – građenje odnosa sa porodicom, drugim delovima u sistemu obrazovanja (škola), zajednicom (institucijama kulture, zdravstva, socijalne zaštite), lokalnom samoupravom i širom društvenom zajednicom;

4) *autentičnost* – celovit pristup detetu, uvažavanje razvojnih specifičnosti predškolskog uzrasta, različitosti i posebnosti, negovanje igre kao autentičnog načina izražavanja i učenja predškolskog deteta, oslanjanje na kulturne specifičnosti;

5) *razvojnost* – razvijanje različitih oblika i programa u okviru predškolske delatnosti u skladu sa potrebama dece i porodice i mogućnostima lokalne zajednice, kontinuirano unapređivanje kroz vrednovanje i samovrednovanje, otvorenost za pedagoške inovacije.

Ono što je ovde jasno jeste da nam je za poštovanje ovih principa, koji su zakonom predviđeni, potrebno da posedujemo i, pre svega, uočavamo određene komunikacione uloge i da posedujemo određene komunikacione kompetencije.

Učitelji i vaspitači su ključni obrazovni i vaspitni činioци koji svojim znanjem i ponašanjem utiču na razvoj dece i omladine podstičući životne vrednosti. Šta karakteriše dobrog nastavnika, učitelja ili vaspitača? Na ovo pitanje, počevši od 70-ih godina XX veka, pokušavaju da odgovore različite analize osobnosti, veština i znanja koje je potrebno da poseduje stručnjak. Iako nivoi u kvalitetu stručnih usluga i ponašanja, doprinosa u svom pedagoškom radu, ne odgovaraju u potpunosti

dinamičnoj prirodi vaspitno-obrazovnog procesa, određeni standardi nam ipak mogu poslužiti kao putokaz za lično i stručno napredovanje pojedinca (Radulović, 2007).

Razvijene komunikacione kompetencije preduslov su i važan činilac u razvoju svih drugih kompetencija. Visoke komunikacione sposobnosti prožimaju sva ostala znanja i veštine nastavnika i omogućavaju mu da ih na adekvatan način prenese i razvija kod učenika. Nastavnika (učitelja, vaspitača) možemo posmatrati kao vođu grupe, kao nekog ko ima zadatak da formira pozitivnu socioemocionalnu klimu i da omogućiti ostvarenje ciljeva vaspitanja.

Partnerstvo u oblasti vaspitanja i obrazovanja

Između pojedinca i situacije u kojoj se aktiviraju mehanizmi adaptacije uspostavljaju se dva toka uticaja, od kojih jedan ide od pojedinca ka društvenoj sredini, a drugi od sredine ka pojedincu (Kraft-Sayre, Pianta, 2000). U ovom kontekstu, bitno je istaći da predstavnike sredine u procesu adaptacije deteta na novo okruženje predstavljaju vaspitači i učitelji, svako iz svog domena.

Uspješnost i tempo prilagođavanja zavisi od toga šta data socijalna sredina zahteva ili očekuje od pojedinca, i kakve mu ciljeve postavlja (Kraft-Sayre, Pianta, 2000). Upravo ovo može biti kamen spoticanja za uspešnu tranziciju deteta iz jednog okruženja u drugo, jer učitelji imaju jedna očekivanja i ciljeve, a vaspitači druga. Zbog toga, ali i drugih razloga, bitno je da postoje određeni oblici partnerstva između ove dve grupe. Već smo spomenuli istraživanje koje ukazuje na to koliko različite ideologije između učitelja i vaspitača utiču na pojavu diskontinuiteta između vrtića i škole.

Samim tim, od velikog nam je značaja postojanje određenog partnerskog odnosa između ove dve grupe. „Partnerski odnos, u najširem smislu, je odnos između dveju ili više osoba koji proističe iz zajedničkih interesa i usmeren je ka zajedničkim ciljevima, a bazira se na razmeni i pozitivnoj međuzavisnosti” (Pavlović-Breneselović, 1993: 44).

Partnerski odnos se manifestuje kroz:

- *Ravnopravnost* – u kontekstu prava i obaveza;
- *Kompetentnost* – autoritet zasnovan na sposobnostima, osobinama i znanjima;
- *Autentičnost* – svaki učesnik u partnerskom odnosu je ličnost sa sopstvenim karakteristikama, interesovanjima i potrebama;
- *Demokratskičnost* – prihvatanje volje većine, podrazumevajući pravo na izbor i odluku (Pavlović-Breneselović, Pavlovski, 2000).

Ukoliko se vaspitači i učitelji, u periodu pripreme deteta za prelazak na naredni institucionalni nivo vaspitanja i obrazovanja, posmatraju i rade kao partneri, dobiti su višestruke. Dobit je pre svega za samo dete koje se nalazi u procesu tranzicije, porodicu tog deteta, za širu društvenu sredinu koja je takođe uključena u ovaj proces, i na kraju, ali ne manje bitno, i za same direktne učesnike, vaspitače i učitelje. Partnerski odnos, pre svega, utiče na njihovo lično osećanje kompetentnosti, profesionalni uspeh i razvoj.

Svaki pojedinac će uneti određenu osobenost u taj zajednički proces. Ugao gledanja, prednosti i nedostaci mogu se prevazići uz zajedničko delanje i razmenu ideja. I opet se vraćamo na kompetencije, kako vaspitača, tako i učitelja, jer će svako od njih ponuditi znanja, veštine i iskustva u planiranju i realizaciji pripreme deteta i njegove porodice na novine sa kojima će se suočiti.

Oblici saradnje između predškolske ustanove i škole

Već smo govorili o komunikacijskim ulogama koje subjekti u toku razgovora mogu i bilo bi poželjno da preuzmu. Da bi se razvilo partnerstvo između ovde posmatranih grupa, učitelja i vaspitača, potrebno je preuzimati i druge, konkretnije uloge, pored komunikacijskih koje se podrazumevaju. U literaturi se mogu pronaći različite podele uloga stručnjaka, međutim, mi ćemo ovde ukazati na jednu koja je primenljiva na različite aspekte vaspitanja i obrazovanja. Bitno je naglasiti da ni vaspitač, a ni učitelj ne bi trebalo da se poistovete samo sa jednom ulogom. Oni se mogu „pronaći” u više njih. Neke od uloga mogu biti:

- *Inicijator* – pokreće akciju;
- *Organizator* – organizuje sastanke sa drugom stranom;
- *Partner u komunikaciji* – prihvata sugestije i savete druge strane, stvara prijatnu atmosferu, i iskreno govori o svojim zapažanjima;
- *Autonomni donosilac odluke*;
- *Informator* (Pavlović-Breneselović, Pavlovski, 2000).

Pripremni predškolski program ostvaruje vaspitač. Po članu 118 *Zakona o vaspitanju i obrazovanju* (Službeni glasnik RS, br. 72/2009, 52/2011 i 55/2013) zadatak vaspitača u predškolskoj ustanovi jeste da svojim kompetencijama osigura uvažavanje principa obrazovanja i unapređivanje vaspitno-obrazovnog rada. I upravo u domenu prelaska deteta iz vrtića u školu dolaze do izražaja njegove uloge, posebno u oblicima saradnje između ove dve ustanove.

S obzirom na to da je povezivanje predškolske ustanove s osnovnom školom ozbiljan društveni i pedagoški problem, u uspostavljanju čvršće saradnje ovih dveju ustanova učestvuju vaspitači, učitelji i nastavnici, učenici, roditelji, pedagoško-psihološka služba i predstavnici društvene sredine .

Obostrana saradnja pretpostavlja zainteresovanost i angažovanje učitelja za sadržaje, metode i oblike vaspitno-obrazovnog rada predškolske ustanove. U potencijalno teškom prilagođavanju deteta na školsko okruženje, učitelj se konsultuje sa vaspitačima i roditeljima o merama prevazilaženja i pružanja potrebne podrške detetu.

Doprinos pedagoško-psihološke službe jeste pružanje pomoći vaspitačima i učiteljima u rešavanju tekućih pedagoških problema. Oni podstiču vaspitače i učitelje na sistematično praćenje i podsticanje dece, uvodeći ih u metodologiju pedagoško-psihološkog posmatranja i podsticanja razvoja dečjih sposobnosti. Ovde je potrebno istaći da je od posebnog značaja saradnja između stručne službe u školi i stručne službe u vrtiću, u rešavanju problema prilagođavanja predškolskog deteta

na školsku sredinu, kao i problema iz sfere emotivne i socijalizacijske prilagođenosti novim okolnostima i okruženju.

Ovde bismo dodali činjenicu da je uloga stručne službe u cilju kvalitetne komunikacije između vaspitača i učitelja od velikog značaja. Kroz istraživanje različite literature može se uočiti činjenica da iniciranje saradnje obično ide od vaspitača. To nije problem za trenutno razmatranje, međutim, ukoliko imamo vaspitače koji ne iniciraju saradnju, čekajući da to urade učitelji, to potencijalno postaje problem. Smatramo da se taj nesporazum može izbeći ukoliko bi jedna osoba (pedagog ili psiholog ustanove) izgradio plan saradnje i interakcije, učestvovao u toj saradnji i pružao stručnu podršku i pomoć. Iz prakse se mogu čuti informacije da učitelji čekaju da budu pozvani na saradnju, a da sve više vaspitača očekuje isto. Neusklađivanjem potreba ove dve grupe šteta se nanosi detetu kojem je potrebna saradnja u tom tranzicionom periodu.

Susreti dece predškolske ustanove sa učenicima prvih razreda osnovne škole praksa je u mnogim vrtićima (Mitrović, 1986). Smatramo da je ovo jedan od oblika saradnje od izuzetne važnosti, u kojem će dete osetiti atmosferu škole, zahvaljujući saradnji između njegove vaspitačice i učitelja, stvoriti prvi utisak o onom što ga čeka. Značaj i uticaj prvog utiska na stvaranje slike o nečemu je poznat, te je sasvim jasan efekat ovakvih poseta, naravno ukoliko su one planski i blagovremeno isplanirane.

Kada je reč o povezivanju pedagoškog rada predškolskih ustanova sa radom škole, to zahteva institucionalnu saradnju i uzajamno delovanje na ostvarivanju opštih i posebnih vaspitno-obrazovnih ciljeva (Brooker, 2008; Noel, 2010). Pokretači institucionalne saradnje treba da budu rukovodioci ovih ustanova.

Kroz sve ovo prožima se kvalitetna, otvorena i stručna komunikacija između aktera (vaspitača i učitelja) tog procesa, od koje u velikoj meri i zavisi uspešnost realizacije prelaska deteta iz vrtića u školu.

Studija Klouva, Džaueta i Bejta (Kakavulis, 1998) jasno je pokazala da postoji vertikalni diskontinuitet između vrtića i škole, te da deca mogu doživeti strepnju i stres ukoliko prelazak nije bio blago izveden. Bitno je istaći da neprilagođeni prelazak može nepovoljno uticati na dečje učenje, ponašanje i osećanje prihvaćenosti i prijatnosti (Andrek, 2004).

Upravo sve što smo naveli može pomoći da taj prelaz bude blag, ili, kako se na engleskom govornom području koriti izraz – „soft transition” (Wesley, Buysse, 2003), bar koliko je u moći samog vaspitača i učitelja, a ukoliko prvi stepenik bude kvalitetna komunikacija, ostali će se preći lakše i „nežnije”.

Da bi saradnja bila uspešna, potrebno je da se izgradi jedan zdrav partnerski odnos, koji podrazumeva postojanje uzajamnog poštovanja, uvažavanja, razumevanja, stpljenja, otvorenosti i sl. Ostvarivanje ovakve saradnje podrazumeva da učitelji i vaspitači stalno razvijaju veštine važne za rad, aktivno posmatranje, kritičko preispitivanje okolnosti, te da konstantno motivišu sebe i svoje okruženje.

Ovde možemo dodati nalaze jednog istraživanja koje nam ukazuje na uticaj diskontinuiteta u saradnji vaspitača i učitelja u realizaciji pripreme dece i porodice za novu sredinu. Ukazuje se na to da u periodu prelaska dece iz predškolske ustanove

u školu u velikom broju slučajeva opada nivo izražene kreativnosti, što se najčešće prepoznaje u likovnim radovima učenika prvog i drugog razreda osnovne škole. Rezultati longitudinalnog istraživanja potvrđuju ovu konstataciju, a uzroci takvoj pojavi pronađeni su u sredinskim činiocima. Učitelji su pokazali manje razumevanja za kreativni izraz dece, a njihova tumačenja pojma kreativnosti često nisu bila naučno zasnovana, što se sigurno odražavalo i na organizaciju nastavnog procesa. Vaspitači su vrlo konkretno definisali pojam kreativnosti i njene elemente najčešće prepoznavali u dečjim likovnim radovima (Kopas-Vukašinović, 2010).

Neka od iskustava

Kod nas, kada je reč o primeru dobrog tranzicionog postupanja, ukazuje se na istraživanje rađeno na fokus-grupama, predstavljeno u publikaciji *Karika koja nedostaje* (Zlatarović–Mihajlović, 2013: 47–48). Primeri dobre prakse prikupljeni su od učesnika 28 fokus-grupa, ukupno je učestvovalo 138 odraslih, od kojih su 32 roditelji deteta sa teškoćama, a 104 stručnjaci iz PU i OŠ. Izabranih 19 primera dobre tranzicione prakse imalo je sledeće karakteristike: ostvarena je saradnja različitih aktera, kao najznačajniji faktor koji je doprineo prilagođavanju deteta na novu sredinu i uticao da školovanje bude uspešnije; vidi se da je tranzicija (promena sredine u obrazovanju i vaspitanju) proces koji nekada traje kraće a nekada duže, da svako dete ima svoj sopstveni proces prilagođavanja i kada mu je pružena adekvatna podrška. Roditelji i nastavni kadar procenili su da su ti primeri uspešni, ali da se u njima vide i različiti izazovi i teškoće sa kojima su se susretali dete, nastavnici, psiholozi, pedagozi, roditelji i vršnjaci. Planirane i sprovedene akcije, mere i postupci bili su usmereni na različite aspekte prilagođavanja sredine i metoda rada u skladu sa procenjenim potrebama deteta.

Preporuke na osnovu primera dobre tranzicione prakse u većini naglašavaju značaj uključivanja i saradnje svih značajnih aktera, pre svega roditelja, vaspitača, nastavnika, psihologa, pedagoga i nenastavnog osoblja iz PU i OŠ. Pominju se i lekari, specijalni edukatori i drugi stručnjaci iz specijalizovanih ustanova za brigu o deci. U tranziciji deteta iz PPP u prvi razred ističe se saradnja koja se pre polaska u školu uspostavila između vaspitača i nastavnika, odnosno vrtića/PU i škole. Ističe se i da je važno da vaspitači iz predškolske ustanove, učitelji i stručne službe škole i roditelji razmenjuju beleške i podatke o detetu, što omogućava bolje upoznavanje deteta i adekvatno planiranje rada (Zlatarović–Mihajlović, 2013).

Istraživanjima je potvrđeno da učenje kroz igru na mlađem školskom uzrastu doprinosi prevazilaženju postojećeg diskontinuiteta u pomenutom sistemu. Kroz igru predškolskog i školskog deteta moguće je usmeravati interakciju i socijalnu komunikaciju dece u grupi, kultivisati njihove emocije, podsticati kreativnost, razvijati takmičarski duh, navikavati ih čekanju na red, osposobiti ih za dogovaranje, podsticati dečje samopouzdanje i samostalnost, što potvrđuje značaj igre u vaspitanju

dece, kako u dečjem vrtiću, tako i u školi (Kopas-Vukašinić, 2010).

Ovde se, barem po našem mišljenju, vidi značaj teme koju smo razmatrali. Ukoliko dobijamo povratnu informaciju iz sredine, od roditelja, stručnjaka, da je potrebna obostrana saradnja, da ne „trpi“ nijedna strana, smatramo da što pre treba početi sa promocijom neophodnosti kvalitetne i kontinuirane saradnje između vaspitača i učitelja.

Zaključak

Kada se govori o prelasku deteta iz predškolske ustanove u školu, postoji mnoštvo faktora koju su neizostavan deo razmatranja. Mi smo pošli od toga da oni koji „ispraćaju“ i oni koji „dočekuju“ decu imaju presudnu ulogu u normalizaciji i shvatanju detetovog (ne)razumevanja različitosti u ova dva sistema. Takođe, pošli smo i od toga da oni, kao odvojeni faktori, mogu dosta toga da urade, ali ukoliko udruže snage, efekat može biti vidljiviji, snažniji i značajniji za dete i njegovu porodicu. Ukoliko radimo na prevenciji određene pojave i posledica te pojave, više štedimo resurse nego na korekciji efekata.

S obzirom na to da je povezivanje predškolske ustanove s osnovnom školom ozbiljan društveni i pedagoški problem, u uspostavljanju čvršće saradnje ovih dveju ustanova učestvuju vaspitači, učitelji i nastavnici, učenici, roditelji, pedagoško-psihološka služba i predstavnici društvene sredine.

Da bi saradnja bila uspešna, potrebno je da se izgradi jedan zdrav partnerski odnos koji podrazumeva postojanje uzajamnog poštovanja, uvažavanja, razumevanja, stpljenja, otvorenosti i sl. Ostvarivanje ovakve saradnje podrazumeva da učitelji i vaspitači stalno razvijaju veštine važne za rad, aktivno posmatranje, kritičko preispitivanje okolnosti, te da konstantno motivišu sebe i svoje okruženje.

Neki od predloga za dalje bavljenje ovom problematikom jesu:

- Analiza inicijalnog stručnog obrazovanja vaspitača i učitelja;
- Obuke i stručna usavršavanja vaspitača i učitelja u cilju usklađivanja njihovog načina rada u pripremnom predškolskom programu i nižim razredima osnovne škole;
- Kontinuirana saradnja drugih aktera (pedagoga i psihologa), kako u predškolskoj ustanovi, tako i u školi, a sve to u cilju pružanja podrške vaspitačima i učiteljima u kontekstu polaska deteta u školu.

Već smo naveli da kvalitetna pedagoška komunikacija jeste i biće ključ uspeha u svakom procesu, pa i ovom našem, gde smo na teorijskom nivou razmatrali tematiku, nadajući se da će neki sledeći korak biti i empirijska provera naših hipoteza, ali i stavova iznetih u ovom radu.

LITERATURA

- Andevski, M. (2008). *Umetnost komuniciranja*. Novi Sad: CEKOM–books d.o.o.
- Andrej, E. (2004). Prevažilaženje diskontinuiteta između predškolskog i osnovnoškolskog vaspitanja i obrazovanja. *Norma*, vol. 10, br. 1-2, 23–36.
- Bohan-Baker, M., Little, P., (2002). *The Transition to Kindergarten: A Review of Current Research and Promising Practices to Involve Families*. Harvard Family Research Project.
- Brooker, L. (2008). *Supporting transitions in the early years*. London: Maiden-head: Mc Graw-Hill.
- Colić, V., Nišević, S. (2011). Polazak u školu – posmatran iz ugla deteta. *Pedagogija*, vol. 66, br. 3, 450–456.
- Colić, V. (2012). Roditelji i vaspitači o pripremi dece za polazak u školu. *Pedagogija*, vol. 67, br. 2, 252–260.
- Kakavoulis, A. K. (1984). *Transition from primary to secondary education: Psychological and pedagogical consequences*. Athens: University of Athens, doktorska disertacija.
- Kakavulis, A. (1998). Kontinuitet u vaspitanju u ranom detinjstvu: Prelazak iz predškolske ustanove u školu. *Nastava i vaspitanje*, vol. 47, br. 1, 78–90.
- Klemenović, J. (2009). *Savremeni predškolski programi*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Klemenović, J. (2014). Spremnost za školu iz perspektive roditelja, vaspitača i učitelja. *Nastava i vaspitanje*, 1, 5–18. Beograd: Pedagoško društvo Srbije.
- Koković, D. (1997). *Pukotine kulture*. Beograd: Prosveta.
- Kopas-Vukašinovic, E. (2010). Vaspitni rad u dečjem vrtiću i školi – ostvarivanje kontinuiteta u izboru i realizaciji zadataka, *Nova škola*, 5, 7, 176–185.
- Kraft-Sayre, M. E., Pianta, R. C. (2000). *Enhancing the transition to kindergarten: Linking children, families, and schools*. Charlottesville, VA: University of Virginia, National Center for Early Development & Learning.
- Mitrović, D. (1986). *Predškolska pedagogija*. Sarajevo: Svetlost OOUR.
- Noel, A. M. (2010). Perceptions of School Readiness in one Queensland Primary School. *Australasian Journal of Early Childhood*, Vol. 35. No. 2, 28–35.
- Pavlović-Breneselović, D. (1993). *Položaj deteta u dečjem vrtiću i u prvom razredu osnovne škole*. Beograd: IPA.
- Pavlović-Breneselović D., Pavlovski T. (2000). *Partnerski odnos u vaspitanju*, Beograd: Filozofski fakultet. Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Pedagoški leksikon* (1996). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Radulović, L. (2007). Standardizacija kompetencija kao jedan od pristupa profesiji nastavnika – kritički osvrt. U: Š. Alibabić, A. Pejatović (Ur.). *Andragogija na početku trećeg milenijuma*. Beograd: Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Tomić, Z. (2003). *Komunikologija*. Beograd: Čigoja štampa.

- Wesley, P. W., Buysse, V. (2003). Making meaning of school readiness in schools and communities. *Early Childhood Research Quarterly*, 18 (3): 351–375.
- Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju* (Službeni glasnik RS, br. 18/2010).
- Zakon o vaspitanju i obrazovanju* (Službeni glasnik RS, br. 72/2009, 52/2011 i 55/2013.)
- Zlatarović, V., Mihajlović, M. (2013). *Karika koja nedostaje: mehanizmi podrške detetu sa teškoćama pri prelasku na sledeći nivo obaveznog obrazovanja u 'redovnom obrazovnom sistemu'*. Beograd: CIP.

PRESCHOOL AND SCHOOL TEACHERS IN PEDAGOGICAL COMMUNICATION

Summary: *The professions of a preschool and school teacher are among those that require a high level of competence in the field of communication and interpersonal relations in general. When we look at our legislation, different documents established by the Constitution, we realize that different goals, expectations and outcomes require constant communication between the actors of a particular process. It is especially important in a situation when a child goes from one environment to another, in our case from kindergarten to school. Even though that turbulent period of transition depends on a lot of factors, during our research of the relevant literature, we came across different interpretations dealing with relationships and communication between various factors in the process of preparing children for school. The attention was usually directed to parents, preschool and school teachers, mainly with the focus on the parent-preschool teacher or the parent-school teacher relations. For that reason, this paper deals with the theoretical concept of pedagogical communication, with a particular focus on the necessity of quality pedagogical communication, collaboration forms, as well as the importance of establishing partnership between preschool and school teachers, so that children and the people around them are better prepared for the transition to the new environment.*

Key words: *preschool teachers, school teachers, communication, transition, partnership.*

Prevod

SKRIVENI NASTAVNI PROGRAM I, II

(J. Bek (Beck), J. Cineker (Zinneker), *Handbuch paedagogischer und sozialpaedagogischer Praxisbegriffe*, rororo, Rowohlt, 1981 (203-205))

Istraživači nastave, naročito američki, načinili su jedno novo otkriće: pored oficijelnog programa škole, koji je izdala školska administracija, otkrili su „skriveni program“ (hidden curriculum).

Pod tim se misli na saznanja, iskustva i način ponašanja koji ne stoje ni u jednom programu, koje neko kao učenik stiže time što mora da ide u školu i potčinjava se njenim organizacionim kao i didaktičkim pravilima i merama.

Ovo saznanje nije nikako novo (upor. pedagoško-političke iskaze npr. K. F. Vandera, Marksa, Pestalocija, Berfelda, Brehta). Novo je samo to što su ove davno poznate činjenice pozitivistički istraživači vaspitanja, bez istorijsko-društvene analize, ubrajali u „tajnu“ (misteriju), kao nenameravano, sporedno dejstvo školskog vaspitanja, ili kao slučajnost u pedagoškom delovanju.

Funkcija škole je da ljude u određeno vreme integriše u postojeće životne, radne, produkcione odnose. Otkako postoji škola u klasnom društvu, ispunjava ona svoju funkciju preko organizovanog institucionalnog nasilja (vertikalno ustrojenog školskog sistema, selekcije, kažnjavanja, školskih pravila, rasporeda časova, podela predmeta, stila vaspitanja, ispita pored ostalog) i tek na drugom mestu posreduje u oficijelnom nastavnom programu formulisane pedagoške ciljeve i namere (tzv. nastavne sadržaje).

U kapitalizmu mora škola da od učenika formira radnu snagu koju oni prodaju na tržištu rada. Pri tom se, takođe preko škole, reprodukuju društvene klase i slojevi. Učenici moraju biti toliko ideološki indoktrinirani da usvajaju postojeće odnose, kakvi oni jesu. Tzv. skriveni nastavni program priprema, dakle, za kapitalizam neophodne stručnjake. On je sve drugo pre nego jedna pedagoška zabluda. Na dva primera se to može pojasniti:

Većina učenika mora učiti da obavlja apstraktni rad, rad kojem je nevažno određenje, koji za radnika ne znači ništa nego trošenje njegove radne snage u određenom vremenu za postizanje određene novčane nadoknade. Visina cene se meri prema ceni reprodukcije njegove radne snage i njenog redosleda u sistemu nagrađivanja. Učenici stižu ovu za kapitalizam objektivno nužnu kvalifikaciju, ne putem izučavanja procesa rada ili putem vlastitog proizvodnog rada, ili preko „emancipatorskog kurikuluma“, nego putem radnog procesa koji odgovara procesu školskog obrazovanja. „Apstraktni rad“ učenici obavljaju npr. pri stalnom ponavljanju sadržajno praznih vežbi (brojanjem poštanskih pošiljki, prepisivanjem, drilom u pravilnom pisanju). Oni, pri tom, uče da budu ravnodušni prema sadržaju, da se isključe prilikom izvršenja šefovih (nastavnikovih) uputstava, da primenjuju određeni način upotrebe (pravila), da rade u skladu sa vremenom (raspored časova,

školski zadaci). Neposredni rezultati ovog rada njima ne koriste. (Kome treba prebrojavanje poštanskih pošiljki?) Njima je potrebna nagrada, ocene, prelaz u viši razred, svedočanstvo. Dugoročno im je potrebno ovo uslovljavanje da bi mogli takođe prodavati svoju radnu snagu, tj. time oni stižu svojstva koja će kapitalisti profitabilno iskorišćavati. Osim toga, oni uče npr. izračunavanje kamate (procenata) ne samo da izračunaju kamatu, da primenjuju formule, satima istrajavaju i koncentrisano se isključuju, nego uče i kapitalističku ideologiju koja tu pripada: svako može štednjom da formira jednu sposobnost; ili čovek može svoj novac da „radi“. (Ko je to ikad video?) Uz to, oni takođe uče da veruju u školu kao mit. Oni usvajaju ideologiju da je učenje samo tada smisljeno, tačno i punovredno kada se dešava pod rukovodstvom, nadzorom i procenama nastavnika u školi. Iako „svako dete“ zna da je moguće učenje u „običnom životu“, izvan škole, mnogo uspešnije, brže, autonomnije, održivije i sa više zadovoljstva se tamo uči (npr. izučavanje stranog jezika u školi ili u inostranstvu).

Učenici moraju da nauče kako jedan drugom da postanu konkurenti jer se „najamni rad temelji isključivo na međusobnoj konkurenciji radnika“ (Marks/Engels). Učenici moraju naučiti da se odrede prema onima iznad i onima ispod, da svako ima šansu da se s drugim razgraniči, da hijerarhiju vidi kao normalnu, da u kolegama vidi protivnike i da podnosi strah. Oni nauče, ne putem analize preduzeća, organizacije rada ili sistema nagrađivanja, da razumeju konkurenciju i njene uzroke kao „umne“ ili „demokratske“ (nisu toliko glupi).

Mnogo više oni nauče da npr. u nastavi nemačkog jezika, pri ocenjivanju pismenih sastava ili povratka diktata, neka deca – većinom iz „boljih“ kuća – budu nagrađena sa dobrim ocenama, a mnoga druga budu kažnjena lošim ocenama. (Dobre ocene – visoka plata – može se dobiti samo na račun drugih). Oni nauče da se u nastavi odvija trajno nadmetanje, proces selekcije (liste bodova, nagrade i kazne, ocenjivanje i ispiti, izbor u specijalnim školama za pomoćna ili viša odeljenja ili „grupe za podsticanje“).

Glavna sredstva za realizovanje ovog realnog nastavnog programa škole su:

- Razdvajanje teorije i prakse, tj. učenja od onog što je za učenika korisno, produktivno teorijskog i praktičnog rada;
- Razdvajanje građanske od proleterske omladine, odnosno kasnijih „intelektualnih“ od „fizičkih“ radnika (selekcija i hijerarhizacija);
- Prožimanje celokupne nastave buržoaske ideologije (npr. sadržaj, organizacija, podela predmeta).

Političko-ekonomski karakter „skrivenog“ kapitalističkog nastavnog programa vaspitanja „najamnih radnika“ u školama svih zemalja nije moguće razumeti pedagoškim sredstvima.

Roditelji, nastavnici i učenici mogu protiv gore pomenutih glavnih metoda ovog „nastavnog programa“ nešto da urade za učenike:

- Time što će brinuti o povezivanju učenja sa produktivnom delatnošću, svakodnevnim životom i realnim iskustvom;

- Time što će istupati protiv konkurencije i hijerarhije koji odgovaraju sistemu proizvodnje – pre svega političko sindikalnim aktivnostima;
- Time što će tražiti da realizuju delove utopija o alternativnom učenju koje oslobađa;
- Time što će prekinuti konačno sa mitom zvanim škola koji i naučnici podstiču. Oni treba da tragaju u istraživanjima za novim putevima preko granica uticaja i mogućnosti vaspitanja, uključivši i one koje su spoznali.

(Johanes Bek)

II

Pod pojmom „skriveni nastavni program“ podrazumeva se suprotan model vladajućem modelu istraživanja nastave koji odskora SRN doživljava popularnost. Koncept predstavlja direktni napad na oficijelno razumevanje onoga šta i kako se u školi uči.

Uveseljava, pored ostalog, stoga, izvesna popularnost didaktičkih diskusija jer je u njima omiljen stari spor didaktičara oko osnovnog načela. Dok jedna frakcija želi da strogo ograniči nastavu i nauku o nastavi na kognitivne i sadržinske aspekte poučavanja i učenja, drugi plediraju – početkom veka npr. građanski pedagoški reformatori (reformpaedagogen) – da se sagleda značenje celokupnog školskog okruženja za učenje učenika i da se prizna pedagoško oblikovanje „školskog života“ kao legitimni sastavni deo didaktike.

Nerešeni spor oko osnovnog načela između akademskih i socijalno-pedagoških didaktičara dobija sa reformom organizacije školskog sistema sredinom šezdesetih godina novi podsticaj. Krilatica –značenje socijalnih oblika učenja i socijalnog učenja – objavljena je kao prigovor akademskoj i diferenciranoj nastavnoj praksi, a to je jedinstvena škola (gesantschule) počela da praktikuje. Diskusija o socijalnom učenju postaje uobičajena u formalnim programima vaspitanja za demokratiju putem demokratizacije nastave (politička socijalizacija, građansko vaspitanje). Nedostaje produbljenije teorijsko razumevanje procesa socijalizacije u školi i jedinstvenoj školi.

Pristup istraživača skrivenog nastavnog programa pritom se može povezati sa decenijom dugom istraživačkom tradicijom anglosaksonске kulturne antropologije.

Stanovište sa kog se istražuje nastava je distanciran posmatrač. Proverava se stav u školi, uz pomoć kojih mehanizama društvo brine o tome kako da se formiraju poželjni karakteri koji su neophodni za opstanak društva, i nove generacije tome prilagode. Povod za to se pokazao u istraživanju stranih kultura: svaka kultura proizvodi određene njenim produkcionim i reprodukcionim uslovima oblikovane tipične socijalne karaktere. Škola je mesto na kome se pretežno formira savremeni socijalni karakter.

Prirodna osobenost kulturne antropologije zadržana je kao metodski princip takođe

pri istraživanju vlastitog društva. Istraživačima nastave je upravo najpouzdaniji detalj školske svakodnevice – kada se i kako se – predmet ispitivanja kao mogući indikator za socijalizujuće delovanje škole. Kao osnovni princip istraživanja istaknuto je otuđenje od kulturne svakodnevice.

Istraživački model skrivenog nastavnog programa može se shvatiti kao istraživanje socijalizacije. Kulturni antropolozi pozajmljuju takođe niz teorema iz psiholoških teorija socijalizacije. Ipak uočljive su razlike. Nasuprot psihologiji koja je usmerena na ličnost, socijalizacija skrivenog nastavnog programa se odnosi izričito na situaciono, institucionalni kontekst. Socijalizacija se ne razmatra s obzirom na individualno učenje nego s obzirom na društveno organizovano prenošenje poželjnih obrazaca ličnosti. Rezultat takve perspektive je izričito interesovanje za kvalitativno, naglašeno katkad mikroskopsko opisivanje komunikacione situacije u nastavi.

Pored jasnih prednosti očigledne su i neke slabosti ovog modela: Na prvom mestu suštinska udaljenost kulturno antropološke kritike nastave od same promene. Kad jedan građanski naučnik radikalno i otvoreno tematizuje propuste u nastavi, neophodno je uz to da odmah otvoreno potisne odnos prema praktičnoj promeni zatečene situacije. U drugom slučaju, morao bi on sebi i svom publikumu jemčiti da se pri ovom stanju stvari, pod sadašnjim uslovima, malo šta može reformisati. Kulturno antropološko stanovište je jedan vešt zahvat (trik) da se kažu društveno kritičke stvari o kapitalističkom društvu koje ne bi smele da se kažu (inače bi čovek bio marksista).

Dalji ozbiljan nedostatak modela skrivenog nastavnog programa je da bez zapreke brzo prenosi mišljenje, da svako društvo produkuje *jedan* tip socijalnog karaktera, od homogenih kultura do industrijsko-kapitalističkih društava. Ova pretpostavka je sumnjiva u uslovima društva isparcelisanog na socijalne klase.

Teorijski nedostatak ispoljava se u istraživačkoj praksi najpre u tome što se klasno specifični uslovi i delovanje škole zanemaruju. A drugo, pokazuje se skriveni nastavni program nedovoljno osetljiv za protivrečne uticaje školskih situacija. Iz opravdanog razloga da se pokažu široki uticaji škole razvija se lako pogrešna slika potpuno vaspitanog društva. Vizija jedne totalitarne kulture zaboravlja sasvim lako društvene protivrečnosti koje potlačenim subjektima i grupama – kao uvek – otvaraju ograničenu alternativnu moć.

Preveo sa nemačkog jezika: dr Isidor Graorac

Prikaz

Otilia Velišek-Braško

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Novi Sad
otilia.velisek@gmail.com

PROGRAMI PODRŠKE DECI I UČENICIMA SA SMETNJAMA U RAZVOJU

(Autori: Violica Povše Ivkić, Mirjana Trkulja, Gordana Nikolić, Zorica Popović,
Zvezdana Đurić, Dragana Raičević, Gordana Marinkov i Aleksandra Grbović,
Programi podrške deci i učenicima sa smetnjama u razvoju – Priručnik,
Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, Beograd, 2016)

Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, u okviru delatnosti Sektora za specifična pitanja predškolskog, osnovnog i srednjeg obrazovanja i vaspitanja, pripremio je sa grupom autora programe dodatne podrške za decu i učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom. Programi podrške deci i učenicima sa smetnjama u razvoju su predstavljani u vidu priručnika koji ima za cilj da doprinese njihovom kvalitetnijem i dostupnijem vaspitanju i obrazovanju.

Priručnik Programa podrške deci i učenicima sa smetnjama u razvoju ima 225 strana A4 formata. Programi podrške su, u okviru priručnika, nakon predgovora urednika organizovani u pet poglavlja: Kognitivni razvoj, Funkcionalni jezik i kultura govora, Srpski znakovni jezik, Muzičke stimulacije i Razvoj predčitalačkih veština dece sa oštećenjem vida.

Prvo poglavlje obuhvata oblast Kognitivni razvoj, u okviru kojeg autori Violica Povše Ivkić i Mirjana Trkulja predstavljaju aktivnosti koje podstiču kognitivni razvoj kroz: egzekutivne, gnostičke, praktičke funkcije i sposobnosti čitanja, pisanja, računanja i crtanja. Svaka funkcija i svaka sposobnost posebno su predstavljene tabelarno, prema uzrastu deteta do šesnaest godina, sa istaknutim urednim razvojem, ukazanim mogućim teškoćama, predlozima podsticajnih aktivnosti i igara sa definisanim očekivanim ishodima.

Drugo poglavlje se odnosi na Funkcionalni jezik i kulturu govora, autora Gordane Nikolić i Zorice Popović. Ovo poglavlje je koncipirano u tri teme: Uredni razvoj govora kao osnova za procenu potreba deteta i učenika, Predlozi za ostvarivanje programa i Programske aktivnosti. U okviru teme vezane za razvoj govora, tabelarno je predstavljena mapa razvoja deteta do šeste godine, sa posebnim fokusom na govorno-jezičko razumevanje, govorno-jezičko izražavanje i opis opšteg ponašanja deteta. Dati su zahtevi za ostvarivanje programa unutar druge teme, koji se odnose na organizaciju prostora i materijala, vizuelnu podršku, karakteristike ilustracije, predloge za realizaciju, kao i na načine praćenja postignuća kod deteta i učenika.

U okviru treće teme, odnosno programskih aktivnosti, obuhvaćeno je čitanje i razumevanje pročitano, aktivno slušanje, situacioni govor i gramatika srpskog jezika. Nakon istaknutih tema dato je pet bogatih priloga za praktičan rad vezan za situacioni govor, obradu sadržaja u vidu stripa, gramatiku srpskog jezika, date su liste za evaluaciju i predlog programa Funkcionalni jezik i kultura govora za svaki razred osnovne škole, odnosno od prvog do osmog razreda sa temama, tematskim celinama i ishodima.

Treće poglavlje priručnika predstavlja oblast Srpski znakovni jezik, autora Dragane Raičević i Gordane Nikolić, i obuhvata podnaslove: Srpski znakovni jezik, Fonetika, Vrste reči u srpskom znakovnom jeziku, Morfologija i Sintaksa. U poglavlju sam tekst, ključne rečenice i reči prati niz fotografija sa znakovnim jezikom.

Muzičke stimulacije čine četvrto poglavlje priručnika, autora Gordane Marinkov, koja približava teme u okviru muzičkih oblasti, teorijska i praktična iskustva u primeni muzičkih stimulacija i aktivnosti po oblastima i temama. Autorka ističe muzičke vrednosti koje se upotrebljavaju u muzičkim stimulacijama, a to su: ritam, melodija, tempo, pauza i dinamika.

Poslednje, peto poglavlje, je oblast o Razvoju predčitalačkih veština dece sa oštećenjem vida, autora Aleksandre Grbović. Ovo poglavlje obuhvata sledeće teme: Faktori koji ometaju čitanje i pisanje dece sa teškoćama vizuelne percepcije, Program podrške za razvoj predčitalačkih veština slepe i slabovide dece, Program podrške za vizuelno funkcionisanje, Program podrške za taktilno-kinestetičko funkcionisanje, Aktivnosti za podsticanje razvoja predčitalačkih veština dece sa oštećenjem vida, Ček-lista o usvojenosti predčitalačkih veština za opismenjavanje Brajevim pismom.

Ovo je bogat priručnik sa podsticajnim aktivnostima, primerima, zadacima, igrama za decu i učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, koji je namenjen defektolozima, ali i vaspitačima, učiteljima, nastavnicima, budućim nastavnicima srpskog znakovnog jezika, kao i roditeljima. Priručnik se može koristiti kao stručna literatura i kao izvor (koje su naveli autori priručnika), savremene stručne nacionalne i internacionalne literature u procesu stručnog usavršavanja i profesionalnog razvoja pedagoškog kadra u najširem smislu, odnosno onih koji se bave vaspitanjem i obrazovanjem dece i učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom.

ПРОГРАМИ ПОДРШКЕ ДЕЦИ И УЧЕНИЦИМА СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ

ПРИРУЧНИК



Приручник под називом Програми подршке деци и ученицима са сметњама у развоју, групе и/или, представља комплексан састављен од пет независних програма за поддршку развојног когнитивног развоја код деце и ученика са сметњама у развоју са интелективно крећућим конкретним активностима које се спроводе у практичном раду са децом. Заступљене су две базичне области развоја и високо употребљиве код деце са сметњама у развоју: когнитивни развој и говорно-језички и комуникативни развој.

Приручник представља драгоцену алатку за практични рад са децом и ученицима са сметњама у развоју у школама и предшколским установама као и у клиничким кабилитационо рехабилитационом третману на га топло препоручујемо за објављивање.

Проф др Весна Радонић
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију у Београду

Ручни приручник Програми подршке деци и ученицима са сметњама у развоју писан је јасним и разумљивим стилем и представља извештај доприноса у раду са децом и ученицима са сметњама и поремећајима у развоју, с тим што се много од предлозених активности могу применити у раду са децом типичног развоја. Свако поглавље третира различите области развоја са конкретним унутшњима за идентифицирање, подстицање, стимулацију и праћење напретка и садржи велики број табела, илустрација, прилога и диску библиографских јазичина.

Издат допринос приручника састоји се у детаљном примању реализације различитих развојних програма кроз овај приручник и практичних прилога, а која може послужити дефиницијом и другим стручњацима у области едукације и рехабилитације као практичан вођач у идентифицирању, стимулацији и праћењу напретка. На свим нивоеним развоја, са великом изабављеношћу, предлаже негово објављивање.

Проф др Весна Радонић
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију у Београду

Република Србија
а ЗАВОД ЗА УНАПРЕЂИВАЊЕ
ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА

Београд, Фабрична 10
www.dzov.gov.rs

а

Београд, 2016.

BROJ 2 | 2017
Naučni i stručni članci

Danica V. Stolić

Visoka škola za vaspitače strukovnih studija, Aleksinac
danarad55@yahoo.com

Vesna V. Muratović Drobac

Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, Beograd
vesnamd@sbb.rs
UDK: 371.3::81'232/053.4

ULOGA GLASOVNIH STILSKIH FIGURA U RAZVOJU GOVORA

Sažetak: Rad se bavi ispitivanjem zvučnih stilskih figura u poeziji za decu i uočavanjem njihovog pozitivnog delovanja na razvoj govora dece predškolskog uzrasta, posebno u domenu uvežbavanja teških glasova. Od glasovnih figura u radu su tretirane onomatopeja, aliteracija i asonanca i to na primerima iz poezije domaćih autora (M. Tešić, Čikanje; D. Radović, R se kotrlja; B. Timotijević Trči, trči trčuljak; Đurišić, Trka zbog zvrka, D. Lukić, Najtiša pesma; M. Stefanović, Zunzara, M. Stefanović, Zaruzela; T. Kragujević, Čarke sa Marinom). U ovim pesmama uočena je visoka frekventnost pomenutih zvučnih stilskih figura.

Cilj rada je da ukaže na ulogu i značaj zvučnih stilskih figura u razvoju govora dece predškolskog uzrasta, posebno u otklanjanju glasovnih distorzija, odnosno kod oštećenja onih glasova koji su deci ovog uzrasta problematični pri izgovaranju.

Ključne reči: Deca predškolskog uzrasta, zvučne stilske figure, razvoj govora, poezija za decu.

Od svih stilskih figura za decu predškolskog uzrasta najznačajnije su zvučne figure, glasovne ili figure dikcije¹, dok ostale stilske figure mogu izazvati niz problema, pre svega u razumevanju njihovog značenja. Najpre, deca ne shvataju metaforične figure i njihova prenesena značenja zato što je njihov govor u sferama nominalnog realizma, imenovanja, opisivanja i slično. Preciznije, deca ovog uzrasta shvataju sve onako kako jeste, njihov govor ne izlazi iz domena realizma, denotativan je, pa zato svako preneseno značenje, metaforično ili konotativno, može da izazove

¹ M. Kovačević ove figure posmatra kao figure ponavljanja koje je retorika diferencirala prema tipu jezičke jedinice koja se ponavlja: „Tako se ponavljanje može ostvariti na fonetskom (fonološkom) nivou (ponavljanjem fonema ili glasova, čime nastaju rima, asonanca i aliteracija kao fonološke figure)” (2000: 291).

zabunu u procesu razumevanja. Za razliku od metaforičnih figura, zvučne figure² ne stvaraju taj problem, s obzirom na to da se konstituišu na zvukovnom momentu, da stvaraju melodiju i skladan ritam u kojima dete uživa, a koji privlače njegovu pažnju i dugo je održavaju.

Odnos između zvučanja i značenja reči

Kad govorimo o zvučnim stilskim figurama ne možemo zaobići veoma važan odnos između zvučanja i značenja reči, tačnije kako je taj fenomen tretiran od strane lingvista. Tako Ferdinand de Saussure misli da su za nas reči „akustične slike“ (1969: 84), uočavajući i da će svi nesporazumi biti izbegnuti „samo ako budemo govorili o zvučima i o slogovima reči, pod uslovom da ne zaboravimo da se radi o zvučnoj slici“ (Isto: 84). Drugi pak lingvisti, kao Roman Jakobson, na primer, osporavaju vezu zvučanja i značenja. Ta činjenica se može prihvatiti kada govorimo o nemotivisanim rečima, ali kod motivisanih reči³ ta je veza izrazita i ne može se negirati. O odnosu motivisanih i nemotivisanih reči promišljali su još starogrčki filozofi koji su imali dijametralno suprotne stavove. Analogisti su verovali u unutrašnju povezanost zvuka sa značenjem, anomalisti su odricali svaki nužni odnos između glasova i značenjske strukture reči.⁴

Žak Derrida, govoreći o problemu znaka u Hurselovoj fenomenologiji, zaključuje sledeće: „Nije li znak nešto drugo nego biće, nije li on jedna 'stvar', koja pošto nije stvar, ne potpada pod pitanje: 'Šta je to?', već ga, obrnuto, prigodno proizvodi?“ (1989: 49), a kroz hronološki presek ispitivanja odnosa između glasova i njihovog utiska, Žerar Ženet uočava:

Fonička se estetika, nakon Platona, širi sve do Dionizija iz Halikarnosa za kojega *l* godi uhu, *r* ga razdražuje, *s* je izrazito neugodno, dok nosni glasovi *m* i *n* buče neugodno. Varon govori o hrapavim (*trux*, *crux*, *trans*), glatkim (*lana*, *luna*), zakrčljajim (*hic*, *hoc*), ispruženim (*facilitas*), tvrdim (*ignotus*) ili mekim (*aedes*) glasovima... (1985: 36).

Razmatranje M. Šutića bazira se na stanovištu da je slika inicirana rečju i sa njom je u čvrstoj i neraskidivoj vezi, te se može zaključiti da postoje dve vrste pesničkih slika:

„...doslovna i figurativna slika, odnosno slika čije je značenje doslovno i slika čije je značenje prenosno“ (1978:19). U tom smislu i mi mislimo da je zvučna slika stihova veoma značajna, posebno ako se uzme u obzir činjenica da su recepijenti deca predškolskog uzrasta.

2 O zvučanju u poeziji ili preciznije „slikanju zvučima“ V. Kajzer ima ovakvo zapažanje: „Svoj puni smisao zvuk dobija u takozvanom slikanju zvučima (Klangmlerei) ili onomatopeji. Pod tim se podrazumevaju jezičke tvorevine čiji zvuk reprodukuje određen spoljni zvuk: na primer *zujati* ili *klepetati*“ (1973: 114).

3 „Onomatopejske reči su motivisane, s obzirom na to da su nastale oponašanjem pojava iz prirode: *zujati*, *fjukati*, *pljuštati*, *mrmaljati*, *šuštati*, *grgoljiti*, *prasadak*, *cvrčak*, *kukavica* i sl.“ (Stolić, 2005: 225).

4 O tome više u: Lešić 1979: 71–92.

U književnosti za decu, posebno u poeziji, od svih ponavljanja, morfoloških, leksičkih i sintaksičkih, fonološko ima najveće vrednosti i značaj za celokupno razvijanje govora i shvatanje poezije, kada je reč o predškolskom uzrnom nivou.⁵ Tu činjenicu potvrđuje i podatak da fonološke figure stvaraju i sama deca, ponavljajući glasove, čime se dobija zvučnost, potom ritmičnost, pevljivost, što čini ugođaj za čulo sluha. Ali, tim postupcima ostvaruje se i mogućnost dečjeg izražavanja kroz pokret (pokretanje tela, ruku, nogu, glave, uz određenu mimiku, uz gestikulaciju i uz pantomimiku i sl.). Dokaz za tu pretpostavku jeste *ekikiki poezija* koja nastaje u egzaltiranom dečjem stanju, a najčešće i ne mora imati smislenost. Međutim, njen efekat je izuzetan.⁶

Poseban oblik govornog stvaralaštva jeste rimovanje reči i građenje stihova. Specifičnom organizacijom nekih leksičkih i sintaksičkih ponavljanja dobijamo igre rimovanja koje su veoma zanimljive deci i u kojima ona rado učestvuju. Kao književni podsticaj za igru rimovanjam, na primer, može da posluži tekst M. Tešića *Pesme*, gde deca uočavaju glasovno javljanje (oglašavanje) pojedinih ptica i životinja. Visoka frekventnost onomatopejnih pojava izraza potpuna je i veoma uočljiva. Učenjem stihova napamet, recimo, deca istovremeno uče i uvežbavaju određene glasove, ali i glasovne grupe (klastere) u različitim položajima, kao što se može videti: u inicijalnom (/vr-/ , /kr-/ , /zv-/ , /svr-/ , /mr-/ , /sv-/ , /ps-/), u medijalnom (/čp-/ , /čk-/ , /žd-/ , /št-/ , /tr-/ , /rj-/ , /rl-/), dok u finalnom (finalnom) položaju ne uočavamo ponavljanje suglasničkih grupa⁸: Vrana gače, / kokoš kokodače, / krava riče, / ćuran pućpuriče. / Guska kriče, / krmača guriče, / golub guče, / mačka mijauče. / Kos zvižduka, / kukavica kuka, / krešti svraka / od jutra do mraka. / Svi psi laju, / kurjaci urlaju, / sove huču / a ćukovi ćuču.

Značajan podsticaj za građenje stihova pružaju odgovarajući tekstovi iz književnosti za decu, naročito stihovani. Jedna pesma može da bude inicijalna, pa da u njenom duhu i njenom ritmu bude sačinjena nova ili da bude modifikovana stara. Tako se Radovićeva pesma o strašnom lavu može „preraditi”, pa se umesto lava može pojaviti neka druga životinja, te se takvim stihovanjem dobija nova rima.

5 O tome se može videti u: Muratović Drobac, Stolić 2015:127-133.

6 Detaljnije u: Čukovski, 1986.

7 Kosim zagradama // obeležene su jezičke jedinice, u ovom slučaju foneme ili grupe fonema, odnosno njihove glasovne vrednosti.

8 Izgovor klastera na početku reči je najjednostavniji, u sredini nešto teži, dok na kraju reči izgovor klastera, bilo da se radi o prostim, sa dva konsonanta, ili složenim, sa tri i više konsonanata, za predškolce, bez obzira na uzrasni nivo, predstavlja otežavajuću govornu situaciju. Svakako, treba uvažiti i individualne razlike.

Primeri zvučnih figura pogodnih za uvežbavanje izgovora glasova

Često se u poeziji za decu pojavljuju zvučne figure kao što su onomatopeja, aliteracija i asonanca. One su veoma pogodne zbog visoke učestalosti glasova koji su nastali kao podržavanje zvukova iz prirode, ali i ponavljanja teških glasova za izgovor, kao i klastera, koji su veoma pogodni za uvežbavanje tih glasova. Učeći stihove napamet, dete će bezbroj puta ponoviti te glasove i tako ih nenametljivo, bez prisile, prihvatati i potom koristiti u svom svakodnevnom komuniciranju.

Onomatopeja se može podeliti prema složenosti na proste i složene – proste su one u kojima se ponavljaju samo suglasnici, a složene su one koje tvore novu reč. Za decu mlađeg predškolskog uzrasta primereniji su oni stihovi u kojima imamo prosto onomatopejsko ponavljanje, dok je za decu srednjeg i starijeg predškolskog uzrasta uputnije koristiti složenije onomatopeje. Prvim tipom onomatopeja podstiče se ponavljanje teških glasova i klastera, a drugim se, osim navedenog, utiče povoljno na bogaćenje leksičkog fonda. U pesmi *Roda* M. Tešića, na primer, u kratkim stihovima na samom početku uočavamo onomatopeju, kretanje rode, trapavo, na dve duge noge, koje pesnik naziva štapovima, jer je njihova vizuelizacija u svesti slušalaca ili čitalaca upravo takva. Osnovni ton pesme je vedar i veseo, a tome doprinose kratki stihovi koji se brzo smenjuju, kao stihovi cupaljke ili tašunaljke, ili koje druge slične pesme za decu. Rimovanje je uglavnom najjednostavnije, rima je „muška” (ponavljanje samo poslednjeg sloga), što pesmi daje jednostavnu ritmičnost i melodičnost.

Takođe, i pesma o čikanju, istog autora, gotovo je idealna za uvežbavanje glasa /č/, koji često stvara problem i nekim odraslim osobama, što je u vezi sa individualnim rezultatom razvijanja govorne aparature, ali i čitavih regija u našem jezičkom arealu, u kojima se ne raspozna ovaj glas, već se zamenjuje njegovom umešanom varijantom. Svaki stih je jedna reč. Pesma ima dve strofe: Čiča / Čvorak / Čuva / Četu / Čavki. / Čik, / Čvorče, / Čvrkni / Čađavoj / Čavki / Čvornovit / Čukalj! / Čik! (Momčilo Tešić, Čikanje).⁹

Glas /č/ je bezvučan po izgovoru, sliven je od dva glasa – /t/ i /š/. Oba su bezvučna, ali se u tome ne ogleda njegova težina u izgovaranju, već to proizilazi iz činjenice da se sastoje od dva glasa sasvim različita po načinu izgovora: /t/ je eksplozivni (praskavi glas), /š/ frikativni (strujni glas). Problem u izgovoru nastaje kad treba formirati sliveni glas. Kada se govorni aparat pripremi da izgovori praskavi glas, on se već u deliću sekunde prebacuje u poziciju za izgovaranje strujnog glasa.

Pozicija glasa /č/ u pesmi Čikanje inicijalna je u svim stihovima, osim u prvom

⁹ Svi stihovi navedeni u tekstu ovog rada preuzeti su, ako nije drugačije naznačeno, iz Vitezović, Smiljanić (1984). Autorke su se opredelile za ovu dvotomnu Antologiju najviše zbog činjenice da je u njoj poštovan princip uzrasta, što su i njeni sastavljači istakli u pogovoru *Reč sastavljača ovog izbora savremenih jugoslovenskih pesama za decu*: „Ovaj izbor je uslovno organizovan prema uzrastu onih kojima će pesme biti čitane, uzrastu onih koji će ih sricati, uzrastu onih kojima će biti razbrajalice, do uzrasta onih koji će te pesme prepisivati za školske (domaći, recitovanja) i lične potrebe (izjave prve ljubavi, pisma, spomenari) (n. d.: 199).

i sedmom, gde se pojavljuje i u medijalnom položaju. Ponavljajući integralno stihove, posle interpretacije, deca ponavljaju i ovaj glas. Svakako, zbog leksike koja je poprilično nejasna deci predškolskog uzrasta, treba pre učenja stihova, pre tumačenja, objasniti nepoznate i manje poznate reči.

Sličan primer nalazimo u pesmi Tanje Kragujević Čarke sa Marinom, gde uočavamo dve situacije sa ovim složenim glasom. U prvoj, on se nalazi u inicijalnom položaju na početku stihova i ponavlja se po nekoliko puta u prvoj strofi: Čarka varka / Čudesan čas / Čarobna barka, pa zatim u trećoj: Čardak / bez krova / kao Čaša bez dna / Čelo bez sna / Čemer neisceljen / Čovek večno ranjen. U završnoj poziciji ovaj glas se javlja eksplicitno, čime se i sitiče potreba za njegovim vežbanjem, samo što se u poeziji to ne shvata kao naredba i prisila. Tako će se nekoliko puta ponoviti stih „Marine kaži Č”, a u završnoj strofi taj zahtev nalikuje brzalici, kratkoj usmenoj formi: Marine kaži / Čarka varka / Čudesan čas / Čarobna barka.

I pesnik B. Timotijević u veseloj pesmi *Trči trči trčuljak* realizuje nekoliko aliteracija. Najuočljivije je klstersko ponavljanje slogotvornog sonanta /r/.¹⁰ Suglasnička grupa je komplikovana za izgovor, jer osim što sadrži glas /r/, prisutan je i sliveni bezvučni palatal /č/. Već u drugom stihu pojavljuje se aliteracija glasa /s/, zatim u trećem uočavamo javljanje još jednog frikativa: „beži, beži bežuljak”. Zanimljiva je i korisna distinkcija laterala /l/ i /ļ/, čije zvučne komponente deci predškolskog uzrasta takođe mogu biti nejasne, pa najčešće u tom slučaju dolazi do suspcitucije sonanta /l/ sonantom /ļ/. Ove distinkcije se uočavaju u kovanicama: „klmuljak” i „gladnuljak”.

U pesmi *R se kotrlja* Dušana Radovića, satkanom od aliteracije koja nastaje ponavljanjem glasa /r/, teškog za izgovor, a to vidimo prema distorzijama tog glasa (rotacizam i pararotacizam) glas R se javlja u eksplicitnom obliku tri puta: RRR-RRR / kad se nešto o nešto trlja, / RRRRRR / kad se nešto nečim drlja, / RRRRRR / kad nešto kroz nešto srlja, / RRRRRR / kad se nešto niz nešto kotrlja... / Oblak o oblak pa grrrrrmi / i celo nebo u srebrnoj srrrrrmi.¹¹ Pesnik sam ukazuje na njegovu visoku frekventnost i osobinu glasa koji je veoma težak za izgovor, pa ga i kod odraslih osoba možemo uočiti sa akustičko-artikulacionim oštećenjima.

Položaj glasa /r/ je takav da se najpre javlja kao samostalan stih, ali i u rečima gde čini sastavni deo klastera: kotrlja, trlja, drlja, srlja, grmi, srmi, u položaju između glasova /t/ i /ļ/ i u položaju između glasova /g/ i /m/, kao i /s/ i /m/. Za one koji čitaju jasna je i slikovita predstava ovog glasa kada se on ponavlja šest puta. Vidimo da se glas /r/ unutar reči *grmi* i *srmi* ponavlja nekoliko puta, gradeći opet trosložene klasteru u /grm-/ i /srm-/. Ovakva jezička pojavnost u okvirima stilistike daje novu stilsku figuru – alonžman, kao fonostilistički postupak koji se formira ponavljanjem glasova, putem produžavanja.

10 Glas /r/ je sonant, između dva suglasnika je i slogotvoran, alveolarni je glas, što mu obezbeđuje jednostavan izgovor. Međutim, njegova komponenta načina izgovora (vibrant, treperavi glas) čini da je kod nekih osoba on dobio drugu zvučnu vrednost, oštećenu i neprihvatljivu fonetskim normativima srpskog jezika.

11 Radović, D. (2003) *Setite se sami /Pesme za decu/*, Vukova azbuka (1971) Divit, Beograd (225) 8-38 str.

Glas /z/ može biti komplikovan za izgovor kod dece koja imaju problema sa nepravilno usađenim zubima, ali se uočava i kao razvojna pojavnost kada se kod dece menjaju mlečni zubi. Za uvežbavanje ovog glasa veoma su pogodne dve pesme Mirjane Stefanović (*Zunzara* i *Zaruzela*). U prvoj pesmi uočava se aliteracija ovog glasa, on se ponavlja bezmalo pedeset puta u tekstu, pa se tako u nekim rečima ponavlja i više puta, kao i u samim naslovima, i to u inicijalnom i medijalnom položaju. U stihovima pesme *Zunzara* više puta se javlja grupa /zu/, takođe i alonžman u kome se dentalni frikativ /z/ produžava na više mesta, tri puta, četiri i pet puta. Imenica *zunzara* i glagol u krnjem preteritu *nazunzala* reči su onomatopejskog porekla, preciznije, motivisane su reči koje deca inače vole da ponavljaju u imitativnim igrama oponašanja oglašavanja životinja, kao što možemo videti u sledećim primerima: zuji zuji tara tara / zu zu zu zu zu zu zu; Čujte, deco, zunzaru / zunzaru zzzzz z z z z / kao zuji kao muji / z z z z...” Primećujemo da pesnikinja ne koristi na nekim mestima interpunkcijski znak zapetu i pored pravopisne norme, a što je u skladu sa stvaranjem stilsko-jezičkog utiska o kontinuitetu onomatopejskog oglašavanja.

Prelaženje aliteracije u alonžman nalazi se i u stihovima pesme Dragana Lukića *Najtiša pesma*. U stihove pesnik inkorporira razbrajalicu: Katanac, lanac, kom izleti vrabac, taj je zeleni žabac. U *Najtišoj pesmi* prvi stih počinje klasterom /pst/, gde se pored bilabijalnog i bezvučnog /p/ pojavljuju dva bezvučna dentala, od kojih je prvi frikativ, a drugi eksplozivni. Drugi stih se nastavlja alonžmanom *psssssssst*, to se potom ponavlja još jednom u sredini pesme, kao i klaster /pst/, koji je u skladu sa imenicom *prst*, kada se u četvorosložnom klasteru pojavljuje i sonant /r/.

Preporuke i zadaci

Vaspitač kao posrednik između književnog teksta i deteta treba jezički da osmisli i dočara izgovor tako produženog zvuka ovog glasa teškog za izgovor, a istraživači dečjeg govornog razvoja došli su do saznanja da se upravo klasteri konsonstskog tipa najlakše izgovaraju ako su ranije pojedinačni glasovi iz klastera već uvežbani.

Dete izostavlja glas l na početku reči, jer glasom l još nije ovladalo. Prvi dobar spoj nastao je od glasova koje je dete već ranije sa lakoćom koristilo u rečima bez suglasničkih spojeva, na primer: „mama” ili „papa”, ali tek posle 18-tog meseca počinje da ih spaja jedan pored drugog stvarajući time prvi suglasnički spoj (Kostić Vladislavljević, 1995: 31).

Na kraju se postavlja pitanje koji je udeo vaspitača u otklanjanju govornih problema kod dece. Oni se nekada teško prepoznaju, s obzirom na činjenicu da su deca u razvojnoj fazi govora, pa su mnoge pojavnosti (sigmatizam, lambdacizam, rotacizam, tetizam i sl.) razvojne pojave na putu usvajanja glasovnog sistema maternjeg jezika, odnosno govora uopšte.

Vaspitač mora da prati svako dete ponaosob, da beleži sve promene ali i zaostajanje ili retrogradno kretanje u razvoju govora. Ukoliko dete ne napreduje u govoru, nego tavori u mestu, ili se, što je još i najgori slučaj, uočavaju regresivne pojave u

razvoju govora, dužan je da obavesti logopeda i roditelje o uočenoj situaciji.

Zadatak vaspitača jeste da svakodnevno sa decom vežba govor, da bira one stihove u kojima se u visokoj frekventnosti nalaze glasovi teški za izgovor. Ponavljanjem stihova, deca neosetno, bez osećanja prisile ili eksplicitne namere, uvežbavaju te glasove.

U zavisnosti od uzrasta dece, vaspitač bira stihove, poštujući princip uzrasta i jezičkih mogućnosti dece. Za mladu decu poželjni su kraći, jednostavniji stihovi i glasovi koji se u kategoriji glasova tretiraju tek kao malo teži, i to sa različitim položajima glasa.

U radu s decom srednjeg uzrasta glasovi istovremeno mogu biti u svim položajima, kao i jednostavniji klasteri sa dva suglasnika u kojima je jedan glas iz grupe glasova teških za izgovor. Na starijem uzrastu, klasteri su složeni sa po tri i više glasova, u kojima su jedan ili dva teži za izgovor. Deca koja se spremaju za polazak u školu trebalo bi da su ovladala govorom, a pre svega njegovom fonetskom stranom. Mada, kada je reč o vremenu potpunog usvajanja glasova, u nauci vladaju različita razmišljanja. Neki naučnici spominju i osmu godinu, mada je odrednica do polaska u školu mnogo bolja, s obzirom na to da će dete u školi doživeti niz neprijatnosti i može imati psihičke tegobe, a kao posledicu uočavamo reverzibilno delovanje na želju deteta da vežbanjima ovlada glasovima teškim za izgovor, u bilo kom položaju: inicijalnom, medijalnom i finalnom (finitnom), kao i kod suglasničkih grupa. Napominjemo da kod neke dece postoji problem samo pri izgovoru glasova u određenom položaju, odnosno mestu u reči.

Zatim, deca na školskom uzrastu treba u prvom razredu da ovladaju pisanjem slova, ali zbog nemogućnosti da se pokolopi izgovor glasova (ortoepska norma), sa pisanjem slova (ortografska norma) dolazi do zabune, pa dete ne može ovladati pisanjem nekog slova čiju zvučnu, fonacijsku sliku ne prepoznaje, ili uopšte ne izgovara glas (u slučaju omisije) ili ga zamenjuje srodnim ili sličnim glasom (kod pojave supstitucije).

LITERATURA:

- Čukovski, K. (1986). *Od druge do pete*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Derida, Ž. (1989). *Gals i fenomen*, prev. Zoran Janković. Beograd: Istraživačko izdavački centar SSOS.
- Đurišić, T. D. (1984). Trka zbog zvrka, u: Vitezović, M., Smiljanić R. *Antologija savremene poezije za decu*, knj. 1. Beograd: Zapis
- Filipović, S., Kamenov, E. (2009). *Mudrost čula* IV deo. Dečje govorno stvaralaštvo. Novi Sad: Dragon.
- Jakobson, R. (1966). *Lingvistika i poetika*. Beograd: Nolit.
- Jocić, M. (2006). O nekim morfo-semantičkim karakteristikama poezije namenjene deci. *Jezik, komunikacija, razvoj*. Novi Sad: DOO Dnevnik: 140–151.
- Jovanović, S. (2001). Ponavljanje – strukturni, kompozicioni i semantički model, u: *Poetika Dušana Radovića*. Beograd: Naučna knjiga.
- Kajzer, V. (1973). Jezički oblici. *Jezičko umetničko delo*. Beograd: Srpska književna zadruga.
- Kostić, Đ., Vladisavljević, S. (1995). *Govor i jezik deteta u razvoju*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenka.
- Kovačević, M. (2000). Stilske figure ponavljanja i lingvistika teksta. *Stilistika i gramatika stilskih figura*. Kragujevac: Kantakuzin.
- Lešić, Z. (1979). *Jezik i književno delo*. Sarajevo: Svijetlost – Zavod za izdavanje udžbenika.
- Marjanović, A. (1990). *Dečje jezičke igre*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Milatović, V. (2009). *Metodika razvoja govora: izbor naučnih i stručnih radova za studente*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Muratović Drobac, V., Stolić, D. (2015) Leksičke vežbe u službi govornog napredovanja. *Krugovi detinjstva*, 1–2: 127–133.
- Potić, D. (2007). Alonžman, imitacija, sinestezija, kalambur, u: *Kultura govora*. Pirot: Visoka škola za obrazovanje vaspitača.
- Radunović Stolić, D., Đuričković, M. (2008). *Kultura govora (hrestomatija sa praktikumom)*. Aleksinac: Visoka škola za vaspitače strukovnih studija.
- Riker, P. (2010). O jeziku, o simbolu i o tumačenju, u: *O tumačenju. Oglad o Frojdu*, prev. Radoman Kordić. Beograd: Službeni glasnik.
- Radunović, Stolić D. (2002). Slikovitost u poeziji. *Ulaznica*, 183, god. XXXVI, decembar 2002, 73–79.
- De Sosir, F. (1969). *Opšta lingvistika*. Beograd: Nolit.
- Stefanović, M. (1984). Zunzara, u: Vitezović, M, Smiljanić R. *Antologija savremene poezije za decu*, knj. 1. Beograd: Zapis.
- Stefanović, M. (1984). Zaruzela, u: Vitezović, M, Smiljanić R. *Antologija savremene poezije za decu*, knj. 1. Beograd: Zapis
- Stolić, D. (2005). Jezički znak i njegova priroda. *Naše stvaranje*, br. 5. Aleksinac: Viša škola za obrazovanje vaspitača. 121–227.

- Stolić, D. (2011). Deca predškolskog uzrasta i njihova recepcija književnosti. *Detinjstvo* 1: 100–106.
- Šutić, M. (1978). *Pesnička slika*. Beograd: Nolit.
- Timotijević, B. (1984). Trči trči trčuljak u: Vitezović, M, Smiljanić R. *Antologija savremene poezije za decu*, knj. 1. Beograd: Zapis.
- Tošić, M. (1995). *Kapi rose. Izabrane pesme za decu*. Novi Sad: Zmaj.
- Ženet, Ž. (1985). De ratione verborum u: *Mimologije. Put u Kratiliju*, prev. Nada Vajs. Zagreb: Grafički zavod Hrvatske.

THE ROLE OF SOUND TECHNIQUES AS STYLISTIC DEVICES IN SPEECH DEVELOPMENT

Summary: *Poetry is a distinctive literary genre where the poet's message is conveyed through verses. A poem usually contains a number of stylistic devices (figures of speech). Children like to listen to poetry in kindergarten. It is interesting because of the abundance of stylistic devices, which are primarily sound techniques contributing to the melody of speech. They are also a good exercise of sounds difficult to pronounce and clusters of sounds.*

Key words: *Children, stylistic devices, sound techniques, speech*

Jovanka Denkova

Faculty of Philology, Goce Delcev University-Stip, F.R.Y. Macedonia

jovanka.denkova@ugd.edu.mk

UDC 821.163.3-93.09

IMPACT OF DEATH ON ADOLESCENTS AND ITS REPRESENTATION AS FEATURED IN MACEDONIAN ADOLESCENT LITERATURE

***Summary:** The subject of this paper arises from the very nature of literature for young people, which is an integral part of general literature. Such literature is close to young people, because it offers them a different world, a world in which the young can freely develop their imagination, dreams and aspirations, and where they can solve their problems. In addition, the fact is that through this type of literature, young people can see life and its rules. The young are faced with death in their family, whether it is death of close relatives, death of a pet, etc. Hence, it is inevitable that literature aimed at children and young people reflects events in the society and the family. Therefore, death, as an integral part of our existence, is also an essential part of literature for children and youth. For these reasons, the subject of this paper will be dealing with the subject of death in literature for children and young people, through examples from selected works.*

***Key words:** death, adolescent literature, Macedonian YAL.*

As one of the most prominent contemporary literary movements, realism strives to show life as it is, without diminishing the true excitement and the dynamics of life through exaggeration or fantasy. Young readers like realism and its basic principles, as one aspect of children's literature, however, at the same time, many adults are concerned about facing children with, often, difficult topics present in most of the "real world" scenarios.

Death, or "the last taboo" as it is sometimes called, is a sensitive and difficult issue for almost everyone. Children today are protected from it and prepared for it in a way that would have been impossible a century ago, but they cannot be completely isolated from it: pets die, grandparents die, and sometimes even parents, siblings or friends die. Children are especially vulnerable to psychological problems after death of a parent or sibling. They can be made even more vulnerable by the survivors who, because of their own grief, may not be able to provide sufficient

comfort and support (Osterweis M, Solomon F, Green M, editors., 1984).

Reading, which has long been used as a tool to help people cope with conflicts, can be a viable way for children to cope with a critical illness. Through reading, children realize that others experience similar fears, frustrations and worries. Recognizing similarities between themselves and the characters, children can start dealing with their problems. General avoidance of an honest treatment of the subject of death and its consequences on the family reflects the wish of our society to deny this issue. This may be a result of an attempt to protect young people from the painful reality (Moss, 1972: 530-532), or, according to some theorists, when it comes to death, parents and educators are more willing to warn children about possible risk factors related to their safety, thereby reducing the risks to their life, rather than having a willingness to discuss the subject of death. Conversation, and thus giving the basic, acceptable information about death, is often postponed until the child is older (Konstantinović, 2006: 92).

The fact is that, no matter how much parents, writers or teachers avoid or relativize the theme of death, it exists and children encounter it every day. Regardless of whether it is death of a pet, grandparents, a brother or a sister, a parent, closer or distant relatives - death, and birth are integral parts of life. In fact, it is proven that at the age of three children begin to ask questions about death. Accordingly, it is considered that avoidance of parents or teachers to talk to children about this subject can be considered dishonest and can lead to disruption of their emotional and intellectual development. Also, in this context, it is suggested that it is better for children to be told openly about family crises than to be left to imagine the worst (Moss, 1972, 530-531). At the end of the day, pretending that death does not exist (it is not out there) will not make it disappear. No human being can escape from it, people cannot avoid “the brutal fact of their mortality” (Swenson, 1972: 401-404). In their book, Cohen, Mannarino and Deblinger (2006) discuss treating trauma and traumatic grief in children and adolescents and what constitutes a childhood trauma, but they emphasize that not all children suffer trauma symptoms. That depends on children’s age, their environment, their development level, etc.

The question is whether books can help students to understand and accept death without being morbid or undermining the faith of students and parents. Lately, globally and in Europe, as well as in our region, including Macedonian literature for children and young people, there is an increase in the number of books that talk about this topic. Moreover, it is interesting to know what kind of loss the characters of these books face, or what examples of loss and grief are presented in them. Adults may not know whether these examples realistically represent the experiences related to death that children can have. However, this kind of literature gives an opportunity to approach this topic in an unusual way. Of course, this literature can also help adults to identify with certain aspects of grief that are fundamental to all mankind (Corr, 2002-2004: 337-363). According to Walker and Jones, an increasing number of books available deal realistically with the acceptance of death and emotional adjustments following the death of a loved one. Reading is a way to

enhance feelings of belonging. Identification with characters and situations helps readers to feel less isolated (Walker, Jones, 1986:16). Also, according to Joanne Bernstein, children, through reading, realize that others share their troubles and that their feelings are within the scope of normality. Also, it is a relief to know that others suffer as well as you. When children feel less isolated, they lose some of the embarrassment about their situation (Bernstein, 1983:28). In his writing, Wolfelt examines the unique aspects of mourning in adolescents. Many people assume that a teenager is a “grown-up” and they have unreasonable expectations, expecting the teenager to give support to parents or younger siblings, often to the detriment of his or her own grief. People think that teens will find the support they need from other teens, which may or may not be the case, unless, of course, the peer from whom they seek support has also experienced a major loss. The normal development tasks of adolescence certainly influence grief after death of a parent. Since it is expected that teens should push their parents away, as part of their normal development, there may be a sense of guilt and unfinished matters when a parent dies. Teens may need to spend a considerable amount of time talking about their relationship with the parent while still alive in order to reconcile some of their turmoil (Wolfelt, 1990b). Yes, mourning certainly does affect the growth and development of teenagers. However, when teenagers have support through this crisis period of grief, growth and development may occur. In the context of such guiding, there are ways to encourage teens to do their “grief work”, to face sorrow, and even experience a positive outcome (Perschy, 2005:9)

The aim of this paper is to study the concept of death through selected works of contemporary Macedonian literature for children and young people. The works will be selected from the earlier and the more recent period of the development of this kind of literature. There are several aspects which should be considered: the approach of the authors to the subject, determining whether it is a traditional/conventional or a more modern approach, understanding how the writers themselves are willing to speak openly about these painful issues, etc. Through six selected works by four writers, the goal is to determine how children and adolescents cope with loss in their life, how they mourn, what feelings and changes in their development and identity accompany that loss, and how they find a way out through those dark and difficult moments.

The renowned Macedonian critic and theorist of children’s literature, Miodrag Drugovac, establishes several development phases of this kind of literature: the first phase is pioneering and foundational, with writers born between 1912 and 1927. The second phase includes writers born between 1927 and 1939, who are traditionalists and modern innovators of the new poetic and prose expression. The third phase, after 1959/60, represents those born after 1939, who are representatives of the so-called “poetics of play”. The fourth phase began in 1979/80. Writers whose works are discussed in this scientific paper are: Gligor Popovski (born in 1928), Kata Misirkova-Rumenova (born in 1930), Vidoe Podgorec (born in 1934) and Tome Bogdanovski (born in 1938) (Drugovac, 1996: 81). As can be seen from

the above periodization of Macedonian children's literature, all of the authors belong to the second generation of Macedonian writers, beginning their work at the end of the Second World War. The reason for selecting these authors is that, although they belong to the second, older generation of Macedonian children's writers, in their work they demonstrate a different approach to childhood and adolescence. More specifically, while in older works they have a more conventional approach to children and childhood/adolescence by treating common topics, in newer works, they faithfully follow contemporary developments in children's literature, which means that their interest and tendency is to be and remain close to life of children and young people. In these works, they talk about AIDS, divorce of parents, deviant behavior among the young, immoral behavior, escape of adolescents from home, severe and incurable diseases, drugs etc.

As it was said previously, the following six books whose subject is related to death were selected: *Bubreže* (Бубреже), *Vojan* (Војан), *The Forgotten Track* (Заборавениот колосек), *Flight of the White Dove* (Летот на белата гулабица), *Green Horoscope* (Зелениот хороскоп) and *Wild Paradise* (Дивиот рај).

The novel "Bubreže" (Misirkova-Rumenova, 2001) is dedicated to all those young people, who survive the most beautiful and also the most turbulent period of their life. The main character is Elena Vrtova, or as Vojdan calls her - Bubreže, a student of the third grade of secondary school in Skopje. Coming from a large family whose members are scattered throughout Macedonia, she is near the epicentre of all events in that tumultuous family. Her attempt to calm the unrest in her soul and the family relations with an excursion to Ohrid, where she goes with her boyfriend Vojdan, will prove to be the beginning of the end, because after returning she receives terrible news. In the meantime, an accident happens in a discotheque in Skopje: ... the lights go out. Who turned them off? More than five hundred young people begin to run towards the exit, and there is only one exit, narrow, with a door like a trunk (Misirkova-Rumenova, 2001: 110-111). In the accident, standing at the door and waiting for Vojdan to appear in the stampede, Varvara gets killed: "She was looking for Vojdan, the bastard, as she called him. And where was he? With me. In Ohrid. He always fulfilled my wishes. And Varvara? (Misirkova-Rumenova, 2001: 111). Knowing this deepens the gap between Elena and Vojdan to mythical dimensions (Denkova, 2009: 116-119). Peers/Friends play a central role in the development of a teenager's identity and self-esteem, and therefore losing a friend can be devastating. Unlike the death of grandparents or other family members, deaths in adolescents are much more likely to be sudden and unexpected (Ringler, Hayden: 2000). In this novel, the girl Elena, faces a direct loss of a friend who is in love with Elena's boyfriend. Her death in the disco, is as a result of a stampede. After the first news of her friend's death, Elena is shocked and immediately blames her boyfriend and herself, because Varvara (the girl that dies) was waiting for them while they were out of town. Of course, Elena deeply blames herself and her wishes, which Vojdan fulfills without a question. She feels even more guilty because she was aware of Varvara's feelings for Vojdan and believes that she was insensitive to her friend,

whose only fault was that she wanted what Elena had, Vojdan. This situation will make her look at Vojdan more closely and see his weaknesses, especially his vice - drugs. Dealing with the subject of drugs in contemporary adolescent literature provides an opportunity to speak out about the taboos that are still treated with a lot of caution, and on the other hand, the correct approach to them can help the young and point to the negative consequences of this vice of today.

The next novel that will be the subject of our analysis is the novel "Bojan" (Popovski, 2004), in which the author describes death authentically and naturally, including the death of people and animals ... The author does not try to protect children from the awareness of irreconcilability of death in nature, such as the death of the faithful dog, Karaman: "He felt a slight dizziness from the sight that first appeared before his eyes. Now, across the stream, around the root of the thick beech, the snow was trampled and bloody. There, where he had buried the dead sheep the day before, there were traces of the uneven struggle between the dogs and the wolves. Blood traces through the snow were everywhere. And nothing else. There was nothing left from the dead sheep and the dog, except the bloody stains in the snow." (Popovski, 2004: 92). Then, Bojan kills the wolf: "There was a strike of thunder. The night is stirring. A black shadow appeared on the white snow, with a terrible roar, then quickly, moving from left to right, it began to retreat" (Popovski, 2004, p. 111); "In the whiteness of the snow, up to those apple trees, stretched a clear red trail. It wound as the wounded wolf had twisted around in the snow the night before. The bloody thread disappeared somewhere in the grove... This one paid for Karaman! He did not go far and probably his brothers helped him end his life. They tore him apart somewhere in the grove" (Popovski, 2004: 113). In everyday life children frequently experience losing a pet, so it is very important to approach this problem carefully. Sharon M. McMahon (2010) agrees that, without debate, death of a beloved pet causes grief and great sadness. In the same novel, the death of two shepherds caused by lightning is described through the words of the forester: "Let's take them to the village. I cannot do it alone, my hands are shaking. And the sheep ... They sheltered from the storm and the thunder struck right here. I was passing by and I saw the sheep killed... And then I found them. Dead" (Popovski, 2004: 224); death of the old man, Ivan: "After two days they called and said that the old man had died ... In the evening it was raining. The mountain was covered in black. - It is weeping for grandfather Ivan - whispered Bojan - afflicted by pain because of the unexpected disappearance of the good old man" (Popovski, 2004: 232). Death of a grandparent is often the first loss children experience. For some, this can be a very traumatic experience (Carey, 2010: 51-52). Dr Kosta will say especially deep, thoughtful words on that occasion, reacting to engineer Aleksandar's thinking that children should move away from the mountain and from those nasty events: "- It is human to mourn, my son - Doctor Costa laid his heavy, fatherly hand on his shoulder. - When I was a partisan, I do not know how many times I had to say goodbye to my closest friends and comrades. But life is a path and everyone should keep walking as long as they can. Grandpa Ivan has

walked his path...

- The things that happened are not pleasant for our children - murmured engineer Aleksandar.

- But they are inevitable, my friend. Don't be fainthearted. Children should face all aspects of life. So it's better to overcome the difficulties... (Popovski, 2004: 232-233).

Gligor Popovski understood that if he wants to be close to children in terms of reasoning, he has to free his work from taboos. Thus, the novel "The Forgotten Track" (Popovski, 2001), does not treat death as a taboo, and it is, as a motive, represented realistically through the death of Gazda Todor's ailing wife. Here's how Janko sees it: "At the front door, the coffin lid was leant against the wall. The black cover with a gold cross on it read in white letters: Mitra Petrevska, 1909-1982. Under the window, there was a wreath with a red ribbon..." (Popovski, 2001:101). Generally, it is typical of children not to see death as too tragic, unaware of its finality, and neither does Janko, until then: "I never take dying seriously, it always seems as if it belongs to someone else, and not to my family, my loved ones. We would realize that it has come to our building, or to our neighbourhood, because of the obituaries posted on the doors... When someone dies, it seems that people, the family as well as their relatives and friends rush as soon as possible to move the dead out of the building and send it to the cemetery. They talk about the deceased for a while, and after a few days, if the deceased was an elderly man, both for close and distant neighbours, it is as if he has never existed" (Popovski, 2001: 100). Seeing how adults behave after the funeral of older people, in their effort to continue the daily routine as if nothing has happened, children easily accept the situation, since it does not involve a close person. The following narrative excerpt shows children's light-heartedness and desire to enjoy life. Therefore, typical of child psychology, Janko reacts as any child: "The one who has died, has died, God have mercy on his soul. The one who is alive, is alive and should live his life" (Popovski, 2001: 102). The words of the adolescent, Janko, reflect very well the psychology of the child/adolescent when it comes to the transience of life, including grief for a deceased loved one. Accepting death, characterized by self-redefinition in adults, is further complicated by the fact that, at the beginning, adolescents usually do not start the mourning process with a strong sense of self. (3, 5). Not surprisingly, the more trouble adolescents have with self-definition and coping prior to the loss, the more vulnerable they are to complicating the mourning process (Robin and Omar, 2014:100).

In the novel "Flight of the White Dove", by Vidoe Podgorec, the author shows us a prematurely interrupted life path of the boy Solomon Levy, Jewish by origin. His family emigrate from Barcelona before the outbreak of the threat of Nazism. The family agrees to unite (Germany and Spain), via Marseille, in Skopje, from where they want to leave to Tel Aviv in their homeland. But the threatening claws of Nazism arrive too quickly in this region and the family of Solomon, called Moni, stays in Skopje. From Barcelona, he takes in his soul the story of the white dove,

told by a poor fisherman. The white dove helps the poor fishermen with his catch, but envy of the rich kills her.

In Skopje, Moni finds a kindred spirit in the girl Lenče, who is for him the personification of the white dove, because she helps his family in difficult times. Because of an unpleasant event with his history teacher, who denies the existence of Macedonia, as opposed to what Moni claims, Moni is in his bad books, but at the same time, this event mobilizes young people to organize a joint resistance to fascism.

Their actions contribute to the formation of a military unit, and Moni (whose parents are taken to a concentration camp) also becomes its member. Nevertheless, despite these optimistic visions and enthusiasm with which the boy starts his partisan life, the author seals his fate the first time he leaves the town, when in treacherous organized actions, the unit encounters an ambush in which Moni is killed. A dream that he has just before his death seems to announce it. The characters of the old man who told him the story of the white dove and his parents appear in the dream: "We did not say goodbye because we will meet again – another time and another place. This is not parting. It is only temporary separating from each other, against our will and yours" (Podgorec, 1982: 152). This points to the consensus in psychoanalytic literature that children do not go through mourning as defined by Freud, which involves a gradual and painful emotional separation from the person who died. There is also a general agreement that a particular set of reactions tend to occur in children who experience death of one of their parents. The reactions include unconscious denial of the reality of the parent's death; rigid projection beyond all affective reactions related to the parent's death; significant increase in identification with and idealization of the dead parent; decrease in self-esteem; feelings of guilt; and fantasies of permanent bonding or reunion with the dead parent (Miller, 1971:697919). Children and adolescents exposed to war are particularly prone to posttraumatic stress. Its severity typically depends on the extent to which sudden death has been witnessed, although the cumulative exposure, intensity, and duration of the exposure have been suggested to have more impact than the specific events witnessed (Shaw, 2003:237). Moni's tragedy is that, throughout the entire development of the plot in the novel, he is under pressure from the overwhelming danger of fascism, and when freedom is almost within his reach, he loses his parents in the war without being able to say goodbye to them. In those moments, he does not have much time to mourn, because organized resistance is beginning and he is preparing to leave and join the partisans. The only moments when he grieves over his parents are his dreams, where he can still see their images.

There are not many books in Macedonian literature for children and young people that treat the issue of severe illness in the family, especially among adolescents. The novel "Green Horoscope" is a rare novel in youth literature, because the author speaks about some of the topics that are still considered to be a taboo in our literature for young people. Adolescent literature is mostly optimistic or at least hopeful (England and Mertz, 1983: 123). However, many adolescent novels

talk about the unpleasant, brutal and sad reality of life. As a result, the characters in this kind of literature face such difficulties. From these experiences, they can mature and establish new values and deeper understanding of themselves through the difficult circumstances they face (Owen, 2003: 13). These exceptional novels from bookshelves for young people have nothing to do with any magical worlds or changing people's forms. These novels deal with anger and pain of adolescence. Reading this type of novels, teens learn how to overcome the problems of adolescence (Miles, 2011).

Namely, it is about the subject of severe or incurable disease, in this case AIDS, when people infected by it are isolated and abandoned, and the fact that this topic raises the issue of sexual abuse/pedophilia. However, the central problem is to show the strength of young people which they find in themselves and in their desire for life. "Green Horoscope" (Bogdanovski, 2010) is a modern realistic novel, that belongs to so called "teen sick-lit". Novels defined as "sick-lit" talk about complex issues associated with death and disease, such as cancer, eating disorders, depression and many other issues important for modern society. Taking those less dark sides of adult literature, books for adolescents do not embellish situations and try to show the strong, authentic moments of growing, and teenagers are fully aware of violence, conflicts, rejection, and sadness. All this indicates the target audience - young readers - the age limit is twenty-five, which is the age when human brain reaches its maturity (Cart, 2011). In this novel, Alek's attitude to death, to life, and to the attitude of the environment to those suffering from this disease is striking. When they hear about her illness at school, Aneta drops out, and in time her friends stop contacting her over the phone, as if they fear that they could be infected through a telephone conversation. That way the author refers to the lack of information in our society about the disease: "And life? What is life? Does it burn out? A lot of questions tormented Aneta-Alek, while she automatically changed her activities according to her unwritten timetable. From that day, when everybody in school finds out that she is HIV positive, Aneta Alek stops attending school. Then comes the isolation from the ugly world. And what is uglier? What surrounds her or what happens in the last days of school? (Bogdanovski, 2010: 8). Aneta writes poetry too, and she reads a poem to Martin. The poem also reflects her inner state, sadness because her life is fading every day, which is particularly evident in the verse "But I am so young" (Bogdanovski, 2010: 20), (Denkova, 2016: 343-348) Aneta-Alek never stops being surprised by people who, she thinks, have forgotten how to enjoy life: "What's the matter with people? Everyone rushes somewhere. Accelerated. Preoccupied. Like in an anthill" (Bogdanovski, 2010: 23). Both Martin and Alek are orphans in a way, for Alek lost her mother from the same severe disease, and Martin lives only with his mother. However, until the last moment, even though she knows that her days are numbered, that her illness has no cure, her optimism does not leave her. That is what bothers her- the inability to fight, the lack of choice and the chance to fight, at least for "even one day of life is life" (Bogdanovski, 2010: 63). Books on this subject, can have a very positive effect on young people. Namely, the way of

communication and mutual respect which prevails in the families and between the two sick adolescents, their courage, their desire for life can only positively affect young people and contribute to strengthening interpersonal relations in the family, and also encourage young people to talk freely about their feelings, if they have such a serious illness in their family. Moments of losing hope are often evident in Aneta's words, depression, dark thoughts, which at times sound even suicidal, but in those moments Martin appears as support. Her voice sounds even morbid in the poem she wrote herself, in which she mourns over herself and her evil fate, mourning over the youth she will never have, with the words: "Oh, I'm so young".

In the novel "Wild Paradise" by Vidoe Podgorec, the author tells us a story about the fate of a young man. Andreško is a young boy who very early faces the greatest tragedy - losing the only parent. Death of a parent during adolescence can be especially difficult to cope with. Parents usually represent safe, supportive figures who mark aspects of personality of the adolescent (Sussillo, 2005:499). In the first chapter of the novel, the author describes a funeral at a village cemetery: "Screeching rattle of the censer with vague murmuring of the priest reached his ears, and he could smell incense and burnt wax. He leaned on the old black wooden cross, alone, away from everyone, away from the fresh grave of his father, as if he was exiled" (Podgorec, 2003: 5). This introductory narrative sequence immediately brings to our attention isolation as one of the possible aspects of analysing this book by Podgorec. The underlined words indicate dissatisfaction by the priest's singing and that smell of incense and wax is perceived as unpleasant. When compared with adults who have lost their parents, adolescents show more intense grief reactions and more negative interpersonal perceptions, as well as more sleeping problems, irritability, anger, feelings of emptiness, and difficulties in interacting with others (Servaty-Seib, Hayslip, 2002-2003: 61).

The lexeme "exiled," indicates some sort of isolation, the character's alienation from the group. The scene at the cemetery takes place in severe winter, which threatens the people present in every moment, and there is the inevitable fear of evil spirits, as a logical consequence of the belief among the villagers: "Faster, Father - the sexton rushed him. Just a little bit longer and the sky will collapse on us. Thunders are striking from all sides... In such weather only the evil spirits wander the land!" (Podgorec, 2003: 6). In the further course of action, the reader finds out the reason for Andreško's repulsion towards the villagers: "Andreško thought of the villagers, who did not want to harness the horses at midnight and take the patient to the faraway city. "Be damned forever, you bastards - he cursed, sobbing silently" (Podgorec, 2003: 8). The most significant difference between parentally bereaved adolescents and adults is that adolescents seem to suffer more from social and interpersonal problems; they tend to feel isolated and show a strong desire for others to involve them and take interest in them (Meshot, Leitner, 1993:99). Facing the death of his father, becoming an orphan at the age of fourteen, he starts to think about loneliness: "He is alone in this world. A vampire in the old house, whose roof is going to collapse the first winter. Who will be there to bolster it, to change the

broken tiles...? Why? Only pain and despair reign in the world. No light, no sun, or the flame that comforts. Nothing. The grave. Black soil. Death. ... Cold winters in the empty home. Empty life. Who will light the fire in the fireplace to dry his wet socks? Who will cook polenta and grill dry crust of bread in the embers?“ (Podgorec, 2003: 7). Such thoughts of the character, in which he sees around him nothing but coldness, darkness, pain, explicitly refer to his psychological state, and the phenomena in nature indicate a deep desire to escape somewhere far away: “The mountain has almost collapsed. With huge effort, the trees are resisting being pulled out and flying to escape somewhere“ (Podgorec, 2003: 7). Also, the fact that death of a parent usually involves destabilization of the family structure can make the grieving process in adolescents who lose a parent even harder. Often the adolescent must adjust to new guardianship, whether it is the surviving parent or other relatives (Robin and Omar, 2014:8). Salvation comes from his uncle - a loner who lives on the mountain. Through everyday work and effort to survive, the boy begins to love the lonely life away from people, although the arrival of winter and its cruelty will cause him to think in a different way. Often in winter, when everything around is covered with snow, he will witness the struggle for survival among the forest inhabitants, the struggle in which the strongest survive. A decisive moment for him is the one when the wolf that he saves from the fire as a cub, which he takes care of every day, that same wolf that in a snowstorm saves Andreško's life - that same wolf, unable to resist the animal, murderous instinct in him, kills the doe they gave shelter to. Then, the boy realizes that salvation is among people. The words of his uncle confirm this truth: “In this damned wilderness a man never knows what awaits him. You are alone and only death can find you among these trees and rocks. Nothing else...“ (Podgorec, 2003: 103). That is why the novel ends with the question “Here, in the wild - or down among people?“ (Podgorec, 2003: 103). In this novel, it is obvious that the boy wishes to escape from people, whom he considers to be indirectly responsible for his father's death, so he sees the arrival of his uncle on the day of the funeral as salvation from heaven. However, the circumstances show him that although people are selfish, self-centered, egoistic and inhuman, his place is among them.

Concluding remarks

The subject of this paper resulted from the idea of a more comprehensive project to study the topic of death in literature for children and young people in European children's literature, as well as Macedonian children's literature. The idea, on the other hand, arose from the fact that contemporary literature for young people, both in the world and in Macedonia, is beginning to talk openly about some topics that used to be taboos in adolescent literature, such as drugs, violence, sexual desires and deviations, nutritional problems in young people, death, infectious diseases, anxiety that they feel in the process of growing up, etc. Unfortunately, modern life imposes these issues on us, so it is necessary to speak freely about them. Through

an open discussion about them in literature, both young people and parents can solve many problems that the young have, and cope with many dilemmas they face. Children exposed to suffering and death do not have the privilege of either real or imagined innocence; indeed, their chances of survival depend on their awareness of the risks. Many children throughout the world are still exposed to death by lack of food, shelter, and health care, or by violence. Whether or not children should be protected from thinking of death, it is clear that some have no choice and consequently become aware of mortality in general and their own vulnerability in particular (Kastenbaum).

In the novel "Bubreže", the girl Elena, manages to save herself amid the whirlwind of events at home and in the society, by finding a way out through sport and friendship. The death of her friend that she experiences, opens her eyes, and she seems to mature overnight.

Bojan, from the same novel, faces the death of his old grandfather, Ivan, in the mountain, a companion in his loneliness, and he is especially affected by death of the two shepherds by lightning. Despite a lot of tragic events, among which is the one with his faithful dog, Bojan survives.

In the novel "The Fogotten Track", after running away from home, Janko finds a parent figure in Todor, who is a protective character. Janko accepts his death as a part of life, and it leaves no impact on him.

In the novel "Flight of the White Dove" by Vidoe Podgorec, the character of the boy Solomon Levy is impressive - Moni, who until the last moment believes in a better future, symbolized by the story of the white dove.

The novel "Green Horoscope" amazes with its contemporary subject (AIDS). It speaks openly about it, especially about the feelings of the two young people, suffering from this serious and incurable disease.

Finally, in the novel "Wild Paradise" by Vidoe Podgorec, the boy, Andreško, after losing the only parent due to lack of compassion from the peasants, at the same time seems to lose his faith in people. However, his uncle from the mountain, facing the mountain and its dangers on his own, tells him that a man cannot live alone, but among people, despite all their faults.

After reviewing of all these novels, we are bound to believe that in all of them the characters are left without their families - if they have one, they lose it, or leave their family to solve the problems they face on their own. The absence of family suggests the disruption of family structure, whatever it is. Thus, Bojan will be trapped alone in the mountain and will witness several deaths. There, in the absence of an older man, he will be forced to become the head of the family, the one who will take care of the house and the animals.

Let us consider how each of them tries to find a way out, to build a new life, to fight against death, to build their identity ... Moni has to grow up before the advent of fascism and give his life for others. Andreško, on the other hand, after the loss of both his parents goes away to the mountains with his uncle and isolates himself from people. In their small family, his uncle is the one who takes care of everything.

However, death finds him there. It is symbolically represented by the wolf's bloody teeth after killing the little doe. This scene is very symbolic, because in the face of the unprotected doe, Andreško sees himself. After it is killed by the wolf and his uncle's illness, Andreško realizes that the solution and salvation is not in isolation from people, but the contrary. Aneta and Martin, two seriously ill adolescents, find the strength to cope with death that hangs over them in their conversations and the support they give generously, because they realize that the essence of life is to help others. Finally, there is Elena, the girl with immense power, who because of lack of communication in her family turns to her boyfriend. However, after the tragic event in which her friend dies, her conscience will force her to find herself, and all alone, through sport and an active attitude towards life, fight for her place under the sun.

REFERENCES

References Latin alphabet

- Bernstein J E. (1983). Books to help children cope with separation and loss. New York: R. R. Bowker.
- Carey, L. (2010). Death of a grandparent or a parent. In: *Helping bereaved children, Third edition: Handbook for Practitioners*, edited by Nancy Boyd Webb, New York, Guilford Press.
- Cart, M., (2008). The Value of Young Adult Literature, *Children's literature Review*, 20.10.2016, <http://www.encyclopedia.com/article-1G2-2859900012/realism-childrens-literature.html>,
- Corr, C. A. (2003-2004). Bereavement, Grief, and Mourning in Death-Related Literature for Children, *Omega, Vol. 48(4)*.
- Denkova, J. (2016). Young adult dealing with serious and incurable diseases displayed through novel "Green horoscope" by Tome Bogdanovski, *Knowledge - International Journal, Scientific and Applicative Papers*.
- England, D. A and Mertz, M. P., (1983). The Legitimacy of American Adolescent Fiction, *School Library Journal, Vol. 30 Issue 2*.
- Judith A. Cohen, J.A., Mannarino, P.A., Deblinger, E. (2006). *Treating Trauma and Traumatic Grief in Children and Adolescents*, The Guilford Press, New York.
- Kastenbaum, R. Children and Adolescents' Understanding of Death, *Encyclopedia of Death and Dying*, 11.05.2017, <http://www.deathreference.com/Ce-Da/Children-and-Adolescents-Understanding-of-Death.html>
- McMahon, (2010). The Loss and death of a pet. *Helping bereaved children, Third edition: Handbook for Practitioners* edited by Nancy Boyd Webb, New York, Guilford Press.
- Mason, M. (2000). Books for bereaved children British humanist association, *International Journal of Children's Spirituality*, 20.10.2016
- Meshot CM, Leitner LM. (1993). Adolescents' mourning and parental death. *Omega*;26:287-99.
- Miles, C., (2011). Young adult literature can help teens navigate difficulties of adolescence, 29.10.2016, <http://www.deseretnews.com/article/705389300/Young-adult-literature-can-help-teens-navigate-difficulties-of-adolescence.html?pg=all>,

- Miller, J. B. (1971). Children's reactions to the death of a parent: A review of the psychoanalytic literature, *Journal of the American Psychoanalytic Association*, Vol 19(4), Oct 1971, 697-719.
- Moss, J. P. (1972). Death in children's literature, *Elementary English*, Vol. 49, No. 4.
- Osterweis M, Solomon F, Green M, editors., *Bereavement: Reactions, Consequences, and Care: Bereavement during childhood and adolescence*, Institute of Medicine (US) Committee for the Study of Health Consequences of the Stress of Bereavement, 10.05.2017, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK217849/>
- Owen, M., (2003). Developing a Love of Reading: Why Young Adult Literature is Important, *Orana*, 29.10.2016 https://resources.oncourse.iu.edu/access/content/user/mikuleck/Filemanager_Public_Files/L535/Unit_1_Readings/YA_Overview___Motivation.pdf,
- Perschy, M.K., (2005). *Helping Teens Work Through Grief*, Brunner-Routledge.
- Ringler L, Hayden D. (2000). Adolescent bereavement and social support: peer loss compared to other losses. *J Adolesc. Res.*, 11.05.2017, http://uknowledge.uky.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1120&context=pediatrics_facpub
- Robin, L. Omar, H.A. (2014). Adolescent Bereavement, University of Kentucky, *Pediatrics Faculty Publications*, 10.05.2017, http://uknowledge.uky.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1120&context=pediatrics_facpub
- Servaty-Seib H, Hayslip B. (2002-2003). Post-loss adjustment and funeral perceptions of parentally bereaved adolescents and adults. *Omega*, 46(3):251-61.
- Shaw JA. (2003). Children exposed to was/ten•prism. *Clin Child Fam Psycho! Rev*, 6(4):237 -46.
- Sussillo M. (2005). Beyond the grave-adolescent parental loss. Letting go and holding on. *Psychoanalytic Dialogues*;15(4):499-527.
- Swenson, E. J. (1972). The treatment of Death In Children's Literature, *Elementary English*, Vol. 49, No. 3, National Council of Teachers of English, 29.10.2016
- Walker, M.E., Jones, J.,(1986). *When Children Die: Death in Current*

Children's Literature and Its Use in a Library, *Bulletin of the Medical Library Association*, 74, 16–18, 09.05.2017 <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC227762/pdf/mlab00053-0036.pdf>
Wolfelt, A.D. (1990b, March/April). Adolescent mourning, a naturally complicated experience, Part II. *Bereavement Magazine*, pp. 34–35.

Internet sources

<http://www.ala.org/yalsa/guidelines/whitepapers/yalit>
<https://humanism.org.uk/education/parents/books-for-bereaved-children/>

References Cyrillic

Богдановски, Т., (2010). *Зелениот хороскоп*, Скопје: Македонска реч.
Денкова, Ј. (2009). *Водич низ лавиринтите на животот*, Скопје: Литературен збор (4-6).
Друговац, М. (1996). *Македонската книжевност за деца и младина од Цинот до Чинго*, Детска радост, Скопје.
Константиновиќ, С., (2006). *Упознавање деце за појмом смрти на граѓи бајки Браће Грим и Ханса Кристијана Андерсена*, Педагошки факултет Сомбор: Норма.
Мисиркова-Руменова, К., (2001). *Бубреже*, Скопје: Детска радост.
Подгорец, В., (1982). *Летот на белата гулабица*, Скопје: Детска радост.
Подгорец, В., (2003). *Дивиот рај*, Скопје: Детска радост.
Поповски, Г., (2001). *Заборавениот колосек*, Скопје: Детска радост.
Поповски, Г., (2004). *Бојан*, Скопје: Детска радост.

UTICAJ SMRTI NA ADOLESCENTE I NJENO PREDSTAVLJANJE U MAKEDONSKOJ KNJIŽEVNOSTI ZA MLADE

Sažetak: Tema ovog rada proizlazi iz same prirode književnosti za mlade koja je sastavni deo opšte književnosti. Takva književnost je bliska mladom čoveku jer mu se u njoj nudi jedan drugačiji svet, svet u kome se slobodno razvijaju mašta, snovi, težnje i gde mladi mogu da reše svoje probleme. Ali, isto tako, činjenica je da kroz ovaj tip književnosti, mladi vide život i njegove zakone. Mladi ljudi se suočavaju sa smrću još u porodici, bilo da se radi o smrti bliskih rođaka, smrti kućnog ljubimca, itd. Dakle, neizbežno je da književnost za decu i mlade odražava događaje u društvu i porodici. Shodno tome, suštinski deo književnosti za mlade je i smrt kao sastavni deo našeg postojanja. Iz tih razloga, predmet ovog rada biće tretman teme smrti u književnosti za mlade, kroz primere odabranih radova iz makedonske adolescentske književnosti.

Ključne reči: smrt, književnost za adolescente, makedonska adolescentska književnost.

Biljana Beljić Durković

Jovan Miočinović

Tehpro d. o. o., Beograd

biljana.beljic@tehpro.doo

UDK: 613.644-053.4

DEČJA GRAJA – ŽELJENI ILI NEŽELJENI ZVUK?

Sažetak: U današnje vreme buka predstavlja veliki problem koji je prisutan svuda. Uzroci buke u svakodnevnom životu mogu biti saobraćaj na ulici, zvuk klima uređaja, muzika iz susednog kafića. Međutim, buka na radnom mestu kao i mestu boravka predstavlja veći problem. Izvori buke mogu ugroziti zdravlje, uticati na pažnju, ali u prvom redu oštetiti sluh. Deca koja se igraju igračkama, okolnosti igre i njihovih dnevnih aktivnosti u vrtićima takođe određuju buku. U tom smislu, veoma je važno imati u vidu nivo tolerancije u okviru kojeg je buka u radu sa decom dozvoljena, koliko utiče na kvalitet rada vaspitača i u kojoj meri može izazvati (ne)auditivne negativne efekte.

Gljučne reči: buka, deca, radna sredina, vaspitači.

Definicija buke

U zaštiti na radu buka je definisana kao svaki neželjeni zvuk koji dopire do ljudskog uha. Taj zvuk ne mora nužno biti glasan, već samo mora biti nepoželjan. Pod bukom podrazumevamo razne zvuke jačeg intenziteta koji dopiru do našeg slušnog aparata i našeg organizma. Izražava se u decibelima (dB). Po intenzitetu razlikujemo: malu buku, normalnu buku, jaku buku, vrlo jaku buku i zaglušujuću buku (Tabela 1). Kada govorimo o efektima koje buka u radnoj sredini može izazvati kod zaposlenih, razlikujemo auditivne i ekstraauditivne efekte. Auditivni efekti su oni koji se odnose na uticaj buke na slušni aparat (slabljenje sluha ili zujanje u ušima), a zavise od različitih medicinskih i fizičkih faktora. Ekstraauditivni efekti dovode do problema u govornoj komunikaciji, smanjenja obima i efikasnosti rada, škode srcu, izazivaju poremećaj sna. Ukoliko postoji kontinuirano izlaganje visokom nivou buke, dolazi do skoka krvnog pritiska, uticaja na vegetativni nervni sistem, nerveze, manjka odmora, odnosno sindroma hroničnog umora. Nije, dakle, samo reč o oštećenju sluha zbog buke, već postoji veoma nepovoljno dejstvo na ceo organizam (*Enciklopedija zaštite na radu, medicine i higijene rada*, 1982).

Tabela 1. *Nivoi različite, uobičajene buke, sa procenom intenziteta i efekata*

Intenzitet	Nivo buke (dB)	Izvor buke	Efekti na sluh i zdravlje
mala	≤ 50	tihi šum ili tihi govor	ne smeta organizmu
normalna	60 do 65	srednja jačina govora	ne smeta organizmu
jaka	65 do 80	galama, glasni govor, prosečni kancelarijski rad, rad motora	ekstraauditivni efekti
vrlo jaka	80 do 100	krik, vrisak, grmljavina, pucanj, prese ili slične mašine	ekstraauditivni efekti
zaglušujuća	>100	avionski motori, preglasna muzika, pneumatski aparati i slično	auditivni i ekstraauditivni efekti

Kada je reč o bezbednosti i zdravlju na radnom mestu, u smislu očuvanja zdravlja radnika bilo kojeg profila, buka se u radnom prostoru prati, meri i drži na odgovarajućem nivou na različite načine i različitim metodama. Sam izvor buke na radnom mestu veoma je osetljivo pitanje i može biti širok dijapazon izvora, od sistema za ventilaciju do udaranja čekićem po limenoj podlozi.

U Republici Srbiji do sada nije izveden organizovani projekat u istraživačke svrhe koji bi obuhvatio merenja nivoa buke kojoj su izloženi zaposleni u predškolskim ustanovama i kakve efekte to ima na zdravlje zaposlenih. Cilj ovog pregleda stanja jeste da utvrdi: 1) nivo buke u radnoj sredini kojoj su izloženi vaspitači i 2) nivo stresa koji zaposleni osećaju, kao i koji su mehanizmi odbrane, a na osnovu istraživanja koja su vršena u zemljama Evropske Unije, Australije i Novog Zelanda, a koja su pokazala konkretne rezultate merenja buke i istraživanja uticaja na zdravlje zaposlenih (Kalužnaja i Lakiša, 2015: 300; Grebennikov i Wiggins, 2006; Simões-Zenari i Lopes Bitar i Nemr, 2012).

Izvori i nivoi buke u predškolskim ustanovama

Sa stanovišta razvoja, deca su prirodno bučna. Deca koja se igraju igračkama i okolnosti igre i njihovih dnevnih aktivnosti u vrtićima određuju buku. Aktivnosti velikog broja dece u malim prostorijama stvaraju buku koja može izazvati različite auditivne ili ekstraauditivne efekte na one koji rade s decom. Odrasli su odgovorni za ispunjavanje potreba dece poštujući fiziološke i psihološke ritmove deteta. Vaspitači moraju kontinuirano da komuniciraju s decom usmeravajući sve vreme svoju pažnju na planirane dnevne aktivnosti.

Postoje studije koje su dale rezultate koliki su to nivoi buke koji se pojavljuju u toku radne smene jednog vaspitača, a koji potiču iz različitih izvora njihovog radnog okruženja koje, ako se sagleda proces dečje igre, podrazumeva razgovor, pesmu ili igranje igračkama, koje takođe mogu biti izvor buke (Kalužnaja i Lakiša,

2015: 300; Grebennikov i Wiggins, 2006; Simões-Zenari i Lopes Bitar i Nemr, 2012).

U toku igre različitim igračkama srednji nivo buke bio je u rangu od 66,8 dB do 77,6 dB što, kako je ranije naznačeno u Tabeli 1, spada u rang jake buke. Na primer, pokazano je da kocke, kada ih deca ubacuju u kutiju igračaka, prave impulsnu (udarnu) buku od 90,71 dB do 103,34 dB, u zavisnosti od materijala od kojeg je napravljena korpa (metal, aluminijum, vuna, plastika). Takođe, igračka koja pušta muziku to radi u nivou od 87 dB (Kalužnaja i Lakiša, 2015: 300).

U toku doručka ili ručka izmereni nivo buke dostizao je u proseku 64 dB (Kalužnaja i Lakiša, 2015: 300), što spada u normalnu buku.

U navodima Svetske zdravstvene organizacije stoji da je optimalna buka koja se preporučuje za poslove edukacije 35–40 dB. Da bi se izbegli nervoza i nemir, koji mogu biti izazvani stalnim nivoom buke, preporučljivo je da ona ne prelazi 65 dB (Lindstrom, Waye, Södersten, McAllister, Ternström, 2011: 166). Upoređivanjem dobijenih vrednosti može se uočiti da su one znatno iznad preporučenih granica. Granica koja nas obavezuje na preduzimanje mera zaštite od buke jeste 85 dB (*Pravilnik o preventivnim merama za bezbedan i zdrav rad pri izlaganju buci*, 2011).

Uticao buke na zdravlje

Studije koje su rađene pokazuju koliki je rizik od izlaganja osoblja i dece buci koja se stvara u predškolskim ustanovama. Većina vaspitača prijavljuje da su umorni od buke i da je njihov san uznemiren radom u okruženju sa povećanom bukom. Analizom rada među zaposlenima pokazalo se da oni koriste mnogo više energije za rad u bučnom okruženju, što dalje rezultuje stresom. Druga studija pokazuje da je nivo izloženosti buci distribuiran između različitih dnevnih aktivnosti. Od svih uslova radne okoline (vazduh, osvetljenje, temperatura), koji se mogu pratiti i ispitivati na radnom mestu vaspitača, kao najproblematičniji faktor najčešće se navodi buka (Stoj og indeklima BUPL, 1998) S tim u vezi, najčešći izvori buke jesu dečji glasovi i zvukovi tokom njihovih aktivnosti. Vaspitači moraju usmeriti svu svoju pažnju na dečje aktivnosti sve vreme, a da pri tome njihova međusobna komunikacija ne bude ometena.

Guidini i saradnici su ispitivali izloženost buci u tri grupe subjekata – vaspitača, onih koji su se žalili na tegobe pri govoru: govorni aparat, psihološke i fiziološke tegobe (Guidini, Bertoncetto, Zanchetta, Dragone, 2012).

Grupa koja se žalila na govorni aparat imala je žalbe na: govor sa podignutim tonom, želju da ne govori neko vreme, promuklost, gubitak glasa i teškoće pri govoru. S obzirom na to da nivo buke, kako su pokazala istraživanja i kako je gore navedeno, u toku dečje igre ili aktivnosti može biti od 66,8 do 77,8 dB, vaspitač mora imati ton glasa za oko 20 dB viši da bi nadjačao buku i uputio uputstva deci. To znači da mora ispustiti glas od 86,8 do 97,8 dB. Aktivnost vaspitačevog glasa dolazi najčešće tokom komunikacije sa jednim ili nekoliko dece, konverzacijom

ili deljenjem instrukcija, ispravljanjem ili ohrabriranjem dece da rade svoje aktivnosti.

Grupa koja se žalila na fiziloške zdravstvene probleme, koji su izazvani pojavom buke višom od 60dB u toku radnog dana, imala je tegobe u vidu suve kože, suvog grla i bolova u grlu, svraba u očima, kijanja i kašljanja.

Treća grupa se žalila na psihološke probleme u vidu povećane senzitivnosti, iritabilnosti, anksioznosti, nesanice, depresivnih osećanja i nedostatka koncentracije, a sve izazvano pojavom buke višom od 60 dB u toku radnog dana.

Zaštita od buke

Kada je reč o izloženosti vaspitača buci u radnom okruženju, mora se primeniti drugačiji pristup u odnosu na većinu drugih radnih okruženja, s obzirom na to da su izvor buke deca i njihove aktivnosti. Glasovi, igranje i aktivnosti dece ne moraju uvek biti opisani kao bučni zvuci, jer kao što je na početku rečeno, buka se opisuje kao neželjeni zvuk. U slučaju zvukova koji potiču od dece, najčešće ih smatramo kao željene i potrebne za njihov psihički razvoj i kao deo pedagoškog procesa u predškolskim ustanovama. Tradicionalni pristup (tehnički) koji se može primeniti u zaštiti od buke u nekim granama industrije, kao što su zvučne pregrade i zvučni boksovi ili prosto uklanjanje izvora buke, nije moguć u razmatranom slučaju. Iz aspekta pedagoškog rada, sa visokim nivoom verbalne komunikacije koja je potrebna u pedagoškim ustanovama, upotreba čepova za uši ili zaštitnih mufova u konfliktu je sa opisom posla.

Zaključak

Povećana buka, naročito ona čiji nivo prelazi granice koje su propisane za bezbedan i zdrav rad, može dovesti do različitih smetnji kod osoblja koje je izloženo. Poslednjih decenija percepcija ponašanja koje se procenjuje kao očekivano i poželjno je promenjena, a samim tim i ponašanje dece u vrtićima i školama postaje glasnije. S obzirom na to da su zaposleni u vrtićima vaspitači – radnici, deca koju vaspitavaju predstavljaju njihovo radno okruženje, samim tim se trebaju primeniti i propisi koji važe o preventivnim merama zaštite od buke na radnom mestu. Dok je buka po definiciji svaki neželjeni zvuk, važno je naglasiti da percepcija dečjih glasova i buke koju oni stvaraju može biti željena i neželjena, a nadasve je individualna.

LITERATURA:

- Arandelović, M., Jovanović, J. (2009). *Medicina rada, Prvo elektronsko izdanje za studente integrisanih akademskih i osnovnih strukovnih studija*. Niš: Medicinski fakultet.
- Enciklopedija zaštite na radu, medicine i higijene rada (1982). Niš: Institut za dokumentaciju zaštite na radu „Edvard kardelj”.
- Grebennikov, L., Wiggins, M. (2006). Psychological Effects of Classroom Noise on Early Childhood Teachers. *The Australian Educational Researcher*, 33. 35-53 Preuzeto 2.10.2017. sa <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03216841>
- Guidini, R. F., Bertencello, F., Zanchetta, Dragone, S. M. L. S. (2012). Correlations between classroom environmental noise and teachers' voice, *Rev. soc. bras. fonaudiol.* 17(4). 398-404 Preuzeto 2.10.2017. sa http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-80342012000400006&script=sci_arttext&tlng=en
- Kalužnaja, D., Lakiša, S. (2016). Preschool personnel exposure to occupational noise. *Proceedings of Latvian academy of sciences.* 70. 300–307. Preuzeto 2.10.2017. sa <https://www.degruyter.com/view/j/prolas.2016.70.issue-5/prolas-2016-0046/prolas-2016-0046.xml>
- Lindstrom, F., Wayne, K.P., Södersten, M., McAllister, A., Ternström, S. (2011). Observations of the relationship between noise exposure and preschool teacher voice usage in day-care center environments. *Journal of Voice.* 25(2). 166-172. Preuzeto 2.10.2017. sa <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20171834>
- Pravilnik o preventivnim merama za bezbedan i zdrav rad pri izlaganju buci. *Službeni glasnik Republike Srbije*, br: 96/2011 i 8/2015.
- Simões-Zenari, M., Lopes Bitar, M., Nemr, N. K. *The effect of noise on the voice of preschool institution Educators*, *Rev. Saúde Pública.* 46 (4), On-line version ISSN 1518-8787. Preuzeto 2.10.2017. sa http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0034-89102012000400010&script=sci_arttext&tlng=en

CHILDREN'S CLAMOUR - WANTED OR UNWANTED SOUND?

Summary: Nowadays noise is a big problem which is present everywhere. Causes of noise in everyday life can be traffic in the street, sound of air conditioners, music from nearby cafés. However, noise in the workplace as well as the place of residence is a bigger problem. Noise sources can endanger health, affect attention, but first of all they damage hearing. Children playing with toys, the circumstances of their play and their daily activities in kindergartens also determine the noise. In that sense, it is very important to have in mind the level of tolerance relating to noise in work with children, how much it affects the quality of teachers' work and to what level it can cause negative auditory or non-auditory effects.

Key words: noise, children, workplace, kindergarten teachers

Branislava Bošnjak, Pavao Hudik, Südost Europa Kultur, Berlin
branislava.bosnjak@gmail.com
UDK: 621.39:004.451(=214.58)(4)

THE USE OF ICT, SMARTPHONES AND TABLETS IN SOCIAL WORK WITH ROMANI MIGRANT FAMILIES IN BERLIN: EXAMPLES FROM PRACTICE

Summary: *This paper focuses on the role of information and communication technology (ICT) in everyday social work practice of a Berlin based organization that mainly works with Romani migrant families from Southeast Europe. After a short introduction, the authors present examples from practice using main functions of digital technology in social and pedagogical research and practice as a wider framework. The discussion that follows examines the advantages and disadvantages of ICT in work with migrant Romani families. The authors underline positive aspects, such as easier communication with illiterate clients and a facilitated approach to children through digital media, for example, smartphones and tablets. Further on, a range of ethical issues revolving around informed consent, boundaries in relationships between professionals and clients, as well as privacy and confidentiality are being highlighted. However, the lack of official standards and regulations for using modern technology in social work practice in Germany leaves many questions on the degree and specific ways of ICT use open.*

Key words: *ICT, smartphones, tablets, Romani migrant families, social work.*

Introduction – the use of ICT in social work

Information and communication technology (ICT) has permeated everyday life in various aspects. It has also significantly impacted the practice of social workers and related support services. Bullock & Colvin (2015), suggest that there is limited research addressing technology as a tool in social work practice. This article focuses on the ways ICT (especially smartphones and tablets) are being used in everyday practice of social workers from ‘Südost Europa Kultur’, an organization that mainly deals with Romani migrant families living in Berlin.

Smartphones entered the mobile phone market in 2003, and in 2005 they accounted for approximately 6% of all mobile phone sales (Raento, Oulasvirta & Eagle, 2009). In 2013 there were already over a billion smartphones in use worldwide (ACMA, 2013). According to a German statistical portal (statista.com), this number will grow to 2.5 billion users until 2020. The same source states that in April 2016 around 49 million Germans possessed a smartphone. Thanks to digital

technologies and modern tools, such as smartphones and tablets, the communication between the service users (families) and social workers is enhanced. There are numerous new ways in which social workers can increase the quality of service provision by teaching their clients to use various applications that will assist them in their everyday lives. For instance, new mobile phone technology allows clients to monitor their asthma, use online counseling (Mishna, Bogo, Root, Sawyer, & Khoury-Kassabri, 2012), peer support groups, track movements of older adults with dementia or young criminal offenders through GPS software (Bliss, 2014), or to facilitate communication and improve social skills of children with Autism (De Leo & Leroy, 2008). Social work is becoming increasingly flexible thanks to the evolution of ICT. The degree in which social workers rely on ICT in their work depends, however, on individual preferences. According to Csiernik (2006 in Bullock & Colvin, 2015), beginning practitioners can be regarded as digital natives because they grew up immersed in digital technology. On the other hand, established 'old-school' practitioners are considered to be digital immigrants, who often view ICT as dehumanizing or of limited value.

Smartphones and Internet connectivity also represent a valuable resource for migrants, because they enable individuals and families to stay in touch and exchange information in real time, not only within the host country, but also their countries of origin. Manuel Castells' theory of the network society (Castells, 2010) connects digital technology and power, illustrating how marginalized groups can effect change in the network society, with examples of indigenous Zapatista communities in Mexico (where Internet provided a means for the rapid dissemination of information and organization of a rebellion and struggle for democracy) and Wikileaks. According to United Nations (2006 in Perron et al., 2010), ICT is necessary for reducing poverty, as well as social and economic problems. The World Health Organization also sees ICT contributing to health improvement. '... Twitter, Facebook, and other social media are reshaping health care' (Hawn, 2009 in Perron et al., 2010:7).

The move toward a technologically driven social work practice in America urged the National Association of Social Workers (NASW) and the Association of Social Work Boards (ASWB) to develop standards for ethical integrating of technology into social work practice in 2005 (NASW & ASWB, 2005 in Bullock & Colvin, 2015). The latest release of Standards for Technology in Social Work Practice has been issued this year (NASW, ASWB, CSWE, & CSWA, 2017). Unfortunately, there are so far no similar guidelines or standards issued in Germany, which leaves individual practitioners and organizations to regulate the use of digital technology internally, in the ways they deem justified.

Social work with Romani migrant families

The non-governmental organization ‘Südost Europa Kultur’ from Berlin was founded in 1991 with an aim to foster cultural relations between Germany and South-East Europe, but also to offer a platform for a peaceful dialog between refugees from countries of former Yugoslavia and German citizens. It combines psychosocial methods, cultural activities and community involvement in working with refugees, minorities and discriminated social groups. Besides, this association has a long history in facilitating the integration of Romani families and empowering the Romani community. In the last six years, this association also offers social work services for families coming from Southeast Europe (mainly the republics of ex-Yugoslavia, but also Romania, Bulgaria and Albania). To this day, ‘Südost Europa Kultur’ has offered social work services to over a hundred families from Southeast Europe, out of which 90% were of Romani origin. Around 70% of the clients were Romani families from Serbia and Bosnia, and around 30% from the new EU States – Romania and Bulgaria. The authors of this text have been working as social workers in ‘Südost Europa Kultur’ association for more than five years (Hudik) and more than three years (Bošnjak).

Clients are assigned to social workers through the Youth Welfare Office (Jugendamt). Jugendamt contacts the organization ‘Südost Europa Kultur’ in cases when it is deemed that a family from Southeast Europe needs socio-pedagogical support in various areas of child-upbringing and child safety. Usually, complaints come from public services like schools, kindergartens or health services in cases when children have missed several mandatory check-ups and vaccinations, or are absent from school/kindergarten. In those cases, clarification and intense work with the parents is necessary. Since many of the parents have scarce knowledge of German language and usually come from more rural and marginalized areas where they did not have a chance to become literate – it is most efficient when they get a social worker coming from their respective country of origin, speaking the same language and understanding the wider cultural context.

Depending on the specifics of each case, a list of tasks is formulated together with the family, the social worker from Jugendamt and the social worker from ‘Südost Europa Kultur’, who will continue to work intensively with the family in question for a set period of time (usually 6 months, 4 to 5 hours a week). Upon the end of the said period, the social worker from Jugendamt evaluates the work and sets new goals for the continuation of the service, or suspends the service – all in accord with the achieved goals, suggestions of the social worker who was in the family and the family itself.

It is important to underline that ‘Südost Europa Kultur’ organization puts policies, procedures and systems in place to ensure the confidentiality rules are followed: social workers treat confidential information about the service users with respect, members of the social workers’ team share confidential information among themselves when it is needed for safe and effective care of an individual or a family, information that is shared for the benefit of the community is always anonymised;

clients have the right to object to the sharing of confidential information about them. All printed documents regarding a client/family are securely filed and locked in the office of the organization. It is forbidden for social workers to take the files home or elsewhere, where there is a risk that a third party could access them. All the digital equipment used in the organization (computers, laptops, tablets, smartphones) has a security code known only to the employees. The topic of data confidentiality is being regularly addressed during the internal conferences and quality control meetings (Qualitätssicherung). However, there are no state regulated guidelines for the use of technology in social work practice, which gives each organization the freedom to develop internal regulations regarding this issue. How to maintain professional boundaries when, for instance, a client and a professional share networks on Web sites, blogs, and other forms of social media is a question addressed within the Standards for Technology in Social Work Practice in America (NASW, ASWB, CSWE, & CSWA, 2017). Also, using personal technology for work purposes was addressed within the Standard 2.11, which states that in ideal cases the “employer or organization should provide the devices and technology and have clear policies regarding clients’ electronic access to the social worker” (NASW, ASWB, CSWE, & CSWA, 2017:19). Furthermore, the organization should cover the cost of devices used for work purposes. However, these guidelines do not exist in a similar form in Germany. In ‘Südost Europa Kultur’, the social workers decide individually whether they want to use their own smartphones for work or they want to use a separate device for work purposes only, and they cover the related costs themselves. In the following text, we will explain how ICT is used in social work provided by practitioners from ‘Südost Europa Kultur’.

Practical use of ICT in social work with Romani migrant families

Drawing on Krnjaja (2014), we can conclude that digital technologies have 4 important functions in social and pedagogical research and practice: *documentary function* (text messages, e-mails, photographs of documents and of family members); *pedagogical function* (development of literacy, problem-solving competence and metacognitive learning); *representational function* (symbolic presentation and dissemination of practitioners’ data) and *reflexive function* (practitioners reassess their decision, working methods and relationship with the family they work with based on multiperspectivity of digital data). We will use these functions, adding the fifth one – *communicational function*, as a frame to describe the practical aspects of using ICT in social work with Romani migrant families in Berlin. Due to the focus of this paper, we will explain the communicational function first.

Communicational function

Intense work with the families includes numerous home visits, accompanying children to school, kindergarten, to health care services (dentist, pediatrician), as well as accompanying parents to various services (Job Centre, social services).

This implies consistent communication between the social worker and the family. Social workers can use text messaging (Viber, Facebook Messenger, or WhatsApp) to remind clients of important appointments (at the Foreigners Office, court or at the doctor's) and make sure that there is no confusion about the set date and time. Many times parents and children (who recently came to Berlin) do not know how to use the public transportation system in a complex urban context, so it is necessary that they stay in touch with their social worker who can guide them to the correct destination via mobile phone. Illiterate clients can also use applications such as WhatsApp, Viber or Facebook Messenger to send images of official letters they receive from schools, Job Centre or other services and institutions, which they cannot read themselves. The social worker reads and interprets the letters, explains the steps that need to be taken or contacts the given institutions personally. Very often, clients leave a voice message, because it is much easier than writing a text message. This makes the communication process considerably faster and clearer and many misunderstandings can be avoided.

Communication between social workers of 'Südost Europa Kultur' relies in many ways on ICT. Not only is it faster and more efficient to communicate with colleagues via mobile phones, e-mails and text messaging, but there are also cloud computing alternatives which enable practitioners to simultaneously work on the same document or Excel table. An entire set of office-related applications can be found on Google Docs, without specific installation and completely free of charge. This is especially useful when two social workers share one case. Even in communication with official services, such as Jugendamt and Foreigners Office, e-mail communication (with attached reports or images of formal documents) takes over official postal or fax exchange.

Documentary function

Laptop is used as a portable office (Garrett, 2005) and it plays a more substantial role, than classical notes and sheets used by social workers before. Indeed, smartphones, tablets or laptops are used frequently by social workers from 'Südost Europa Kultur' in order to document important data such as family history, biographies of family members, to create a genogram, sociogram or a list of important tasks and contacts. One of the common practices is for a social worker to use his smartphone to take pictures of important documents belonging to the family in question (passports, birth certificates, school certificates, etc.). This is done at the very beginning in order to make sure that the collected data is correct, to securely archive the copies in case some of the documents get lost in the future and to ensure a proper strategy in work with the family. The type of residence permit a family obtained influences the scope of opportunities the family has. A more secure residence status enables migrants to become employed, to access education and training and move into rented apartments. However, most of the Romani families from Serbia, Bosnia or other non-EU Southeastern countries hold a precarious residence status such as:

Aufenthalts gestattet (Permission to stay) - this certificate must be renewed after a period of six months at the Immigration Office or *Duldung (Deferred Deportation)* - this certificate simply means a temporary suspension of deportation - the sanctioned individuals are obligated to leave the country as soon as possible (Bošnjak, 2017). According to Grienić (2010 in Bošnjak, 2017:5) two-thirds of the Romani migrant families have the status of deferred deportation (*Duldung*) and constantly face the risk of forced eviction. It is extremely important for social workers to clear the issue of residence permit at the beginning of their cooperation with the family in order to set the priorities straight. The insecure residence permit is related to insecure housing (families living in residential homes, not being eligible to rent an apartment), but also to a higher degree of stress among parents and other family members due to fear of expulsion. Asking the clients about their residential status is often not enough (especially when the clients are illiterate), the data needs to be double-checked and documented properly (the safest and fastest way is to take a picture of a passport, that is, residence permit).

During a family visit, a social worker can sometimes give his or her tablet to the children with the instruction to snap a couple of photos of the apartment, while the social worker talks to the parent or caregiver. This will only take place in case the parent approves this action. The pictures would then be looked at in the presence of the parent and they would serve as an incentive for a conversation about the everyday life in the family (who sleeps where, where are the toys, where is the homework written, etc.). This way, the social worker can see what aspects of the apartment are the most interesting for the children, but also what other rooms in the apartment look like (the level of hygiene, tidiness and arrangement) without being too intrusive.

Pedagogical function

Using specific applications on tablets or smartphones, social workers engage with children in a quick way. Children (as well as their parents) react positively to visual stimuli, pictures, videos and games. Big TV screens can be found in almost each Romani migrant family, regardless of the level of poverty or lack of other, perhaps more important household objects. On the other hand, there are usually no books or newspapers in the Romani migrant households. The books and magazines that social workers occasionally give to children usually get lost very quickly or are never read. Smartphones, tablets and laptops are often the only sources of written text in a household. Illiterate clients usually report on having bad experiences at school in their childhood, so they retain a negative attitude towards school in the host country too. Many clients feel insecure when they have to deal with school staff (regarding their children's school attendance) or with other institutions (social services, Job Center, Foreigners Office) who insist on formal communication, heaps of paperwork and complex bureaucratic procedures. It is therefore important for a social worker to create a level of trust with the clients and act as a mediator between the family and the institutions in question.

A social worker who uses his smartphone or tablet in one of the first encounters with a family and plays a cheerful song or lets the children play a song using the piano application is more likely to make the situation more relaxed and be perceived as someone who is harmless and has good intentions. Furthermore, by using simple applications that include drawing, connecting numbers and pictures, solving a labyrinth etc., a social worker is able to initiate interest in learning, literacy and problem solving in children. Also, he or she will be able to roughly assess the current level of literacy and cognitive skills of the children in a much more playful way than by using a classical intelligence assessment test. For instance, one can tell if children are even allowed to use the technological gadgets by their level of skillfulness, speed and depth they show while holding a smartphone or a tablet. They demonstrate their level of oculomotor and fine motor coordination in solving various problems presented by the social worker. Furthermore, children can reveal aspects of their interests (music, video games, drawing), their self-image and position in relation to their siblings, personality traits (dealing with failure, perseverance, patience) in only several meetings with the social worker.

Interestingly, practice has shown that some clients who are illiterate (when it comes to pen and paper) are capable of writing a text message to their social worker. These messages often come with spelling and grammar mistakes, but they can be interpreted quite accurately, especially when the social worker knows the client for a longer time. This means that the clients learned the alphabet along the way and they type the words as they assume they should be written. In Serbo-Croatian language spoken in Serbia, Bosnia and Croatia (also in the Romani community, next to Romani, their mother tongue) the thirty letters of the alphabet mutually map one-to-one, and the orthography is highly phonemic in all standards. This might be the reason why functionally illiterate individuals manage to learn some basics of writing using a tablet or smartphone keyboard.

Representational function

Multimedia documentation in social work enables a symbolic presentation and dissemination of data that overcome the simple textual form. Photographs and videos contribute to clearer communication between practitioners, but also to various interpretations of certain situations from the practice, which can contribute to improved cooperation between a social worker and his or her clients. In 'Südost Europa Kultur', social workers use various aspects of symbolic presentation of data, especially during internal conferences. For instance, a digital genogram of a case/family in question would be shown on a screen when the case is presented and discussed about. This way, we save time for explaining the family background (number of children, age of parents, etc.). In case there is an assumption of a child's safety violation, social workers need to fill out lengthy and detailed Child Protection Forms (Kinderschutzbogen). All the photographs and videos from the family in question that have been gathered to that point serve as a helpful tool to correctly estimate the parameters regarding housing, hygiene, appearance of the children etc.

Reflexive function

Social workers use digital data (videos, images) to analyze and reexamine their actions, relationships, decisions and strategies regarding their clients. Further on, the use of Internet enables social workers to seek for professional websites, discussion forums and similar online sources to gather additional information about a specific problem they encountered in work with their clients (such as anorexia nervosa, addictive disorders, alcohol abuse, etc.). Internet access also enables social workers to search for adequate extracurricular socio-pedagogical activities and offers in the close vicinity of the family in question.

Advantages and disadvantages of ICT use in social work practice

The first great advantage of using ICT in social work practice in Berlin is time saving. It is not uncommon that one social worker works with four or five families which are usually located in different parts of the city. As mentioned earlier, it is of utmost importance to secure frequent visits to the clients in order to assess the state of the family dynamics, housing, and hygiene level. Also, the clients and their children need to be accompanied to various appointments. These tasks would be much more time consuming if the social workers did not have the possibility to contact their clients first, via mobile phones, apps such as Viber or WhatsApp, and confirm the meeting point or announce a visit. Even with the advanced communication technologies the clients may be unavailable, they may forget about an appointment or not be at home when the social worker comes to visit. Still, clients and social workers are much more interconnected thanks to modern technologies.

Secondly, illiterate clients are able to send images of the official letters they cannot read via smartphones and rely on their social worker to explain the content. This not only expedites the communication, but the images and documents received this way can be properly archived in the clients' files.

Thirdly, tablets and smartphones are a great tool to approach children, especially the ones at preschool age. Photographs and videos can inspire conversation; they can help a child express him or herself in a nonverbal manner. On the other hand, a social worker can get an insight into the content that is available and frequently used by children (videos, songs and games). Especially adolescents and youth prefer modern technology as the means of communication, because they are used to texting and immediate response. According to Reamer (2013), text messaging is the medium of choice for many adolescents. A social worker that is ready to communicate with adolescent clients in their preferred medium ensures a better cooperation.

Lastly, social platforms such as Facebook enable a social worker to assess the social structure of a family, the relationships between close and wider family and the information such as names, nicknames, influential others (possible social resources), which can serve as very useful in the attempt to reach the goals prescribed by Jugendamt. A social worker can have a Facebook profile he or she uses only with clients in order to avoid possible boundary issues.

Moving on to disadvantages that can appear with the frequent use of ICT, we will start with the constant availability of the social worker who can be reached via mobile phone or online, through different applications and platforms. The downside of the constant availability is that clients do not always respect the rules set at the beginning of the cooperation – not to call their social workers over the weekend or in late hours. Social workers are exposed to a certain level of nuisance in case they use their private numbers for professional work. In those cases they can choose to switch off their phones or not to answer. Still, practice shows that most of the clients respect the set communication rules, as long as the social worker shows consistence and clarity in rule setting.

Further disadvantage revolves around an array of ethical and risk management issues involving privacy and confidentiality, boundaries and dual relationships when using ICT. According to respondents of a focus group of 15 social workers (Mishna et al. 2012), social workers are comfortable with using e-mail with their clients, much more than engaging in cyber communication or non-administrative ways of communication because it affects boundaries in work with families. However, in working with Romani clients, e-mail is largely unknown or unpopular (because of the widespread illiteracy issue) and non-administrative channels (Viber, WhatsApp and Facebook) are much more in use. Quite often, clients change their mobile phone numbers, start new contracts with new mobile phone providers and do not tell their social workers about it in time. In those cases, contacting a client via Facebook remains the only channel of communication. ‘Clients who have access to social workers’ networking sites may learn a great deal of personal information about their social worker that may introduce complex transference and countertransference issues in the professional-client relationship’ (Reamer, 2013:168). There is certainly a risk for social workers who decide to connect with their clients via Facebook of revealing more personal information than they would in classical face-to-face counseling, however, for many individuals (and most the social workers from ‘Südost Europa Kultur’), Facebook does not serve as a platform where they disclose personal or intimate information, but it rather serves as a communicational and informational tool with adjustable privacy settings.

Nellisen & Van den Bulck (2017) show in their study that children (aged 12-17) teach their parents how to use digital media, especially when it comes to smartphones, tablets and apps. Parents are not always able to provide optimal guidance when it comes to media, because their children often become expert users of the new technologies before their parents do. This leads to significant media conflict, which is especially present in families with younger children (*ibid.* p.9). This phenomenon was also observed in many Romani migrant families where children become more fluent in German language (due to mandatory school attendance) and more competent in the use of modern technology. In those cases, parents are dependent on the help from their children, which can negatively influence the patriarchal hierarchy in the family and the power relations between parents and children. In those cases, an intervention by the social worker is called for.

The clients usually have less knowledge about the risks of publishing private data. It is an ethical task of each social worker to inform the clients, especially

children and adolescents of potential ICT-related risks and teach them how to protect themselves. Dangers such as cyber-bullying, sexual exploitation of children and adolescents, breached confidentiality of information (unwanted disclosure of identifying information) are constant threats in the frequent ICT use. Social workers must therefore take precautions to ensure and maintain the privacy of the information and to educate children and adolescents about the dangers they can be exposed to when using the Internet.

Conclusion

This paper displays the specifics of ICT use in the social work practice of ‘Südost Europa Kultur’ organization in Berlin. ICT use comes with many advantages such as facilitated communication with illiterate clients and children, efficient documentation, pedagogical aspects (assessment of cognitive skills, interests, personality traits) and support of reflexive processes needed for work assessment and writing of reports. Further on, social workers are better organized through reduction of paperwork, efficient research of additional client resources (online), communication with service providers and expansion of time with clients. One revolutionary element discovered in the described work with Romani migrant families in Berlin is the ability of many illiterate clients to learn the basics of reading and writing in an autodidactic manner through the mere use of digital technology. Not only does the use of ICT enable Romani migrants to communicate with their social workers (and others) in an easier fashion, but it also increases their sense of self-esteem in cases when they navigate through the city using a GPS application or search for some important information on the Internet by herself or himself.

Social workers of ‘Südost Europa Kultur’ organization follow strict procedures regarding data privacy and confidentiality. Yet, dual relationships and permeable boundaries related to social networks such as Facebook and issues such as: use of personal technology for work; gathering, managing, and storing information; informed consent; separation of personal and professional communication, etc., are still not regulated in a sufficient manner, as National Association of Social Workers in the USA has done it. It seems that thus far, the ICT use in the area of social work in Germany has been functioning in a quite unsystematic way. It is up to each social worker to decide about the gains and risks involved in connecting with their clients through digital media. In our experience, however, people with low level of education and migrants can benefit from modern technology by embracing the opportunities for social participation and integration into the wider society.

REFERENCES

- Australian Communications and Media Authority (ACMA)(2013). *Smartphones and tablets take-up and use in Australia (Report Nr. 3)* Retrieved from https://www.acma.gov.au/~/_media/Research%20and%20Analysis/Report/pdf/report_3-smartphones_tablets-comms_report_series_11-12%20pdf.pdf
- Baker, S., Warburton, J., Hodgkin, S. & Pascal, J. (2014). Reimagining the Relationship between Social Work and Information Communication Technology in the Network Society. *Australian Social Work Vol. 67*, 4, 467-478.
- Bliss, S. (2014, December 05) Social work and ICT [Review of the book *Social work and ICT*, by A. Hill & I. Shaw]. *Clinical Social Work Journal* Retrieved from doi:10.1007/s10615-014-0513-2
- Bošnjak, B. (2017). *Personal goals, self in family and subjective well-being among Romani migrant girls in Berlin*. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Bullock, N. A., Colvin, D.A. (2015). Communication Technology Integration into Social Work Practice. *Advances in Social Work* 16, 1, 1-14.
- Castells, M. (2010). *The Information Age: Economy, Society and Culture Volume 1, The Rise of the Network Society*. 2nd ed. Oxford: Wiley Blackwell.
- De Leo, G. & Leroy, G. (2008). Smartphones to facilitate communication and improve social skills of children with severe autism spectrum disorder: special education teachers as proxies. IDC '08 Proceedings of the 7th international conference on Interaction design and children in Chicago, Illinois- June 11-13, p. 45-48.
- Garrett, P.M. (2005). Social work's 'electronic turn': Notes on the deployment of information and communication technologies in social work with children and families. *Critical Social Policy* 25, 529-553.
- Krnjaja, Ž. (2014). Digital Technologies In The Practitioners' Research. Technics and Informatics in Education, Proceedings of the 5th International Conference, Faculty of Technical Sciences Čačak, 30–31th May 2014.
- Mishna, F., Bogo, M., Root, J., Sawyer, J.L., & Khoury-Kassabri, M. (2012). "It just crept in": The Digital Age and Implication for Social Work Practice. *Clinical Social Work Journal* 40, 277-286.
- NASW, ASWB, CSWE, & CSWA (2017). Standards for Technology in Social Work Practice. Retrieved from National Association of Social Workers, Association of Social Work Boards, Council on Social Work Education, Clinical Social Work Association https://www.socialworkers.org/includes/newIncludes/homepage/PRA-BRO-33617.TechStandards_FINAL_POSTING.pdf
- Nelissen, S. & Van den Buck, J. (2017). When digital natives instruct digital immigrants: active guidance of parental media use by children and conflict in the family. *Information, Communication & Society*, Retrieved from doi:10.1080/1369118X.2017.1281993

- Perron, B. E., Taylor, H. O., Glass, J. E., & Margerum-Leys, J. (2010). Information and Communication Technologies in Social Work. *Advances in Social Work, 11*(2), 67–81.
- Raento, M., Oulasvirta, A. & Eagle, N.(2009). Smartphones: An Emerging Tool for Social Scientists. *Sociological Methods & Research, 37*, 426-454. Retrieved from doi 10.1177/0049124108330005.
- Reamer, F. G. (2013). Social Work in a Digital Age: Ethical and Risk Management Challenges, *Social Work, 58*, 2, 163–172. Retrieved from doi.org/10.1093/sw/swt003

UPOTREBA INFORMACIONIH TEHNOLOGIJA, PAMETNIH TELEFONA I TABLETA U SOCIJALNOM RADU SA ROMSKIM EMIGRANTSKIM PORODICAMA: PRIMERI IZ PRAKSE

Sažetak: Ovaj rad je usmeren na ulogu informacionih i komunikacionih tehnologija (IKT) u svakodnevnoj praksi socijalnog rada u Berlinskoj organizaciji koja najviše radi sa porodicama romskih emigranata iz Jugoistočne Evrope. Nakon uvoda autori prikazuju primere iz prakse koristeći kao širi okvir glavne funkcije digitalne tehnologije u socijalnom i pedagoškom istraživanju i praksi. Diskusija koja nadalje sledi bavi se ispitivanjem prednosti i nedostataka upotrebe IKT-a u radu sa porodicama romskih emigranata. Autori naglašavaju povoljne strane kao što su lakša komunikacija sa nepismenim strankama i olakšani pristup deci kroz korišćenje digitalnih medija kao što su pametni telefoni i tableti. Nadalje se naglašavaju brojna moralna pitanja koja se tiču sticanja informisane saglasnosti, granica u odnosima između službenika i korisnika, kao i pitanja privatnosti i poverljivosti. Međutim, zbog nedostatka zvaničnih standarda i propisa za upotrebu modernih tehnologija u socijalnom radu u Nemačkoj, brojna pitanja o opsegu i konkretnim načinima upotrebe IKT-a ostaju otvorena.

Cljučne reči: IKT, pametni telefoni, tableti, romske emigrantske porodice, socijalni rad

Prikazi

Tatjana Stevanović

Predškolska ustanova „Mladost“, Bačka Palanka

tanja.stevanovic67@gmail.com

DEFINITIVNI VODIČ KROZ GOVOR TELA

(Pizz, A., Pizz, B. *Definitivni vodič kroz govor tela*, Beograd: Vulkan, 2013)

Polazeći od komunikacije kao bitnog segmenta svakodnevnog življenja i naglašavajući uticaj modernih tehnologija u tom procesu, nameću se pitanja koja pomažu u traganju za odgovorima vezanim za kvalitet komunikacije i prenošenje poruka, kao suštinskog elementa. Seminar *Unapređenje dobrih modela u komunikaciji*, autorki dr Vesne Colić, profesorke strukovnih studija i Tanje Dojić, stručne saradnice-psihološkinje, omogućava građenje i unapređivanje dobrih modela u komunikaciji kroz otkrivanje moći neverbalne komunikacije. Knjiga preporučena na ovom seminaru *Definitivni vodič kroz govor tela*, koju je izdala izdavačka kuća „Vulkan“ iz Beograda, 2013. godine, podstiče na promišljanje o neverbalnoj komunikaciji. Autori knjige su Alan i Barbara Piz. Alan Piz je australijski pisac, autor više publikacija na temu neverbalne komunikacije. Član je Kraljevskog društva za humanističke nauke Australijskog instituta za menadžment i Udruženja pisaca. Njegova supruga Barbara je koautor nekih od njegovih najpoznatijih dela. Knjiga je rezultat tridesetogodišnjeg angažovanja autora u oblasti komunikologije. Kroz devetnaest poglavlja ovi autori objašnjavaju zašto se javlja određeno ponašanje i kako tumačiti neizgovorene misli da bi doneli ispravne zaključke.

U prvom poglavlju pod nazivom *Osnovne stvari* autori pišu o razvoju sistema komunikacije, od prvobitne zajednice do savremenih vidova komunikacije, i navode istorijat akademskog proučavanja govora tela. Ističu da je ključ za raspoznavanje govora tela sposobnost shvatanja emocionalnog stanja osobe koja govori i uočavanje konteksta (okolnosti) pod kojima se komunikacija odvija. Navode da je ukupan uticaj poruke 7% verbalan (samo reči), 38% vokalan (ton glasa) i 55% neverbalan. Ističu da je ključ za raspoznavanje govora tela sposobnost shvatanja emocionalnog stanja osobe koja govori i uočavanje okolnosti pod kojima govori. Činjenica je da je većina ljudi nesvesna signala govora tela i njihovog uticaja.

U poglavlju dva, *U Vašim rukama je moć*, opisano je kako se dlanovi i rukovanje koriste za kontrolisanje situacije. Autori pišu o detektovanju otvorenosti, odnosno obmane prema položaju dlanova i analiziraju stilove rukovanja i tehnike saopštavanja dominacije, kontrole, potčinjenosti, jednakosti i stvaranja bliskosti.

Poglavlje tri, *Čarolija osmeha i smeha*, predstavlja iskrene i lažne osmehe i pet najčešćih tipova osmeha. Autori o osmehu pišu kao o načinu uspostavljanja kontakta i kao o uzročno-posledičnoj vezi koja izaziva pozitivna osećanja.

Naredno poglavlje, *Signali rukama*, otkriva kako položaj ruku biva signal za barijeru, odnosno prihvatanje. Istraživanje pokazuje da ruke prekrštene na grudima za posledicu imaju kritičnije mišljenje o toj osobi i da poučavanje predavača sa ovakvim položajem ruku za posledicu ima za 30% manje usvojenosti predavanog sadržaja.

U poglavlju *Kulturnim razlikama* autori čitaocu daju preporuku da na minimum svede govor tela kada je u interakciji sa strancem, jer pogrešno protumačeni gestovi mogu da izazovu neprijatne situacije.

U poglavlju šest govori se o *Gestovima rukom i palcem*, i autori uz mnogo primera ilustruju kako ruke privlače pažnju, iznose stavove, poboljšavaju prisećanje, otkrivaju misli i korist, signaliziraju frustraciju, ističu superiornost ali i aroganciju, naglašavaju osećaj kontrole.

O *Signalima procene i obmane* autori pišu kao o dešifrovanju gestova dodirivanja lica rukom zasnovanog na istraživanju laganja, jer su najpouzdaniji signali da neko laže upravo gestovi koja ta osoba automatski čini. Ilustracija *Tri pametna majmuna* simbolizuje gestove dodirivanja lica i glave i čini osnovu ljudskih gestova obmane (ne čujem zlo, ne vidim zlo, ne govorim zlo). Kada deca lažu, često koriste gestove dodirivanja lica rukama. Ako laže, dete pokriva usta rukama; ako ne želi da nešto čuje – pokriva uši; kada vidi ono što ne želi da vidi, dete pokriva oči. Vremenom ovi gestovi postaju brži, ali se i dalje javljaju kod osoba kada izgovaraju laž ili prisustvuju laganju, i povezani su sa nesigurnošću ili preterivanjem. Autori ističu i mogućnosti pogrešnog tumačenja gestova dodirivanja lica rukom. Signali očima predstavljaju skup objašnjenja i primera kako zenice, obrve, pravac gledanja, treptanje, širenje očiju i vrste pogleda kontrolišu razgovor, jer su signali očima deo sposobnosti tumačenja misli, stavova, osećanja. Zbog toga, ljudi donose niz sudova o drugoj osobi prilikom prvog susreta na osnovu onog što vide.

Osvajači prostora – teritorije i lični prostor naziv je devetog poglavlja koje govori o kulturološkim faktorima koji utiču na zonsku distancu, o ličnom prostoru koji nosimo uvek sa sobom i pojašnjava fenomen nelagodnosti osoba u liftu, različitostima među prostornim zonama stanovnika sela i grada, kao i o teritoriji i vlasništvu. Autori upućuju na razmišljanje u vezi sa donošenjem suda o tome zašto osoba drži određenu distancu.

U desetom poglavlju *Kako noge otkrivaju ono što nam je na umu*, autori pišu o tome kako stopala govore istinu, o načinu hoda, o četiri stojeća položaja i o načinima i značenjima prekrštenih nogu, jer položaj stopala kazuje drugima kuda želimo da idemo i ko nam se dopada ili ne. Autori iznose važnost otvorenosti tela kako bi se otvorio i um, jer je osobi koju želimo da ubedimo u nešto neophodno „razvezati noge i ruke” kako bi joj se otvorio i um za drugačije ideje i stavove.

U narednom poglavlju predstavljeno je *13 najčešćih gestova koje vidate svakog dana*, koji su lako uočljivi i treba ih prepoznati, razumeti, kontrolisati i negativne eliminisati iz vlastitog repertoara.

Dvanaesto poglavlje pod nazivom *Podražavanje – kako gradimo bliskost*, ukazuje na podražavanje kao tehniku ostvarivanja poverenja i izbegavanja agresivnosti. Neverbalno podražavanje znači da su osobe u interakciji istomišljenici, da su isti i

da dele ista osećanja. Takva sinhronizovanost podstiče osećanje sigurnosti. Primeri podražavanja su: zevanje, simultano treptanje, podizanje obrva, čak i širenje zenica. Ustanovljeno je da je potreba za podražavanjem ugrađena u mozak, što objašnjava i ponašanje deteta koje podražava roditelje, kao i to zašto su visokodisciplinovana društva uspešno dominirala svetom. Nasuprot navedenom, deca i odrasle osobe sa autizmom teško uspostavljaju dvosmernu komunikaciju, jer nemaju sposobnost podražavanja.

U narednim poglavljima (13, 14, 15, 16) autori otkrivaju nesvesne signale koji u velikoj meri reflektuju nameru ili emocije povezane s ritualima udvaranja, vlasništva, teritorije i visine.

Sedamnaesto poglavlje, *Raspored sedenja – gde da sednete i zašto*, i osamnaesto poglavlje, *Intervjui, igre moći i kancelarijska politika*, pomoći će u nalaženju odgovora na pitanja u vezi s rasporedom sedenja, kontrolisanjem situacije, izražavanjem moći, oponiranjem, predviđanjem i planiranjem toka „igre moći”.

Poglavlje devetnaesto, pod nazivom *Sve u svemu*, čitaocu daje priliku da proveri koliko, nakon čitanja knjige, poznaje i ume da tumači signale neverbalne komunikacije. Autori veruju da je čitaočeva moć zapažanja poboljšana. Istraživanja su pokazala da promena govora tela može da promeni i pristup životu, jer se ovakvom promenom menja i odnos i reakcija drugih osoba u komunikaciji.

Govoreći o komunikaciji uopšte važno je, dakle, istaći uticaj neverbalne komunikacije na proces interakcije među osobama. S obzirom na važnost komunikacije u životu predškolskog deteta nameće se i važnost analiziranja svih komponenti komunikacijskog procesa, s akcentom na neverbalnu komunikaciju s decom predškolskog uzrasta. Kao aktivan učesnik u komunikaciji, dete kreira lični stil komunikacije u odnosu na izloženost različitim načinima komuniciranja. Stoga je veoma važno proučavati i unapređivati neverbalnu komunikaciju svih subjekata u procesu komuniciranja s decom predškolskog uzrasta.

Iako smatramo da je knjiga veoma korisna i zanimljiva, moramo izraziti i izvesnu rezervu, jer autori ne prikazuju stručne izvore, tj. referentne istraživačke radove koji bi svojim rezultatima potkrepljivali tvrdnje koje uverljivo iznose u knjizi.

Znajući da jedan broj predškolskih radnika poznaje i koristi priručnik, sproveli smo interno istraživanje s ciljem da prikupimo njihova mišljenja i iskustva u vezi s primenom priručnika. Tehnikom fokus grupe saznali smo da vaspitači smatraju da su najviše koristi od upoznavanja sa sadržajem priručnika imali u pogledu osveščivanja značaja govora tela u svakodnevnoj komunikaciji. Priručnik ih je uverio da je u radu s decom, roditeljima i kolegama u predškolskoj ustanovi neophodno posvetiti više pažnje neverbalnim znacima koje šaljemo drugima, kao i onima koje dobijamo od drugih. Smatramo da je dobro što praktičari nisu ovaj priručnik shvatili kao doslovni „rečnik” za prevođenje i tumačenje govora tela, već su istakli da im je pomogao u boljem uočavanju „sitnih signala” kojima, možda, ranije nisu pridavali dovoljno pažnje. Može se zaključiti da praktičari koji su upoznati sa sadržajem priručnika najveću korist od njega vide u povećanju sopstvene osetljivosti za govor tela u procesu komunikacije s decom i odraslima.

SPISAK RECENZENATA

- Dr Jasmina Klemenović (Filozofski fakultet u Novom Sadu)
Profesorka emeritus Svenka Savić (Univerzitet u Novom Sadu)
Dr Dušan Marinković (Filozofski fakultet u Novom Sadu)
Vanjuška Martinović (Muzička škola “Stanković” u Beogradu)
Dr Jelena Prtljaga (Visoka škola strukovnih studija za vaspitače
“Mihailo Palov” u Vršcu)
- Dr Svetlana Lazić (Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača
Novi Sad (daljeVSSŃOVNS))
mr Đuras Jan (VSSŃOVNS)
Dr Anđelka Bulatović (VSSŃOVNS)
Dr Ivana Ignjatov Popović (VSSŃOVNS)
Dr Jovan Ljuřtanović (VSSŃOVNS)
Dr Milena Zorić (VSSŃOVNS)
Dr Mirjana Matović (VSSŃOVNS)
Dr Lada Marinković (VSSŃOVNS)
Dr Milan Miřković (VSSŃOVNS)
Dr Jelena Spasić (VSSŃOVNS)
Dr Vesna Colić (VSSŃOVNS)
mr Jovanka Ulić (VSSŃOVNS)
- Dr Tanja Nedimović (Visoka škola strukovnih studija za vaspitače
“Mihailo Palov” u Vrřcu)
Dr Jelica Petrović (Filozofski fakultet u Novom Sadu)
Dr Otilia Veliřek Brařko (VSSŃOVNS)
- Dr Vlasta Sućević Lipovac (Visoka škola za vaspitače u Kruřevcu)
Dr Jelena Filipović (Filolořki fakultet u Beogradu)
Dr Ana Stipanćević (Filozofski fakultet u Novom Sadu)
Dr Branka Janković (VSSŃOVNS)
Dr Maja Galić (VSSŃOVNS)

UPUTSTVO AUTORIMA

Krugovi detinjstva, *Časopis za multidisciplinarna istraživanja detinjstva*, prima **originalne radove** koji nisu prethodno štampani i nisu istovremeno podneti za objavljivanje u drugim časopisima. Već objavljeni radovi mogu biti štampani u časopisu samo posebnom odlukom redakcije u odgovarajućim rubrikama.. Rukopisi se dostavljaju redakciji elektronskom poštom na adresu: krugovi.detinjstva@gmail.com

Radovi koji nisu adekvatno pripremljeni neće se recenzirati.

Rad treba pripremiti u Microsoft Word programu, fontom Times New Roman veličine karaktera 12, latinicom, sa razmakom od 2 reda, stranica u formatu A4. Rad bi trebalo da bude dužine do jednog autorskog tabaka (do 16 strana ili 30 000 znakova uključujući razmake).

Rad, na početku, treba da sadrži ime i prezime autora i afilijaciju u kojoj će biti podaci o instituciji u kojoj je zaposlen. Ako rad ima više autora, može biti zajednička afilijacija za sve one kojima se podaci o ustanovi u kojoj rade poklapaju. Uz ime i prezime autora treba da stoji e-mail adresa preko koje se može ostvariti kontakt sa autorom/autorima teksta.

Sledi naslov i po potrebi kratak podnaslov. Ukoliko je rad napisan u sklopu nekog naučnog projekta, treba staviti u belešku u dnu prva stranice (foot note) podatke o projektu. Posle naslova potrebno je priložiti **sažetak/rezime** (do 250 reči), sa ključnim rečima (do 5 ključnih reči). Na kraju rada potrebno je priložiti rezime na jeziku na kome rad nije napisan. Rezime mora sadržati ime autora, afilijaciju, naslov, tekst do 1500 znakova s razmacima i pet ključnih reči. Rezime može biti i prevod sažetka.

Časopis je višejezičan. Za radove napisane na srpskom jeziku, obavezni su rezime i ključne reči na engleskom jeziku. Za radove napisane na engleskom jeziku, potrebni su rezime i ključne reči na srpskom jeziku. Za autore koji pišu na engleskom jeziku redakcija prevodi rezime i ključne reči na srpski jezik. Ukoliko radovi nisu napisani ni na srpskom ni na engleskom jeziku, neophodno je da autori prilože rezimee i na engleskom i na srpskom jeziku. U pojedinim slučajevima, redakcija može, uz saglasnost autora, preuzeti na sebe prevod rezimea s engleskog ili nekog drugog jezika na srpski.

Table. Tabele i grafikoni treba da budu sačinjeni u Wordu ili nekom Word-kompatibilnom formatu. Tabele i grafikone iz statističkih paketa treba prebaciti u Word. Isti podaci ne mogu se prezentovati i tabelarno i grafički. Isti podaci dati u tabeli ili na grafikonu ne smeju se ponavljati i u tekstu, već se može samo pozvati na njih. Svaka tabela treba da bude označena brojem, sa adekvatnim nazivom.

Broj tabele treba da bude istaknut masnim slovima (bold), a naziv tabele dati u sledećem redu, kurzivom. Broj i naziv tabele nalaze se iznad tabele. Tabele ne treba da sadrže vertikalne linije. Redovi tabele ne treba da budu razdvojeni linijama, ali zaglavlje tabele treba da linijom bude odvojeno od podataka.

Horizontalne linije dozvoljene su i u okviru samog zaglavlja, ukoliko to doprinosi

preglednosti tabele. Vrednosti u tabelama treba da budu date u sredini kolone, sa decimalnim mestima pozicioniranim levim tabulatorom.

Grafikoni i slike. Slike treba slati u elektronskoj formi sa rezolucijom od najmanje 300 dpi. Naziv slike treba da bude prikazan ispod slike.

Imena stranih autora. Navode se, ako je rad na srpskom jeziku, u srpskoj transkripciji, a prilikom prvog pominjana u zagradi u originalu. Na primer: Žan Pijaže (Jean Piaget). U radovima koji nisu na srpskom jeziku strana imena se navode u skladu s pravopisnom normom jezika na kome je tekst.

Reference. Svaki citat, bez obzira na dužinu, treba da prati referenca sa brojem strane: prezime, zarez, godina, dvotačka, broj stranice. Na primer: (Smith, 1990: 154). Ukoliko su dva autora rada, oba se navode u tekstu. Ukoliko rad ima od 3 do 5 autora, u prvom navodu se pominju imena svih, a u kasnijim navodima prezime prvog autora i skraćenica „et al.“. Ukoliko rad ima šest ili više autora, navodi se samo ime prvog i skraćenica „et al.“. U spisku literature navode se samo reference na koje se autor pozvao u radu, abecednim redom po prezimenima autora.

Bibliografska jedinica knjige treba da sadrži prezime i inicijale autora, godinu izdanja (u zagradi), naslov knjige (kurzivom), mesto izdanja, dvotačka i izdavača.

Poglavlje u knjizi navodi se na sledeći način: prezime i inicijali autora, godina objavljivanja (u zagradi), tačka, naslov rada (normal), U: inicijal i prezime urednika knjige, oznaka da je reč o uredniku (Ed.) i naslov knjige kurzivom, mesto izdanja, dvotačka, izdavač.

Članak u časopisu treba da sadrži prezime i inicijale autora, godinu izdanja u zagradi, naslov članka (normalom), puno ime časopisa (kurzivom), volumen (kurzivom) i stranice.

Kada je reč o web dokumentu, navodi se ime autora, godina, naziv dokumenta (kurzivom), datum kada je sajt posećen, i Internet adresa sajta.

Recenziranje i objavljivanje. Svi radovi se anonimno recenziraju od strane dva recenzenta. Na osnovu recenzija redakcija donosi odluku o sledećem koraku (korekcija, objavljivanja ili odbijanje) i o tome pismeno obaveštava autora.



**Висока школа струковних студија
за образовање васпитача
Нови Сад**