

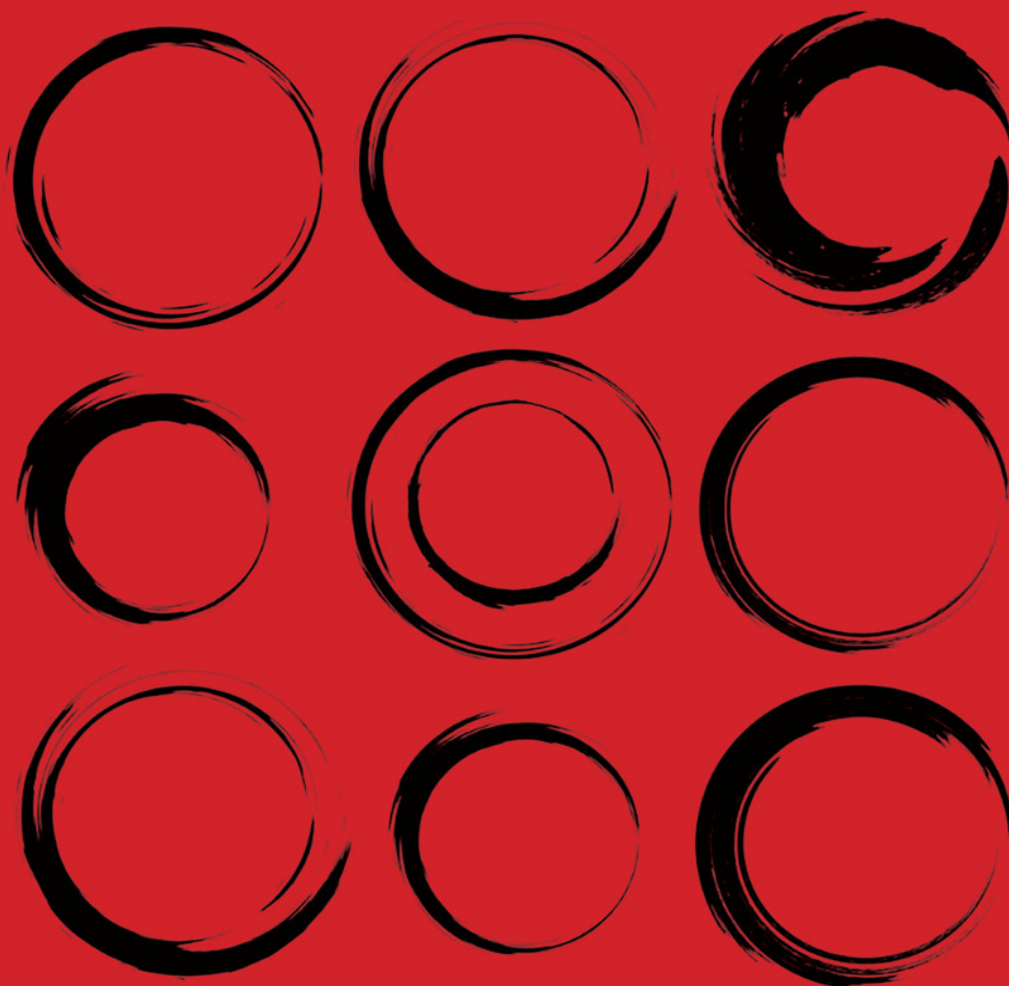
# KRUGOVI DETINJSTVA

ČASOPIS ZA MULTIDISCIPLINARNA ISTRAŽIVANJA DETINJSTVA

ISSN: 2334-7732 / ISSN online: 2334-7929

GODINA 7, BROJ 1

2019.



Izdavač: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Novi Sad  
Adresa: Petra Drapšina, 8. 21000 Novi Sad, Srbija

Za izdavača: Jovanka Ulić, direktor

Urednica: Svetlana Radović

Sekretarka: Iboja Gera

Članovi redakcije: Jovan Ljuštanović, Vesna Colić, Lada Marinković, Svetlana Lazić, Otilia Velišek-Braško, Mirjana Matović, Branka Janković, Aniko Utaši, Anđelka Bulatović, Tamara Milošević.

Spoljni saradnici: Jasmina Klemenović (Srbija), Fedi Eva (Srbija), Saša Milić (Crna Gora), Kai Felkendorf (Švajcarska), Suzana Kirandžiska (Makedonija), Milena Petrović (Srbija), Olivera Kamenarac (Novi Zeland), Marica Kanižai (Mađarska), Branislava Bošnjak - Ertl (Nemačka).

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

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

Dizajn, prelom i priprema za štampu: Lada Marinković

Lektura: Milena Zorić (srpski), Mirjana Galić (engleski)

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

Štampa: Artprint, 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 Svetlana Radović.-2018.,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

### Naučni i stručni članci

#### 7 **Olivera Kamenarac**

THE AOTEAROA NEW ZEALAND EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE: A COLLABORATIVE AND DEMOCRATIC SPACE AND PLACE FOR ALL MEMBERS OF THE LEARNING COMMUNITY

SISTEM RANOG VASPITANJA I OBRAZOVANJA NOVOG ZELANDA, ZEMLJE DUGOG BELOG OBLAKA: MESTO I PROSTOR SARADNJE I DEMOKRATIJE SVIH ČLANOVA ZAJEDNICE KOJA UČI

#### 22 **Tatjana Novović**

O DJEČJOJ SAMOSTALNOSTI U CRNOGORSKOM PREDŠKOLSKOM INSTITUCIONALNOM KONTEKSTU

ON CHILDREN'S INDEPENDENCE IN THE MONTENEGRIN PRESCHOOL INSTITUTIONAL CONTEXT

#### 36 **Otilia Velišek Braško i Marija Svilar**

SOCIJALNE PRIČE KAO METODIČKI PRISTUP U INKLUZIJI DECE IZ SPEKTRA AUTIZMA

SOCIAL STORIES AS A METHODOLOGICAL APPROACH IN THE INCLUSION OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

#### 53 **Valentina Đekić**

LUTKA I MUZIKA I KOMPLEKSNOST DETINJSTVA

PUPPETS AND MUSIC AND COMPLEXITY OF CHILDHOOD

#### 69 **Ana R. Slavković**

ETIČKI PRINCIPI U PSIHOTERAPIJI DECE I ADOLESCENATA

ETHICAL PRINCIPLES IN PSYCHOTHERAPY FOR CHILDREN AND ADOLESCENTS

### Prikazi

#### 82 **Milan M. Mišković**

KA OBRAZOVANJU ZA INTEGRALNI ODRŽIVI RAZVOJ



**BROJ 1 | 2019**  
**Naučni i stručni članci**



**Olivera Kamenarac**  
Te Kura Toi Tangata Faculty of  
Education University of Waikato  
New Zealand  
olivera.kamenarac@waikato.ac.nz

UDK: 373.2.014.5(931)  
Originalni naučni rad  
Primljen: 16.05.2019.  
Prihvaćen: 03.06.2019.

## THE AOTEAROA NEW ZEALAND EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE: A COLLABORATIVE AND DEMOCRATIC SPACE AND PLACE FOR ALL MEMBERS OF THE LEARNING COMMUNITY

**Abstract:** *This article draws on the author's doctoral research study that investigated how teachers' professional identities have been re-constructed in response to shifting discourses in early childhood education and care (ECEC) policies and practices in Aotearoa New Zealand over the last three decades. For the purpose of this article, the author shares a small piece of discourse-analysis of significant New Zealand's policies, including Early Childhood Curriculum Framework Te Whāriki, Kei Tua o te Pae. Assessments for learning: Early childhood exemplars. Book 1-20, and Ngā Arohaehae Whai Hua: Self-review Guidelines for Early Childhood Education. The author argues that the policy documents constructed the Aotearoa New Zealand ECEC as a collaborative and democratic space and place for all members of the learning community (that is, the children, families/whānau<sup>1</sup>, ECEC staff, local community, and others associated with an early childhood setting). The article explores the concepts underpinning the policy documents (e.g. reciprocal and responsive relationships), which have promoted ethics of care and ethics of encounter in the learning community, and set a foundation for collaborative and democratic teaching and learning practices in the Aotearoa New Zealand ECEC.*

**Key words:** *the curriculum Te Whāriki, discourse-analysis, ethics of care, ethics of encounter*

---

<sup>1</sup> Whānau has meaning of extended family in te reo; the language of Māori, the indigenous people of Aotearoa New Zealand.

## Setting the Context – The Aotearoa New Zealand Early Childhood Education and Care

The Aotearoa New Zealand ECEC has been described as ‘a paradigm of diversity’ (Smith & May, 2006). It encompasses various types of services, including both centre- and home-based programmes. To distinguish how early childhood services (ECSs) operate and are funded, there has been a recent classification of parent/whānau-led and teacher-led services (Ministry of Education, 2014).

Parent/whānau-led services are managed by parents and *whānau*, and include licensed services, such as playcentres, *kōhanga reo* and certificated playgroups (Ministry of Education, 2009b). Parent/whānau-led services cater for children from birth to school age<sup>2</sup>, and focus on children’s learning, parents/whānau involvement and education (Ministry of Education, 2009b). *Kōhanga reo* provide services with total immersion in te reo and tikanga Māori environment, fostering the language, cultural identity and self-determination of Māori (Ministry of Education, 2009b). Similarly, Pasifika playgroups and centres have a language and culture basis, offering a service in Pasifika languages, and maintaining Pasifika cultures (Ministry of Education, 2009b).

The educational programme in teacher-led services is overseen by registered and qualified teachers. The services need to meet set registered teacher qualification criteria (New Zealand Government, 2017). Teacher-led services include kindergartens, ECE centres (childcare) and home-based services (family daycare), which predominantly cater for children from birth to five years, offering all-day sessions and/or flexible-hour programmes (Ministry of Education, 2009d).

In 2013, Aotearoa New Zealand was ranked in the top third of OECD countries, with 96 percent of children starting school having attended ECEC (Education Counts, 2014). Internationally, the ECEC sector has been regarded for its high-quality teaching, learning and assessment practices. The development of the first world bicultural early childhood curriculum framework *Te Whāriki* (1996)<sup>3</sup> and the professional resources - *Kei Tua o te Pae. Assessments for learning: Early childhood exemplars. Book 1-20* (Ministry of Education, 2004, 2005, 2007, 2009a), *Te*

---

2 In Aotearoa New Zealand children can start school on the day they turn five years old. However, all children *must* be enrolled in school or in home education by their sixth birthday (Education in New Zealand, 2019).

3 It is important to note that after shaping early learning in Aotearoa New Zealand and internationally for the past 20 years, *Te Whāriki* (1996) was recently updated to better reflect the 21st century context children living in, and align with contemporary ECEC policies and practices (Ministry of Education, 2017b). The updated curriculum has a stronger focus on bicultural practice, local priorities and interests, and promotes the importance of language, culture, and identity, and the inclusion of all children (Ministry of Education, 2017c). As the core curriculum aspirations, principles and strands remained unchanged, in this article I refer to the first published curriculum.



*Whatu Pōkeka: Kaupapa Māori Assessment for Learning* (Ministry of Education, 2009c), and *Ngā Arohaehae Whai Hua: Self-review Guidelines for Early Childhood Education* (Ministry of Education, 2008), have significantly contributed to the prestigious status of the country's ECEC as an advanced and competent system.

Very different from a traditional curriculum, teaching and assessment practices, *Te Whāriki* (1996) and the professional resources prioritised a holistic approach to learning and development and emphasised learning dispositions and working theories as learning outcomes (Nuttall, 2013). This meant that early learning focused not on discrete domains of knowledge but on a child's attitudes, skills and competences which combine together to form a working theory, and help the child develop learning dispositions, as a foundation for life-long learning (Carr & Lee, 2012). With their indicative rather than definite outcomes, the curriculum and the professional resources asked teachers to develop individual curriculum programmes (whāriki) and assessment practices, which are appropriate and culturally responsive to the specific needs and interests of children, families and community they work with.

The competency-based learner-centred curriculum and the innovative professional resources, among other qualities, made Aotearoa New Zealand a leader in ECEC innovation. As Moss (2008) highlighted, the New Zealand ECEC became a "surprising exception" to the general picture of ECEC, by successfully confronting the divided education and care system and superiority of "technical practice" (p. 7). Moreover, Moss (2008) described the New Zealand ECEC as "education-in-its-broadest-sense" (pp. 7–8), with learning and care interconnected with many other purposes beyond education (i.e. diversity, biculturalism, democracy, social justice).

Given the worldwide significance of the Aotearoa New Zealand ECEC, this article discusses the constructions of democratic and collaborative spaces and places in the contexts of the curriculum framework *Te Whāriki* (1996) and the two professional resources: *the Assessment for Learning, Book 1-20* (Ministry of Education, 2004, 2005, 2007, 2009a) and *the Self-review* (Ministry of Education, 2008). The author takes a critical look at some of the main concepts, which enabled the democratic and collaborative spaces and places in ECEC, and reinforced active engagements of diverse members of the learning communities into the lives of ECSs. Before starting off the discussion, I outline the curriculum principles and strands, which set a basis for the constructions of a democratic and collaborative ECEC in Aotearoa New Zealand.

## Weaving *awhāriki*: A mat for all to stand on

The curriculum *Te Whāriki* (1996) was developed by education academics Helen May and Margaret Carr, in partnership with Māori academics Tamati and Tilly Reedy. The purpose of the document is to offer a *framework* for consistent individual curriculum programmes for all licenced ECSs in Aotearoa New Zealand.

The bicultural curriculum emphasises that all ECSs should provide children with opportunities to develop knowledge and an understanding of the cultural heritages of both partners to Te Tiriti o Waitangi<sup>4</sup>. The bicultural partnership is reflected in the curriculum text and structure, with the curriculum principles and strands being expressed in both the Māori and English languages. These are not, however, an exact translation of the other, but rather complementary domains, which acceptable cross-cultural structure and equivalence were discussed and transacted early in the curriculum development process (Carr & May, 2000).

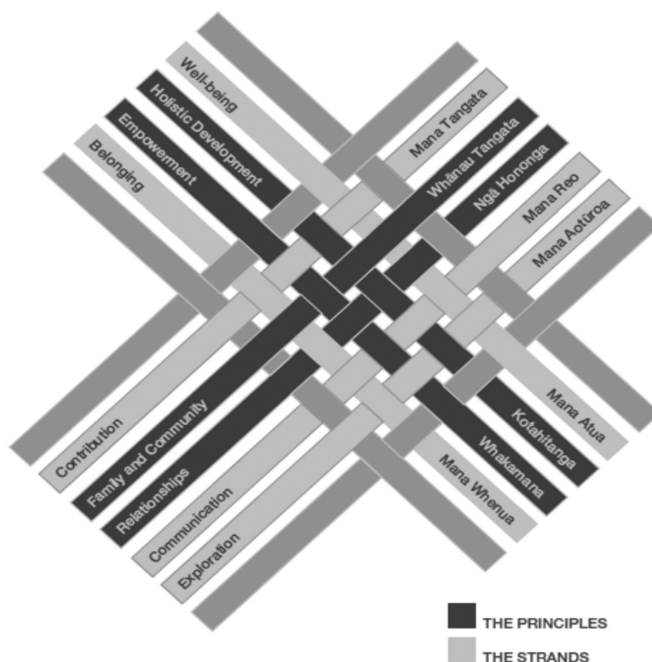
The curriculum metaphor *whāriki* envisages “a mat for all to stand on” (Ministry of Education, 1996, p. 11). As *Figure 1* illustrates, at the heart of *whāriki* are four curriculum principles, which are interwoven with five curriculum strands. The *whāriki* symbolises that weaving a mat is almost always done collaboratively (Ministry of Education, 2017a, p. 11). Therefore, the role of all adults in ECEC; including teachers (i.e. *kaiako*<sup>5</sup>), parents/whānau, others; is to weave together with children the curriculum principles and strands, and create a local curriculum for their individual setting (Ministry of Education, 2017a). This means that although the curriculum principles and strands are common to all licenced ECSs, the ways in which they are put into practice may differ from service to service, depending on their cultural, organisational, philosophical, structural and other differences (Ministry of Education, 1996).

---

4 The understanding of bicultural context of the Aotearoa New Zealand ECEC is grounded in Te Tiriti o Waitangi, a treaty, first signed in 1840, between the tangata whenua (people of the land, the indigenous people; Māori) and the British Crown to establish the political organisation of the country (Orange, 1987). Te Tiriti o Waitangi set the foundation upon which Māori and Pākehā (New Zealanders of non-Māori ancestry) would build their relationship in a commitment to “live together in a spirit of partnership and the acceptance of obligations for participation and protection” (Ministry of Education, 2017a, p. 3).

5 In te reo, *kaiako* means being both a teacher and a learner, which aligns with the philosophy of *ako*, emphasising that teaching and learning is always a reciprocal process (Ministry of Education, 2005).

Figure 1: *Curriculum principles and strands* (Ministry of Education, 1996, p. 13)



The curriculum’s principles are:

- Empowerment – *Whakamana*. The early childhood curriculum “empowers the child to learn and grow”;
- Holistic development – *Kotahitanga*. The curriculum “reflects the holistic way children learn and grow”;
- Family and community – *Whānau tangata*. “The wider world of family and community is an integral part of the curriculum”;
- Relationships – *Ngā Hononga*. “Children learn through responsive and reciprocal relationships with people, places and things”. (Ministry of Education, 1996, p. 14)

The curriculum strands arose from the principles, setting goals for essential areas of learning, development and care. The strands are couched as domains of *mana*<sup>6</sup> – the power that a child brings with them –and include:

- Well-being – *Mana Atua*, stating that “[t]he health and well-being of the child are protected and nurtured”;

6 In Māori tradition children are viewed as being born with immense potential; “inherently competent, capable and rich, complete and gifted no matter what their age or ability” (Ministry of Education, 2017a, p. 12). Quality early learning helps children “begin to realise that potential and build a strong foundation for later learning and for life” (Ministry of Education, 2017a, p. 2).

- Belonging – *Mana Whenua*, requiring that “[c]hildren and their families feel a sense of belonging”;
- Contribution – *Mana Tangata*, advocating for “equitable” learning opportunities for each child and that “each child’s contribution is valued”;
- Communication – *Mana Reo*, emphasising that “[t]he language and symbols of [children’s] own and other cultures are promoted and protected”;
- Exploration – *Mana Aoturoa*, promoting that “[t]he child learns through active exploration of the environment” (Ministry of Education, 1996, pp. 15–16).

Together, the principles and strands articulate the vision for all children from birth to school age to

be able to grow up as competent and confident learners and communicators, healthy in mind, body, and spirit, secure in their sense of belonging and in the knowledge that they make a valued contribution to the world. (Ministry of Education, 1996, p. 9)

This vision clearly articulates a philosophy of high quality education and care and the purpose of ECEC in the bicultural and multicultural context of Aotearoa New Zealand. It is grounded in discourses of democratic education as the universal right of a child to the high quality ECSs, and the engagement and contribution of each member of the learning community (that is, the children, families/whānau, ECEC staff, and members of a local community).

The curriculum aspirations, principles and strands set cornerstone for the *Assessment for Learning* (2004, 2005, 2007, 2009a) and the *Self-review* (2008), to which I refer collectively as the professional resources. *Assessment for Learning* (2004, 2005, 2007, 2009a) included a series of 20 exemplar books, which aimed to transform teachers’ accounts of assessment from checking to see whether children acquired “skills for school”, to establishing “learning places for children and to document the learning in them” (Carr, 2001, p. 1). On the other side, the *Self-review* (2008) was created to help ECSs and teachers consider what high quality ECEC looks like and how their might evolve. Both professional resources were not, however meant to be prescribed approaches of learning and assessment. They were developed to offer diverse opportunities for members of the learning community to engage in a dialogue about teaching, learning and assessment practices in their individual ECSs, and then work jointly towards improvements.

By taking a broad collaborative approach and being inclusive of all diversity, *Tē Whāriki* (1996) and the professional recourses became a key means for embracing the diverse ECSs, pedagogical and cultural perspectives in ECEC. Moreover, they have played an important role in constructing ECEC as a democratic and collaborative place and space, which respects and actively engages knowledges, skills and perspectives of diverse members of the learning community.

## Discourse-analysis approach

This article utilizes a discourse-analysis approach, which was developed by the author for the specific purpose of her doctoral research (Kamenarac, 2019a). The approach was located within a conceptual and theoretical framework of post-structural discursive studies, while its development was inspired by the work of Weedon (1997), Bacchi, (1999; Bacchi & Goodwin, 2016), and Baxter (2003, 2016).

Of a particular importance for the understanding of the discourse-analysis approach is the poststructuralist notion of language, as a site for the construction and contestation of social meanings and social realities (Weedon, 1997). Accordingly, the written language (i.e. texts of policy documents) does not simply name and reflect things, as they already exist. The language rather has power to create meanings to social reality and shape how we act on and talk about particular subjects (e.g. children, teachers) and topics (e.g. the purpose of ECEC). Importantly, language can create ways of seeing the world and ways of being particular kinds of subject ('a provisional being') in the world (Bacchi & Goodwin, 2016). Given the power of language, the texts of policy documents were treated as discourse, which can propose how we should create early childhood spaces and places and engage with children, teachers and other members of the learning community in ECEC.

By applying discourse-analysis approach, the research focus moves from *what* 'really' happened to *how* the accounts of the research phenomena (e.g. early childhood spaces and places) were discursively constructed and what their function was in a broader social context. The discourse-approach included four analytic steps (i.e. identification, description, identification and problematisation), which enabled a critical exploration into discursive constructions of early childhood spaces and places in the selected policy documents. The analytic steps were accompanied by two analytic tools (i.e. the *Subject Positioning Tool* and the *Identity Construction Tool*), which investigated how and why the subjects (e.g. members of the learning community in ECEC) were positioned and constructed in a particular way in the policy texts. Furthermore, the analytic steps and tools were supported by a framework with questions, which aimed to provoke a critical thinking around how and why early childhood spaces and places were constructed in a particular way in the New Zealand ECEC context. (For more information about the applied discourse-analysis approach see Kamenarac, 2019a, 2019b).

In the section following, I share the discourse analysis of the early childhood curriculum and the professional resources. The attention is taken to concepts of reciprocal and responsive relationships, underpinning the construction of the New Zealand ECEC as a place of democratic and collaborative teaching and learning practices.

## Constructing collaborative and democratic spaces and places in ECEC

The construction of ECEC as a collaborative space of learning, development and care in its broadest sense emerged through the discourse-analysis of *Te Whāriki* (1996), and the professional resources: the *Assessments for Learning*, Book 1-20 (2004, 2005, 2007, 2009a) and *Self-review* (2008). The policy documents argued for ECEC as a place for fostering children's learning, development and care as a whole through the active participation, contribution, and shared responsibilities of all members of the learning community.

As grounded in discourses of collaborative and democratic education, the policy texts construed ECEC institutions as an environment of dialogue, collective decision-making, diverse socio-cultural and educational worldviews, and collaborative teaching and learning practices. Hence, democratic discourses were associated with certain qualities and values – cooperation, “conjoint communicated experience”, sharing of common interests, respect for differences, individual freedom, the common good, and collective decision-making - as “a way of life” (Dewey, 1916, p. 87), both individual and collective within the learning community.

In constructing ECEC as a collaborative and democratic place and space, *Te Whāriki* (1996) defines curriculum as “the sum of the total experiences, activities, and events” fostering children's learning, development and care (p. 10). This definition highlights that a curriculum is not a set of prescribed aims and contents, but is rather ‘everything’ that happens in an ECEC setting (Ritchie, 2003).

The curriculum text further emphasizes “the critical role of reciprocal and responsive relationships ... with people, places and things” and “socially and culturally mediated learning” in ECEC (Ministry of Education, 1996, p. 10). This means that children, teachers, parents and other adults engaged in the learning community are required to explore and create collaboratively what counts as teaching, learning and knowledge in their own contexts, and based on that co-construct their individual whāriki, following the main curriculum principles and strands.

The curriculum principles and strands focus on the empowerment, well-being, belonging, participation and contribution of child, family and community (Ministry of Education, 1996). They advocate for the integration of education and care in their broadest senses and the child-centred, holistic, collective and democratic teaching and learning practices in ECEC. The term holistic in the curriculum text means “tending, as in nature, to form a unity made up of other ‘wholes’, where the new unity is more than the sum of the parts, and in which each element affects, and is affected by, each other element” (Ministry of Education, 1996, p. 99). This requires all aspects of children's cognitive, social, cultural,

physical, emotional, and spiritual learning and development to be reflected and interwoven in curriculum practices.

To make this possible, ECEC needs to create “a responsive, stable, safe environment” in which the “inner well-being”, “sense of self-worth”, “identity”, “confidence” and “enjoyment” of a child are nurtured through the “consistent warm relationships”, “encouragement” and “acceptance” of all “people, places and things” (Ministry of Education, 1996, pp. 43–46). Such view of ECEC is established on the belief that only by making “a strong connection and consistency among all the aspects of the child’s world” and by building a collaborative teaching and learning community can ECEC practice support and ensure “the unity” of children’s learning and development and care (Ministry of Education, 1996, p. 42).

As emerging from the curriculum principles and strands, the professional resources: *Self-review* (2008) and *Assessment for Learning, Books 1-20* (2004, 2005, 2007, 2009a) continued to strengthen the notions of reciprocal and responsive (collaborative) relationships, as a foundation of a collaborative and democratic teaching and learning. The *Self-review* (2008), thus described collaborative and responsive relationships through the concepts of *raranga*<sup>7</sup> and *whanaungatanga*<sup>8</sup>, which were grounded in Māori worldviews of “unity and togetherness”; “weaving together children, their families, whānau, and communities into the life of [ECEC] services” (Ministry of Education, 2008, p. 49). Based on this, the collaborative and reciprocal relationships were reinforced as being “a source of learning, empowerment, and identity for all of us [referring to the members of the learning community]” (Ministry of Education, 2008, p. 39).

By highlighting “the co-operative nature of learning”, the *Self-review* further explained “strong relationships, based on respect, reciprocity, trust” and commitment and care for one another are a basis for a collaborative learning community in ECEC: “‘*whakawhanaungatanga*’—which in te reo means “an environment of trust and reciprocity” (Ministry of Education, 2008, p. 39). To build such an environment members of the learning community are required to critically reflect and act upon ethical principles of justice (e.g. How are processes fair for everyone?), autonomy (e.g. In what ways do we ensure that our process enables important issues to be raised?), responsible care (e.g. What are our moral, legal, and social responsibilities as advocates for children in our review?), and truth (e.g. How do we ensure that we gather, analyse, and report the outcomes

---

7 *Raranga* is the art of weaving, which was originally used to make practical items for survival, like rope, fishing nets, and baskets (Moorfield, 2011). In an education context, it emphasises the importance of every member of the learning community to be engaged in ‘weaving’ collaboratively teaching, learning and assessment processes.

8 In te reo Māori *whanaungatanga* means relationships, kinship, sense of family connection through shared experiences and working together which provides people with a sense of belonging. (Moorfield, 2011). In an educational context, it requires each individual to contribute to the collective process of teaching and learning.

of our review truthfully whilst doing no harm?) (Ministry of Education, 2008).

Moreover, acting ethically in the learning community requires a critical consideration of relationship factors. These factors are related to questions about culture (e.g. What is our service culture, and how does it influence our review?), gender and age (e.g. Who will be involved based on gender or age, and why?), ethnicity (e.g. What do we know about ethnic groups in our services, and how do we work appropriately with them?), community (e.g. What are our unique relationship obligations within our local community?), and geographic location (e.g. What are the unique aspects of our location that might influence our review?). In this sense, ethics in the learning community are concerned with “the attention we give to the people” and with “the implications of everyone’s actions on others, *now and in the future*” (Ministry of Education, 2008, p. 45, emphasis added). Accordingly, *all* involved in ECEC were ethically obliged to accept that it was “*everybody’s obligation* to respect others’ rights and act towards them with dignity” (Ministry of Education, 2008, p. 45). Therefore, “*at all times*” all needed to “seek to ensure that everyone is safe”, and “the well-being and rights of each member must be respectfully considered” (Ministry of Education, 2008, p. 45, emphasis added).

Established in the discourses of ethically responsive and reciprocal relationships, ECEC becomes a place and space where each member of the learning community is committed to listening, “caring, sharing, respecting, helping, relieving, reciprocating, balancing, nurturing, and guardianship” (Hirini 1997, as cited in Ministry of Education, 2008). Such ECEC empowers the members of the learning community to work with an ethics of care and ethics of encounter (Dahlberg & Moss, 2005), with everyone being entitled to care and everyone being ethically obliged to demonstrate care.

An ethics of care focuses on and values a relationship with the Other based on responsibility and the recognition of differences. An ethics of care necessitates the capacity of everyone in the learning community to deal with “diversity and alterity, with the fact that subjects [the Others] are different and in this sense both “strange and knowledgeable” to each other” (Sevenhuijsen, 1998, p. 60). Furthermore, an ethics of encounter ask members of the learning community to think of the “Other whom I cannot grasp”, and treat the diversity and alterity of the “Other” with respect rather than “make the ‘Other’ into the Same” (Dahlberg, 2003, p. 270). To do so, members of the learning community need to be open to the Other, reinforcing communication, interpretation and dialogue in their working together (Sevenhuijsen, 1998).

In advocating for ECEC as a collaborative and democratic place and space for all members of the learning community, *Assessment for Learning*, Book 1-20 (2004, 2005, 2007, 2009a) further emphasised the need for recognising and deal-



ing with diversity and alterity within the learning community. The assessment books highlighted that members of the learning community “bring different and sometimes conflicting viewpoints about appropriate objectives and goals for the child and ways to help the child achieve them” (Ministry of Education, 2005, p. 9). To find a common ground, they need to be aware that collaborative and democratic teaching and learning practices are “*not a matter of ‘either/or’*” but rather “of communication, integration, and accommodation, allowing *all* participants’ voices (those conflicting included) to be heard” and listened to (Ministry of Education, 2005, p. 6). It conveyed a belief that in so doing ECEC establishes itself as a collaborative and democratic place and space, in which each member of the learning community is committed to listening, understanding and treating the diversity and alterity of other members with respect and dignity.

Taken together, the analysis of the curriculum and the professional resources texts implied that the Aotearoa New Zealand ECEC has been construed as a place of democratic and collaborative teaching and learning practices, which are co-constructed through dialogue, caring, sharing, respecting, reciprocating, and balancing differences among members of the learning community. Members of the learning communities are expected to work with and act according to an ethics of care and ethics of the encounter, and thus encourage the perspectives of the Others to be integrated in their collaborative and democratic teaching and learning practices.

The constructions of ECEC as a collaborative place and space for all members of the learning community were grounded in the discourses of democratic education and collaborative teaching and learning, which promote an environment of trust, collaboration and reciprocity and shared responsibilities in ECEC. Being engaged in a democratic and collaborative endeavour, members of the learning community (e.g. children, families, whānau, community members, ECEC staff and teachers) – were construed in the texts as equitable partners, who were ethically obliged to actively contribute to quality teaching and learning practices.

## Conclusion

Drawing on discourse analysis of the significant policy documents in the New Zealand ECEC, this article discussed the construction of the Aotearoa New Zealand ECEC as a collaborative and democratic space and place for all members of the learning community. The policy analysis highlighted the importance of the active engagement, participation and contribution of all members of the learning community in weaving together a whāriki and contributing to all aspects of children’s cognitive, social, cultural, physical, emotional, and spiritual develop-

ment. By supporting the collective and democratic teaching and learning of children, families and communities, an ECEC was viewed in the policy texts as “a public space where citizens encounter each other” and/or as “a social institution expressing the community’s responsibility to its children” (Moss, 2010, p. 15, emphasis added). Accordingly, ECEC institution becomes as a form of social life, in which interests and worldviews of members of the learning community are “mutually interpenetrating”, and where their shared common interests, “conjoined communicated experience” (Dewey, 1916, p. 87) and collective decision-making set a foundation for collaborative and democratic teaching and learning practices. Such construction of ECEC reflects the qualities of democratic education and the value of pedagogies drawing on the cultural capital and worldviews of the diverse children, families and communities living in Aotearoa New Zealand.

## References

- Bacchi, C. (1999). *Women, policy and politics: The construction of policy problem*. Retrieved August 8, 2018, from <http://site.ebrary.com>
- Bacchi, C., & Goodwin, S. (2016). *Poststructural policy analysis*. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-52546-8>
- Baxter, J. (2003). *Positioning gender in discourse: A feminist methodology*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Baxter, J. (2016). Positioning language and identity. Poststructuralist perspectives. In S. Preece (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Identity* (pp. 34–49). <https://doi.org/10.4324/9781315669816>
- Carr, M. (2001). *Assessment in early childhood settings: Learning stories*. London, UK: Sage Publications.
- Carr, M., & Lee, W. (2012). *Learning stories: Constructing learner identities in early education*. London, UK: Sage Publications.
- Carr, M., & May, H. (2000). Te Whāriki: Curriculum voices. In H. Penn & M. Carr (Eds.), *Early childhood services: Theory, policy and practice* (pp. 53–73). Philadelphia, PA: Open University Press.
- Dahlberg, G. (2003). Pedagogy as a loci of an ethics of an encounter. In M. Bloch, K. Holmlund, I. Moqvist, & T. Popkewitz (Eds.), *Governing children, families and education: Restructuring the welfare state* (pp. 261–286). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London, UK: Taylor and Francis.

- Dewey, J. (1916). *Democracy and education* (D. Reed & D. Widger, Trans.). Retrieved January 21, 2018, from <https://www.gutenberg.org>
- Education Counts (2014). Participation in early childhood education. Retrieved January 5, 2015, from [https://www.educationcounts.govt.nz/statistics/archived/ece2/ece-indicators/participation\\_in\\_early\\_childhood\\_education](https://www.educationcounts.govt.nz/statistics/archived/ece2/ece-indicators/participation_in_early_childhood_education)
- Education in New Zealand (2019). Education in New Zealand. Retrieved April 24, 2019, from Education in New Zealand website: <https://www.education.govt.nz/our-work/our-role-and-our-people/education-in-nz/>
- Kamenarac, O. (2019a). *Discursive constructions of teachers' professional identities in early childhood policies and practice in Aotearoa New Zealand: Complexities and contradictions* (Unpublished doctoral thesis). University of Waikato, Hamilton, New Zealand.
- Kamenarac, O. (2019b). Who am I as an early childhood teacher? Who would I like to be? *Early Childhood Folio Online First*, 1–7. <https://doi.org/10.18296/ecf.0060>
- Ministry of Education (1996). *Te Whāriki: Early childhood curriculum*. Wellington, New Zealand: Learning Media.
- Ministry of Education (2004). *An introduction to Kei Tua o te Pae He Whakamōhiotanga ki Kei Tua o te Pae*. Wellington, New Zealand: Learning Media.
- Ministry of Education (2005). *Kei Tua o te Pae. Assessment for learning: Early childhood exemplars. Book 1–10*. Wellington, New Zealand: Learning Media.
- Ministry of Education (2007). *Kei Tua o te Pae. Assessment for learning: Early childhood exemplars. Book 11–15*. Wellington, New Zealand: Learning Media.
- Ministry of Education (2008). *Ngā Arohaehae Whai Hua: Self-review guidelines for early childhood education*. Wellington, New Zealand: Learning Media.
- Ministry of Education (2009a). *Kei Tua o te Pae. Assessment for learning: Early childhood exemplars. Book 16–20*. Wellington, New Zealand: Learning Media.
- Ministry of Education (2009b). *Parent-led services*. Retrieved December 30, 2014, from Ministry of Education website: <http://www.minedu.govt.nz/Parents/EarlyYears/HowECEWorks/TypesOfECEService/ParentLedService.aspx>
- Ministry of Education (2009c). *Te Whatu Pokeka: Kaupapa Maori assessment for learning: Early childhood exemplars*. Wellington, New Zealand: Learning Media Limited.
- Ministry of Education (2009d). *Teacher-led services*. Retrieved December 30, 2014, from Ministry of Education New Zealand website: <http://www.minedu.govt.nz/Parents/EarlyYears/HowECEWorks/TypesOfECEService/TeacherLedService.aspx>
- Ministry of Education (2014). *Chapter 3: The ECE funding subsidy*. Retrieved November 9, 2014, from Ministry of education website: <http://www.lead.ece.govt.nz/ManagementInformation/Funding/FundingHandbook/Chapter3.aspx>

- Ministry of Education (2017a). *Te Whāriki. He whāriki mātauranga mō ngā mokopuna o Aotearoa. Early childhood curriculum*. Retrieved January 5, 2018, from <https://www.education.govt.nz/assets/Documents/Early-Childhood/Te-Whariki-Early-Childhood-Curriculum-ENG-Web.pdf>
- Ministry of Education (2017b). *Te Whāriki, our world leading early learning curriculum has been updated*. Retrieved May 21, 2018, from Education in New Zealand website: <https://www.education.govt.nz/news/world-leading-early-learning-curriculum-te-whariki-updated/>
- Ministry of Education (2017c). *The story of Te Whāriki*. Retrieved May 22, 2017, from <https://tewhariki.tki.org.nz/en/the-story-of-te-whariki/>
- Moorfield, J. (2011). *Te Aka Māori-English, English-Māori Dictionary* (3<sup>rd</sup> ed.). Retrieved February 2, 2018, from <https://maoridictionary.co.nz>
- Moss, P. (2008). Beyond childcare, markets and technical practice: Re-politicising early childhood. *Proceedings of the Early Childhood Education and Care in Ireland: Getting It Right for Children*, 5–14. Retrieved April 11, 2015, from <http://arrow.dit.ie/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=csercon>.
- Moss, P. (2010). We cannot continue as we are: The educator in an education for survival. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(1), 8–19. <https://doi.org/10.2304/ciec.2010.11.1.8>
- New Zealand Government (2017). *Education (Early Childhood Services) Regulations 2008 (SR 2008/204)*. Retrieved February 26, 2018, from <http://www.legislation.govt.nz/regulation/public/2008/0204/latest/DLM1412501.html>
- Nuttall, J. (2013). Weaving Te Whāriki: Ten years on. In J. Nuttall (Ed.), *Weaving Te Whāriki: Aotearoa New Zealand's early childhood curriculum document in theory and practice* (2nd ed., pp. 1–34). Wellington, New Zealand: NZCER Press.
- Orange, C. (1987). *The Treaty of Waitangi*. Wellington, New Zealand: Allen & Unwin/Port Nicholson Press.
- Ritchie, J. (2003). Te Whāriki: As a potential lever to bicultural development. In J. Nuttall (Ed.), *Weaving Te Whāriki: Aotearoa New Zealand's early childhood curriculum document in theory and practice* (pp. 79–109). Wellington, New Zealand: New Zealand Council for Educational Research.
- Sevenhuijsen, S. (1998). *Citizenship and the ethics of care: Feminist considerations on justice, morality, and politics*. London, UK: Routledge.
- Smith, A., & May, H. (2006). Early childhood care and education in Aotearoa New Zealand. In E. Melhuish & K. Petrogiannis (Eds.), *Early childhood care education: International Perspectives* (pp. 95–114). London, UK: Routledge.
- Weedon, C. (1997). *Feminist practice and poststructuralist theory* (2nd ed). Cambridge, MA: Blackwell.

## SISTEM RANOG VASPITANJA I OBRAZOVANJA NOVOG ZELANDA, ZEMLJE DUGOG BELOG OBLAKA: MESTO I PROSTOR SARADNJE I DEMOKRATIJE SVIH ČLANOVA ZAJEDNICE KOJA UČI

**Sažetak:** U radu se daje kratak prikaz odabranih rezultata doktorskog istraživačkog projekta autorke, koji se bavio pitanjem rekonstrukcije profesionalnog identiteta vaspitača u predškolskim politikama i praksi Novog Zelanda. Analizirajući diskurse koji oblikuju novozelandski predškolski sistem i društvo u poslednje tri decenije, autorka se poziva na tri vodeća dokumenta u radu vaspitača: Predškolski kurikulum Te Fariki (Te Whāriki), Procena ranog učenja (Assessments for learning: Early childhood exemplars. Book 1–20) i Samoprocena. Direktive za predškolstvo (Self-review Guidelines for Early Childhood Education). Analiza odabranih dokumenta ukazuje da su novozelandske predškolske ustanove konstruisane da budu mesta demokratije, saradnje i dijaloga, u kojem aktivno učestvuju svi članove zajednice učenja, uključujući decu, vaspitače, članove uže i šire porodice, članove lokalne zajednice i sve one koji imaju direktan i indirektan uticaj na detetov celokupni razvoj. U centru interesovanja su koncepti uzajamne saradnje, razumevanja, poštovanja i poverenja na kojima su temelji jednog ovakvog predškolskog sistema izgrađeni. Promovišući etiku odnosa i etiku brige, autorka argumentuje da se predškolske politke Novog Zelanda zalažu i doprinose procesu kolektivnog i demokratskog učenja u kojem su znanja, kompetencije, talenti i ideje svakog člana zajednice učenja, iako veoma različiti, prepoznati, cenjeni, negovani, i imaju svoje mesto u predškolskoj praksi.

**Ključne reči:** Kurikulum Te Fariki (Te Whāriki), analiza diskursa, etika odnosa, etika brige.

## O DJEČJOJ SAMOSTALNOSTI U CRNOGORSKOM PREDŠKOLSKOM INSTITUCIONALNOM KONTEKSTU

**Sažetak:** U kontekstu referentnog polja crnogorskog predškolskog kurikulumu, kao i iz perspektive profesionalaca/vaspitača i roditelja, posebno se izdvaja koncept dječje samostalnosti, kao krucijalni projektovani vaspitni cilj/vrijednost. Stoga smo, putem polustruktuiranog intervjua sa vaspitačima i stručnim saradnicima u okviru tri fokus grupe u crnogorskim predškolskim ustanovama u glavnom gradu, razgovarali o aspektima i nivou dječje samostalnosti, kao i o roditeljskim vaspitnim postupcima. Procjene vaspitača i stručnih saradnika jesu da u praksi dominira nesamostalno, zavisno ponašanje kod djece, koje može biti povezano sa permisivnim roditeljskim vaspitnim stilom. Obrazlažući aspekte dječje (ne)samostalnosti, naši ispitanici izdvajaju nedostatnost u pogledu samoregulacije na nivou primarnih potreba, ali i slobode izbora, odlučivanja, procjenjivanja i vrednovanja kako vlastitih, tako i postupaka i radova druge djece.

**Ključne riječi:** predškolsko vaspitanje, roditeljstvo, vaspitni cilj, samostalnost.

### Uvod

O vaspitanju djece raspravljamo sveltremeno u različitim okvirima i kontekstima, u porodici, instituciji, medijima, kroz dugu i slojevitu genezu pedagoških postupaka, vječitoo zapitani nad cjelishodnošću i relevantnošću odabranih postupaka i njihovim mogućim ishodima/posledicama u dječjem ponašajnom „hodu“. Na kompleksno i, možemo reći, difuzno pitanje o poželjnom vaspitno-ponašajnom stilu u procesu odgajanja djece, koje postavljaju roditelji i vaspitači, na različite načine odgovaraju reprezenti pedagoško-psiholoških teorija, pro-

svjetnih struka, diversifikovanih porodičnih modela, kulturološko-generacijskih promjenljivih okolnosti. Konstanta je jedino da su svi navedeni agensi zapretni u jedinstvenom i slojevitom polju uticaja na kreiranje vaspitnih modela i djelovanja ka projektovanim poželjnim dječjim ponašajnim ishodima. Stoga je od izuzetnog značaja za sistematsko razmatranje i dizajniranje vaspitnih uticaja na dječji razvoj, učenje, sazrijevanje, svakako, jedna od najpoznatijih, znamenita ekološko-sistemska teorija Urija Bronfenbrenera (Urie Bronfenbrenner), koja naučno ekstenzivno opisuje diversifikovanu i nužnu umreženost svih sistemskih polja, sa djetetom u središtu tih životno-vitalnih „ugnježenih struktura” (Bronfenbrenner, 1997: 12). U poslednjim dekadama prošlog vijeka izdvojiće se teorija o roditeljstvu koju razvija Belsky (1984), navodeći tri najznačajnija *kontekstualna faktora*, kao uslove i pretpostavke roditeljstva, dominantnog vaspitnog modela i ponašajnog statusa djeteta: bračni odnos, socijalna mreža i radno mjesto roditelja. S jedne strane, govorimo o „spoljašnjem” nivou agensnosti, tj. odraslima, bračnom paru, njihovoj starosti, međusobnoj usklađenosti, naslijeđenim vaspitnim modelima, sredini, uslovima života, kulturološkoj matrici, transgeneracijskim vrijednostima, a iz druge perspektive, iz središta kontinuuma, riječ je o samim „vaspitanicima”, tj. djeci, koja pokazuju različite mogućnosti, temperamente, crte ličnosti, idiosinkrazijske sklonosti i izbore. Imajući u vidu kompleksnu imerziju djeteta/individue u sve ove životno-kontekstualne stratume i „ugnježdene strukture”, poput „ruskih babuški” (Bronfenbrenner, 1997: 13), jasno je da je i sam vaspitni cilj/ideal satkan od brojnih determinanti i vitalnih, konstitutivnih „sastojaka”.

Šta je vaspitni cilj, kako odrasli (vaspitači i roditelji) percipiraju način njegovog ostvarivanja kroz dječje ponašanje u današnjim crnogorskim institucionalnim predškolskim prilikama, predmet je našeg rada i projektovanog mikroistraživačkog plana. Takođe, pokušaćemo da procijenimo o kojem vaspitnom modelu, kroz percepciju naših ispitanika, možemo govoriti u prezentnom predškolskom kontekstu, te u kakvom je odnosu kao takav (vaspitni model) sa pomenutim vaspitnim idealom/ciljem.

U namjeri da o crtamo i markiramo ključni vaspitni cilj, uslovljen difrakcijom različitih optičkih sredina, kojem teže odrasli, pregledali smo aktuelne predškolske programe, a zatim kroz razgovore sa vaspitačima, kroz kaleidoskop pomenutih perspektiva, projektovali poželjni obrazac djelovanja i djelanja. Pritom, ostajemo u granicama odabranih predškolskih institucija u glavnom gradu Crne Gore.

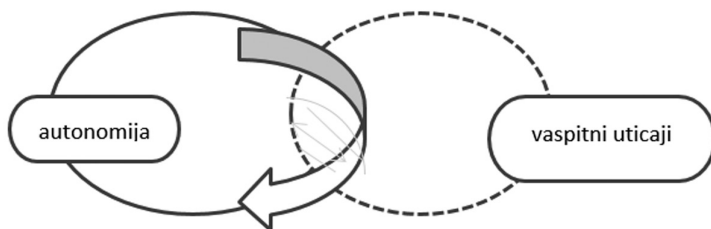
## Djetinjstvo i vaspitni obrasci u porodici

Dominantni društveni diskursi, u formi vodećih ideja, vrijednosti, zavisnosti, razvoja i porodice, doprinose i konstruisanju poželjnog djetinjstva i modela ponašajnog djelovanja. Uticaj okuženja i društvenih konvencija na dijete je neminovan, u eksplicitnoj i/ili skrivenoj, implicitnoj formi. Interaktivna dinamika individua i društvenih okruženja doprinosi konstruisanju specifičnih identiteta i oblikovanju onoga što je poželjno (Mejel, 2004). Svaka kultura, pa i porodica, ima svoju predstavu o dominantno prihvatljivom ili pak (ne)poželjnom ponašanju djeteta.

U savremenom kontekstu pluralnih vaspitnih uticaja, Merije ocrta markantne tendencije: 1) masovnog podsticanja *infantilnosti* („čitamo” – nesamostalnost, pasivno-zavisno dječje ponašanje) i 2) vrlo vidljive intencije *uvođenja u red* (Merije, 2016, prema Tadić, Bodroški Spariosu, 2017).

Filip Merije (2016) navodi da današnji društveni sistemi implicitno afirmišu *infantilizam* kao način funkcionisanja, stanje slično početnoj etapi u razvoju ličnosti – dječjoj infantilnosti, narcizmu, egocentrizmu (Tadić, Bodroški Spariosu, 2017). Zašto se to dešava u prezentnim okolnostima i otkud potreba odraslih da, kontrastivno od „pronosećeg” modela moćnog djeteta, prezaštite, „podrede, infatilizuju” dijete, istina, u skrivenoj, tek implicitnoj formi? Odgonetanje/otključavanje ove kompleksne dileme, koja je pred nama/vaspitačima u različitim pozicionim odgovornostima, nalaže opsežno istraživanje višestrukih faktora i slojeva interferirajućeg uticaja. Globalne društvene promjene, sukobi između tradicionalnih i savremenih porodično-sistemskih vrijednosti, dominantnih vaspitnih stremljenja, ishode izmijenjenim funkcijama porodice. Proces individualizacije i individualizacije u savremenoj porodici vrlo su prepoznatljivi, a očituju se u naglašavanju dječjih prava, slabljenju roditeljskog autoriteta i apostrofiranju institucionalnog uticaja (Dženks, 2004). Dakle, ukoliko težimo dosezanju samostalnog, samopouzdanog i samosvojnog ličnosnog habitusa u nekoj vaspitno projektovanoj viziji, kao ključnoj deklariranoj vrijednosti, nužno se nameće pitanje razloga disonantnih i nekongruentnih vaspitnih uticaja (u porodici, prvenstveno) i očekivanih ponašajnih ishoda u dječjem sazrijevanju. Da li prezaštitnički vaspitni model, koji indukuje „Merijevu infatilizaciju” djetinjstva, konvergira sa projektovanim željenim ponašajnim ishodom, u najširem smislu, tj. da li doprinosi samostalnom ponašanju, kritičkom promišljanju i nezavisnom, samopouzdanom djelovanju? Kami ističe da je zapravo vaspitni cilj/ideal rezultat preklapanja dva međusobno „kvantno zapletena” polja (Sl. 1), autonomije (samostalnosti od nivoa primarnih potreba do moralne i intelektualne nezavisnosti) i vaspitnih postupaka (heteronomija).





Slika 1: Odnos između vaspitnog cilja (autonomija-samostalnost, nezavisnost) i vaspitnih uticaja (porodica, vrtić/škola).

Svijest o sebi iskustveno je građena, razvija se od ranog djetinjstva, a tokom života proširuje svoje funkcije, zadržavajući osnovne strukturne odrednice (Stojanović, 2016). Primarni pojam o sebi dijete stiče u svojoj porodici, kroz odnose sa roditeljima i drugim članovima „svoje” zajednice, kroz identifikaciju sa njima, pohvale i kritike koje čuje od roditelja, kao i kroz njihova eksplicitna i prećutna očekivanja, itd. (Bolyn, 2013). Prema konstruktivizmu, djeca aktualizuju vlastite intelektualne snage kako bi „prosijali” ideje i sblimisali ih u neka drugačija, uzvišenija, nekonformistička znanja i uvjerenja (Kami, 1983). Slijedeća, veoma važna zajednica u kojoj dijete stupa u nove, rekli bismo složenije interakcije sa vršnjacima i odraslima jeste predškolska ustanova, u kojoj ono nastavlja da gradi i profiliše realniju sliku o sebi, kroz samostalnije i samosvojnije misaone i djelatne, dominantno, igrovne akcije.

Svijest o sebi temelji se na opažajima, mislima, osjećanjima, predstavi o sebi kao iskustvenom objektu, koji participira u fizičkom i socijalnom okruženju (Stojanović, 2016). Predstava o sebi dominantno je rezultat socijalne interakcije, međusobnog učenja (scaffolding), ali i vlastite konstrukcije stvarnosti kao i zalaganja za unapređenje odnosa sa drugima, što ishodi pomjeranjem (samo) spoznajnih granica (Rosenberg & Kaplan, 1982).

Djeca veoma rano razvijaju osjećaj sigurnosti, samopouzdanja, postignuća, a u procesu transferisanja i internalizacije pomenutih koncepata značajnu ulogu ima sredina, porodica u prvom redu. Djetetu je potrebno osigurati responzivnu okolinu u kojoj može sticati iskustva važna za razvoj samoregulacije (Jevtić, 2012). U tom smislu, Merije (2016) raspravlja o *povratku redu*, kao načinu disciplinovanja i prevazilaženja „razmaženog”, a posledično i nesamostalnog, infatilnog ponašanja djece, nastalog usljed popustljivosti odraslih, posebno roditelja.

## Vaspitni cilj u referentnom polju crnogorskog predškolskog kurikulumu

U svrhu „učitavanja” vodećeg/-ih vaspitnog/-ih cilja/ciljeva u prezentnom zvaničnom crnogorskom paradigmatiskom prosedeu, izdvojićemo nekoliko reprezentativnih primjera iz aktuelnih primarnih predškolskih programa. U cjelovitom crnogorskom predškolskom kurikulumu kao jedan od ključnih ciljeva markiramo koncept samostalnosti, koji implicira i komponente samopouzdanja, samopštovanja, samoregulacije:

Tabela 1. Prikaz vodećih ciljeva u primarnim predškolskim programima

Primarni programi:	Ciljevi:
<i>Program njege i vaspitno-obrazovnog rada sa djecom uzrasta do 3 godine (2011)</i>	...upoznavanje svojih moći i granica kako bi se stvorila osnova za sticanje povjerenja u sebe; osamostaljuju se u zadovoljavanju svojih potreba (hranjenje, svlačenje, oblačenje, izuvanje, obuvanje, odlazak u toalet...); slobodno izražavaju osjećanja na sebi svojstven način i ovladavaju neprijatnim stanjima, korišćenjem i usklađivanjem neverbalnog i verbalnog izraza.
<i>Program za područja aktivnosti u predškolskom vaspitanju i obrazovanju od 3 do 6 godina (2011)</i>	Dijete: <ul style="list-style-type: none"><li>- ispoljava samoinicijativnost i samostalnost u rješavanju određenih zadataka prema mogućnostima u različitim situacijama (fizičke i zdravstvene aktivnosti);</li><li>- kreativno se izražava kroz muzičke aktivnosti i razvija samopuzdanja pri javnim nastupima (muzičke aktivnosti);</li><li>- razvija sposobnost jasnog i razumljivog iskazivanja sopstvenih postupaka, iskustava, doživljaja i ideja (jezičke i govorne aktivnosti);</li><li>- uočava sličnosti i razlike, razdvaja bitno od nebitnog, strukturira sopstveno iskustvo (matematičko-logičke aktivnosti);</li><li>- istražuje svoje granice kao i svijet oko sebe, razvija iskustvo sopstvenog emocionalnog izbora u druženju (socijalne aktivnosti i saznanja u okviru socijalno-emocionalnog razvoja);</li><li>- saznaje kako samo utiče i kako drugi ljudi utiču na prirodu, kako je može zaštititi i očuvati (aktivnosti upoznavanja sa prirodom i snalaženja u životnoj sredini);</li><li>- razvija socijalne vještine, stavove i ponašanja (razvijanje kulturno-higijenskih i elementarnih radnih navika, samostalnosti, istrajnosti, samopouzdanja, saradnje, razumijevanja i poštovanja drugih...).</li></ul>

---

*Kraći program za područja aktivnosti u predškolskom vaspitanju i obrazovanju – rad sa djecom godinu pred polazak u školu (2011)*

Dijete:

- proširuje i produbljuje znanja o sopstvenom tijelu – izgledu, o pojedinim dijelovima tijela i njihovoj funkciji, uočava sličnosti i razlike među polovima;
- usavršava vještine samopomoći važne za osamostaljivanje (obuvanje, oblačenje, zakopčavanje, vezanje pertli, kretanje ulicom...) i primjenjuje ih u životnim situacijama;
- razvija sposobnosti jasnog i razumljivog iskazivanja sopstvenih postupaka, iskustava, doživljaja, stanja, ideja – verbalno i neverbalno;
- razvijanje sposobnosti rješavanja problem situacija na različite i najefikasnije načine i dr.

---

*Trosatni predškolski vaspitno-obrazovni program (2016)*

- usavršava vještine i navike samozbrinjavanja...
  - razvija i slobodno izražava svoja i razumije tuđa osjećanja i potrebe...
- 

Ocrtavajući krucijalni vaspitni cilj, koji najodgovorniji vaspitači (profesionalci i roditelji) projektuju kao vodilju u procesu odgajanja i usmjeravanja dječjih različitih potencijala na putu individuacije, ne zaboravljamo na temeljni konstitutivni sastojak u kompleksu podsticaja, tj. ljubav. Zato Jerotić ističe „Sve, dakle, počinje ljubavlju da bi se, idealno zamišljeno, ali i potencijalno dato, završilo ljubavlju. Dete (...) donosi sobom u svet „prapoverenje” koje je već deo ljubavi, jedna njena bitna komponenta” (2009)... Nesumnjivo, važni konstitutivni ingredijenti dječje samostalnosti, a implicite i samopouzdanja su povjerenje, zasnovano na pozitivnoj emociji i komunikaciji plodne uzajamnosti, a zatim i poštovanje koje odrasli emituju, kroz uvažavanje dječje ličnosti, posebnosti, prava na svijet *izvan zadatih okvira*.

### Metodološki okvir

Budući da smo kao projektovani konačni cilj vaspitanja ocrtali dječje osamostaljivanje (samostalnost), polazeći od aktuelnog kurikulumu kao referentnog okvira, u kojem unutar svakog područja aktivnosti (7) nalazimo *ovladavanje sobom* (a) kao uslov daljeg *razvijanje odnosa i izgrađivanje saznanja o drugima i o okruženju* (b) i *otkrivanje svijeta* (c), u kontekstu našeg mikroistraživačkog, dominantno kvalitativnog „prosijavanja” pomenutog koncepta (samostalnosti kao vaspitnog cilja), razgovarali smo sa vaspitačima i stručnim saradnicima o ovoj temi. Istovremeno, razgovori i tematski diskurs koji smo razvili u fokus grupama, sa intervjuisanim ispitanicima, treba da nam rasvijetle upravo dominante ponašajnog modela kod predškolske djece, a moguće i povezanost sa vaspitnim postupcima roditelja. Mejrning opisuje metod kvalitativne analize sadržaja

ja kao „pristup empirijskoj, metodološki kontrolisanoj analizi tekstova unutar njihovog konteksta komunikacije, sledeći pravila analize sadržaja, bez preterane (nagle) kvantifikacije” (Mayring, 2000: 5). Na osnovu tematske analize sadržaja empirijske evidencije, pokušaćemo da ocrtaimo dominantne ponašajne obrasce predškolaca, zastupljenost vaspitnog cilja – samostalnosti u dječjem ponašanju. To može biti put u kompleks uzroka i pretpostavki dominirajućih modela i vrijednosti jer „tek refleksija i obrada od doživljaja stvara iskustvo!” (Terhart, 2001: 187).

Vodeći istraživački cilj nam je bio da utvrdimo kako vaspitači percipiraju stepen i kvalitet dječjeg samostalnog (autonomnog) ponašanja (vaspitni cilj koji je dominantno istaknut u kurikulumu, a proizilazi iz odgovora vaspitača).

*Glavna hipoteza:* Pretpostavljamo da djeca u predškolskim ustanovama pokazuju nedovoljno samostalnosti/autonomije u svim sferama, počevši od primarnih potreba, preko sposobnosti izbora, odgovornosti za vlastite postupke, nezavisnog, promišljenog sagledavanja vlastitih učinaka i procjenjivanja postupaka drugih, kao i vještine kooperativnog i timskog učešća. Naravno, naša pretpostavka temelji se na stručnim impresijama vaspitača i stručnih saradnika, kao vodećih profesionalnih posrednika i poznavalaca unutrašnje dinamike, intersubjektivnog diskursa, individualno-personalnog specifikuma predškolskog ambijenta, u užem i širem smislu.

*Uzorak* su činili vaspitači iz crnogorskih predškolskih ustanova (tri fokus grupe – 29 ispitanika) i stručni saradnici (dva pedagoga, psiholog i logoped).

Sa ispitanicima su realizovani polustrukturirani intervjui radi dobijanja informacija o aktuelnom predškolskom ambijentu, nivou samostalnog ponašanja djece u vrtićima uz korelaciju sa vaspitnim stilom roditelja, iz vizure vaspitača i stručnih saradnika u predškolskim ustanovama (JPU „Ljubica Popović” i JPU „Đina Vrbica”) u glavnom gradu Crne Gore. Fokus-grupni intervjui omogućili su nam temeljniji uvid u razmatranu problematiku, dodatno i usled plodnog tematskog diskursa koji se razvijao u toku razgovora i međusobne razmjene stanovišta, kao plodotvornog „načina prikupljanja podataka o životu” (Cohen, Mannon & Morrison, 2007).

## 1. Vaspitači o dječjoj samostalnosti/osamostaljivanju

Koji su slojevi samostalnosti, kao fokusiranog vaspitnog cilja/konstrukta, poput Hofstedove „glavice luka”, snažne metafore kojom se slikaju slojevi međusobnog uticaja i zapretnosti elemenata kulture kao kompleksnog fenomena, te njenog utkvivanja i otiskivanja u individualnim različitostima njenih pripadnika (Živanović, 2015)?

Naši intervjuisani ispitanici, posebno vaspitači, ističu da u aktuelnim predškolskim grupama zapažaju, uz očekivane i prirodne individualne razlike, trend

prilično zavisnih, pasivnih, nesamostalnih, „razmaženih” ponašajnih manifestacija kod djevojčica i dječaka. Vaspitači u fokus grupama izdvajaju ključne komponente samostalnosti, a u vezi sa svakom tezom/odrednicom navode argumente koji, na osnovu njihove procjene, odslikavaju upravo kontrastivno ponašanje, tj. elemente „razmaženosti” i pasivno-zavisnog ponašanja kod djece. Svaku od navedenih komponenti (ne)samostalnosti, koju su naši ispitanici markirali, potkrijepili smo izdvojenim zanimljivim, rječitim i ilustrativnim primjerima/narativima. Zabilježili smo riječi vaspitačica iz podgoričkih predškolskih ustanova:

- spretno i efikasno regulisanje primarnih potreba (samostalno hranjenje, oblačenje, briga o sebi...) – prepoznaju i navode brojne pokazatelje nesamostalnog ponašanja kod djece u predškolskim grupama u sferi zadovoljavanja i regulisanja primarnih potreba.

U posljednjih par godina primjećujem da je puno razmažene djece. Brojni su pokazatelji. Nesamostalni su, navikli da im roditelji servisiraju sve. Da počnem od toga da osnovne životne vještine, oblačenje, svlačenje, obuvanje, pa čak i hranjenje, nijesu savladala djeca uzrasta 5, 6, 6 i po godina, očekuju da to neko uradi za njih. Najčešći odgovor djece je da to za njih rade mame ili tate. Traže, recimo, čaj, mlijeko i sl., iako im je čaša ispred njih. Kažu, nemam gdje da sjednem, a stolica je pored njih. Kada im ukažem na to, odgovor je: Ali, nijeste mi je stavili u ruku, ili Nijeste me sjeli na stolicu, kako ću sad, tata me sjedne... I zamislite, u pitanju su djeca uzrasta 6 i/ili 6 i po godina!?! Kad treba da vrate igračke i ostale materijale na svoje mjesto, kod većine se u početku nailazi na otpor (jer oni to ne rade kući!). U vrtiću nauče poslije izvjesnog vremena da, kad završe sa igrom, slože igračke i vrate ih na svoje mjesto, ali kod kuće, po riječima roditelja, i dalje to ne rade.

Vaspitačica iz JPU „Đina Vrbica”

Kada je u pitanju odgovornost za svoje stvari, gotovo svakodnevno tražimo šnalice, trakice i ostalo, jer ne znaju gdje su šta ostavili, a isto je i sa pozivnicama za rođendane. Namjerno sam davala svoj djeci iz grupe u ruke da čuvaju pozivnicu dok krenu kući i daju roditeljima, da bih vidjela koliko će je njih sačuvati do popodne i odlaska kući. Već poslije pola sata, nekada i prije, počinje plač ili ljutnja da ne znaju gdje im je pozivnica i očekuju od mene da je nađem.”

Vaspitačica iz JPU „Ljubica Popović

- odgovorno i odlučno eksponiranje izbora i motivisano preuzimanje odgovornosti za vlastite učinke i eventualne greške (hoću da crtam, igram se u

dramskom centru, hoću da se igram sa ...) – po procjeni većine ispitanika, djeca nevoljno sama biraju igračke i druge igrovne materijale, igre i aktivnosti, obično slijede instrukcije vaspitača i gledaju šta drugi rade.

Primjetno je da u radnoj sobi stoje u mjestu i gledaju šta neko drugo dijete radi, pa ga slijede i oponašaju, uzimaju igračke kao i drugi, obavezno tražeći pažnju i odobravanje od ostalih. Malo ko pokazuje inicijativu da nešto predloži, pokrene, promijeni, a ostali ga slijede...”

Vaspitačica iz JPU „Ljubica Popović”

Sve češće se dešava da ne prilaze sami drugoj djeci i ne žele da organizuju igru ili se uključe u nju, već uglavnom dolaze do mene da im ja pomognem da priđu drugarima. Iz razgovora sa roditeljima saznajem da im oni u igraonicama ili parku „biraju drugare”, neke koji će se po njima, „lijepo igrati” sa njihovim djetetom!!!

Vaspitačica iz JPU „Đina Vrbica”

- slobodno, nezavisno, promišljeno sagledavanje/procjenjivanje vlastitih učinaka i kritičko vrednovanje postupaka i uradaka drugih („pogriješio sam ovdje, ali ovo sam dobro uradio”, „tvoj rad mi se dopada zbog ovoga, a ovo ... zato što...”, objašnjavaju vaspitači) – ispitanici procjenjuju da su djeca često zapitana nad valjanošu vlastitih kreacija, sugestivna, zagledana u drugo, nesigurna, bez dovoljno samopouzdanja da zastupe sebe i druge argumentima.

Crteži im sve više liče jedni na druge. Ukoliko sjede za istim stolom djeca, bez obzira na sve razlike među njima, gotovo identično nacrtaju... Isti je slučaj i kada rade sa materijalom za senzorne aktivnosti i najčešće traže potvrdu od djeteta na koga su se ugledali, da li su dobro uradili, nacrtali i sl.!

Vaspitačica iz JPU „Ljubica Popović”

- kooperativno učešće u aktivnostima i odgovorna timska participacija u zajedničkim igrama/radionicama, adekvatno prevazilaženje konfliktnih situacija – djeca, prema procjeni vaspitačica, ne pokazuju dovoljno timske i kooperativne kondicije u zajedničkim aktivnostima, pa ni empatije i međusobnog razumijevanja.

Prilikom slaganja slagalica, recimo, ili ostalih sredstava za rad u manipulativnom centru, brzo odustaju od traženja rješenja, dosadno im je (Kući imaju igrice na telefonu ili tabletu i to ih najviše zanima!!!). Hoće sve sami za sebe.

Brzo se sukobe i ne pokušavaju da to sami prevaziđu, nego se žale nama oko svake sitnice.

Vaspitačica iz JPU „Ljubica Popović”

Cilj vaspitanja koji Pijaže kvalifikuje kao konstrukt složen od dvije krucijalne konstitutivne sastavnice, tj. moralne i intelektualne samostalnosti (Kami, 1983), vaspitači u svojim navodima opisuju na sličan način, istovremeno ukazujući na drugačiju sliku stvarnosti. U toku naših razgovora, tražeći uzročnike ovakvog (nesamostalnog) dječjeg ponašanja, vaspitači u prvom redu markiraju roditeljski prezaštitnički vaspitni model. U dugoopstajućem bihevioralno postuliranom vaspitno-obrazovnom institucionalnom modelu, pri kanalisanju i oblikovanju dječjeg ponašanja, prednost imaju spoljni regulatori, tj. nagrade i kazne, kojima se podstiče spoljna motivacija. S druge strane, stimulisanje pune i rekurzivne razmjene mišljenja, uvažavanja i povjerenja, i dalje je više deklarativno projektovani cilj, nedovoljno reifikovan u praksi i životnom miljeu, po mišljenju intervjuisanih vaspitača.

### 1.1. Kako vaspitači percipiraju vaspitne postupke roditelja

U fokus grupama smo razgovarali o preovlađujućim vaspitnim postupcima i stilovima roditelja iz vizure vaspitača. Najčešće, naši ispitanici ocrtavaju prezaštitnički, permisivno-popustljivi stil u roditeljskom vaspitnom djelovanju. Zaključuju to na osnovu dječjeg ponašanja, načina uključivanja roditelja u vrtičke aktivnosti sa djecom, odnosa roditelja prema djeci u različitim situacijama, kao i na osnovu eksplicitnih izjava roditelja o vlastitim vaspitnim mjerama i prioritetima. Obrazlažući svoje uvide o dječjem „razmaženom” ponašanju i nužnoj vezi sa roditeljskim postupcima, vaspitači u fokus grupama izdvajaju važne značajke u odnosu *roditelj-dijete*:

- nedoslednost u zahtjevima: „danas ne može, sutra već može...”
- roditeljska nemoć, pretjerana brižnost i „ispunjavanje želja”

Gledala sam neki dan majku koja je došla za svoju ćerku, kojoj je obećala nagradu za boravak u vrtiću... Donijela joj je čitavu vreću igračkaka, ali djevojčica je to pogledala i gurnula, tražila je još nešto. Majka me je pogledala tužno i nemoćno i prokomentarisala: Eto, vidite šta mi radi, sve joj pogađam želje i nikad nije dobro...

Vaspitačica iz JPU „Đina Vrbica”

Kao da se takmiče ko će više da razmazi dijete i o tome s ponosom pričaju: Penje mi se na glavu, ali sve mu želje ispunjavamo, bake i dede još i više od nas. On još nije izgovorio, a mi nagađamo želju. Kad majka izgovori „razmaženko”, već prepoznajete simpatiju prema ponašanju njenog dječaka.

Vaspitačica iz JPU „Ljubica Popović”

- neusklađenost između roditelja, često disonantni bračni i roditeljski odnosi.

Sve češće imamo problematične odnose u porodici, neusaglašene zahtjeve i očekivanja od djece i nas vaspitača. To zbunjuje djecu i nama pravi poteškoće...

Vaspitačica iz JPU „Đina Vrbica”

- prekomjerna izloženost djece „digitalnim vaspitačima” i medijima.

To je nevjerovatno u kojoj mjeri su djeca postala zavisna od telefona, tableta, video-igrice... Čak i od nas očekuju roditelji da im stavimo telefon ispred da bi djeca bolje jela.

Vaspitačica iz JPU „Đina Vrbica”

Kažu nam roditelji da djeca ne žele da izađu napolje, radije će da sjede ispred nekog ekrana nego da se druže... Mislim da im je zbog toga slabija motorika, nespretniji su i ne žele da se druže...

Vaspitačica iz JPU „Ljubica Popović”

## 2. Stručni saradnici o dječjem i roditeljskom ponašanju

Stručni saradnici (4) iz jedne predškolske ustanove (JPU „Ljubica Popović”) govorili su o značajnom i posvećenom angažovanju vaspitača na osamostaljivanju djece, dok procjenjuju da roditelji to *čine u znatno manjoj mjeri*. Ističu da je očito da se već duže vrijeme održava trend *infatilizacije* djece, i to potkrepljuju različitim primjerima, u sferi primarnih potreba, kao i socijalno-emocionalnih, kognitivnih mogućnosti.

Djeca nekad ne prepoznaju vrstu hrane, npr. grašak, boraniju, pitaju šta je ovo? To je zato što im roditelji pasiraju hranu i oni sve jedu kao kašu, lako probavljivu, neodređenog ukusa i boje.

Pedagog



Da, to što se hrane pasiranim povrćem, mesom, voćkama, utiče i na njihovu govorno-jezičku zrelost. Sve češće se suočavamo sa problemima u artikulisanju glasova, produženim tepanjem, pa čak i sa pseudoautističnim ponašanjem i difuznom pažnjom.

Logoped

Stručni saradnici ukazuju na nužnu ulogu porodice u procesu dječjeg osamostaljivanja, osnaživanja njihovog samopouzdanja i samopoštovanja. Primjećuju da su roditelji prezauzeti, pa djeluju indolentno i bez dovoljno interesovanja za različite aktivnosti u vrtiću. Navode organizovanje „škole roditeljstva” kao jednu od važnih aktivnosti koja se sprovodi u njihovoj ustanovi, ali pritom konstatuju da je veoma mali broj roditelja pokazao značajnije interesovanje za učešće u radionicama. Stručni saradnici se slažu da djeca mnogo dobijaju od vaspitača, koji u granicama aktuelnih okolnosti, tj. prekobrojnih vaspitnih grupa (ne sasvim responzivna vaspitna sredina), primjenjuju odgovarajuće methodske postupke i pedagoške strategije kojima podupiru dječje osamostaljivanje i samopouzdanje.

### Zaključak

U prezentnim okolnostima, u kontekstu crnogorskih predškolskih ustanova, realizuje se kurikulum usmjeren na dijete i sam proces. U polazištu je ideja o „moćnom” djetetu i pregnantnom djetinjstvu, no vaspitači u praksi sve češće svjedoče „razmaženom”, nesamostalnom, zavisnom ponašanju djece. Smatraju da je trend „infatilizacije” djece veoma markantan, te da je vjerovatno u sprezi sa prezaštitničkim, permisivnim roditeljskim vaspitnim djelovanjem, u prvom redu. Naši ispitanici, vaspitači i stručni saradnici iz dvije predškolske ustanove, zaključuju da djeca, uz očekivane i prirodne individualne razlike, pokazuju elemente „produženog” djetinjstva i „djetinjastog”, tj. nesamostalnog ponašanja u sferi primarnih potreba, ali i na nivou kognitivnih, socio-emocionalnih i viših, kritičko-stavovskih intencija, imanentnih uzrasno-razvojnog nivou. Stoga konstatujemo da je početno projektovana istraživačka hipoteza potvrđena.

Značajniji zaključci i ekstenzivnije, čvršće utemeljene preporuke ne mogu se potpunije emanirati iz našeg mikroistraživačkog uvida, imajući u vidu ograničavajuće okolnosti, tj. mali uzorak, jedan instrument i evaluacioni optikum jedne interesne strane, kao i nedostajuće perspektive roditelja i same djece. No, svakako, iz dobijenih nalaza i kvalitativne analize raspoloživih empirijskih pokazatelja, dobijamo zanimljiv predložak za razmatranje ove vrlo aktuelne i životno izazovne problematike, što bi bilo poželjno obezbijediti u nekom novom istraži-

vačkom „zamahu”. Pritom, u cjelovitom procesu vaspitanja djeteta/čovjeka, „kao autonomne ljudske ličnosti” (Potkonjak, 1996: 237), ne zaboravljamo na nužno i kontinuirano umrežavanje svih aktera vaspitnog uticaja na dijete i afirmisanje kulture ukupne društvene odgovornosti i solidarnosti.

U perspektivi, imajući u vidu implikacije dobijenih empirijskih nalaza, bilo bi uputno planirati obuhvatnije istraživačko sagledavanje fokusirane problematike, kao i organizovanje pažljivo planirane podrške roditeljima u svrhu potpunijeg afirmisanja njihove vaspitne funkcije na porodičnom i društvenom planu, a konsekvantno i cjelishodnijeg aktualizovanja dječje samostalnosti.

## Literatura

- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Zagreb: Naklada Slap.
- Dženks, K. (2004). Postmoderno dete. U: Tomanović S. (ur.), *Sociologija detinjstva*: 96-110. Beograd: ZUNS
- Jerotić, V. (2009). *Neuroza kao izazov*. Beograd: Ars Libri.
- Jevtić, A. (2012). Socijalne kompetencije djece predškolske dobi u dobno heterogenim i dobno homogenim skupinama. U: *Psihosocijalni aspekti nasilja u suvremenom društvu – izazov obitelji, školi i zajednici, Zbornik radova s III znanstveno-stručnog skupa posvećenog pitanjima nasilja*:109-117. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku Filozofski fakultet.
- Kami, A. (1983). Autonomija: cilj vaspitanja prema Pijažeu. *Predškolsko dete*, 1-2.: 1-13.
- Kraći program za područja aktivnosti u predškolskom vaspitanju i obrazovanju – rad sa djecom godinu pred polazak u školu*. 2011. Podgorica: Zavod za školstvo Crne Gore.
- Kuterovic Jagodić, G., Keresteš, G. (2003). *Poimanje djeteta i percepcija dječjih prava u Hrvatskoj*. Ljetna psihologijska škola studenata i nastavnika Odsjeka za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
- Mayring, Ph. (2000). Qualitative content analysis, Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 1 (2), Art. 20. Preuzeto: 15.05.2019, sa: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00mayring-e.htm>
- Mejel, B. (2004). Deca na delu u porodici i školi. U: Tomanović, S. (ur.), *Sociologija detinjstva*: 227-243. Beograd: ZUNS.
- Merije, F. (2016). *Pedagogija: mora se pružiti otpor*. Beograd: Data Status.
- Potkonjak, N. (1996). „Treća pedagogija” – utopija ili stvarnost. *Nastava i vaspitanje*, XLV(2): 228-240.

- Program za područja aktivnosti u predškolskom vaspitanju i obrazovanju (od 3 do 6 godina)* (2011). Podgorica: Zavod za školstvo Crne Gore.
- Program njege i vaspitno-obrazovnog rada sa djecom uzrasta do 3 godine* (2011). Podgorica: Zavod za školstvo RCG. Preuzeto 22.04.2019, sa <http://www.zzs.gov.me/naslovna/programi>
- Rosenberg, M. & Kaplan, H. B. (Eds.) (1982). *Social psychology of the self-concept*. Illinois: Harlan Davidson, Inc., Arlington Heights.
- Stojanović, B. (2016). Razvoj samopouzdanja dece predškolskog uzrasta. *Nacionalni naučni skup sa međunarodnim učešćem, Jagodina. „Savremeno predškolsko vaspitanje i obrazovanje: Izazovi i dileme“*: 53–67.
- Tadić, A., Bodroški Spariosu, B. (2017). Vaspitanje kao odgovor na izazove savremenog doba. U: *Nacionalni naučni skup Susreti pedagoga: Vaspitanje danas, zbornik radova*: 18-26. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
- Trosatni predškolski vaspitno-obrazovni program* (2016). Podgorica: Zavod za školstvo Crne Gore.
- Živanović, D. (2015). *Interkulturalna i jezička kompetencija učesnika programa međunarodne razmene učenika* (doktorska disertacija). Beograd: Filološki fakultet.

## ON CHILDREN'S INDEPENDENCE IN THE MONTENEGRIN PRESCHOOL INSTITUTIONAL CONTEXT

**Abstract:** In the context of the reference field in Montenegrin preschool curriculum, as well as from the perspective of professionals/educators and parents, the concept of children's independence, as a crucial educational goal/value, is particularly significant. Therefore, we have conducted a semi-structured interview with teachers and supporting professionals, within three focus groups in kindergartens of the Montenegrin capital, and discussed aspects of children's level of independence and parental educational methods. The assessment of educators and professional associates shows that in practice the predominant behavior of children is the dependent one, which may be conditioned by the permissive parenting style. Explaining the aspects of children's in/dependence, our respondents point out insufficiency in terms of self-regulation at the level of primary needs, but also freedom of choice, decision making, critical assessment and evaluation of their own and other children's acts and procedures.

**Keywords:** *preschool education, parenting, educational aim, independence*

**Otilia Velišek-Braško**

**Marija Svilar**

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje,  
vaspitača Novi Sad

otilia.velisek@gmail.com

svilar.marija@gmail.com

UDK: 376:616.89-008.48-

053.2

Pregledni rad

Primljen: 13.05.2019.

Korigovan: 15.06.2019.

Prihvaćen: 20.06.2019.

## SOCIJALNE PRIČE KAO METODIČKI PRISTUP U INKLUZIJII DECE IZ SPEKTRA AUTIZMA

**Sažetak:** *Poteškoće iz spektra autizma utiču prvenstveno na komunikaciju, socijalnu interakciju deteta, kao i na imaginaciju, što je poznato kao „trijada poteškoća”. Kada se govori o deci i osobama sa autizmom u svetu, kao i kod nas, njihov tačan broj se ne zna, ne postoji tačna evidencija ili baza podataka, ali postoje statistički podaci koji ukazuju na porast dece iz spektra autizma. Deca iz spektra autizma su drugačija i potrebna im je dodatna podrška u procesu vaspitanja i obrazovanja, ali ne samo u učenju novih sadržaja i činjenica već im treba pružiti podršku i u procesu socijalizacije. Upravo to omogućava inkluzivno vaspitanje i obrazovanje, kao i socijalna inkluzija na različitim poljima, koja im pomaže da budu deo svoje društvene zajednice. Od kada je autizam opisan pa do danas, osmišljeno je mnogo različitih pristupa usmerenih na podršku tim specifičnim poteškoćama sa kojima se suočavaju osobe iz spektra autizma. Socijalne priče su kratke priče koje opisuju socijalnu situaciju stavljajući akcenat na važne socijalne znakove i često definišu prikladne odgovore na datu socijalnu situaciju. U radu su date metodičke smernice za kreiranje i implementaciju socijalnih priča, kao i osvrt na važna istraživanja koja potvrđuju njihovu efikasnost u inkluzivnoj praksi.*

**Ključne reči:** *autizam, deca, inkluzija, socijalne priče.*

### Deca iz spektra autizma i po čemu su drugačija

Autizam je neurorazvojni poremećaj koji karakterišu značajna oštećenja u oblasti recipročnih socijalnih interakcija i obrazaca komunikacije, kao i ograničen, stereotipan, repetativan repertoar ponašanja, interesovanja i aktivnosti

(Glumbić, 2009). U literaturi i svakodnevnom govoru najčešće se koristi izraz spektar autizma kako bi se ukazalo na različite nivoe funkcionalnosti u kojima se mogu ispoljiti ovi problemi (Velišek-Braško i Miražić-Nemet, 2018). Zbog korišćenja različite terminologije u literaturi i klasifikacijama, u ovom radu pod terminom deca iz spektra autizma podrazumevaćemo sve dijagnoze koje spadaju u pervazivne razvojne poremećaje i autistički spektar poremećaja. Poteškoće iz spektra autizma utiču prvenstveno na komunikaciju, socijalnu interakciju deteta, kao i na imaginaciju, što je poznato kao „trijada poteškoća” (Hannah, 2007). Poteškoće iz istaknutih oblasti mogu se ispoljavati na različite načine – od blagih do izraženih formi.

Među ljudima različite struke, roditeljima, a i stručnjacima iz oblasti vaspitanja i obrazovanja postoje uverenja o autizmu koja se zasnivaju na predrasudama, koja su karakteristična za samo pojedinu decu ili osobe iz spektra autizma, te ih možemo nazvati „mitovima o autizmu” (Mulić Sivulka, 2015). Neki primeri – da su osobe sa autizmom:

1. iste ili slične;
2. imaju visok IQ;
3. imaju posebne talente;
4. lepi, kao „anđeli“;
5. ne pokazuju svoja osećanja ili čak ni ne osećaju;
6. ne mogu razviti blizak odnos sa drugim osobama;
7. opasne za svoju okolinu;
8. kompjuterski genijalni;
9. ne mogu biti bilingvalni;
10. imaju beznačajnu budućnost, odnosno za njih nema budućnosti.

Stručnjaci koji se bave spektrom autizma ili oni koji poznaju osobu/-e sa autizmom često će reći poznatu rečenicu Stefana Šora (Stephan Shore): Ako ste upoznali jednu osobu iz spektra autizma, tada ste upoznali samo jednu osobu sa autizmom (Autism Speaks, s. a.). Svaka vrsta generalizacije je pogrešna. Postavlja se pitanje *da li da se govori o autizmu ili o autizmima!?* – ističe profesor Glumbić (2018). Oni poseduju određene karakteristike koje ih čine „autističnim” (Mulić Sivulka, 2015), ali razlike među njima su velike i svako do njih je vrlo autentičan. Sva deca i osobe iz spektra autizma imaju probleme u komunikaciji, ali neki ne govore, a neki imaju vrlo bogat rečnik. Svi imaju problem sa socijalizacijom, neki ne primećuju druge, dok drugi žele da su sa drugima, ali se društveno čudno ponašaju. Svi imaju rigidne i stereotipne obrasce ponašanja, na primer jedni pale i gase svetla, dok drugi istim putem idu do posla.

Kada se govori o deci i osobama iz spektra autizma u svetu, kao i kod nas, njihov tačan broj se ne zna, ne postoji tačna evidencija ili baza podataka, ali postoje statistički podaci koji ukazuju na porast dece iz spektra autizma. Podaci iz 1985.

godine pokazuju da je od 10 000 dece jedno dete iz spektra autizma (Cambell-McBride, 2010). „Oko 2000. godine učestalost se značajno povećala i istaknuto je da od 300 dece, jedno dete je iz spektra autizma. Ministarstvo zdravlja Velike Britanije 2010. ističe da svako 166. dete dobija dijagnozu autizma, a Američki centar za kontrolu bolesti daje podatak da je svako 150. dete iz spektra autizma” (Velišek-Braško, 2015: 106). BBC je 2012. objavio podatak da je svako 100. dete iz spektra autizma, a CNN Horizonti 2015. ističu da je svako 68. dete sa autizmom. Istraživanja iz 2017. godine ukazuju na odnos 1:36 (Sears, 2017; Zablotky, Blak & Blumberg, 2017).

Postoje različite pretpostavke i mišljenja šta uzrokuje autizam i zašto raste broj dece iz spektra autizma iz godine u godinu, ali se i te pretpostavke pobijaju i dovode u pitanje, te se ne mogu uzeti kao relevantne činjenice. „Zna se šta dovodi do autizma” i „zna se kako se leči autizam” uverenja su koja takođe možemo svrstati u mitove o autizmu. Etiologija autizma i dalje je nepoznata.

Autizam je složen neurorazvojni poremećaj koji se obično javlja i uočava tokom prve tri godine života i odražava se na funkcionalnost deteta u svim oblastima života. Kvalitativni poremećaj socijalne interakcije i komunikacije, kao i stereotipna/repetitivna interesovanja i aktivnosti karakteristična su obeležja autizma (Rudić, 2018). To je stanje, nije bolest. Postavljanje dijagnoze autizma olakšava prepoznavanje istinskih teškoća deteta u činjenju ili nečinjenju određenih aktivnosti u odnosu na svoje vršnjake tipičnog razvoja (Attwood, 2015). Neke zajedničke karakteristike dece iz spektra autizma, njihove poteškoće i potrebe za podrškom su sledeće (Velišek-Braško i Miražić-Nemet, 2018:56):

- imaju teškoću da se uključe u socijalnu situaciju i da razumeju njena pravila i smisao,
- izbegavaju interakciju i ne uključuju se u grupne aktivnosti,
- lakše ostvaruju kontakt sa odraslima nego sa vršnjacima,
- imaju slabije razvijen govor ili ne govore uopšte, kada govore to čine povremeno i u skraćenim formama,
- često je prisutna jednosmerna komunikacija sa fokusom na izražavanje svojih potreba i želja,
- ne reaguju na duge i složene verbalne iskaze, kao ni na mimičke i gestovne znake,
- bukvalno shvataju izrečeno, ne razumeju preneseno značenje,
- čvrsto se drže uputstva i teško mogu da odustanu od započetog ili da pređu na novu aktivnost dok ne završe prethodnu,
- mogu ih uznemiriti promene ustaljenog redosleda ili rutine,
- ne prijaju im jake draži (jaki zvuci, svetlo, boje...),
- vole da se vrte, klate, ljuljaju, „lepršaju” rukama ili ponavljaju neku drugu stereotipnu radnju.

Deca sa autizmom fizički, spoljašnjim izgledom daju sliku dece tipičnog razvoja tipične dece i vršnjaka (Attwood, 2015), a u kognitivnim sposobnostima, umetničkim veštinama, poznavanju stranog jezika, matematičkim i digitalnim kompetencijama mogu biti iznad neurotipične dece, ili ispod. Pored navedenih teškoća, deca sa autizmom imaju i svoje jake strane (Velišek-Braško i Miražić-Nemet, 2018: 56):

- mogu ranije od svojih vršnjaka da nauče brojeve, slova i da čitaju (čak i kada ne govore),
- obično vešto rukuju računarom i spontano i samostalno ga koriste za otkrivanje i saznavanje sadržaja koji ih interesuju,
- često imaju specifičnu oblast interesovanja u kojoj pokazuju izuzetnu istrajnost i preciznost kada se njom bave,
- mogu rano i samostalno da nauče strani jezik – gledajući omiljene TV emisije, crtane filmove ili naučno-dokumentarne programe, a nije retkost ni da se bolje izražavaju na stranom nego na maternjem jeziku,
- mogu da imaju natprosečnu sposobnost uočavanja detalja na slikama, mapama ili u prostoru,
- često imaju sklonost, čak i talenat prema muzici ili slikarstvu,
- najčešće im odgovara ustaljen raspored i rutine.

Osobe iz spektra autizma su „Drugačije, ali ne manje vredne!“ istakla je Temple Grandin, osoba sa autizmom na naslovnoj strani svoje knjige *Razmišljam u slikama* i sa podnaslovom *Moj život sa autizmom* (Grandin, 2006: 1). U prihvatanju i razumevanju osobe sa autizmom (a i bilo koje osobe) potrebno je prepoznati jake strane te osobe, a ne samo uočavati ono što ne ume i ne zna, treba se fokusirati na ono šta zna, ume i na to nadograđivati i podsticati razvoj.

### Inkluzija dece iz spektra autizma

Deca koja se smatraju „drugačijom” zbog svojih smetnji, teškoća, etničke pripadnosti, jezika, siromaštva ili posebnih sposobnosti često su isključena ili marginalizovana u društvu i zajednici. Da bi se mogla u potpunosti uključiti i ravnopravno učestvovati i doprineti životu svoje zajednice i kulture, neophodno je da se menjaju stavovi i praksa pojedinca, okoline, organizacija i društva.

Definicija inkluzije koju daje UNESKO potiče sa konferencije u Salamanki 1994. godine i stavlja naglasak na to da je inkluzija pokret koji je u direktnoj vezi sa poboljšanjem sistema kao celine:

Inkluzija je proces rešavanja i reagovanja na raznovrsnost potreba svakog deteta kroz sve veće učestvovanje u učenju, kulturama i zajednicama i sve manju isključenost u okviru obrazovanja i iz njega. On obuhvata promene i izmene sa-

držaja, pristupa, struktura i strategija, sa zajedničkom vizijom koja obuhvata svu decu odgovarajuće starosne dobi i sa ubeđenjem da je redovni obrazovni sistem odgovoran za obrazovanje sve dece (prema Velišek-Braško, 2015: 90).

Ključni principi inkluzivnog vaspitanja i obrazovanja su sledeći (MIO, Mreža podrške inkluzivnom obrazovanju, 2013):

- Sva deca mogu da uče i imaju pravo na obrazovanje i vaspitanje.
- Deca najbolje uče u prirodnoj sredini i vršnjačkoj grupi. Zato im treba omogućiti obrazovanje u redovnim predškolskim, osnovnim i srednješkolskim ustanovama.
- Pedagoški kadar i vaspitno-obrazovne ustanove treba da prilagode način rada tako da izlaze u susret potrebama dece.
- Nekoju drugačijoj deci, zbog poteškoća ili smetnji u razvoju, potrebna je dodatna podrška u vaspitanju i obrazovanju.

Deca iz spektra autizma drugačija su i u procesu vaspitanja i obrazovanja zahtevaju dodatnu podršku, ali ne samo u učenju novih sadržaja i činjenica već im treba pružiti podršku i u procesu socijalizacije. Vršnjačka podrška u kontekstu inkluzivnog vaspitanja i obrazovanja jedan je od ključnih faktora u savladavanju novih znanja, a posebno u uspostavljanju interakcije i komunikacije, kao i u usvajanju društvenih obrazaca ponašanja.

Inkuzija dece iz spektra autizma od posebne je važnosti i vrlo je izazovna, jer je ljudima sa autizmom „težak zadatak da prežive spoljašnji svet, gde u žargonu (...) posebne potrebe znače zaostalost, gde se na krize i napade panike gleda kao na nastupe besa” (Higašida, 2015: 9), kaže dečak Naoki iz spektra autizma. Ova deca imaju određene oblasti poteškoća, koje su već pomenute, a najizraženije, tj. vidljivije su iz oblasti komunikacije i socijalizacije. Veštine i sposobnosti za uspostavljanje interakcije, učesće u komunikaciji, usvajanje pravila ponašanja i društvenih normi, odnosno razvijanje socijalnih kompetencija, najefikasnije se razvijaju i podstiču u kontaktu sa drugima, sa vršnjacima i sa odraslima u različitim prirodnim i životnim kontekstima (*Kao što se plivajući uči plivati*). Upravo to omogućava inkluzivno vaspitanje i obrazovanje, kao i socijalna inkluzija na različitim poljima koja im pomaže da budu deo svoje društvene zajednice.

Postavljanje dijagnoze da je dete iz spektra autizma značajno je iz više razloga, prvenstveno zbog porodice, odnosno roditelja, jer će zahvaljujući tome shvatiti i dobiti objašnjenje zašto im se dete drugačije ponaša, zašto ima neka specifična interesovanja, veštine i sposobnosti. Siblingzima, koji takođe uočavaju različitost između dece iz spektra autizma i druge neurotipične dece, takođe će doprineti u prihvatanju i razumevanju šta je to autizam i kakve su osobe sa autizmom. Okolina, drugi ljudi i deca razumeće u kakvom je stanju dete iz spektra autizma i pristup prema njima verovatno će biti značajno pozitivniji i podržavajući, kada znaju dijagnozu (Attwood, 2015). Ove činjenice idu u prilog tome da inkluzija



treba da je javna, otvorena, istinita prema okruženju, neposrednom komšiluku, rodbini, prijateljima, osobama u vaspitno-obrazovanim ustanovama (predškolsko, školsko i visokoškolsko obrazovanje), i na poslu prema saradnicima, odnosno u svakodnevnim životnim rutinskim situacijama. U inkluziji potrebno je i da osoba koja je drugačija ima svest o svojim specifičnostima, odnosno dijagnozi, ali i o svojim jakim stranama. Svest o sopstvenoj dijagnozi ima i moć razvijanja pozitivne slike o sebi, za to je primer *Vilieva Zakletva* osobe iz spektra autizma (Willey, 2001 prema Attwood, 2015):

- Nisam hendikepiran. Drugačiji sam.
- Neću da se ponižavam da bi me prihvatili.
- Ja sam dobra i interesantna osoba.
- Ponosan sam na sebe.
- Sposoban sam da pronađem svoje mesto u društvu.
- Tražiću pomoć kad mi treba.
- Ja sam osoba koja zaslužuje priznanje i prihvatanje.
- Odabraću poziv koji je u skladu sa mojim interesovanjem i mojim sposobnostima.
- Biću strpljiv prema onima kojima treba vremena da me razumeju.
- Nikad neću gubiti veru u sebe.
- Prihvatam sebe onakvog kakav jesam.

Prihvatanje osobe iz spektra autizma u porodici, okruženju i u društvu usko je povezano i sa prihvatanjem sebe kao osobe iz spektra autizma, što će doprineti i procesu inkluzije u različitim životnim fazama i situacijama.

Inkluzija dece sa autizmom izazovan je proces i za pedagoški kadar (Velišek-Braško, 2015), a neki od predloga strategija za poboljšane realizacije inkluzivnog vaspitanja i obrazovanja dece iz spektra autizma su sledeći (Velišek-Braško i Mirazić-Nemet, 2018):

- omogućiti da dete u potpunosti upozna novi prostor, postaviti dosta vizuelnih oznaka tako da dete može brzo da nauči koja je namena različitih prostora, da razume gde će se šta odvijati i šta se od njega očekuje;
- svesti na minimum elemente koji odvlače pažnju, to se posebno odnosi na svetlučave predmete i predmete koji se njišu i trepere, smanjiti preglasne i oštre zvukove i jake šumove;
- organizacija aktivnosti treba da bude zasnovana na ustaljenosti i rutini, zato treba istaći na vidno mesto raspored aktivnosti koji može biti grafički ili kombinovan sa tekstom, odnosno takav da detetu bude jasno šta treba da radi, kada počinje i kada će se završiti neka aktivnost i šta potom sledi, promene rutine treba na vreme najaviti;
- omogućiti detetu da se prošeta kada ima potrebu za tim, da izvede neku svoju ritualnu radnju i da se nakon toga vrati aktivnosti koja je u toku;

- u obraćanju detetu koristiti jednostavne, kratke rečenice, postavljati jedan po jedan zahtev (a ne celo uputstvo odjednom), po potrebi koristiti vizuelne oznake ili grafičke simbole, ponoviti uputstvo po potrebi i proveravati da li je dete razumelo šta se od njega očekuje;
- obratiti se detetu pojedinačno u svakoj situaciji, uz pominjanje njegovog imena, dok ne nauči da uputstvo dato celoj grupi važi i za njega;
- kod deteta čiji je govor slabije razvijen ili uopšte ne govori koristiti druge kanale komunikacije: komunikacija uz pomoć vizuelnih sredstava – kartice sa natpisima, odgovarajućim sličicama ili simbolima, dogovorenim neverbalnim znacima (pokretom, mimikom, zvukom i sl.), uz pomoć informaciono-komunikacionih tehnologija (telefona, tableta, računara);
- u planiranju aktivnosti i podrške učenju koristiti detetove jake strane i interesovanja, koja su najčešće izražena u nekom domenu (npr. ako dete voli avione, onda mu treba pružiti priliku da što više bude u aktivnostima u kojima se priča, piše, čita, crta, igra avionima);
- korišćenjem jednostavnih vizuelnih znakova i kratkih verbalnih poruka podučavati decu da prepoznaju svoje i tuđe emocije i kako da reaguju na njih;
- za modelovanje ponašanja i sticanje veština potrebnih za svakodnevni život koristiti u najvećoj meri uticaj vršnjaka – da zajedno učestvuju u različitim aktivnostima u vrtiću/školi, ali i u zajednici (sport, kultura, hobi, zabava);
- imati na umu da znanja i veštine ne stiže uobičajenim postupcima i redosledom, niti ih ispoljava na način na koji to čini većina vršnjaka; takođe, važno je znati i to da su njegove reakcije uvek odgovor na situaciju i da tim reakcijama dete šalje neku važnu poruku – zato razlog nekog ponašanja (npr. agresije) treba tražiti u situaciji koja ga je izazvala, a ne pripisivati smetnji;
- osmišljavati aktivnosti koje će razvijati detetove socijalne veštine, npr. kratke socijalne priče (priče koje opisuju neku socijalnu situaciju i kako različiti akteri uobičajeno reaguju u njoj) putem kojih će učiti kako da reaguje u određenim situacijama, postepeno ga učiti pravilima ponašanja, poštovanju socijalnih granica, učtivosti.

### **Šta su socijalne priče i koji je njihov značaj**

Od kada je autizam opisan, pa do danas, osmišljeno je mnogo različitih pristupa usmerenih na podršku tim specifičnim poteškoćama osobama iz spektra autizma. Ove metode polaze od različitih teorijskih osnova, načina rada, intenziteta, stepena uključenosti roditelja, kao i stepena funkcionalnosti deteta. Od 1990-ih, kada su osmišljene, za socijalne priče se smatra da imaju pozitivan efekat na razumevanje socijalnih situacija, kao i na ponašanje osoba iz spektra autizma (Hartling et al, 2010).

Čak i najfunkcionalnije osobe iz spektra autizma doživljavaju znatne teškoće u socijalnim situacijama. Prema jednoj od priznatih kognitivnih teorija autizma, socijalne poteškoće osoba iz spektra autizma mogu biti povezane sa nepostojećem teorije uma, odnosno sposobnosti da se zaključi šta drugi ljudi misle i osećaju i smatra se da je to objašnjenje za socijalne poteškoće ovih osoba (Kokina & Kern, 2010; Kouch & Mirenda, 2003). Prema jednoj drugoj teoriji, socijalne teškoće kod dece iz spektra autizma povezane su sa slabom centralnom koherencijom, oštećenom sposobnosti da se izvuku opšti zaključci iz konteksta, zbog preferiranja načina procesuiranja koji se fokusira na detalje. Ovo znači da deca iz spektra autizma u socijalnoj situaciji mogu obraćati pažnju na nevažne detalje, dok istovremeno ne uspevaju da razumeju značenje situacije. Neke karakteristike socijalnih priča čine ih naročito odgovarajućim za decu iz spektra autizma jer se oslanjaju na njihove jake strane i potrebe, kao što su potreba za predvidljivošću, kao i naklonost ka socijalnim instrukcijama (Kokina & Kern, 2010).

Socijalne priče su kratke priče koje opisuju socijalnu situaciju stavljajući akcenat na važne socijalne znakove i često definišu prikladne odgovore na datu socijalnu situaciju. Obrazloženje važnosti socijalnih priča zasniva se na sve većem razumevanju socijalne kognicije kod osoba iz spektra autizma i uverenju da njeno razumevanje treba iskoristiti za učenje socijalnog ponašanja kod osoba sa autizmom. Istorijski gledano, osobe iz spektra autizma često su opisivane kao „povučene” i „u svom svetu”. Iako se poremećaj socijalnih interakcija navodi kao jedna od osnovnih karakteristika autizma, ne pokazuju sve osobe iz spektra autizma povlačenje iz socijalnih situacija. Mnoga ponašanja koja su ranije opisivana kao neprikladna (eholalija, repetativno postavljanje pitanja), mogu se posmatrati kao pokušaj ostvarivanja socijalne komunikacije. Osobe iz spektra autizma imaju teškoće koje utiču na njihovu sposobnost da „dešifruju” i razumeju socijalnu situaciju i daju prikladan odgovor (Grey & Garanad, 1993).

Socijalne priče mogu se koristiti u različitim situacijama, ali se čini da su naročito korisne u sprovođenju socijalne inkluzije dece sa autizmom u redovne vrtiće i škole. Uspešno su korišćene za predstavljanje promena i novih rutina kod kuće ili u vaspitno-obrazovnoj ustanovi, da objasne razloge nečijeg ponašanja, kao i za učenje novih akademskih i socijalnih veština (Grey & Garanad, 1993).

### **Istraživanja koja potvrđuju efikasnost socijalnih priča**

U kontekstu sve većeg broja različitih tretmana i pristupa rada sa decom i osobama iz spektra autizma, kao i sve veće potrebe za naučno dokazanim tretmanima, važnost procene efikasnosti metode veća je nego ikada. Kerol Grej nikada nije empirijski dokazala vrednost socijalnih priča, prvo istraživanja koje je empirijski dokazalo ovaj metod radili su Svagart i kolege tako što su devoјčicu iz spek-

tra autizma naučili prihvatljivom pozdravljanju i dva dečaka iz spektra autizma kako da dele (Swaggart, 1995, prema Scattone, Tingstrom & Wilczynski, 2006).

Metaanaliza (Kokina & Kern, 2010) istraživanja urađena je 2010. godine, ispitujući upotrebu socijalnih priča, kao i značaj varijabli poput karakteristika intervencije i karakteristika ispitanika koje utiču na njene rezultate. Iako su ograničeni, trenutno dostupni dokazi sugerišu na veliku efikasnost socijalnih priča, ali ističu i njenu promenljivost. Ova intervencija je kod neke dece iz spektra autizma pokazala veliku efikasnost u određenim okolnostima, ali kod neke druge nije. Smatra se da na ovu promenljivost utiču spomenute varijable karakteristike dece i same intervencije, te da to zahteva dalja istraživanja. Rezultati ove metaanalize pokazuju da, iako se socijalne priče mogu koristiti za različita ponašanja, dva glavna cilja intervencija bila su smanjivanje neprikladnog ponašanja i poboljšanje socijalnih veština. Druge moguće situacije predložene od Kerol Grej, kao što su sticanje akademskih veština, pomoć deci u novim situacijama, priznavanje uspeha dece, ostaju velikim delom neistražene u literaturi.

Ukratko, zaključak ove metaanalize jeste da se kombinacija sledećih faktora smatra povezanom sa višom efikasnošću socijalnih priča:

- targetiranje nepoželjnog ponašanja za smanjivanje;
- implementacija u inkluzivnom obrazovanju;
- korišćenje dece kao sopstvenih zastupnika u metodi rada;
- čitanje socijalne priče malo pre targetirane situacije;
- socijalne priče koje se fokusiraju na konkretna ponašanja pre nego na kompleksne „lance” ponašanja;
- kratko trajanje;
- upotreba funkcionalne procene pre primene metode;
- upotreba ček-lista za proveru razumevanja;
- uključivanje dece iz spektra autizma školskog uzrasta sa višim sposobnostima komunikacije i socijalnih veština i niskim ili srednjim nivoima problematičnih ponašanja (Kokina & Kern, 2010).

Grupa autora je 2010. godine uradila pregled literature koristeći veoma rigorozne standarde. Istraživanja koja su uzeta u razmatranje jesu kontrolisana istraživanja koja su procenjivala korišćenje socijalnih priča među osobama iz spektra autizma. Kvalitativna analiza sakupljena je na šest odgovarajućih kontrolisanih studija. Pet od šest studija pokazalo je statistički značajne benefite za decu iz spektra autizma za različite situacije povezane sa socijalnom interakcijom. Ovaj pregled literature potvrdio je saznanja koja ističu pozitivne efekte ove metode za decu iz spektra autizma koja su visoko funkcionalna. Takođe, efekti socijalnih priča potvrđeni su za kratkoročna poboljšanja u socijalnim problemima dece (prosečan uzrast u istraživanjima bio je između 8 i 10 godina) iz spektra autizma školskog uzrasta (Hartling et al, 2010).

U još jednom pregledu istraživanja i literature o socijalnim pričama koja je uključila deskriptivne preglede i metaanalizu odgovarajućih istraživanja pokazano je da efikasnost ove metode varira. Rezultati mnogih istraživanja socijalnih priča smatraju se nesigurnim jer se u njima socijalne priče koriste u kombinaciji sa drugim biheavioralnim metodama, za koje se smatra da su mnogo invazivnije od socijalnih priča. U literaturi ne postoji dovoljno istraživanja koja se bave metodom socijalnih priča izolovano, pa je preporuka da istraživanja u budućnosti idu u tom pravcu (Reynhout & Carter, 2006).

Sprovedeno istraživanje u SAD 2008. godine bavilo se upotrebom socijalnih priča kod dvoje dece iz spektra autizma u kom su imali zadatak da čitaju socijalnu priču, odgovore na pitanja o razumevanju priče i zatim učestvuju u igranju uloga. Prikladna socijalna ponašanja su se povećala, dok su se neprikladna ponašanja smanjila za oba ispitanika i efekti su se zadržali narednih deset meseci. Ova vrsta intervencije pokazala se veoma korisnom u inkluzivnom okruženju jer ne zahteva intenzivnu superviziju deteta i mnogo vremena za implementaciju (Chan & O'Reilly, 2008).

Zbog važnosti rane intervencije kod dece iz spektra autizma, važno je bilo proveriti efikasnost ove metode i kod dece mlađeg uzrasta, čega u dosadašnjim istraživanjima nije bilo dovoljno. Istraživanje *Uticao socijalnih priča na prosocijalno ponašanje dece iz spektra autizma predškolskog uzrasta u inkluzivnom kontekstu* (Crozier & Tincani, 2007) pokazalo je da su socijalne priče povećale prikladno ponašanje za dva deteta, dok je uključivanje i verbalnog podsećanja bilo neophodno za povećanje prikladnog ponašanja kod trećeg deteta. Nakon što je istraživanje završeno, svaka vaspitačica i specijalni edukator dobili su upitnik o proceni korisnosti metode i intervjuisani su od strane autora. I jedni i drugi su potvrdili pozitivne utiske o socijalnim pričama. Jedna vaspitačica je rekla da je zadivljena promenom u ponašanju deteta i da planira da uključi korišćenje socijalnih priča u svoj rad. Takođe, izrazila je želju da razvije i druge priče za neka druga problematična ponašanja kod tog deteta. Druga vaspitačica je takođe bila zadovoljna promenama kod deteta u svojoj grupi i istakla je da je njegovo ponašanje bolje i u nekim drugim aktivnostima koje socijalna priča nije targetirala i da smatra da se desila neka vrsta generalizacije veština. Takođe je predložila upotrebu realnih slika konkretnog deteta kod ilustracija priča, kako bi oni lakše shvatili da se u priči govori o njima. Ovo istraživanje istaklo je da je regulisanje neprikladnog ponašanja lakše od učenja prosocijalnog ponašanja i razlog tome vidi u nedostatku motivacije dece iz spektra autizma da se uključe u socijalne aktivnosti. Deca koja nemaju ovu motivaciju manje verovatno će ispoljiti odgovarajuća ponašanja čak i kada su očekivanja u socijalnoj situaciji jasno definisana. Za ovu decu možda je bolje prilagoditi socijalnu situaciju tako da poželjna ponašanja budu za njih više motivišuća (Crozier & Tincani, 2007).

Kouč i Mirenda (Kouch & Mirenda, 2003) su se takođe bavili procenom efikasnosti socijalnih priča za tri deteta iz spektra autizma. U ovom istraživanju akcentat je bio na korišćenju socijalne priče po standardima Kerol Grej i sva tri učesnika su odmah nakon implementacije priča pokazala smanjenje problematičnih ponašanja. Činjenica da su se ponašanja smanjila nakon samo nekoliko izlaganja socijalnim pričama dokazuje potencijalnu moć ove metode kada se koristi pravilno. Zanimljivo je naglasiti da je ovo jedno od retkih istraživanja koje je obezbedilo dokaze o zadržavanjima efekata socijalnih priča dugoročno.

### **Metodičke smernice kreiranja i implementacije socijalnih priča**

Da bi se kreirala dobra socijalna priča jako je važno da autor razmotri perspektivu osobe za koju piše priču. Kroz pažljivu opservaciju autor se fokusira na to šta ta osoba može videti, čuti i osetiti u određenoj situaciji. Na primer, vaspitač može da odluči da napiše socijalnu priču o stajanju u redu. Za dete koje je preosetljivo na dodir, vaspitač će kroz priču objasniti zašto deca ponekad dodiruju jedno drugo dok stoje u redu, navodeći razloge zbog kojih se to dešava, recimo kada deca žele da se red pokrene ili dok nameštaju majicu ili kada žele da se počesu po glavi. Za dete koje ima poteškoću da prati instrukcije koje su date celoj grupi vaspitač će preraditi prethodnu priču fokusirajući se na pravila za čekanje u redu i objasniti zašto ta pravila postoje. Vaspitač mora da uzme u obzir perspektivu deteta i na osnovu nje napiše tačan opis šta se u određenoj socijalnoj situaciji dešava i zašto (Grey & Garanad, 1993).

Konstrukcija socijalnih priča menjala se tokom godina. U prvim opisima, Grej i Garanda (Grey & Garand, 1993) opisali su tri vrste rečenica koje se koriste pri pisanju socijalne priče: deskriptivne, direktivne i perspektivne.

- Deskriptivne rečenice obezbeđuju informacije o određenoj socijalnoj situaciji i opisuju šta se dešava i zašto. Neki od primera deskriptivnih rečenica su: „Zvono zvoni kada je odmor završen. Deca stoje u redu kod vrata. Ona čekaju da učiteljica dođe” (Kouch&Mirenda, 2003). Socijalne priče najčešće počinju sa ovim rečenicama i cilj im je da opišu datu situaciju. One mogu opisivati okruženje, aktivnost korak po korak i ljude koji su u nju uključeni. Važno je da autor ostane objektivan i da ne pretpostavlja misli i osećanja deteta (Grey & Garanad, 1993).

- Direktivne rečenice obezbeđuju informaciju o tome šta dete treba da uradi da bi bilo uspešno u određenoj socijalnoj situaciji, na primer: „Kada zvono zazvoni, ja ću pokušati da prekinem šta radim, stajaću u redu i ja ću čekati moju učiteljicu” (Kouch & Mirenda, 2003). Jako je važno za autora da pozitivno opiše poželjno ponašanje, na primer, korišćenjem „Ja mogu da šetam” umesto „Ja neću

trčati”. Direktivne rečenice često počinju sa „Ja mogu...” ili su napisane kao izjave o cilju „Ja ću...” (Grey & Garanad, 1993).

- Perspektivne rečenice opisuju unutrašnja stanja drugih ljudi i daju informacije o njihovim mislima, osećanjima i raspoloženjima. Rečenica „Moja učiteljica će biti srećna da vidi svu decu u redu” primer je perspektivne rečenice.

Predloženo je da u konstrukciji priče postoje dve do pet deskriptivnih i perspektivnih rečenica u odnosu na jednu direktivnu rečenicu (Kouch & Mirenda, 2003). Ovo je važno da bi deca imala dovoljno informacija i da bi se izbeglo da socijalne priče postanu lista stvari koje treba uraditi (Kokina & Kern, 2010). Sa druge strane, deskriptivne priče mogu biti zbunjujuće za neku decu jer ih ostavljaju bez uputstva šta da urade i šta se od njih očekuje. Takvoj deci su potrebne direktivne rečenice u njihovim pričama (Grey & Garanad, 1993). Takođe, u pisanju socijalne priče preporučuje se izbegavanje termina ili izjava koji su nefleksibilni, kao što je „uvek”, jer ih deca iz spektra autizma mogu shvatiti doslovno; umesto njih mogu se koristiti termini „obično”, „ponekad” i „verovatno” (Kokina & Kern, 2010).

Prema Kouč i Mirenda (Kouch & Mirenda, 2003) Kerol Grej je u novijim materijalima o socijalnim pričama identifikovala tri dodatne vrste rečenica koje se mogu koristiti:

- Afirmativne rečenice koje pojačavaju značenje drugih rečenica i izražavaju neka opšta mišljenja ljudi. Na primer, druga rečenica u sledećem primeru je afirmativna: „Mnogi ljudi nose kacige dok voze motore. To je pametna odluka.”

- Kontrolne rečenice, koje su jedinstvene po tome da su napisane tako da se fokusiraju na individuu i identifikuju strategiju koju dete može da iskoristi da se seti priče u pravo vreme i na pravom mestu.

- Naposljetku, kooperativne rečenice, koje identifikuju šta će drugi ljudi uraditi da podrže dete u toku učenja nove veštine ili ponašanja, na primer „Moji mama i tata će se potruditi da ostanu smireni dok ja učim da koristim toalet.”

U skladu sa ovim izmenama, Kerol Grej je izmenila i odnos rečenica u priči na dve do pet deskriptivnih, perspektivnih, afirmativnih ili kooperativnih rečenica na jednu direktivnu ili kontrolnu rečenicu. Takođe, ona je isticala da priče koje nisu u skladu sa predloženim odnosom rečenica nisu dobro konstruisane (prema Kouch & Mirenda, 2003).

Socijalne priče su tipično pisane iz prvog lica. Priča može stajati kod deteta kao stalni podsetnik u pisanoj formi, sa ilustracijama ili bez njih, i dete ih može čitati ponovo ili mu je može pročitati odrasla osoba (Kokina & Kern, 2010). Originalno, korišćenje ilustracija nije bilo preporučljivo, smatrano je da one mogu biti distraktori ili da dete može da ima pogrešnu interpretaciju situacije na osnovu ilustracije. Ova preporuka kasnije je izmenjena i smatra se da su ilustracije korisne za razumevanje socijalnih priča, ali da bi ilustracija trebala da uzima u obzir

uzrast i karakteristike učenja deteta iz spektra autizma. Upotreba slika može se posmatrati u skladu sa drugim istraživanjima koja ukazuju na važnost vizuelne podrške deci iz spektra autizma (Reynhout & Carter, 2006). Pisanje socijalnih priča je umetnost, kreativnost zajedno sa razumevanjem individualnog deteta i njegove situacije najkorisniji su sastojci za uspešnu socijalnu priču (Grey & Garanad, 1993).

Postoji nekoliko tehnika za implementaciju socijalnih priča i izbor odgovarajuće tehnike zavisi od detetovih individualnih sposobnosti i potreba. Postoje tri osnovna pristupa koja se koriste da se predstave socijalne priče deci iz spektra autizma:

1. Za decu koja mogu da čitaju, vaspitač čita priču detetu prvi put, nakon toga je dete čita samostalno, prvi put se priča čita nekoliko puta, nakon što je dete poznato sa pričom, čita je jednom dnevno, samostalno.

2. Za decu koja ne umeju da čitaju, priču možemo snimiti na kasetu, prvi put se sluša više puta, a nakon upoznavanja sa pričom, dete sluša priču jednom dnevno.

3. Koristi se sa decom koja mogu da čitaju samostalno, ali im je potrebna dodatna podrška. Video socijalne priče kombinuju socijalnu priču sa modelovanjem ponašanja (glumci koji glume socijalnu situaciju).

Nezavisno od načina kako je socijalna priča predstavljena, obavezno je proveriti njeno razumevanje, a ono se može proveriti na različite načine. Dete može odgovoriti usmeno ili pismeno na pitanja na kraju priče. Igra uloga, odnosno glumljenje situacije može biti efikasno, kada se postavi zahtev da dete pokaže kako će se ponašati sledeći put kada se opisana situacija dogodi (Reynhout & Carter, 2006). Način na koji će se savladana socijalna priča isključiti razlikuje se od deteta do deteta. Nekom detetu će biti dovoljno da pročita priču nekoliko puta, sa podsećanjima jednom mesečno radi zadržavanja novog ponašanja. Drugom detetu će biti potrebno svakodnevno čitanje priče pre određene socijalne situacije, jer uspeva da zadrži informacije iz priče samo nekoliko sati. Neka deca će imati potrebu da čitaju priču jednom dnevno nekoliko nedelja i naizgled odjednom će postati samostalni i novo ponašanje će postati navika (Grey & Garanad, 1993). Implementacija priče treba da je pažljivo posmatrana i napredak deteta u specifičnoj socijalnoj situaciji treba proveravati. Revizija priče može se raditi u zavisnosti od različitih situacija, konteksta i detetovog ponašanja (Kokina & Kern, 2010).

Učenje efikasnog korišćenja socijalnih priča ne zahteva trening. Mnoge osobe koje rade u obrazovanju mogu da ih koriste: vaspitači, učitelji, nastavnici, stručni saradnici, kao i lični pratioci. Odluku da se socijalne priče uključe u vaspitni plan treba da donese tim za individualni obrazovni plan (IOP) deteta. Da bi se obezbedio maksimalan napredak, tim treba da koristi ček-listu za pisanje i ko-



rišćenje socijalnih priča. Zasnovano na koracima za sprovođenje funkcionalne procene, identifikovano je šest koraka koji su neophodni za efikasno korišćenje socijalne priče: identifikovanje potrebe (socijalne situacije), sprovođenje funkcionalne procene, uključivanje socijalne priče kao dela sveobuhvatnog biheviornalnog plana podrške, pisanje socijalne priče, implementiranje priče i praćenje napretka deteta i procena uspešnosti metode (Crozier & Sileo, 2005).

Detete iz spektra autizma ne mora biti jedina osoba koja može imati koristi od socijalne priče. On ili ona mogu podeliti priču sa svima koji su u nju uključeni. Ovako dajemo detetu glavnu ulogu u implementaciji priče i može mu pomoći to što svi imaju istu informaciju. Iskustvo je pokazalo da vršnjake često zanima detetova priča i da će želeći da je čitaju zajedno sa detetom. Posledično, većina ljudi koji su važni za detetov uspeh, uključujući i vršnjake, ima iste informacije. Kada se određena socijalna situacija desi, oni koji znaju priču, mogu je nagovestiti detetu citatom ili ključnom reči iz priče. Socijalne priče se mogu pisati i u opštom formatu, opisujući situacije koje su zajedničke za decu sa autizmom. Opšte socijalne priče ne uključuju individualne informacije, u njima su uglavnom opisne neke opšte socijalne situacije sa kojima osobe iz spektra autizma imaju poteškoće (pozdravljanje, čekanje u redu, deljenje, socijalni događaji) i služe kao šema iz koje se razvijaju individualizovane direktivne priče (Grey & Garanad, 1993).

### Zaključak

Upotreba socijalnih priča privlačna je iz više razloga. Prvo, priče nisu skupe i relativno su lake za pravljenje. Drugo, proces pisanja priče ne oduzima previše vremena i materijal za njeno pisanje svima je dostupan. Treće, postoje dokazi o korisnosti upotrebe socijalnih priča u različitim socijalnim situacijama za rešavanje različitih biheviornalnih problema. Konačno, rezultati prikazanih istraživanja pokazali su da promene u ponašanju nakon upotrebe ove intervencije mogu biti veoma brze i velike (Kouch & Mirenda, 2003). Etički gledano, najmanje invazivna intervencija koja menja ponašanje jeste najbolji izbor. Kerol Grej je u svom radu isticala da socijalne priče nisu sredstvo za promenu ponašanje, nego da je cilj intervencije bolje socijalno razumevanje koje vodi ka poboljšanju ponašanja i socijalnog funkcionisanja (Kokina & Kern, 2010). U poređenju sa alternativnim tretmanima namenjenim poboljšanju u socijalnom ponašanju dece iz spektra autizma, socijalne priče definitivno traže manje vremena i truda (Scattone, Wilczynski, Edwards & Rabian, 2002) i u njima se prepoznaje podstičući pristup. Zbog pozitivnih ishoda primene socijalnih priča u razvijanju socijalnih veština i kompetencija kod dece sa autizmom, one su od velike koristi i u realizaciji inkluzije i daju metodičke smernice u procesu socijalizacije.

## Literatura

- Attwood, T. (2015). *Az Asperger-szindróma kézikönyve*. Budapest: Anonimus.
- Autism Speaks (Sine Anno). *10 inspiring quotes from people with autism*. Preuzeto 9. 5. 2019. sa <https://www.autismspeaks.org/life-spectrum/10-inspiring-quotes-people-autism>
- Cambell-McBride, N. (2010). *Sindrom psihologije creva*. Beograd: Klasa.
- Chan, J. M. & O'Reilly, M. F. (2008). A social stories intervention package for students with autism in inclusive classroom settings. *Journal of applied behavior analysis*, 41(3): 405–409.
- Crozier, S. & Sileo, N. M. (2005). Encouraging Positive Behavior With Social Stories An Intervention for Children With Autism Spectrum Disorders. *TEACHING Exceptional Children*, 37(6): 26–31.
- Crozier, S. & Tincani, M. J. (2007). Effects of Social Stories on prosocial behavior of preschool children with autism spectrum disorders, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37: 1803–1814.
- Glumbić, N. (2009). *Odrasle osobe sa autizmom*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Glumbić, N. (2018). *Karakteristike i potrebe osoba sa autizmom u različitim kontekstima i životnim dobima*. *Autizam – Trening za inkluziju*. Beograd: Autizam Srbija.
- Grandin, T. (2006). *Képekben gondolkodom – Életem az autizmussal*. Budapest. Park Könykidaó.
- Gray, C. & Garand, J. D. (1993). Social Stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior*, 8(1), 1–10.
- Hannah, L. (2007). *Podrška u učenju deci sa poteškoćama iz spektra autizma*. Beograd: Republičko udruženje za pomoć osobama sa autizmom.
- Higašida, N. (2015). *Zašto skačem*. Beograd: Laguna.
- Karkhaneh, M., Clark, B., Ospina, M. B., Seida, J. C., Smith, V., & Hartling, L. (2010). Social Stories™ to improve social skills in children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Autism*, 14(6): 641–662.
- Kokina, A. & Kern, L. (2010). Social Story interventions for students with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disabilities*, 40: 812–826.
- Kouch, H. & Mirenda, P. (2003). Social Story Interventions for Young Children with Autism Spectrum Disorders, *Focus on autism and other developmental disabilities*, 18(4), 219–227.
- MIO, Mreža podrške inkluzivnom obrazovanju (2013). *Definicija inkluzivnog obrazovanja i ključni pojmovi*. Preuzeto 5. 5. 2019. sa <http://www.mrezainkluzija.org/o-mrezi>

- Mulić Sivulka, J. (2015). Mitovi o autizmu. *Dani autizma*. Novi Sad: Kanal 9, Otvoreni ekrani.
- Reynhout, G. & Carter, M. (2006). Social Stories for children with disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36: 445–469.
- Rudić, N. (2018). *Značaj rane intervencije i zašto je važna*. Autizam – Trening za inkluziju. Beograd: Autizam Srbija.
- Scattone, D., Tingstrom, D. H. & Wilczynski, S. M. (2006). Increasing appropriate social interactions of children with autism spectrum disorders using Social Stories, *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21(4): 211–222.
- Scattone, D., Wilczynski, S. M., Edwards, R. P. & Rabian, B. (2002). Decreasing disruptive behaviors of children with autism using Social Stories, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38: 395–400.
- Sears, B. (2017). *New report shows 1 in 36 U. S. children has an autism diagnosis: Now will people care?* Preuzeto 20. 12. 2017. sa <https://tacanowblog.com/2017/12/05/new-report-shows-1-in-36-u-s-children-has-an-autism-diagnosis-now-will-people-care/>
- Velišek-Braško, O. (2015). *Inkluzivna pedagogija*. Novi Sad: Graphic i OPEP.
- Velišek-Braško, O. i Miražić-Nemet, D. (2018). *Metodika inkluzivnog vaspitanja i obrazovanja*. Novi Sad: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Zablotsky, B., Blak, L. I. & Blumberg, S. J. (2017). Estimated Prevalence of Children With Diagnosed Developmental Disabilities in the United States (2014–2016). *NCHS Data Brief*. No. 291.

## SOCIAL STORIES AS A METHODOLOGICAL APPROACH IN THE INCLUSION OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

**Abstract:** *Autism spectrum disorder primarily affects communication, social interaction of the child, as well as imagination, which is called “the triad of impairments”. When we talk about children and people with autism in the world, and in our country, their exact number is unknown and there are no accurate records or database, but there is statistical data indicating the rise in the number of children with autism. Children with autism spectrum disorder are different and they require additional support in education, but not only in learning new contents and facts, but they need support in socialization as well. This is what inclusive education provides, as well as social inclusion in different fields, which helps them become part of their community. Since autism was described to this day, many different approaches have been designed to support those specific difficulties faced by people with autism spectrum disorder. Social stories are short stories that present a social situation putting emphasis on important social signs and often define appropriate responses to the given social situation. The paper presents methodological guidelines for creation and implementation of social stories, as well as a review of important research that confirms their effectiveness in inclusive practice.*

**Key words:** *autism, children, inclusion, social stories*

## LUTKA I MUZIKA I KOMPLEKSNOŠT DETINJSTVA

**Sažetak:** *Kao sadržaji detinjstva koji obogaćuju dečju maštu, podstiču kreativnost, emotivne, socijalne i intelektualne kapacitete, lutka i muzika detetu mogu pružiti svojevrsnu sigurnost, edukativno i terapijski delovati. Predmet rada jeste upotreba scenske lutke i muzike u procesu psihofizičkog razvoja i terapijskim aktivnostima sa decom. Cilj ovog rada jeste da utvrdimo značaj i pozitivne efekte upotrebe lutke i muzike kao sadržaja kompleksnosti detinjstva u procesu psihofizičkog razvoja ličnosti deteta sa posebnim osvrtom na upotrebu u terapijskim aktivnostima. Rezultati su pokazali da lutka i muzika imaju izuzetan terapijski značaj, kao i da su rekvizit koji se može koristiti u različite svrhe. Udruženo delujući mogu ostvariti pozitivne efekte na dečji sveukupni razvoj i dečju ličnost, što se posebno manifestuje kroz vaspitno obrazovni rad i blagotvorne terapijske aktivnosti. Uočeni efekti navode na promišljanja o novim mogućnostima upotrebe lutke i muzike kao neizostavnog sadržaja kompleksnosti detinjstva.*

**Ključne reči:** *dete, scenska lutka, muzika, psihoterapija.*

### Uvod

Lutka i muzika postoje od kada i ljudska civilizacija. Muzika se pominje još u biblijskim izvorima, učenjima antičkih Grka, šamanskim ritualima, teološkoj literaturi (Radulović, Cvetković, Pejović, 2003), dok je lutka pravljena od različitih materijala korišćena u različite svrhe: religijske i obredne rituale, ali i za igru i zabavu dece (Kroflin, 2011).

Prvi dodir deteta i muzike dešava se u vrlo ranoj fazi razvoja dok je dete još u utrobi majke u periodu od nekoliko nedelja – „Čulo sluha kod fetusa u potpunosti funkcioniše već oko dvadesete nedelje po začeću” (Levitin, 2011: 248). U prvim danima po rođenju deca ne samo što prepoznaju muziku koju su slušala

kao fetusi već su sposobna da „prepoznaju transpozicije visine tona i vremena (promene tempa)” (Levitin, 2011: 253). Kasnije, interesovanje za muziku dete ispoljava gukanjem, pevušenjem, ali i intenzivnijim pokretima, posebno oko 18 meseca (Mirković Radoš, 1998). Pri kraju druge godine kod dece se pojavljuje intenzivnije spontano pevanje kao nova muzička aktivnost (Manasteriotti, 1981), dok je za treću godinu karakteristično da dete veoma pažljivo sluša muziku, ali se i postepeno javlja pevanje po modelu (Mirković Radoš, 1998). Između treće i četvrte godine zapaženo je da deca izuzetno uživaju u igri uz muziku, te slušanje muzike i igru uz muziku treba podsticati. U petoj i šestoj godini deca mogu melodijski da otpevaju pesmu tačno, ali greške se i dalje javljaju u tonalitetu, kao i u intervalima. Između šeste i devete godine dolazi do naglog razvoja u pogledu melodijskih i ritmičkih vidova muzičkih sposobnosti, gde su najintenzivnije promene u pevanju između šeste i sedme godine (Mirković Radoš, 1998).

Muzika je deo odrastanja i nju u igri s lutkom svakako treba upotrebljavati u vaspitno obrazovnom procesu, ali i kao terapeutsko sredstvo, element režije, scenografije, svetlosnih efekata, plesnih aktivnosti, a posebno sa ciljem da naglasi govor lutkara kada je to potrebno, i uopšte pojača vizuelni doživljaj izazivajući i oslobađajući određene emocije.

Posmatrane kao sadržaj detinjstva, muzičke aktivnosti su važan element razvoja muzičkih sposobnosti.

Estetsko iskustvo koje se u ranom razvojnom dobu dobije učestvovanjem u složenim muzičko-scenskim sadržajima utiče na stvaranje individualnih estetskih kriterijuma koji utiču na razvoj kompletnog muzičkog identiteta. Izgrađeni muzički identitet vremenom ne nestaje, ali se nadograđuje drugim usvajanim elementima različitih muzičkih žanrova, a sve to podjednako utiče na razvoj estetske svesti» (Matović, 2014: 57–58).

Zato u muzičkom vaspitanju predškolske dece treba da budu zastupljeni pevanje, slušanje, sviranje na instrumentima i muzičke igre kao osnovni oblici aktivnosti (Đurković Pantelić, 1998), o čemu svedoči i istraživanje u kojem se kod dece predškolskog uzrasta ispitivao razvoj muzičkih sposobnosti, pa su vaspitači imali zadatak da vrednuju oblike muzičkih aktivnosti. Vaspitači su „na prvom mestu, kao najznačajniji oblik muzičkih aktivnosti, izabrali pevanje pesama, na drugom slušanje muzike, na trećem izvođenje brojalica, na četvrtom muzičke igre i na petom sviranje na instrumentima” (Stolić, 2015: 35).

U životu deteta lutka postoji od samog rođenja. U prvim godinama života ona je „sigurna baza” (Bowly, 2011), asocijacija na siguran dom i majčinu zaštitu, te uteha u nepoznatoj i novoj sredini. Potom, ona je osnovni rekvizit u samostalnoj igri, ali i u igri s drugom decom. Kroz predškolski i prve godine školskog perioda, lutka je i dalje bitno sredstvo igre i može imati mnogobrojne uloge i funkcije, te predstavlja nepresušni izvor kreativnosti, a njena zastupljenost u životu dece

zavisi kako od roditelja, tako i od vaspitača i učitelja, koji kroz svoj vaspitni rad mogu uvesti različite lutkarske sadržaje. Lutka, kao i muzika, može se upotrebiti i u terapijskom smislu, gde pruža mogućnosti za prevazilaženje teškoća poput tugovanja, bola, patnje, koje određena stanja (bolesti, odvajanja od roditelja) donose. U svakom slučaju, lutka pruža fizičku i psihičku sigurnost detetu. „Lutka, a posebno scenska lutka, pokreće djetetov emocionalni, misaoni i fantazijski svijet” (Šimunov, 2008:84). Od kolikog je značaja lutka u sadržaju detinjstva govore i činjenice da su lutku spominjali u svojim delima Aristotel i Platon, a mnogi umetnici posvetili su joj dela ili su, oduševljeni njom, imali svoje lutkarsko pozorište, među kojima svakako treba pomenuti Andersena, Bajrona, Getea, Goldonija, Hajdna, Lorku, Mocarta, Pirandela, Smetanu (Županić Benić, 2009).

Iako su uloge lutke i muzike slične i prepliću se, ipak, dok lutka ima ulogu „sigurne baze” (Bowbly, 2011) i postepeno oslobađa dete napetosti, nesigurnosti i straha, dotle „muzika je način komunikacije, ona je sredstvo za izražavanje širokog raspona ljudskih osećaja, koje ljudi ponekad teško iskazuju rječima” (Kovačević, Baniček, 2014: 1).

### **Lutka i muzika u sadržaju komunikacije, emocija i socijalizacije**

Deca se poistovećuju sa lutkom, pričaju u njeno ime ili sa njom vode dijalog. Jedan od najvažnijih koraka u napredovanju deteta, prema Majaron (2004), jeste otkrivanje načina komunikacije koja se kod predškolske dece ostvaruje kroz osećanja. Komunikacija dece sa odraslima nije uvek prijatna i često kod dece izaziva neprijatna osećanja, ponekad frustracije i stres. Kako bi se izbegle takve situacije u svakodnevnom odnosima, Majaron (2004) preporučuje upotrebu lutke u svakodnevnom komunikacionim odnosima. Lutka u komunikacionom procesu najpre treba da bude upotrebljena od strane odraslog, a onda i obrnuto, od strane deteta koje se preko lutke obraća odrasloj osobi.

Magičnost lutke je u njenoj moći da deluje, tako što će stidljivom detetu „pružiti hrabrost da se uključi u komunikaciju s drugima, a samoživom će djetetu pomoći da usmjeri svoju pažnju sa sebe na druge” (Hicela, 2005:8). Suština igre s lutkom jeste da se dete navikava na osećanja lika koji glumi, a to ga rasterećuje, oslobađa od unutrašnje napetosti i konflikta, te istovremeno omogućava razumevanje i kreiranje novih emocija (Korošec, 2004). Lutka će u takvim situacijama postati jedna vrsta „prigušivača” koji detetu daje vremena kako da se odluči. Recimo, deci koja su u sukobu, lutka će pomoći da lakše verbalizuju svoju ljutnju, uvide zašto se ona javila, ali i da otkriju mogućnost kako da otklone uzrok ljutnje (Hicela, 2005). Brojne su mogućnosti kako to lutka može uz pomoć animatora učiniti. Na primer, lutka može upitati dete „sjeća li se dogovorenog

pravila ponašanja za tu situaciju, ili može popričati s djetetom kako bi se drugačije moglo ponašati, ponuditi mu drugi pristup u rešavanju nastalog problema” (Hicela, 2005: 9). Lutka će, pritom, podstaći maštu ili sećanje na neku alternativu, možda potpuno nestvarnu, što će svakako aktivirati detetov osećaj za određene socijalne kompetencije. Tako će i najegocentričnije dete morati svoj ego podrediti lutki ako (kroz nju) želi dalje komunicirati s drugima (Hicela, 2005).

Dakle, raznolikost emotivnih situacija koje se mogu izraziti u igri s lutkom je neograničena. Grižinić (2010) navodi da kroz lutku dete može izraziti osećanja negiranja, odbijanja, ljubomoru, potom agresiju koja proizilazi iz ljubomore i osećaja nesigurnosti, zatim zadovoljstvo, osećanja ljubavi, mržnje, ljubomore ili privrženosti prema novorođenčetu ili detetu koje se tek očekuje, kao i prateću anksioznost, osećaj krivice, kajanje i želju za popravljanjem nanete nepravde, odnosno štete. Deca modelom učenja (Bandura, 1978; 1986; 1990) u igri ne retko ponavljaju iskustva i situacije iz realnog života koje su videla ili doživela, ali kako ih obično isprepliću sa maštom i fantazijom, često se čini da u njihovoj igri nema važnih događaja iz njihovih života, te odrasli malo pažnje obraćaju na dečju igru lutkom. Međutim, psihoterapeuti upravo kroz posmatranje dečje igre lutkom uočavaju da isprepletanost naizgled beznačajnih događanja iz detetovog života i igre sa lutkom pruža značajne informacije o stanju emocija deteta iako su pomešane sa fantazijom.

Dakle, emocije mogu biti neposredan izvor motivacije za igru. Dete uz pomoć lutke u igri uglavnom oponaša, tj. izdvaja segmente stvarnosti koji imaju za nje ga neko emotivno značenje. Često se dete uz pomoć lutke identifikuje sa likom vatrogasca, lekara, poštara, majke, oca, vaspitačice. Lutke detetu pomažu, prema mišljenju Bromfilda (Bromfield, 1995), da na scenu prenese ono što je doživelo ili videlo u svakodnevnicima, tražeći oprostaj, podršku ili da jasno pokaže da je za neko delo za koje je optuženo neko drugi kriv ili je neopravdano kažnjen od strane odrasle osobe.

Dok se igraju sa lutkom, animirajući lutku, tj. oživljavajući je, deca „pričaju u ime lutke u prvom licu ili vode duge dijaloge” (Glibo, 2000: 115). Lutka je izuzetno pogodna za prenošenje detetove emotivne uznemirenosti, gde dete raspravlja sa lutkom o svojim problemima i nesvesno ih analizira, naglašava Glibo (2000). Igra s lutkom je stvaralačka aktivnost u kojoj su angažovani „raznovrsni načini funkcionisanja ljudske svijesti: mašta, mišljenje, pamćenje, zaključivanje” (Šimunov, 2007: 143), a pre svega emocionalni aspekti u čemu se, pored toga što zabavlja dete, ogleda stvarna vrednost lutke.

Brojna istraživanja (Hallam 2003; Radulović, et al., 2003; Kembel, 2004; Sacks 2012) navode da muzika može izuzetno uticati na komunikacioni, emocionalni i socijalni razvoj deteta. Primećeno je da deca na brzu, pokretljivu muziku reaguju glasno, radosno i skaćući. Samo slušanje određene muzike stvara sigurnu



i pozitivnu atmosferu, ponekad budi jake emocije koje se reflektuju na različite načine kod svakog deteta. Neka deca usled naboja emocija plaču, neka se umire i osluškuju, neka traže fizički kontakt sa bliskim odraslima, tek, u svakom slučaju, muzika je pokazatelj koliko može da se komunicira bez reči.

Udružena sa lutkom, muzika u procesu komunikacionog, emotivnog i socijalnog izražavanja deteta imaće snažan uticaj i može dati izuzetno pozitivne efekte. Ovo je primetno u ravni prikazivačke (pozorišne) teorije i prakse, gde muzika u spoju sa lutkom deluje na dečiji sveukupni razvoj i dečju ličnost. Iako se udruženo delovanje muzike i lutke gotovo svakodnevno odvija u vrtićima i psihoterapijskim tretmanima tokom različitih aktivnosti, na žalost još uvek nema dovoljno referenci koje govore o njihovom zajedničkom delovanju.

### **Lutka, muzika, ples i dramski sadržaj u funkciji dečjeg razvoja**

Muzika se u igri sa lutkom kroz dramski sadržaj može koristiti na dva načina. Ona može biti funkcionalno ugrađena u dramsku radnju lutkarske igre, pa lutke pevaju, plešu, pokreću se uz muziku. Recimo, ako lutke pevaju, to može činiti lutkar ili pesme mogu biti emitovane u pozadini. Drugi način korišćenja muzike u igri s lutkom jeste da ona bude ilustrativnog karaktera kao zvučna pozadina koja se javlja kako bi naglasila određenu radnju, atmosferu ili raspoloženje.

Izbor muzike, bilo da je muzika za ples, pokret, pevanje ili muzika u predstavi (iza kulisa), treba da bude visoko kvalitetna i trajnih vrednosti (Bojović, 2010). Najčešće, „to su klasična dela koja imaju postepeno povećavanje volumena i tempa, interesantan ponavljajući muzički obrazac i lep ritam, koja imaju široki raspon emocija, dečja muzika, narodna muzika – puna repetativnih tema, elektronska muzika, pop muzika, muzički – zvučni efekti” (Bojović, 2010: 25).

Uobičajeno je i kada se čitaju (dramatizuju) priče deci, da bude izabrano klasično muzičko delo koje će odgovarati emocijama i akciji koja se odvija u samoj priči. Kada je kreativan ples dece u pitanju, on se pored muzike i lutke može upotrebiti kao izuzetno motivaciono sredstvo, isto koliko muzika i lutka mogu motivisati kreativno stvaralačku plesnu aktivnost. Ovo je značajno jer se plesnim aktivnostima mogu uvećati uticaji usmereni na razvoj i rad u svim drugim oblastima učenja (Bojović, 2010).

Ples za decu predškolskog uzrasta može se posmatrati kao način izvođenja koreografija ili improviziranog kretanja, ali i kao način lečenja socijalnih, emocionalnih, kognitivnih i fizičkih problema. Ljudi različitih kultura vekovima su koristili ples kao način izražavanja jakih emocija, lečenja bolesti, slavljenja važnih događaja, pričanja priča, kao i za održavanje i poboljšavanje socijalnih odnosa (Milošević Simić, Petrović, 2017). Ples kao dramski sadržaj baziran je na

međusobnoj povezanosti tela i uma (Bojović, 2010). Mnogi terapeuti smatraju da su mentalni i emocionalni problemi često zatvoreni u telu u obliku mišićne tenzije i ograničene šeme pokreta. Zato često preporučuju ples kao ritmičko kretanje koje ublažava mišićnu napetost, smanjuje anksioznost i pojačava energiju. Kreativni pokreti podstiču samoizražavanje i otvaraju put novim načinima razmišljanja i činjenja. Praksa govori da plesni pokreti u okviru grupe izvode ljude iz izolacije, podstiču snažne socijalne i emocionalne veze i, što je možda i najvažnije, generišu pozitivna osećanja proistekla iz zajedničkog angažovanja grupe (Milošević Simić, Petrović, 2017).

Muzika, a posebno ako je i ples uključen, imaće izuzetan uticaj u vidu jedinstvenog iskustva za um, telo i dušu. „Muzika je umjetnost koja tonovima odražava čovječje osjećaje, misli i doživljaje” (Manasteriotti, 1971: 7). Ona „može da poboljša naše pamćenje i učenje”, ističe Kembel (2004: 72). Muzika će svakako uticati na raspoloženje i aktivnost deteta, te, prema mišljenju istraživača, bebe najbolje smiruje Mocart i uopšte klasična muzika, a deca oko druge godine najviše obraćaju pažnju na etno muziku iz sredine iz koje potiču – instrumentalna muzika (Habermeyer, 2001). Slušanjem klasične muzike poboljšava se koncentracija i pamćenje, dok sviranje na nekom instrumentu uvećava spacijalno rasuđivanje (Shaw, Rauscher, 1993, prema: Mirković Radoš, 1996: 269). Zato je interesovanje za muziku od najranijih dana neophodno podsticati pevanjem, slušanjem muzike, doživljavanjem, razumevanjem i izvođenjem muzičkih igara. Da bi se navedeno postiglo, kod dece treba razvijati koncentraciju i muzički sluh, u čemu od velike koristi može biti upotreba lutke.

Prema istraživanjima koja su sprovedena u vrtićima, pokazalo se da deca vole učešće lutki u aktivnostima koje se odvijaju u vrtiću, pa se lutka može koristiti i umesto vaspitača, na primer, može „obavestiti” decu da treba pažljivo da slušaju muziku. „Pre početka slušanja muzike, lutka se deci recimo obrati sa ‘Psssst, poslušajmo muziku’” (Pavlović, Cicović Sarajlić, 2015: 295).

### **Lutka i muzika kao sredstvo izražavanja u psihoterapiji**

Dešava se da zbog strogog ili prisilnog vaspitanja, svakako pogrešnog vaspitnog stila, postoje stvari koje deca u stvarnim životnim situacijama ne mogu javno reći. Zato, može se često videti da lutka u rukama takve dece tuče svog oca, viče da mrzi vrtić, ili kroz plač govori da je majka ne voli. Skrivena i sigurna iza paravana ili u okrilju mašte dok se igraju, deca ipak govore kroz svoje lutke. Lutke omogućavaju deci izražavanje emocije, želje, osećaja odbačenosti, ono što se drugačije ne usude iskazati, jer im iskustvo govori „da se to ne radi” (Majaron, 2004: 94). Veoma često takav tip dečje reakcije jeste poziv u pomoć, te vaspitči

moraju osetiti i stalno biti spremni da blagovremeno uoče ovo dečje ponašanje. Kada ga uoče, moraju promišljati o onome što su videli i čuli, te pokušati da prilagode svoje ponašanje i odnos u skladu sa situacijom, a ako je neophodno, potražiti i pomoć stručnih saradnika i drugih kvalifikovanih stručnjaka van vrtića, kako bi izneli svoja zapažanja i na najbolji način pomogli detetu (Majaron, 2004). Mada, najčešće, lutke vaspitačima koriste kao sredstvo za podučavanje dece raznim stvarima, od pranja ruku pre jela, preko prenošenja vaspitno-obrazovnih sadržaja, do animiranja dece kada izgube pažnju, što jeste u granicama vaspitno-obrazovnog rada, za razliku od njene primene koju praktikuju neki pedagozi, psiholozi i terapeuti koristeći je izvan pomenutih granica u svrhu terapije i kao osnovno terapeutsko pomagalo.

Prva dokumentovana upotreba lutke u službi savetovanja sprovedena je od strane Voltmena (Woltmann, 1940, prema: Carter, Mason, 1998) koji je, radeći u bolnici, pomagao deci u prevazilaženju teškoća koje je sama bolest donosila, ali i tugovanja i patnje usled odvajanja od roditelja. Cilj svake terapije jeste bolja adaptacija na realnost, odnosno ublažavanje patnje, oslobađanje od simptoma, bolja prilagođenost korisnika, ali i smirivanje unutarnjih sukoba između pojedinih slojeva ličnosti. Psihoterapija deteta ima svoje specifičnosti koje se ogledaju u tome što se terapeut u analizi odrasle osobe uglavnom oslanja na govor, a s detetom komunicira igrom (Bastašić, 2014). Prvi i osnovni zadatak terapeuta jeste da uspostavi komunikaciju, „ali jezik komunikacije određuje pacijent” (Bastašić, 2014: 19). Isti autor navodi kako u obilju različitih pristupa psihoterapiji dece nema dileme da je igra najznačajnija u dijagnozi i terapiji dece s emocionalnim poteškoćama. Zato naglašava da je terapijska funkcija lutke u vrtiću višestruko značajna.

Coffou (2008) opisuje četiri situacije školskog života u kojima lutka ima terapijsko delovanje na decu. Primenjeno na vrtić, prva situacija se odnosi na prvi dan u vrtiću i period adaptacije deteta, kada emocionalni naboj koji preplavi dete polako počne popuštati kada se na pozornici pored vaspitačice pojavi lutka i obrati mu se jednostavnim rečima. Scena koju tom prilikom odigra lutka jeste jednostavan i nežan pozdrav, ili mala igra, geg oko patofnica, snalaženja u radnoj sobi i vrtiću. Tako će lutka svojim dodirima ohrabriti mališane, te ih uvesti u radnu sobu. Drugi vid terapijskog delovanja pomenuta autorka vidi u animiranju povučene, nekomunikativne i u svoj svet zatvorene dece, koja će se vrlo brzo otvoriti ako njihovi prstići ožive neku priču. Na primer, dete može da stavi kapice žira na svoje prstiće, gde će tada prstići predstavljati vojnike koje može da prebroji, ili to mogu biti i rukavice sa oslikanim likovima (smajlijima) na prstima. Potom, treći vid je uvođenje velike olovke – lutke koja može šetati stolom i razgovarati sa detetovom olovkom (kontroliše njen šiljak), podsticati detetovu olovku na urednost, tačnost, pa kroz razgovor sa detetom buditi emotivan odnos

prema priboru, udžbenicima i sveskama. Osnovna svrha lutke – olovke u ovoj situaciji bila bi podsticaj kada dete ima grafomotorički problem. I četvrti vid jeste lutka kao maskota koja će biti posrednik u rešavanju konfliktnih problema, te kao takva predstavljati dečju savest i rešavati konfliktno probleme. Grižinić (2010) vrednost lutkaka i igre lutkom u psihoterapiji vidi u njenoj mogućnosti da omogući prenos i projekciju fantazija i osećanja, u olakšavanju suočavanja sa strahovima, popunjavanju praznog prostora, sprečavanju regresije, premošćavanju razdvajanja, prevladavanju faza tugovanja i redukcije agresivnog ponašanja.

Na sličan način posmatra primenu lutke u psihoterapiji i psihoterapeut Bastašić, koji u svojoj knjizi *Lutka ima i srce i pamet* (1988) opisuje iskustva primene raznih metoda korišćenja lutke u terapiji s decom i odraslima. Autor objašnjava da je za afektivni, kognitivni i socijalni razvoj važna igra koja priprema dete za kreativni, umetnički i naučni rad. Ovaj autor navodi da su nedostatak prostora i vremena za igru glavni uzročnici nedovoljno razvijenih sposobnosti i veština potrebnih za celovit telesni i psihički razvoj deteta. A kao rešenje koje može otkloniti problem i pospešiti razvijanje sposobnosti i veština Bastašić (1988) vidi u primeni psihoterapije u kojoj će lutka biti osnovno sredstvo.

Bromfild (Bromfield, 1995) smatra da lutka, pružajući fizičku i psihičku sigurnost, omogućava veće samoizražavanje, što podrazumeva da dete može izraziti agresiju ili ljubav prema lutki, bez straha od kazne ili odbijanja. Na taj način lutka detetu pruža mogućnost da nadomesti osećanja u odnosu na značajnu osobu s kojom ima afektivnu vezanost. Tako dete sebe emocionalno rasterećuje, jer kroz igru ispoljava nesvesne konflikte. Na taj način lutka pruža mogućnost boljeg razumevanja deteta, obnavljanje ili izgradnju odnosa sa njim, dok samo dete podstiče na toleranciju, emocionalnu inteligenciju i empatiju, razvija metaforičko razmišljanje i izražavanje, podstiče maštu i kreativnost. Istražujući, Bromfild (Bromfield 1995) je zapazio da igra lutkom u terapiji ima izuzetnu vrednost, što su dokazala i brojna istraživanja i to na polju procene, individualne i porodične terapije, pedijatrijskog, predškolskog i školskog savetovanja, te u kriznim intervencijama.

Jedna od psihoterapeutskih metoda jeste i muzikoterapija. Upotrebljava se u preventivne, dijagnostičke i terapijske svrhe, kao i za stimulaciju psihofizičkog i duhovnog razvoja. Muzikoterapija prema definiciji WFMT – Svetske federacije muzikoterapije (2011) jeste skup metoda i tehnika koje koriste zvuk koji može i ne mora biti muzika, a koje se primenjuju od začeca do duboke starosti, u dijagnostici, terapiji, prevenciji, palijativnoj nezi, specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji, ali i kod zdravih osoba, dece i odraslih, u cilju podsticanja telesnog zdravlja, socijalne, komunikacione, emocionalne, intelektualne dobiti i duhovnog razvoja. Muzikoterapija se u svetu primenjuje u lečenju svih kategorija psihijatrijskih i defektoloških poremećaja kod dece i odraslih, individualno i u grupi, u bol-

ničkim i vanbolničkim uslovima. Danas, muzikoterapija se uvodi u svakodnevnu praksu u savremenim bolnicama, tako da se, sem u psihijatriji, sa uspehom primenjuje i u drugim granama medicine. Muzikoterapiju primenjuju školovani muzikoterapeuti, registrovani od strane strukovne organizacije (Radulović, et al., 2003). Ne postoji univerzalna terapijska muzika, već se odabir vrši zavisno od terapijskog cilja ili faze terapije. Muzika služi kao sredstvo komunikacije, a suština terapije leži u odnosu muzikoterapeut–pacijent, koji nosi potencijal za postizanje terapijske promene i lečenje (Breitenfeld, Majsec, 2011). „Ciljevi ovakve terapije u rehabilitaciji djece dijele se na četiri glavna područja: psihosocijalna briga, motoričke vještine, bihevioralno/kognitivne vještine, i jezičko/govorne/komunikacijske vještine” (Divljaković, Lang Morović, Kraljević, Matijević, Maček Trifunović, 2014: 5). Kroz muziku i igru lutkom, dete pevanjem pesama, sviranjem instrumenata i učešćem u muzičkim igrama može naći način da se nosi sa osećanjima koja ne može da izrazi rečima, što stvara osećaj sigurnosti.

Lutka i muzika združene mogu biti od velike pomoći na primer deci koja imaju poteškoća u ostvarivanju socijalnih kontakata (povučena deca), jer će im omogućiti da se izraze, da govoreći kroz lutku, igru i pesmu učestvuju u aktivnosti i razvijaju saradničke odnose.

### **Upoznavanje s novim situacijama, podsticaj pažnje i angažovanje u aktivnostima uz lutku i muziku**

Lutka može poslužiti kao priprema za situacije u kojima se deca još nisu našla (Bastašić, 1990). Tako, na primer, uz pomoć lutke deca se mogu pripremiti za razgovor sa nepoznatim ljudima, ponašanje u autobusu ili reakcije u slučaju požara (Hitrec, 1991). Međutim, lutke mogu predstavljati i nasilnika ili neke opasne situacije kada decu želimo pripremiti za pravilnu reakciju u stvarnim situacijama (Bastašić, 1990). Takođe, od velike pomoći lutka može biti kada detetu treba ublažiti strahove. Igre uloga sa lutkom detetu će pomoći da lakše prihvati nužne situacije koje se u stvarnosti teško podnose, kao što su, na primer, popravljanje zuba, odlazak kod lekara, vađenje krvi, bol koji izaziva plasiranje infuzije, primanje injekcije i dr. Igrajući se lutkom koja je pacijent, dete u ulozi lekara ili medicinske sestre lakše će razumeti nužnost neprijatnih postupaka. Ono će kroz postupak tešenja lutke-pacijenta u stvari tešiti sebe, što će kod njega doprineti smanjenju straha kada se bude našao u stvarnoj situaciji (Hitrec, 1991). Deca između dve i četiri godine oponašaju neke jednostavne aktivnosti odraslih koje svakodnevno gledaju, dok deca od četvrte godine pa do polaska u školu imaju zahtevniju i maštovitiju igru, jer su motorički spretniji, bolje primećuju i razmišljaju, imaju bogatiju maštu, a govor im omogućava lakše sporazumevanje sa

drugima. Deca do četvrte godine samo oponašaju, dok deca nakon pomenutog uzrasta uočavaju povezanost aktivnosti u logičan redosled (Hitrec, 1991).

Kada se govori o podsticanju dečje pažnje i angažovanju dece uz pomoć lutke, u tim situacijama lutka može imati važnu ulogu u motivaciji, što je potvrdilo i istraživanje Vels i Mišina (Wallace, Mishina, 2004), čiji su rezultati pokazali visoku korelaciju između vaspitačeve primene lutke i dečje pažnje. Pojedini autori naglašavaju kako lutke imaju moć da zaokupe detetovu pažnju i usmere koncentraciju dece, a da ona toga nisu ni svesna jer uživaju u aktivnostima (Korošec, 2004). Hicela (2010) kaže da pažnja postignuta lutkom nije nametnuta, već je prirodna, bez spoljašnje prisile, te je dete usmereno na proces (igru), a ne na produkt (učenje).

U navedenom situacijama lutka udružena sa dobro odabranom muzikom imaće izuzetno povoljan uticaj na podsticaj pažnje, koncentraciju, angažovanje. Slušanje muzike može izuzetno mnogo podsticati razvoj mozga kod dece od začeca pa do njihove šeste godine, jer se njihov mozak u tom periodu intenzivno razvija. Istraživanja su pokazala da, kada se fetus stimuliše muzikom, nakon rođenja, ako se nastavi stimulacija, beba ne samo što će prepoznati zvuke koje je slušala već će biti znatno naprednija u grubim i finim motoričkim aktivnostima, lingvističkom razvoju, nekim vidovima somatsko-senzitivne koordinacije i kognitivnom ponašanju. Takođe, istraživanja ukazuju da slušanje muzike može ubrzati razvoj, podstaći sisanje, uticati na dobijanje telesne težine, podstaći unos hrane (Hallam, 2003). Kembel (2004) čak navodi žanrove muzike i kompozitore, ističući njihov uticaj kada se primene u određenim situacijama i efekat koji se može postići:

gregorijansko pevanje (...) može da smanji stres, sporija barokna muzika (Bah, Hendl, Vivaldi, Koreli) prenosi osećaj stabilnosti, reda (...) stvara okruženje koje podstiče um da uči i radi. Klasična muzika (Hajdn i Mocart) (...) može da poboljša koncentraciju, memoriju i opažanje prostora, romantična muzika (Šubert, Šuman, Čajkovski, Šopen i List) stavlja naglasak na izraz i osećanje (Kembel, 2004:76-77).

Međutim, rok muzika (Elvis Prisli, Roling Stouns ili Majkl Džekson) mogu da podstaknu na aktivnije kretanje, oslobode tenziju, maskiraju bol, ali i da stvore napetost, nesklad, stres i bol u telu kada nismo raspoloženi za tako energične tonove. Religiozna muzika može dovesti do osećanja dubokog mira i duhovne svesnosti, ali i pomoći u prevazilaženju i oslobađanju od duševnog bola (Kembel, 2004). U svakom slučaju, kako Sem navodi (Sam, 1998), dete kroz čulnu percepciju ostvaruje muzički doživljaj, a muzički doživljaj rezultat je uživanja u muzici. Sposobnost prepuštanja delovanju muzike koju svako dete ima jeste temelj muzičkom doživljaju, te tako ona deluje na sva naša emocionalna, fiziološka i intelektualna čula.

## Primer dobre prakse – Lutka i muzika udruženi u mlađoj jaslenoj grupi

Praktičan primer za empirijsku primenu lutke i muzike kao sadržaja detinjstva našla sam u mlađoj jaslenoj grupi PU „Suncokreti” u Vladimircima, gde je realizovan deo projekata *Lutka kao didaktičko sredstvo u razvijanju partnerskih odnosa između jaslaca i porodica*<sup>1</sup>. Uz lutku

deca počinju da pričaju, igraju se, razvijaju veštine... Na osnovu toga došli smo na ideju da napravimo neobičnu lutku koja je dečje visine, „hoda”, „menja haljine”, „priča”, „peva”, „pleše” sa nama; takođe, i roditelji su bili uključeni u ceo projekat i VOR. (...) Oni su učestvovali u aktivnostima, češće dolazili u grupu, davali nove ideje i informisali nas o interesovanjima njihove dece kod kuće (usmeno i putem upitnika). (...) Pravili su didaktička sredstva za aktivnosti: slova, kolače, ribe, cvetiće

navode Mirković Danijela i Vuletić Zorica (2018: 20) predstavljajući svoj projekat u Zborniku. Deca su tokom trajanja prvog dela projekta svakodnevno oživljavala i davala ličnost i novu ulogu lutki. Lutkom se postiglo mnogo. Njen izgled privlačio je pažnju dece i plač po ulasku u vaspitnu grupu brzo bi prestajao. Mnoštvo detalja na njenim haljinama mamilo je decu da istražuju i manipulišu, posebno što su njene haljine osmišljene od strane roditelja, tako da su detaljima predstavljale godišnja doba, muzičke note, skrivalicu sa svojim velikim džepovima, morske dubine i život pod morem, slovaricu sa čičak slovima, veliku patiku uz pomoć koje su učili vezivanje pertli, i još mnogo toga iz svakodnevnog okruženja. Mogućnost da se „kreće” stvaralo je dodatno zadovoljstvo, jer su mogli zajedno da „prošetaju”. Lutku su mogli i da uteše, učeći o empatiji kada bi lutka ponekad i „zaplakala” ukoliko bi je neko dete počupalo za kosu. Moju pažnju privukla je kako kretnja uz muziku, tako i njena mogućnost da združena sa muzikom „priča priče”, „peva pesme”, „glumi glavnu ulogu u predstavi”, „pleše na trgu” učestvujući u projektu *Rastimo uz ples* i „dočekuje” decu dok dolaze u vrtić. Repertoar muzike bio je šarenolik, sastavljen od narodnih pesama iz različitih krajeva sveta, kompozicija klasične muzike, rekonponovane i etno muzike i pesama komponovanih za decu. Deca su svakodnevno, igrajući se sa lutkom, učestvujući u različitim aktivnostima, lutku posmatrala kao živo biće, pa je svaka sledeća aktivnost deci postajala besmislena bez lutke. Zajedno sa lutkom udruženom sa muzikom, igrajući se, deca su učila da se socijalizuju, shvatala su da zavise od druge dece i druga deca od njih, učila su o empatiji, da međusobno

1 Projekat su osmislile i sprovele medicinska sestra vaspitač Zorica Vuletić i vaspitačica Danijela Mirković, radnice PU „Suncokreti” u Vladimircima u saradnji sa zaposlenima vrtića (kuvarica koja šije), roditeljima dece iz njihove vaspitne grupe, članovima lokalne zajednice (poseta lekara, stomatologa, učešće u godišnjem plesu na trgu), uz konstruktivne savete pedagoga vrtića i maksimalnu podršku i pomoć direktorke vrtića. Prvi deo projekta predstavile su na XI stručnoj konferenciji medicinskih sestara predškolskih ustanova Srbije oktobra 2018. godine i objavile u Zborniku radova - *Horizontalna razmena u funkciji profesionalnog razvoja medicinskih sestara vaspitača*.

sarađuju, progovarala su prve reči i jednostvne rečenice. U ovom projektu jasno se videlo da „Dijete usvaja lutku kao autoritet koji je samo izabralo i nije mu nametnut” (Hicela, Sindik, 2011: 28).

Muzika je bila kanal ekspresije pozitivnih, ali i agresivnih osećanja na jedan kulturološki prihvatljiv način, u čemu se posebno ogledala njena blagotvornost. Ples, iako koreografijom kontrolisan pokret, združen sa lutkom i muzikom deci je ipak omogućavao slobodu kretanja.

Kretanje je prirodna potreba deteta pa se taj unutarnji impuls spontano razvija u pokretu uz muziku. Muzika igračkog karaktera je dovoljan podsticaj na koji većina dece spremno reaguje, pa tako muzika služi i kao efikasno sredstvo za skladan psihofizički razvoj. Kroz igru razvijaju kordinaciju pokreta, orijentaciju u prostoru i poboljšavaju održavanje ravnoteže. Muzika pobuđuje osećajnost i stimuliše intelektualni razvoj (Nešić, Nešić, Milicević, Todorović, 2006: 130),

dok je lutka, pružajući fizičku i psihičku sigurnost, omogućavala emocionalno rasterećenje dece.

Projekat je pokazao da združene lutka i muzika igraju važnu ulogu kao motivator, eliminator inhibicija i integrirajući element u izgradnji pozitivne slike o sebi, kod razvoja govora, komunikacije, socijalizacije i emocionalnog osnaživanja, razvoja dečjeg izražavanja i stvaralaštva.

## Zaključak

U ovom radu navedeni su teorijski aspekti, ali i iskustva i mišljenja različitih autora koji opisuju značaj upotrebe lutke i muzike u radu sa decom, te kako primenjeni u različitim kontekstima utiču na dečji razvoj i napredovanje.

Cilj ovog rada bio je da utvrdimo značaj i pozitivne efekte koji upotreba lutke i muzike kao sadržaja kompleksnosti detinjstva ima u procesu psihofizičkog razvoja ličnosti deteta sa posebnim osvrtom na upotrebu u terapijskim aktivnostima.

Egzistencija lutke i muzike u dečjem životu otpočinje kroz igru i aktivnosti koje ona sobom nosi. U vaspitno-obrazovnom i terapijskom pogledu, ali i u svakodnevnim životnim aktivnostima, dečja igra ima izuzetnu vrednost, jer je u „stanju da privuče i održi dečju pažnju na predviđenim sadržajima, kao i da ih motiviše da aktivno učestvuju u određenim aktivnostima” (Kamenov, 1997: 7). Nesporna je činjenica da je detetu najvažnija slobodna igra. Lutka i muzika pomognute dečjom igrom detetu pružaju mogućnosti da istražuje, upoznaje, rešava, komunicira; one su sredstvo uz koje dete lakše pamti, opušta se, razmišlja. Lutka i muzika su gotovo uvek tu, uz dete. Dete lutki uvek može poveriti svoje emocije i strahove, pričati sa njom, plesati, pevati joj, oblačiti je, svlačiti, uspav-



ljivati, dok će adekvatno upotrebljena muzika motivisati, lečiti i obogatiti dečje iskustvo.

Između deteta, muzike i lutke postoji spoj. Rezultati pokazuju da je redovna primena različitih metoda upotrebe lutke i muzike u vaspitno-obrazovnom radu, terapijskom tretmanu i uopšte slobodnoj svakodnevnoj igri dece povezana ne samo sa napredovanjem i većim stepenom zadovoljstva dece već i sa izuzetnim efektima u terapijskim tretmanima.

Rad govori da su lutka i muzika moćno sredstvo kojim se postiže snažna emocionalna povezanost sa samim sobom, edukativnim sadržajem, veća motivisanost, laka adaptacija, efikasniji psihoterapeutski tretman, pa time i veća efikasnost u napredovanju i razvoju dečje ličnosti.

## Literatura

- Bandura, A. (1978). The self system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33: 344–358.
- Bandura, A. (1990). Uloga procesa učenja po modelu u razvoju ličnosti. U: I. Ivić, N. Havelka (Ed.). *Proces socijalizacije kod dece*. (37–50). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a socialcognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bastašić, Z. (1988). *Lutka ima i srce i pamet*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bastašić, Z. (1990). *Lutka ima i srce i pamet*. Zagreb, Školska knjiga.
- Bastašić, Z. (2014). Scenska lutka u psihoterapiji. *Etnološka istraživanja*. 18/19: 19–33.
- Bojović, D. (2010). *Više od igre: dramski metod u radu sa decom*. (II izd). Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Bowbly, J. (2011). *Sigurna baza: kliničke primene teorije afektivnog vezivanja*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Breitenfeld, D., Majsec, V. V. (2011). *Muzikoterapija : Pomozimo si glazbom*. Zagreb: Music play.
- Bromfield, R. (1995). The use of puppets in play therapy. *Child and adolescent social work journal*. 12(6): 435–444.
- Carter, R., Mason, S. (1998). The selection and use of puppets in counseling. *Professional School Counseling*. 1(5): 4–50.
- Coffou, V. (2008). *Lutka u školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Divljaković, K., Lang Morović, M., Kraljević, M., Matijević, V. & Maček Trifu-

- nović, Z. (2014). Terapija glazbom i ritmičke slušne stimulacije u radu s hospitaliziranom djecom. *Fizikalna rehabilitacijska medicina*. Vol. 26(1–2): 1–11. Preuzeto: 3. 2. 2019. sa <https://hdfrm.org/wp-content/uploads/2017/10/fizikalna-i-rehabilitacijska-medicina-god-2014-br-1-2.pdf>
- Đurković Pantelić, M. (1998). *Metodika muzičkog vaspitanja dece predškolskog uzrasta*. Šabac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Glibo, R. (2000). *Lutkarstvo i scenska kultura*. Zagreb: Ekološki glasnik.
- Grižinić, J. (2010). Child and psychological aspect of a doll. *Metodički obzori*. 9(5): 46–59.
- Habermeyer, S. (2001). *Prava muzika za vaše dete*. Čačak: Inter Gradex Trade.
- Hallam, S. (2003). Moć glazbe. Istraživanje i analiza vrijednosti glazbe. Preuzeto 8. 1. 2019. sa [http://www.zamp.hr/uploads/documents/korisnici/ZAMP\\_brosura\\_Moc\\_glazbe.pdf](http://www.zamp.hr/uploads/documents/korisnici/ZAMP_brosura_Moc_glazbe.pdf)
- Hicela, I. (2005). Lutka u razvoju deteta. *Dijete, Vrtić Obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske dece namijenjen stručnjacima i roditeljima*. Vol. 11. No. 40: 6–11. Preuzeto 5. 7. 2018. sa <https://hrcak.srce.hr/178143>
- Hicela, I. (2010). *Dijete, odgojitelj i lutka: pedagoške mogućnosti lutke u ogoju i obrazovanju*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga. Preuzeto 1. 6. 2017. sa <https://www.scribd.com/document/241786455/DIJETE-ODGOJITELJ-I-LUTKA-pdf>
- Hicela, I. i Sindik, J. (2011). Razlike u prosocijalnom i agresivnom ponašanju djece predškolske dobi, ovisno o učestalosti djetetove interakcije s lutkom. *Pediatrics Croatica*, Vol. 55, No. 1: 27–34. Preuzeto 1. 7. 2018. sa <https://hrcak.srce.hr/74325>
- Hitrec, G. (1991). *Kako pripremiti dijete za školu*. Zagreb: Školska knjiga.
- Kamenov, E. (1997). *Metodička uputstva za Model B Osnova programapredškolskog vaspitanja i obrazovanja dece od tri do sedam godina II deo*. Novi Sad: Odsek za pedagogiju Filozofskog fakulteta; Beograd: Zajednica viših škola za obrazovanje vaspitača Republike Srbije.
- Kembel, D. (2004). *Mocartov efekat*. Beograd: Finesa.
- Korošec, H. (2004). Uloga lutke u odgojno-obrazovnom procesu. *Metodika*, 9 . 221–233.
- Kovačević, D., Baniček, I., (2014). Muzikoterapija i njena učinkovitost kao sredstva komunikacije u rehabilitaciji neuroloških bolesti. Preuzeto 1. 1. 2017. sa <file:///E:/PROJEKTI%20SA%20DESK%20TOPA%20ZA%20OBJAVLJIVANJE/MUZIKOTERAPIJA/glazbena-terapija-i-komunikacija1.pdf>
- Kroflin, L. (2011). Upotreba lutke u poučavanju hrvatskoga kao inoga jezika. Članci i rasprave. *Lahor – strani jeziki*. Vol 2. No 12: 197–209.
- Levitin, Dž. Daniel. (2011). *Muzika i mozak: zašto volimo muziku*. Novi Sad: Psihopolis institut.

- Majaron, E. (2004). Lutke u razvoju deteta. U: Majaron, E. I Kroflin, L. (Ed.), *Lutka... divnog li čuda* (77 – 86). Zagreb: Međunarodni centar za usluge u kulturi.
- Manasteriotti, V. (1971). *Muzički odgoj na početnom stupnju*. Metodske upute za odgajatelje i nastavnike razredne nastave. Zagreb: Školska knjiga.
- Manasteriotti, V. (1981): *Prvi susreti djeteta s muzikom*, Zagreb: Školska knjiga.
- Matović, M. (2014). Muzika kao savremeni obrazovni medij. *Krugovi detinjstva*, časopis za multidisciplinarna istraživanja detinjstva, 3: 47–51.
- Milošević Simić, M., Petrović, A. (2017). *Više od muzičke igre*. Beograd:Finesa.
- Mirković Radoš, K. (1996). *Psihologija muzike*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Mirković Radoš, K. (1988). *Psihologija muzičkih sposobnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Mirković, D., Vuletić, Z. (2018). Lutka kao didaktičko sredstvo u razvijanju partnerskih odnosa između jaslaca i porodice. U: *Zbornik radova – Horizontalna razmena u funkciji profesionalnog razvoja medicinskih sestara vaspitača. XI stručna konferencija medicinskih sestara predškolskih ustanova Srbije* (20–22). Beograd: Savez udruženja medicinskih sestara predškolskih ustanova Srbije.
- Nešić, V., Nešić, M., Milicevic, N., Todorovic, J. (2006). Porodica i muzička iskustva učenika osnovnih škola u Nišu. *Godišnjak za psihologiju*, Vol 4, No 4–5: 127–142.
- Pavlović, B., Cicović Sarajlić, D. (2015). Specifičnosti i značaj muzičkog vaspitanja dece uzrasta do tri godine u predškolskoj ustanovi. U: P. Rajičević (Ed.), *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta Prizren – Leposavić, knjiga 9*. (289– 302). Preuzeto 23. 2. 2019. sa <http://uf-pz.net/wp-content/uploads/2011/12/ZBORNIK-9-2015-KONACNO.pdf>
- Radulović, R., Cvetković, M., Pejović, M. (2003). Muzikoterapija – putevi razvoja. U: S. Milovanović (Ed.). *Engrami*, Vol. 25, No 3 (59–64). Beograd: Klinički centar Srbije – Klinika za psihijatriju i Udruženje psihijatara Srbije. Preuzeto 2. 3. 2019. sa <https://scindeks.ceon.rs/article.aspx?query=ISSID%26and%263609&page=6&sort=8&stype=0&backurl=%2fissue.aspx%3fissue%3d3609>
- Sacks, O. (2012). *Muzikofilija: priče o muzici i mozgu*. Beograd: Clio.
- Sam, R. (1998). *Glazbeni doživljaj u odgoju djeteta*. Rijeka: Glosa d.o.o
- Stolić, J. [2015]. Razvijanje muzičkih sposobnosti predškolske dece kroz određene oblike muzičkih aktivnosti. *Istraživanja u pedagogiji*, 5(2): 31–44. Preuzeto 3. 6. 2018. sa <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/2217-7337/2015/2217-73371502031S.pdf>
- Šimunov, M. (2008). Lutkarski igrokazi nepresušani su izvor dečjeg stvaralaštva. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*. Vol. 3(2), No.6: 83 – 99. Preuzeto: 20. 8. 2018. sa <https://hrcak.srce.hr/metodicki-obzori>
- Šimunov, M. (2007). Scenska lutka kao poticaj za stvaralaštvo studenata predš-

kolskog odgoja. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*. Vol. 2(1), No.3: 141–154. Preuzeto 20. 8. 2018. sa <https://hrcak.srce.hr/metodicki-obzori>

Wallace, A., Mishina L. (2004). *Relations between the use of puppetry in the classroom, student attention and student involvement*. Brooklyn College. Preuzeto 2. 3. 2019. sa [http://puppettools.com/amys\\_thesis.pdf](http://puppettools.com/amys_thesis.pdf)

WFMT (2011) World Federation of Music Therapy. Preuzeto 3. 3. 2019. sa <https://www.wfmt.info/wfmt-new-home/about-wfmt/>

Županić Benić, M. (2009). *O lutkama i lutkarstvu*. Zagreb: Školska knjiga.

## PUPPETS AND MUSIC AND COMPLEXITY OF CHILDHOOD

**Abstract:** *As childhood content that enriches children's imagination, stimulates creativity, emotional, social and intellectual capacities, puppets and music can provide children with certain safety, and have educational and therapeutic effect. The subject of this paper is the use of puppets and music in the process of psychophysical development and therapeutic activities with children. The aim of this paper is to determine the significance and positive effects of the use of puppets and music as elements of the childhood complexity in the process of psychophysical development of children's personality, with special emphasis on the use in therapeutic activities. The results showed that puppets and music have exceptional therapeutic significance, as well as being props that can be used for a variety of purposes. Used together, they can have positive effects on children's overall development and their personality, which is particularly manifested through educational work and beneficial therapeutic activities. The observed effects lead to reflections on the new possibilities of using puppets and music as indispensable content of the childhood complexity.*

**Key words:** *child, puppet, music, psychotherapy.*

## ETIČKI PRINCIPI U PSIHOTERAPIJI DECE I ADOLESCENATA

**Sažetak:** U radu se diskutuje o etičkom kodeksu psihologa, odnosno psihoterapeuta, i kako on definiše klijentovu dobrobit; kako su etički principi formulisani u okviru udruženja psihologa i psihoterapeuta u različitim državama, te pokušaji da se ovi principi učine univerzalnim; koje su specifičnosti etičkih principa u radu sa decom i adolescentima, kao i koji je osnovni etički princip u radu psihoterapeuta i kako se ostali principi odnose prema njemu. Etika psihologa i psihoterapeuta je aktivan proces koji podrazumeva stalno preispitivanje sebe i rada sa klijentom. Suština moralnih dilema u psihologiji jeste pitanje da li će određeni profesionalni postupak (ili izostanak tog postupka) biti koristan klijentu. Klijentova dobrobit odnosi se na savladavanje životnih teškoća, poboljšanje interpersonalnih odnosa, poboljšanje kvaliteta života, razvoj ličnih potencijala. U radu se diskutuje i o drugim etičkim principima u radu psihologa i psihoterapeuta, te shvatanje autora da je princip klijentove dobrobiti ipak primaran, a da ostali proizilaze iz njega, kao osnovnog principa. Dobrobit klijenta je osnovni stožer i cilj psihoterapije, razlog zašto je ona ustanovljena, a iz njega su proistekli drugi etički principi koji služe ostvarenju prvog i osnovnog principa.

**Ključne reči:** dobrobit klijenta, etički kodeks, psihoterapija, deca i adolescenti.

### Uvod

Hipokrat je osnivač medicinske etike, prvi je napravio dokument o obavezama i dužnostima u lekarskoj praksi. Ona je doživela velike preokrete, ali je ostala jako konzistentna i do danas sačuvala svoju vrednost. U njoj se vide začeci

principa – ne naškoditi bolesniku (prema Čolović, Pejović-Milovanović, Lečić-Toševski, 2008).

Etički kodeks Saveza psihoterapeuta Srbije (poslednja revizija 2007. godine) ima više cijeva:

- 1) Povećati svest psihoterapeuta i njihovo razmišljanje o etici.
- 2) Regulisanje neodgovarajućeg ponašanja (neetičke primene psihoterapije od strane psihoterapeuta i onih koji se obučavaju).
- 3) Unapređenje optimalnog ponašanja.
- 4) Osnov je za podnošenje pritužbi.

Za psihoterapiju važe sva opšta etička pravila koja se odnose na medicinu i psihijatriju. Kada govorimo o etici u psihoterapiji, govorimo o tome kako psihoterapeuti treba da se ponašaju u teškim interpersonalnim situacijama sa pacijentima i kolegama (prema Čolović et. al., 2008).

Psihologija kao nauka prošla je dug put od 1952. godine, kada je objavljen Etički kodeks američkog udruženja psihologa, pa sve do 2008. godine, kada je objavljena Univerzalna deklaracija etičkih principa psihologa (prema Anderson, Landelsman, 2011).

Osnovni princip profesionalne etike psihologa, psihijatara i psihoterapeuta jeste briga za dobrobit onih koji su korisnici profesionalnog rada ovih stručnih lica, bilo da su u pitanju deca, adolescenti ili odrasle osobe. Suština većeg dela moralnih dilema u psihoterapiji jeste pitanje da li će određeni profesionalni postupak (ili izostanak tog postupka) biti korisni klijentu. Među ostalim principima rada psihologa, psihijatara i psihoterapeuta pominju se i stručna kompetencija, poštovanje ljudskih prava klijenta, integritet, profesionalna, društvena i naučna odgovornost (prema APA, 2010).

Ipak, možemo da zaključimo da je etički kodeks u svim formama psihološkog rada, kao i u psihoterapiji, vrlo sličan, te ćemo ga u daljem tekstu paralelno razmatrati, s obzirom da gotovo sve forme i psihološkog i psihoterapijskog rada imaju isti cilj – dobrobit pojedinca i društva, nebitno da li je reč o deci, adolescentima ili odraslima.

U ovom radu nastojaćemo da objasnimo kako etički kodeks psihoterapeuta definiše klijentovu dobrobit, kako su etički principi formulisani u okviru udruženja psihoterapeuta u različitim državama, pokušaje da se ovi principi učine univerzalnim, koje su specifičnosti etike psihoterapeuta u radu sa decom i adolescentima, kao i koji je najvažniji etički princip u radu psihoterapeuta i kako se ostali principi odnose prema njemu.

## Zašto postoji etički kodeks psihoterapeuta?

Etika psihoterapeuta je aktivan proces koji podrazumeva stalno preispitivanje sebe i rada sa pacijentom. Profesionalnog psihoterapeuta nije moguće zamisliti bez znanja o profesionalnoj etici (prema Thompson, Brown, 2012).

Kodifikacija etičkih principa u psihologiji i psihoterapiji fenomen je novijeg datuma. U periodu od više od 50 godina koji je protekao između objavljivanja prvog etičkog kodeksa psihologa, od strane Američkog Udruženja psihologa (American Psychological Association) 1952. godine, pa sve do usvajanja univerzalne deklaracije etičkih principa u psihologiji od strane Internacionalne Unije psihologa (International Union of Psychological Science), u ovoj oblasti dogodile su se mnoge promene (prema Thompson, Brown, 2012).

Prvi etički kodeks psihologa (American Psychological Association, 2010) napravljen je kao odgovor na neetičko ponašanje psihologa. To je bio u izvesnom smislu „katalog grehova”. Ovaj kodeks postao je model mnogih originalnih kodeksa koje su pravile nacionalne asocijacije psihologa (prema Thompson, Brown, 2012).

Sinkler, Pozner, Žilmor-Bare i Randal (Sinclair, Poizner, Gilmour-Barrett, Randall, 1987) identifikovali su 4 glavne funkcije etičkih kodeksa:

- 1) Formiranje identiteta psihološke profesije;
- 2) Davanje podrške profesionalcima;
- 3) Obezbeđivanje pomoći koja se tiče zahteva za obezbeđivanjem statusa profesije koja uživa poverenje javnosti;
- 4) Obezbeđivanje standarda koji treba da pomognu osobama u rešavanju etičkih dilema.

Fišer (Fisher, 2003) smatra da je cilj etičkog kodeksa psihologa formiranje identiteta profesije i upoznavanje njenih pripadnika sa očekivanjima koje treba da ispune, a koja se tiču izgradnje poverenja između društva i psihoterapeuta.

Odnos između profesije psihologa i društva može da bude defisan na tri načina:

Kod prvog pristupa, odnos između profesionalaca i društva ima tendenciju da bude ispunjen nepoverenjem, u smislu da je dobrobit klijenta zanemarena zbog profesionalne solidarnosti. Kultgen (Kultgen, 1982) je veoma pesimističan kada je reč o mogućnosti izgradnje poverenja između profesionalaca i društva.

Funkcionalistička perspektiva bazirana je na viđenju modernog sveta kao zasnovanog na podeli rada, društvenih uloga i iskustva. Samoupravljanje profesijom psihologa štiti klijente od posledica nekontrolisane prakse. Članovi društva koji nisu profesionalci nisu u mogućnosti da kontrolišu rad pripadnika struke, već isključivo njeni pripadnici (Kultgen, 1982).

Treći pristup odnosi se na perspektivu vođenja (Newton, 1988). Prema ovom

pristupu, društvo i potencijalni klijenti nisu u tako očajnoj poziciji, kao što to smatraju pristalice prethodna dva pristupa. Posao lekara može procenjivati samo lekar, posao advokata samo advokat, posao psihologa samo psiholog. Klijent se može osloniti isključivo na profesionalca, verovati mu, ali, bez klijentovog poverenja, profesionalac neće biti u mogućnosti da uradi svoj posao. Ako klijenti ne veruju psihologu, on gubi svoj status. Standardi koji se tiču profesionalne etike podrazumevaju superviziju vlastitog rada, kao i podučavanje onih koji ulaze u profesiju ne samo tehničkim već i etičkim aspektima njihovog posla. Takođe su obavezne i kazne za neetično postupanje, a najozbiljnija kazna jeste isključenje iz profesionalnog udruženja. Zauzvrat, profesionalci dobijaju poverenje i visok status unutar profesije. Etički kodeks psihologa služi kao ugovor i pomaže da se izgradi odnos poverenja između profesionalaca i društva, tako da predstavlja garanciju nekršenja etičkih principa.

### **Briga za dobrobit klijenta kao osnovni etički princip u radu psihologa i psihoterapeuta**

Briga za klijentovu dobrobit smatra se primarnom u većini psiholoških etičkih kodeksa na svetu. U većini etičkih kodeksa sam koncept klijentove dobrobiti nije jasno definisan, a standardi koji se tiču klijentove dobrobiti veoma su uopšteno formulisani. Oni se nalaze najčešće u preambulama kodeksa i ujedno se odnose na maksimiziranje klijentove dobrobiti i izbegavanje štete (Schuler, 1982).

U kodeksu Američkog udruženja psihologa u preambuli stoji da „psiholozi nastoje da omoguće napredak, dobit onima sa kojima rade” (American Psychological Association, 2010).

Kanadsko udruženje psihologa – Canadian Psychological Association (CPA) poziva svoje članove da aktivno vode računa o dobrobiti svake individue, porodice i društva u celini, na koje su upućeni kao pripadnici profesije psihologa (Canadian Psychological Association, 2000). Ovaj bazični etički princip odnosi se uopšteno na profesiju psihologa, uključujući sve oblike psihološke prakse.

Ovde možemo da istaknemo da se etički kodeks Poljskog udruženja psihologa (Polskie Towarzystwo Psychologiczne, PTP, 1992, prema Anderson, Landelsman, 2011) razlikuje od ostalih kodeksa na osnovu formulacije principa klijentove dobrobiti. Standard brige za klijentovu dobrobit vrlo je precizno određen: „Za psihologa je od primarnog značaja dobrobit druge osobe. On treba da joj pomogne u rešavanju životnih problema, koji se odnose na postizanje boljeg kvaliteta života, tako što će razviti kapacitete za poboljšanje interpersonalnih kontakata”.

Iako klijentova dobrobit nije precizno definisana, ona se odnosi na savladavanje životnih teškoća, poboljšanje interpersonalnih odnosa, poboljšanje kvaliteta života, što će rezultirati porastom ličnog potencijala.



Brlaš i Gulin (2010) mentalno zdravlje i dobrobit definišu kao sposobnost življenja punog i kreativnog života i suočavanja sa životnim izazovima, kao i dostizanje punog potencijala.

Generalno su pojmovi mentalnog zdravlja i klijentove dobrobiti slični, te Svetska zdravstvena organizacija mentalno zdravlje definiše kao stanje dobrobiti u kom osoba ostvaruje svoje potencijale, može se nositi sa normalnim životnim stresovima, može raditi produktivno i sposobna je da doprinosi svojoj zajednici (prema Thompson H. Prout, Brown T. Douglas, 2012).

Stiče se utisak da udruženja psihologa definišu klijentovu dobrobit pre svega u terminima poštovanja ljudskih prava, a potom u terminima blagostanja i ljudskog razvoja. Klijentova dobrobit obično se definiše u pozitivnim terminima (maksimalna dobrobit), a ređe negativnim terminima (kao izbegavanje povrede).

Analizirajući etičke kodekse Američkog udruženja psihologa, Kanadskog udruženja psihologa i Evropske federacije udruženja psihologa, Gauthier (2003, prema Tjeltvest 2003) je ustanovio četiri fundamentalna etička principa koja se odnose na profesiju psihologa:

- (1) uvažavanje ljudskih prava i dostojanstva,
- (2) briga za klijentovu dobrobit,
- (3) kompetencije,
- (4) integritet,
- (5) profesionalna, naučna i društvena odgovornost.

Na osnovu analize etičkih kodeksa, Gotier je ustanovio da su glavni standardi profesionalne etike univerzalni, čemu se danas i teži, u vidu uspostavljanja univerzalnih internacionalnih etičkih standarda psihologa. Ovaj proces otpočeo je u poslednjoj deceniji 20. veka (Gauthier 2003, prema Tjeltvest 2003).

Princip „pomoći, a ne povrediti” podrazumeva stalno praktikovanje budnosti prema mogućim etičkim posledicama psihoterapijskih postupaka.

Još jedan od najvažnijih etičkih principa jeste princip poverljivosti. Da bi se moglo pomoći, potrebno je pričati, a da bi se moglo pričati, potrebno je poverenje (prema Čolović et. al., 2008). Lič i Harbin (Leach, Harbin, 1997) su ustanovili da je jedina etička norma koju zaista dele psiholozi širom sveta princip poverljivosti.

Ovaj princip nije apsolutan, s obzirom na to da u određenim situacijama psihoterapeuti imaju pravo da otkriju neke informacije. Povreda poverljivosti opravdana je u ime javnog dobra, kada je klinički materijal dobijen u radu sa klijentom esencijalan za edukovanje budućih stručnjaka. Ipak, neetično je koristiti pacijentov materijal za predavanja i istraživanja bez pacijentovog pristanka, čak i kada je on prerušen (prema Čolović et. al., 2008).

Drugo pitanje jeste kada terapeut ima pravo i obavezu da iznese potrebne in-

formacije o klijentu zdravstvenim i drugim institucijama ili pojedincima. Odgovor je – onda kada klijent može učiniti ozbiljnu povredu bilo sebi, bilo drugima, odnosno kada postoji pretnja suicidom, homicidom ili zlostavljanje deteta. Ovo je jedini etički princip u radu psihologa koje ima više ograničenja (prema Vukosavljević-Gvozden, 2004).

### **Etički principi u psihoterapiji dece i adolescenata**

Etičke principe koji se odnose na dečju i adolescentnu psihoterapiju i psihijatriju definišu organizacije koje se odnose na ove kategorije mladih klijenata. Poštovanje ovih pravila od esencijalnog je značaja za dobrobit dece, njihovih porodica i društva u celini.

Podaci o detetu i njegova lična iskustva treba da budu zaštićena. Na prvom mestu jeste uvažavanje deteta, jednako kao i njegove porodice, nevezano za socio-ekonomsku, rasnu, versku, nacionalnu pripadnost, edukativni i intelektualni nivo. Cilj je maksimalno podržati dete u ličnom razvoju i osamostaljivanju.

Neke etičke norme koje se tiču rada sa decom i adolescentima sasvim su jasne, kao na primer pravila koja se odnose na zabranu seksualnog kontakta ili nasilnog tretmana. Ova pravila postoje jer ovakva iskustva traumatizuju dete, uništavaju njegovo poverenje, samopoštovanje deteta i kapacitet za formiranje bliskih odnosa sa drugima (Koocher, 2003).

Rad dečjeg i adolescentnog psihoterapeuta zahteva uspostavljanje dobrog raporta sa roditeljima ili starateljima mladog klijenta. Zaštita detetove privatnosti može da bude veliki izazov, s obzirom na to da kliničar radi sa roditeljima koji treba da nauče o razvoju deteta u kontekstu porodične dinamike, sa školskim sistemom koji procenjuje detetove snage i slabosti, i pravosudnim sistemom koji nastoji da obezbedi detetu sve ono na šta ima zakonsko pravo. Dečji i adolescentni psihoterapeut ima ulogu da integriše, edukuje, savetuje i informiše klijenta i porodicu o tretmanu. Međutim, veoma je važno da psihoterapeut svojim kolegama u instituciji u kojoj radi daje samo onoliko informacija o terapijskom radu sa detetom koliko je neophodno, kako bi njihova saradnja bila ostvariva. Isto se odnosi i na saradnju sa školskim sistemom, kao i na saradnju sa roditeljima (Koocher, 2003).

Klinički psiholozi, psihijatri, psihoterapeuti, lekari, socijalni radnici koji rade sa decom i adolescentima u obavezi su da drže u tajnosti poverljive informacije o svom klijentu, kao i o njegovoj porodici. Istovremeno, poštovanje ovog pravila stožer je terapijskog odnosa između klijenta i psihoterapeuta. Jedino u atmosferi poverenja i sigurnosti može se uspostaviti dobar odnos sa klijentom. Samo u takvoj atmosferi dete ili adolescent oseća se slobodnim da otkrije svoja mišljenja

i osećanja, bez straha da će biti osuđivano, ili da će njegova privatnost biti zloupotrebljena

Povezanost sa roditeljima i starateljima od ključnog je značaja za psihoterapiju sa decom i adolescentima, i cilj joj je da pomogne u postizanju ciljeva terapije, a istovremeno omogućiti i terapeutu i roditeljima da prodiskutuju o napretku i razvoju njihovog potomka.

Od velikog je značaja da se prilikom prvog susreta sa mladom osobom u sklopu individualne psihoterapije definiše poverljivost i tajnost. To znači da mlada osoba može da diskutuje o terapiji sa kim god želi, ako sama napravi takav izbor. Roditeljima se sugerije da ne vrše pritisak da dete govori o tome pred njima. Terapeut sav materijal iznesen na seansi sa detetom ili tinejdžerom smatra poverljivim i, ukoliko je mišljenja da još neko treba da bude obavešten o tome, prethodno će porazgovarati sa mladim klijentom i tražiti njegovu saglasnost. Izuzetak su situacije koje podrazumevaju da je dete/adolescent izložen riziku, bilo od samog sebe (samopovređivanje i suicidalnost), bilo od strane nekoga drugog. Terapeut će prethodno sa pacijentom razmotriti svaku situaciju prilikom koje je dužan da o nečemu obavesti roditelja, staratelja ili socijalne službe (prema Thompson, Brown, 2012).

Terapeut mora imati jasnu komunikaciju sa članovima stručnog tima koji rade sa detetom ili adolescentom, posebno sa dečjim psihijatrom, i sa njima razmotriti eventualni rizik od samopovređivanja. Jasno će saopštiti pacijentu koje su granice poverljivosti kada je ova vrsta rizika u pitanju, te obaviti razgovor sa roditeljima o tome, kada je to neophodno.

Supervizija budućih i sadašnjih psihoterapeuta, kako u radu sa odraslima, tako i u radu sa decom i adolescentima, ima dve osnovne funkcije:

1) procena kompetencije psihoterapeuta i toga u kojoj meri je njegov rad usmeren na dobrobit klijenta;

2) podrška psihoterapeutu koji je pod supervizijom u ličnom i profesionalnom napredovanju (prema O'Donovan, Kim Halford, Walters, 2011).

Drugim rečima, supervizija je jedan od glavnih stožera etičkih principa psihoterapije i upravo služi njihovom ostvarenju: kako dobrobiti klijenta, tako i ličnom i profesionalnom napredovanju psihoterapeuta pod supervizijom.

Supervizija je od ključnog značaja kako bi se pomoglo psihoterapeutu da razmisli o implikacijama kršenja principa poverljivosti u psihoterapiji zbog rizika od samopovređivanja deteta ili adolescenta. Ako roditelji moraju da budu obavešteni o mogućnosti rizika, terapeut u sklopu supervizije treba da razmotri šta bi valjalo učiniti da odnos poverenja sa pacijentom ne bude narušen (prema Koocher, 2003).

Dobrobit deteta, odnosno adolescenta prvi je i osnovni cilj psihoterapije, jednako kao i kod odraslih. Dobrobit mlade osobe možemo posmatrati u svetlu

toga u kojoj meri su ostvareni razvojni zadaci predviđeni za taj uzrast (u ranoj adolescenciji fokus je na razrešenju konflikta zavisnost–nezavisnost u odnosu na roditelje, prihvatanje tela kao reproduktivnog; u srednjoj adolescenciji fokus je na rešavanju problema identiteta i sl.). Blagostanje adolescenta podrazumeva jačanje samopoštovanja, poboljšanje interpersonalnih odnosa, bolju efikasnost u rešavanju svakodnevnih problema, jačanje radne produktivnosti, s tim što u svemu tome mlada osoba može imati mnogo uspona i padova zbog turbulentnosti adolescencije kao perioda u razvoju.

Kao što je već već naznačeno, rad sa detetom ili adolescentom determiniše veliki broj etičkih normi i dilema. Suština terapeutovog rada jeste da formira atmosferu takvu da se mladi klijent oseća slobodnim da identifikuje, proučava, istražuje problem zbog kojih dolazi na terapiju.

### Zaključak

Pitanje na koje smo nastojali da odgovorimo u ovom radu jeste zašto se princip dobrobiti smatra primarnim u odnosu na ostale etičke principe u radu psihoterapeuta. Ako razmotrimo četiri osnovna etička principa koja se koriste u radu psihologa, stiže se utisak da sva četiri proizilaze iz prvog i osnovnog – brige za dobit klijenta, bio on odrasli ili dete. Što se tiče principa koji se odnosi na *Uvažavanje ljudskih prava i dostojanstva klijenta* – poštujući ovaj princip, klijentu stavljamo do znanja da ga poštujemo kao osobu, učimo da poštuje samog sebe, kao i da poštuje druge. Može se reći da je u biti samog ovog principa težnja ka dobrobiti klijenta.

*Sticanje kompetencija i stručno usavršavanje psihoterapeuta* namenjeno je ostvarivanju ciljeva psihoterapije (kako ih definišu predstavnici humanističkih pravaca u psihoterapiji), odnosno jačanju samopoštovanja kod klijenta, sposobnosti savladavanja životnih teškoća, poboljšanju interpersonalnih odnosa, poboljšanju kvaliteta života, što će rezultirati porastom ličnog potencijala. Drugim rečima, možemo reći da se psihoterapeut usavršava da bi jačao svoje kompetencije, uz pomoć kojih pomaže klijentima da napreduju u svom ličnom razvoju, odnosno teže ka vlastitoj dobrobiti.

Jedan od osnovnih etičkih principa psihoterapeuta jeste *profesionalna, naučna i društvena odgovornost*. Ovaj princip odnosi se na organizovanje stručnog rada psihoterapeuta, njihove edukacije i institucije u kojima rade, na način da pred naukom, društvom i pripadnicima svoje profesije garantuju profesionalnost i odgovornost, u smislu da u svoje redove primaju isključivo članove koji ispunjavaju etičke i stručne kodekse za rad sa klijentima, te da oni mogu imati puno poverenje u njih jer im je primarni cilj – dobit klijenta.

*Princip poverljivosti* u svojoj osnovi ima takođe princip dobrobiti klijenta, jer mu je namena da zaštiti njegovu privatnost i dostojanstvo, osim ako nije ugrožen život, dostojanstvo ili integritet njega samog, odnosno druge osobe, čime terapeut dobija apsolutno pravo da uz pomoć nadležnih institucija zaštiti samog klijenta, ili drugu osobu koja je esencijalno ugrožena. Istovremeno, princip poverljivosti preduslov je za izgradnju odnosa sa klijentom i nadalje omogućava put ka ostvarenju njegove dobrobiti.

Drugim rečima, dobrobit klijenta osnovni je stožer svih formi psihoterapijske prakse u radu sa decom, adolescentima i odraslima, osnovni cilj psihoterapije, razlog zašto je ona ustanovljena, a iz njega su proistekli drugi etički principi koji služe zaštiti i ostvarenju prvog i osnovnog principa psihoterapijske etike.

Etičke norme u psihoterapiji dece i adolescenata ne razlikuju se značajno u odnosu na psihoterapiju odraslih, sa izuzetkom što u nekim oblicima psihoterapijskog rada sa sasvim malom decom roditelji često učestvuju u terapijskom radu, što se odražava na princip tajnosti i poverljivosti.

Kada je reč o radu sa decom i adolescentima školskog uzrasta, etički principi psihoterapeuta jednaki su kao i u radu sa odraslima, s tom razlikom što psihoterapeut ima obavezu i odgovornost da u određenim slučajevima roditeljima deteta, odnosno adolescenta pruži određene informacije koje se odnose na tok tretmana i razvoj deteta u kontekstu porodične dinamike. Takođe, određene informacije u nekim situacijama psihoterapeut je dužan da da školskom sistemu koji procenjuje snage i slabosti deteta. Veoma je važno da kliničar daje samo one informacije koje su neohodne, uz saglasnost klijenta, i da vodi računa da ne naruši odnos poverenja sa mladom osobom, što predstavlja stožer psihoterapije i neophodan uslov za ostvarenje njenih ciljeva. Suština terapeutovog rada jeste da formira atmosferu takvu da se mladi klijent oseća slobodnim da identifikuje, proučava, istražuje probleme zbog kojih dolazi na terapiju, a takvu atmosferu moguće je obezbediti samo uz poštovanje principa poverljivosti.

## **Literatura:**

- American Psychological Association (2010). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. Washington, DC: American Psychological Association.
- British Psychological Society (2006). *Code of ethics and conduct*. Leicester, UK: British Psychological Society.
- Brlaš, S., Gulin, M. (2010). *Psihologija u zaštiti mentalnog zdravlja*. Virovitica: Zavod za javno zdravstvo „Sveti Rok“.
- Canadian Psychological Association (2000). *Canadian code of ethics for psychologists*. Preuzeto 29. 12. 2018. sa <http://www.cpa.ca/cpaprofile/userfiles/Docu->

- ments/Canadian%20Code%20of%20Ethics%20for%20Psycho.pdf
- Čolović Olga, Pejović Milovanović Milica, Lečić Toševski Dušica (2008). *Pomoći, a ne povrediti – etički odgovori I dileme u psihoterapiji*. Beograd: Institut za mentalno zdravlje.
- Fisher, C. (2003). *Decoding the ethics code: A practical guide for psychologists*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Etički kodeks Saveza psihoterapeuta Srbije* (2007). Preuzeto 2. 6. 2018. sa <https://www.epsihoterapija.com/files/dokumenta/eticki-kodeks-saveza-drustva-psihoterapeuta-srbije.pdf>
- International Union of Psychological Science (2008). *Universal declaration of ethical principles*.
- Kultgen, J. (1988). *Ethics and Professionalism*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Koocher G.P.(2003). Ethical issues in psychotherapy with children and adolescents. *Journal of Clinical Psychology*, 59(11): 1247–1256.
- Leach, M. & Harbin, J. (1997). Psychological ethics codes: a comparison of twenty-four countries. *International Journal of Psychology*, 32(3): 181–192.
- Newton, L. H. (1988). Lawgiving for professional life: Reflections of the place of professional code. In A. Flores (Ed.), *The professional ideals* (pp. 47–56). Belmont: Wadsworth.
- O'Donovan, A., Kim Halford, W., Walters, B. (2011). Toward Best Practice Supervision of Clinical Psychology Trainees. *Australian Psychologist*, 46: 101–112.
- Pettifor, J. & Horne, K. (2001). Professional ethics: Social responsibility or the status quo? In R. Roth & S. Neill (Eds.), *A matter for life: Psychological theory, research and practice* (pp. 449–446). Berlin: Pabst.
- Schuler, H. (1982). *Ethical problems in psychological research*. New York: Academic Press.
- Sinclair, C., Poizner, S., Gilmour-Barrett, K., & Randall, D. (1987). The development of a code of ethics for Canadian psychologists. *Canadian Psychology*, 28: 1–8.
- Sharon. K Anderson, Mitohell. M. Landelsman (2011). *Ethics for Psychotherapist and Conselors: a Proactive Aproach*. New York: John Wiley&Sons.
- Sinclair, C., Poizner, S., Gilmour-Barrett, K., & Randall, D. (1987). The development of a code of ethics for Canadian psychologists. *Canadian Psychology*, 28: 1–8.
- Thompson H. P., Brown T. D. (2012). *Counceling and Psychotherapy*. New York: John Wiley&Sons
- Tjeltvest, A. (2003). *Ethics and Values in Psychotherapy*. New York: Routledge
- Vukosavljević-Gvozden, T. (2004). Poverljivost u psihoterapiji – neke od aktuelnih dilema. *Psihologija*, Vol. 37(1): 33–50.

## ETHICAL PRINCIPLES IN PSYCHOTHERAPY FOR CHILDREN AND ADOLESCENTS

**Abstract:** *This paper discusses the ethical codex of psychologists and psychotherapists and how it defines the client's welfare, how ethical principles are formulated within the association of psychologists and psychotherapists in different countries, the attempts to make these principles universal, the specificities of ethical principles in dealing with children and adolescents, the basic ethical principle in the work of a psychotherapist and how other principles are related to it. The ethics of psychologists and psychotherapists is an active process that involves continuous re-examining oneself and working with the client. The essence of moral dilemmas in psychology is the question of whether a particular professional procedure (or lack of that procedure) will be useful to the client. Client's well-being refers to overcoming life's difficulties, improving interpersonal relationships, improving the quality of life, developing personal potentials. This paper also discusses other ethical principles in the work of psychologists and psychotherapists, and the author's understanding that the principle of client's welfare is still primary, and that the other ethical principles derive from the first as the basic one. The welfare of the client is the main goal of psychotherapy, the reason it was established, and other ethical principles are derived from it and serve the realization of the first and basic principle.*

**Key words:** *client's well-being; ethical code; psychotherapy; children and adolescents.*





**PRIKAZI**

**Milan M. Mišković**  
Šabac  
milanmiskovic48@gmail.com

## KA OBRAZOVANJU ZA INTEGRALNI ODRŽIVI RAZVOJ (prikaz)

Svetlana Radović, Otilia Velišek-Braško, Lada Marinković,  
Ivana Ignjatov Popović, Jovanka Ulić,  
*Održivi razvoj u predškolskom programu – integralni pristup,*  
Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača,  
Novi Sad, 2019.

U uslovima kada se svet orijentiše ka integralno shvaćenoj održivosti, a institucije visokog obrazovanja i nauke u Srbiji nastoje da prevladaju krizu obrazovnih programa, profila i projekata, retko ko se odlučuje za poduhvat sa puno rizika da interdisciplinarno razmatra programe održivog razvoja u okviru visokoškolske nastave. Istraživački tim profesorki na Visokoj školi strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu smelo je realizovao istraživački projekat *Održivi razvoj u predškolskom programu*, posvećen razvoju i evaluaciji programa integralnog održivog razvoja u predškolskom obrazovanju.

Cilj istraživanja, kao što je u uvodu knjige napisano, bio je da se razmatranjem mogućnosti uvođenja integralnog održivog razvoja u predškolski program učenja unapredi vaspitno-obrazovna praksa u ovoj oblasti, odnosno da se vaspitači osnaže za kreiranje obrazovnih aktivnosti iz integralnog održivog razvoja i studenti senzibilizuju za ovu temu. Projekat je podržan od strane Pokrajinskog sekretarijata za visoko obrazovanje i naučnoistraživačku delatnost Vojvodine. U realizaciji projekta učestvovala su profesorke Svetlana Radović (rukovodilac projekta), Otilia Velišek-Braško, Lada Marinković, Jovanka Ulić i Ivana Ignjatov Popović. Imajući u vidu kompleksnost i višedimenzionalnost koncepta održivog razvoja, autorke su odlučile da u okviru integralnog pristupa ovaj pojam operacionalizuju i uđu u njegovu suštinu u smislu predškolskog obrazovanja. Rezultati istraživanja mogućnosti uvođenja integralnog održivog razvoja u predškolski program učenja predstavljeni su u nedavno objavljenoj studiji *Održivi razvoj u predškolskom programu* u izdanju Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu.

Struktura i organizacija knjige u određenoj meri prati faze istraživačkog rada autorki. Prva tri rada posvećena su teorijskom utemeljenju uvođenja učenja o integralnom održivom razvoju u predškolski program. U radu *Koncept integralnog održivog razvoja* Svetlana Radović analizira pojam integralnog održivog razvoja i ukazuje na promenu težišta sa globalnog na lokalnu zajednicu kao mestu življenja održivosti i na nužnost proaktivnog delovanja građana kao uslova ostvarenja održivosti. Ova pitanja autorka razmatra kroz prizmu značaja lokalnog iskustvenog konteksta kao neposrednog okvira učenja dece i potrebe uvođenja učenja o održivom razvoju na ranom uzrastu. U radu *Obrazovanje za održivi razvoj na predškolskom uzrastu* Otilia Velišek-Braško izlaže određene teorije učenja i ukazuje na značaj sticanja različitih kompetencija, uključujući i kompetencije iz oblasti održivog razvoja kao preduslova življenja u 21. veku. Autorka posebno naglašava važnost poimanja dece kao kompetentnih aktera i ističe značaj igre kao sredstva sticanja kompetencija na predškolskom uzrastu. U tekstu *Motivacija za učenje o održivom razvoju kao deo procesa socijalizacije* Lada Marinković razmatra značaj motivacije za učenje o održivom razvoju kao deo procesa socijalizacije. Razmatranjem su obuhvaćeni činioci i priroda motivacije, a potom je naglašena uloga intrinzične motivacije za učenje dece o održivom življenju na predškolskom uzrastu, kao i uloga ove vrste motivacije u podsticanju vaspitača za podučavanje o održivosti. U ovom delu teksta autorka analizira ulogu i značaj roditelja u podsticanju ponašanja koja podržavaju održivost.

U drugom delu knjige prikazani su rezultati akcionog istraživanja projektnog tima, koje je obuhvatilo četiri faze. Svetlana Radović u radu *Integralni održivi razvoj iz perspektive vaspitača* i Lada Marinković u tekstu *Integralni razvoj – perspektiva roditelja* prikazuju rezultate istraživanja stavova i odnosa vaspitača, odnosno roditelja prema održivom razvoju i njihovog odnosa prema uvođenju učenja o održivom razvoju u predškolski program. U zajedničkom tekstu pod naslovom *Dramska umetnost kao način učenja o integralnom održivom razvoju na predškolskom uzrastu* autorka Ivana Ignjatov Popović i Jovanka Ulić razmatraju dramski umetnički izraz kao oblik učenja o integralnom održivom razvoju na predškolskom uzrastu. U ovom delu knjige detaljno su prikazane i analizirane dve programske aktivnosti koje su osmislile vaspitačice korišćenjem ovih oblika – „Fabrika sladoleda” u kojoj su odgovorna proizvodnja i potrošnja prikazane kroz stono pozorište i „Ćirilica i latinica” koja je posvećena ukidanju nejednakosti pomoću kamišibaj teatra. Na kraju knjige, u tekstu *Realizovane aktivnosti po vrtićima u okviru projekta održivi razvoj u predškolskom programuna*, Otilia Velišek-Braško izlaže prikaz svih aktivnosti koje su realizovane u okviru Projekta. U *Zaključnim napomenama* ukazuje se na motivisanost, zainteresovanost, kompetentnost i senzibilnost vaspitača za pitanja integralnog održivog razvoja i izvodi se zaključak o potrebi obezbeđivanja institucionalnih pretpostavki za obrazovanje o integralnom održivom razvoju na predškolskom nivou vaspitanja i obrazovanja.

Nadilazeći puko popularisanje koncepta održivog razvoja, ali i zaobilazeći brojne glasne kritičare ovog veoma kompleksnog pojma, koji sadrži dva osnovna delimično protivrečna izraza („održivost” i „razvoj”), autorke su mišljenja, koje iz perspektive sociologije, pedagogije, psihologije i dramske umetnosti argumentovano brane, da je održivi razvoj moguće precizno teorijski definisati i operacionalizovati, i pored toga što taj pojam po mišljenju mnogih autora izmiče preciznom određenju jer se odnosi na neodređenu budućnost. Polaznu osnovu za takvo opredeljenje autorke nalaze u shvatanju održivog razvoja koje je ugrađeno u deklaracije i strategije posvećene održivom razvoju (Agenda UN 2015–2030, Srbija i Agenda 2030) i u relevantnoj svetskoj i domaćoj naučnoj literaturi u kojoj se ovaj pojam shvata kao integralni razvoj koji obuhvata ekološku, socijalnu, ekonomsku i kulturnu dimenziju. Osnovna teza koju autorke u svojim tekstovima zastupaju i argumentovano brane jeste ključna uloga obrazovanja u osposobljavanju ljudi da održivo žive i stav da učenje za održivi razvoj, uz neophodnu motivaciju vaspitača i roditelja, treba započeti u ranom uzrastu koristeći brojne mogućnosti, pre svega igre i dramskog umetničkog izraza (posebno stonog pozorišta i kamišibaj teatra), ali i kroz druge vaspitno-obrazovne aktivnosti u vrtiću kao što su: razvoj govora, fizička kultura, likovna kultura, muzička kultura i upoznavanje okoline.

Kada je reč o metodologiji koju su autorke koristile, uočljivo je kompetentno korišćenje metode teorijske analize u kontekstu sociologije, pedagogije, psihologije i dramske umetnosti, uz visok stepen kritičkog stvaralačkog pristupa teorijskim pogledima na održivi razvoj i njegovu operacionalizaciju u svetskoj i domaćoj literaturi. Kognitivna moć pojmova koji imaju ogromnu moć sinteze i sistematizacije, kao što su integralni održivi razvoj, vaspitanje, obrazovanje, učenje, motivacija, socijalizacija, dramska umetnost itd., adekvatno je proveravana na empirijski utvrđenim činjenicama o mogućnosti uvođenja integralnog održivog razvoja u predškolski program učenja. Posebnu pažnju zaslužuje uspešno nastojanje autorki da svih sedamnaest ciljeva održivog razvoja sadržanih u Agendi UN 2015–2030 dovedu u semantičku i logičku vezu sa nizom iskustvenih pokazatelja o poznavanju pojma integralnog održivog razvoja vaspitača i roditelja, sa proekološkim ponašanjima vaspitača i roditelja, sa izborom tema koje bi trebalo uključiti u predškolski program, kao i sa njihovim odnosom prema uvođenju održivog obrazovanja u predškolski program.

U skladu sa glavnim ciljem istraživanja – osnaživanje vaspitača u kreiranju obrazovnih aktivnosti iz integralnog održivog razvoja – adekvatno je primenjen nacrt akcionog istraživanja koje je obuhvatilo četiri faze. U prvoj fazi putem anketnog istraživanja identifikovani su stavovi vaspitača (N=125) o integralnom održivom razvoju i njegovom uvođenju u predškolski program, kao i o odnosu roditelja (N=104) prema temama održivog razvoja u programu predškolskog obrazovanja. U drugoj fazi istraživanja vaspitači su edukovani o mogućnosti uvo-

đenja integralnog održivog razvoja u predškolski program. Treća faza istraživanja obuhvatila je osmišljavanje i sprovođenje programskih aktivnosti s temom održivog razvoja od strane vaspitača uz konsultativnu podršku autorki projekta. U četvrtoj fazi izvršena je zajednička evaluacija (vaspitači i istraživači) osmišljenih i sprovedenih aktivnosti. Obrada prikupljenih podataka obavljena je putem deskriptivne statistike i kvalitativne analize. Akciono istraživanje realizovano je uz poštovanje sve tri za tu vrstu istraživanja karakteristične metodološke norme. Prvo, sa stanovišta predmeta, istraživanje se odnosilo na vaspitno-obrazovnu praksu i mogućnost njenog unapređenja uvođenjem održivog razvoja u predškolski program. Drugo, akciono istraživanje imalo je socijalni i participatorski karakter, odnosno u njemu su pored istraživača učestvovali vaspitači, studenti, deca i roditelji. Treće, akciono istraživanje imalo je demokratski karakter, odnosno primenjen je demokratski princip ravnopravnosti svih učesnika u istraživanju.

Rezultati empirijskog istraživanja pokazali su zainteresovanost vaspitača za pitanja održivog razvoja i za podizanje njihovog nivoa znanja kako o pojedinačnim dimenzijama, tako i u njegovom integralnom obliku. Vaspitači imaju pozitivan stav prema uvođenju učenja o integralnom održivom razvoju u predškolski program. Posmatrano iz perspektive roditelja, istraživanje pokazuje da su oni u solidnoj meri informisani o dimenzijama održivog razvoja, zainteresovani su i motivisani za saradnju i partnerski odnos s vaspitačima i većinom saglasni da se u programu predškolskog obrazovanja obrađuju teme iz ovih oblasti. Istraživanjem je ustanovljeno da su i deca putem aktivnosti koje su sprovedene u vezi s projektom shvatila važnost ciljeva održivog razvoja.

Knjiga *Održivi razvoj u predškolskom programu* predstavlja značajan doprinos širenju koncepta održivog razvoja, posebno njegovog tematskog okvira, zato što se taj pojam razmatra sa stanovišta integralnog pristupa koji uključuje ekološku, ekonomsku, socijalnu i kulturnu dimenziju. Iako za autorke tekstova sam pojam održivi razvoj nije upitan, knjiga zaslužuje pažnju iz više razloga, među kojima su, po našem mišljenju, najznačajnija dva: (a) unosenje ideje integralnog održivog razvoja u predškolski program; i (b) pomeranje fokusa operacionalizacije pojma održivi razvoj sa globalnog na lokalni nivo, čime je omogućeno konstituisanje i razvijanje različitih lokalnih programa održivosti, tako da lokalna zajednica postaje okvir za življenje održivosti za decu, mlade, odrasle i stare, žene i muškarce.

Posmatrano iz ugla obrazovanja dece za integralni održivi razvoj, promena fokusa sa globalnog na lokalni nivo potpuno je opravdana. Nije sporno da je lokalna zajednica okvir za življenje održivosti, kako dece tako i mladih, odraslih i starih, žena i muškaraca. Međutim, sa stanovišta rešavanja ekoloških, ekonomskih, socijalnih i kulturnih problema u cilju razvoja shvaćenog kao poboljšanje kvaliteta života, potrebno je imati u vidu međusobnu uslovljenost i isprepletenost globalnih i lokalnih problema održivog razvoja. U tom smislu, i sa decom

na ranom uzrastu mogu se realizovati programi koji podstiču samopoštovanje, komunikaciju i kooperaciju, a značajni su za razvoj „globalne svesti”, bez usvajanja apstraktnih koncepata. Jedna od autorki koja se bavila problemima ranog učenja „globalne perspektive”, Susan Fountain, svoje iskustvo formuliše na sledeći način.

Veze između živih organizama su u osnovi kooperativne; za razumevanje ekosistema, globalne ekonomije, ili odnosa između nacija, od vitalnog je interesa razumeti koncept međuzavisnosti. Da li je ideja 'međuzavisnosti' suviše složena da bi je shvatila deca još u ranom detinjstvu? Moja iskustva u radu sa malom decom u Internacionalnoj školi u Ženevi, pokazuju da praktična iskustva kooperacije mogu stvoriti podlogu kasnije globalne svesti. Na primer, u igri 'Zaleđena vreća pasulja' deca se kreću po prostoriji noseći vreće pasulja na glavama. Ukoliko vreća pasulja padne sa nečije glave, to dete ostaje 'zaleđeno' sve dok mu neko ne pritekne u pomoć i vrati vreću na glavu. Deca vrlo brzo uvide da se moraju osloniti jedno na drugo u traženju pomoći i odlično se zabavljaju dok saraduju! 'Paukova mreža u učionici' može se napraviti postavljanjem dece u krug u učionici sa zadatkom da dobacuju klupko vune jedan drugom. Kada su na taj način svi obuhvaćeni 'paukovom mrežom', mogu pokušati da se kreću kružno po prostoriji, vodeći računa da 'paukova mreža' ostane netaknuta. Ovo iskustvo, istovremeno simbolično i konkretno, pokazuje da individualne akcije nisu izolovane, već da pogađaju grupu kao celinu (prema *Srce za planetu* (1992). Beograd: Eko centar: 4).

U primeni ideja integralnog održivog razvoja u procesu obrazovanja studenata kao budućih vaspitača sugerisao bih korišćenje dve komplementarne strategije: (a) integracija tema o integralnom održivom razvoju kroz sve nastavne predmete na učiteljskim fakultetima i visokim školama za obrazovanje vaspitača; i (b) uvođenje i razvijanje posebnih programa usredsređenih na kompleksnu problematiku integralnog održivog razvoja.

Autorke knjige *Održivi razvoj u predškolskom programu* u okviru svojih stručnih kompetencija odabranu temu obradile su potpuno, jasno i precizno. Na osnovu stila pisanja i načina predstavljanja sadržaja moguće je zaključiti da je ova vredna publikacija namenjena studentima – budućim vaspitačima, vaspitačima – praktičarima u predškolskim ustanovama, roditeljima, ali i svim ljudima koji pokazuju interesovanje za sticanje znanja i implementaciju ideja iz oblasti integralnog održivog razvoja u lokalnoj zajednici. Knjiga je veoma značajna za unapređenje programa i vaspitno-obrazovne prakse u predškolskim ustanovama i predstavlja veliku podršku vaspitačima da kvalitetnije kreiraju obrazovne aktivnosti iz integralnog održivog razvoja, usled čega je uputno pročitati je.