

Interdisciplinarna naučno-stručna konferencija sa međunarodnim učešćem  
Interdisciplinary Scientific Conference with International Participation

# svakodnevni život deteta

everyday life of children



ZBORNIK RADOVA

PROCEEDINGS BOOK

17–19. novembra 2016.  
Novi Sad

**Izdavač:**

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Novi Sad

**Za izdavača:**

mr Jovanka Ulić

**Urednik:**

dr Lada Marinković

**Recenzenti:**

Prof. dr Jasmina Klemenović (Filozofski fakultet u Novom Sadu),  
doc. dr Dušan Ristić (Filozofski fakultet u Novom Sadu)  
i dr Vesna Colić (Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje  
vaspitača, Novi Sad)

**Uređivački odbor:**

dr Lada Marinković; dr Aniko Utaši; dr Milena Zorić

**Lektori:**

dr Milena Zorić; msr Irina Damjanov

**Lektor za engleski jezik:**

Mirjana Galić

**Dizajn zaštitnog znaka:**

msr Miloš Vasiljević

CIP - Katalogizacija u publikaciji  
Библиотека Матице српске, Нови Сад

316.728-053.4(082)

ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНА научностручна конференција са међународним учешћем  
“Свакодневни живот детета” (1 ; 2016 ; Нови Сад)

Zbornik radova [Elektronski izvor] / Interdisciplinarna naučnostručna konferencija sa  
međunarodnim učešćem “Svakodnevni život deteta”, 17-19. novembra 2016, Novi Sad; [urednik  
Lada Marinković]. - Novi Sad : Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, 2017

Način dostupa (URL): [http://vaspitacns.edu.rs/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1530&Itemid=236](http://vaspitacns.edu.rs/index.php?option=com_content&view=article&id=1530&Itemid=236). - Nasl. sa nasl. ekrana. - Opis zasnovan na stanju na dan:  
28.3.2017. - Ćir. i lat. - Str. 9-10: Predgovor / Lada Marinković. - Bibliografija uz svaki rad.  
- Rezime na engl. jeziku uz svaki rad.

ISBN 978-86-85447-21-1

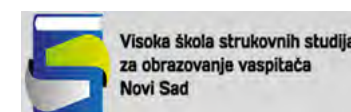
a) Социологија свакодневног живота - Предшколска деца - Зборници  
COBISS.SR-ID 313418247

# SVAKODNEVNI ŽIVOT DETETA

ZBORNİK RADOVA

Interdisciplinarna naučno-stručna konferencija  
sa međunarodnim učešćem  
17-19. novembra 2016.  
Novi Sad

Urednik:  
dr Lada Marinković



PROGRAMSKI ODBOR:  
mr Jovanka Ulić, (VSSOV, Novi Sad) predsednik

**Sociologija/filozofja:**

dr Ivana Spasić (Filozofski fakultet Beograd), dr Dragan Koković (Novi Sad), dr Milan Mišković, (VSSOV, Novi Sad), dr Divna Vuksanović (FDU, Beograd), dr Vlatko Ilić (FDU, Beograd)

**Pedagogija:**

dr Jasmina Klemenović (Filozofski fakultet, Novi Sad), dr Isidor Graorac, (Novi Sad), dr Anđelka Bulatović (VSSOV, Novi Sad), dr Vesna Colić (VSSOV, Novi Sad), dr Zagorka Markov (VSSOV, Kikinda)

**Psihologija:**

dr Žarko Trebješanin (FASPER, Beograd), dr Nila Kapor Stanulović (Novi Sad), dr Ivan Jerković (Filozofski fakultet, Novi Sad), dr Lada Marinković (VSSOV, Novi Sad)

**Književnost/jezici:**

dr Ljiljana Pešikan Ljuštanović (Filozofski fakultet, Novi Sad), dr Jovan Ljuštanović (VSSOV, Novi Sad), dr Ivana Ignjatov Popović (VSSOV, Novi Sad), dr Aniko Utaši (VSSOV, Novi Sad), dr Jelena Prtljaga (VSSOV, Vršac), dr Slađana Milenković (VSSOV, Kikinda)

**Umetnost:**

mr Jovanka Ulić (VSSO, Novi Sad), dr Milena Petrović (FMU, Beograd), dr Mirjana Matović (VSSOV, Novi Sad), Miloš Vasiljević msr (VSSOV, Novi Sad), dr Sanja Filipović (FLU, Beograd)

SADRŽAJ

Predgovor 9

PLENARNA IZLAGANJA

ANJA SIEBER EGGER AND GISELA UNTERWEGER  
THE TRANSITION FROM FAMILY TO SCHOOL –  
THE SWISS KINDERGARTEN AS A LIMINAL SPACE 13  
PRELAZAK IZ PORODICE U ŠKOLU –  
ŠVAJCARSKI VRTIĆ KAO MESTO PRELASKA

MITJA KRAJNČAN  
MOGUĆNOSTI PRIMENE DOŽIVLJAJNE PEDAGOGIJE 22  
POSSIBLE IMPLEMENTATIONS OF EXPERIENTIAL PEDAGOGY

JOVAN LJUŠTANOVIĆ  
DEČJI SMEH IZMEĐU ANTROPOLOGIJE I KULTURE 28  
CHILDREN'S LAUGHTER BETWEEN ANTHROPOLOGY AND CULTURE

UGAO SOCIOLOGIJE

MILAN M. MIŠKOVIĆ  
KVALITET I STIL ŽIVOTA PORODICE KAO SEGMENTI DEČJE SVAKODNEVICE 45  
THE QUALITY AND STYLE OF LIFE OF THE FAMILY AS SEGMENTS  
OF CHILDREN'S EVERYDAY LIFE

СРЂАН ШЉУКИЋ  
СВАКОДНЕВИЦА ДЕЦЕ НА СЕЛУ: ИЗАЗОВ НОВЕ БОЈАНКЕ 69  
EVERYDAY LIFE OF RURAL CHILDREN: THE CHALLENGE OF A NEW COLORING BOOK

SVETLANA RADOVIĆ  
IGRALIŠTA – PROSTORNI RESURSI STRUKTURISANE I KONTROLISANE IGRE 80  
PLAYGROUNDS – SPATIAL RESOURCES FOR STRUCTURED AND CONTROLLED PLAY

UGAO PSIHOLOGIJE

LADA MARINKOVIĆ  
ZNAČAJ PORODIČNIH RUTINA I RITUALA ZA ZDRAVLJE I RAZVOJ DETETA 103  
THE IMPORTANCE OF FAMILY ROUTINES AND RITUALS FOR HEALTH AND CHILD DEVELOPMENT

DURĐA GRIJAK  
RODITELJI I AUTENTIČNOST PREDŠKOLSKOG DETETA 115  
PARENTS AND AUTHENTICITY OF PRESCHOOL CHILDREN

## UGAO PEDAGOGIJE

*ISIDOR GRAORAC*  
IMPLICITNA PEDAGOGIJA I SVAKIDAŠNJI ŽIVOT ODRASLIH I DECE  
IMPLICIT PEDAGOGY AND EVERYDAY LIFE OF ADULTS AND CHILDREN 125

*IVANA MUŠKINJA*  
KOMPETENTNO DETE: PARADIGMA PEDAGOŠKIH KOMPETENCIJA  
U RADU JESPERA JULA 140  
COMPETENT CHILD: PARADIGM OF PEDAGOGICAL COMPETENCES  
IN THE WORK OF JESPER JUUL

*АНЂЕЛКА БУЛАТОВИЋ И ЛАДА МАРИНКОВИЋ*  
ДИДАКТИЧКЕ ИГРЕ КАО ИНСТРУМЕНТ ПРАЋЕЊА  
РАЗВОЈНОГ ПОСТИГЊУЋА ДЕТЕТА ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА  
DIDACTIC GAMES AS AN INSTRUMENT FOR MONITORING THE  
DEVELOPMENT ACHIEVEMENTS OF THE CHILD OF PRESCHOOL AGE 154

*OTILIA VELIŠEK-BRAŠKO*  
ŽIVOTINJE U DEČJEM ŽIVOTU 165  
ANIMALS IN CHILDREN'S LIFE

*MILICA ANDEVSKI I SLOBODAN VULETIĆ*  
PREFERENCIJA MEDIJA U SVAKODNEVNOM ŽIVOTU DECE 178  
PREFERENCE OF MEDIA IN CHILDREN'S DAILY LIFE

## UGAO FILOLOGIJE

*ЉИЉАНА Ж. ПЕШИКАН-ЉУШТАНОВИЋ*  
ДОЈЕЊЕ И МАЈЧИНО МЛЕКО У ТРАДИЦИОНАЛНОЈ КУЛТУРИ СРБА 199  
BREAST FEEDING AND MOTHER'S MILK IN THE TRADITIONAL CULTURE

*МИЛЕНА С. ЗОРИЋ*  
ДЕЧЈЕ ИСКУСТВО У ИНТЕРПРЕТАЦИЈИ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА У ВРТИЋУ 215  
CHILDREN'S EXPERIENCE IN INTERPRETATION OF LITERARY TEXT  
IN KINDERGARDEN (AND NURSERY SCHOOL)

*ANIKO UTAŠI*  
SLIKOVNICE ZA DECU KAO VIZUELNA KNJIŽEVNOST 225  
CHILDREN'S PICTUREBOOKS AS VISUAL LITERATURE

*ТАТЈАНА ВУЈНОВИЋ*  
НЕЧИСТЕ СИЛЕ КОЈЕ УГРОЖАВАЈУ ДЕТЕ У ГРАЂИ 235  
ВУКА СТЕФАНОВИЋА КАРАЏИЋА  
IMPURE FORCES THAT THREATEN A CHILD IN PUBLICATIONS  
OF VUK STEFANOVIĆ KARADŽIĆ

## UGAO MUZIČKE I LIKOVNE PEDAGOGIJE

*SMILJANA KOJIĆ GRANDIĆ I MIROSLAVA KOJIĆ*  
ZNAČAJ LIKOVNOG IZRAZA I CRTANJA DECE PREDŠKOLSKOG  
I RANOG ŠKOLSKOG UZRASTA IZ UGLA LIKOVNOG PEDAGOGA 251  
THE IMPORTANCE OF ARTISTIC EXPRESSION AND DRAWING OF CHILDREN IN  
KINDERGARTENS AND EARLY SCHOOL AGE FROM THE PERSPECTIVE OF ART TEACHER

*UGLJEŠA COLIĆ*  
ANIMACIJA KAO PODSTICAJ CELOVITOM RAZVOJU PREDŠKOLSKOG DETETA 261  
ANIMATION AS AN INCENTIVE FOR COMPREHENSIVE DEVELOPMENT  
OF PRESCHOOL CHILDREN

*НАТАША ЂУРАГИЋ*  
МУЗИЧКЕ ПРЕФЕРЕНЦИЈЕ БУДУЋИХ ВАСПИТАЧА 269  
MUSICAL PREFERENCES OF THE PRESCHOOL TEACHER STUDENT'S

*САЊА ФИЛИПОВИЋ*  
КРЕАТИВНОСТ И МЕНТАЛНИ РАЗВОЈ ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ 280  
ПРЕМА ТЕОРИЈАМА ВИКТОРА ЛОВЕНФЕЛДА  
CREATIVITY AND MENTAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN  
BY VIKTOR LOWENFELD'S THEORIES

## UGAO VASPITAČA

*TATJANA MILIVOJEVIĆ I SLOBODANKA GRČIĆ*  
UMETNIČKO DELO U OČIMA DETETA 295  
ART IN THE EYES OF CHILD

## OKRUGLI STO

ZAPOŠLJIVOST STRUKOVNIH VASPITAČA: MOGUĆNOSTI, PREPREKE I IZAZOVI 307

SVAKODNEVNI ŽIVOT DETETA I ELEKTRONSKI MEDIJI 311

POSTER PREZENTACIJE I RADIONICE 317

IZVODI IZ RECENZIJA 321



# Predgovor

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača inicirala je 2015. godine jednodnevni stručni skup sa temom Svakodnevni život deteta, kao izraz potrebe da se svakodnevica deteta u savremenom okruženju sagleda iz perspektiva različitih naučnih disciplina<sup>1</sup>. Kako je ovaj stručni skup pokazao, izazovi svakodnevnog života, za profesije koje se decom i detinjstvom bave i sa teorijskog i sa praktičnog aspekta, ne samo da su inspirativne već su i obavezujuće u kontekstu brige o razvoju dece u savremenom okruženju. Tim povodom razvila se ideja o organizovanju trodnevnog stručnog skupa koji bi dao i veći prostor za diskusije većeg broja učesnika na navedenu temu. Konferencija je 2016. godine koncipirana sa vizijom tradicionalnog okupljanja profesora, vaspitača i studenata onih profesija i naučnih disciplina koje su usmerene ka deci, njihovim porodicama i socijalnom okruženju kao kontekstu u kojem se svakodnevni život i prakse detinjstva odigravaju. Vreme održavanja Konferencije smešteno je uoči dva važna datuma. To su 17. novembar Međunarodni Dan studenata i srednjoškolaraca i 20. novembar, kada obeležavamo dan Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Svetski dan deteta. Na taj način i kalendarski temu Svakodnevnog života deteta smeštamo u period koji i iz razvojno psihološke i pravne perspektive određuje vreme detinjstva.

Na Konferenciji je tokom tri dana prezentovan veliki broj radova, poster prezentacija, predstavljena je stručna literatura, održana su dva okrugla stola kao i brojne radionice koje su iz ugla prakse prezentovale moguće aktivnosti sa decom pretežno predškolskog uzrasta. Konferencija je akreditovana kao oblik stručnog usavršavanja za vaspitače i nastavnike od strane Pedagoškog zavoda Vojvodine a za socijalne radnike od strane Komore socijalne zaštite Srbije.

Kao pozvani predavači svoja izlaganja su prezentovale rukovodionici Istraživačkog odeljenja o deci, detinjstvu i školovanju, antropološkinja Anja Sieber Egger i etnološkinja Gisela Unterweger sa Pedagoškog fakulteta u Cirihi, profesor doživljajne pedagogije Mitja Krajncan sa Pedagoškog fakulteta na Primorskom, Slovenija i profesor književnosti Jovan Ljuštano-

<sup>1</sup> Više o izlaganjima sa ovog stručnog skupa u časopisu Krugovi detinjstva br. 2 iz 2015. godine dostupno na: <http://www.vaspitacns.edu.rs/obavestjenja/Krugovi%20detinjstva%20broj2%202015.pdf>

vić sa Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača iz Novog Sada. U ovom zborniku radova predstavljeni su radovi onih autora koji su svoja saopštenja priredili za objavljivanje u formatu naučnih i stručnih članaka. Pored ovih radova čitaoci mogu da se informišu o zaključcima sa održanih okruglih stolova kao i da dobiju uvid u teme održanih radionica i poster prezentacija.

Zbornik radova izloženih na konferenciji *Svakodnevni život deteta* predstavlja jednu malu interdisciplinarnu sliku jednog trenutka i pogleda na dete i detinjstvo od strane stručnjaka različitih profesija koji promišljaju i delaju u interakciji sa decom, porodicom i svojim profesionalnim i socijalnim okruženjem. Dve su ključne teme koje smo želeli da pokrenemo organizovanjem ove konferencije. To su razmena iskustava i interdisciplinarnost a druga se odnosi na povećanje osetljivosti za značaj stvarne i aktivne uključenosti, participacije dece u njihovom svakodnevnom životu. Naime, jedno od važnih pitanja koje odrasli treba da imaju na umu kada misle o deci i rade sa decom jeste: Kako pomažemo deci da kreiraju bolji svet za sopstvenu budućnost? Ovo i slična pitanja koja uključuju decu kao aktivne participatore svoje svakodnevice i budućnosti ostaju i dalje u fokusu budućih susreta i naučnih i stručnih radova.

Za sve buduće istraživače i promišljaoce pojma svakodnevice i njegovih sastavnica, kao i za one koje bude interesovalo jedno vreme u kojem su odrastala neka deca, njegove sličnosti ili razlike sa nekim drugim svakodnevicama, sa zadovoljstvom priređujemo ovaj zbornik radova i unapred se radujemo organizaciji sledećeg susreta na istu temu u novembru 2018.

Za uspešnu realizaciju konferencije i priređivanje Zbornika sažetaka i ovog Zbornika radova u celini, srdačno se zahvaljujem svim kolegama i koleginicama koji su svojim stručnim angažovanjem doprineli da svi planirani ciljevi budu uspešno ispunjeni.

dr LadaMarinković  
Novi Sad, mart 2017.

## PLENARNA IZLAGANJA





ANJA SIEBER EGGER  
GISELA UNTERWEGER  
Research group Children–Childhood–Schooling  
Zurich University of Teacher Education (PHZH)  
anja.sieber@phzh.ch

# THE TRANSITION FROM FAMILY TO SCHOOL – THE SWISS KINDERGARTEN AS A LIMINAL SPACE

*Summary:* The entry into the first year of kindergarten – in Switzerland this also means the enrolment into the first year of public school – is a challenge for every child. They leave, some of them for the first time in their life, the close environment of their family life world with parents, siblings, relatives as well as neighbours and move into school where they have to cope with multiple and demanding new challenges. Be it the generational and institutional order between teachers and pupils, the social order within the peer group or the rules and school procedures in general. But it is not only the big transition from family to school the children have to deal with. There are, in the daily life of the kindergarten, various minor transitions as well, transitions that are connected with routines and rituals. These minor transitions are a substantial characteristic of the everyday culture of the kindergarten (cf. Jäger, 2008). The culture of the kindergarten with its curricular focus on self-competence, social competence, issue related competences, and not on cultural techniques like reading, writing, or counting becomes something distinctive in contrast to the school culture. Still, on the other hand, it is precisely the social and self-competences of the kindergarten that prepare children for school and enable them to become a "good pupil". With this in mind, we can state that coping with all these minor transitions in the kindergarten is crucial for the children regarding their future as pupils. Argued with the perspective of ritual and cultural analytical theories, the time in Kindergarten can be seen as a liminal phase, where children are becoming pupils (doing pupil). This phase with its minor transitions as well as the process of doing pupil is studied only occasionally. With our presentation we will focus exactly on it. On the basis of an ethnographic research in three Swiss kindergartens we will analyse the minor transitions and what they mean for the formation of pupils. Within this we will focus on the everyday practices in kindergarten.

*Keywords:* educational ethnography, Kindergarten, doing pupil, ritual theory, transitions.

“I have the impression that the children are coming to school, knowing already: now I am a pupil. They know this role from their time in kindergarten. There they rehearse and practice what a pupil has to do. (...)”  
(Primary school teacher, June 2011)

## Introduction

The main research Question is: How is the transition process from family to school dealt with in kindergarten?

There are some hints about the Swiss Kindergarten:

They are part of compulsory education; Children enter the kindergarten between their 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> Birthday; Duration: normally 2 years.

## Entry into Swiss Kindergarten as a challenge for every child

The entry into the Kindergarten is a challenging passage. It is A) a big transition from family to school concerning the following points: Children leave their environment (families, neighbours...); They have to cope with multiple new challenges: New rules and procedures

oGenerational order between kindergarten teachers and children, Institutional order between kindergarten teachers and children, Social order within the peer group. But the children also have to cope with various B) minor transitions in the daily life of Kindergarten that are tied to routines and rituals.

## Educational Ethnography

Educational ethnography has its roots in the tradition of social and cultural anthropology as well as sociology (Delamont 2016; Sieber, Unterweger forthcoming 2017). The main tool is participant observation to observe the daily business of what is going on in the field. It is a „deep hanging out in the field“ (Clifford 1997, 188).

Ethnography produces an ethnographic record consisting of field notes, re-writings of the field notes, diaries, documents, audio and video files as well as photographs.

The analysis is driven by an inductive and/or abductive modus operandi.

## Ritual theory: The concept of liminality

The ritualization of everyday life in kindergarten is obvious! But what function does a ritual play for the cohesion of a social group? And what role do those rituals play for the process of *doing pupil*?

Ritual as glue of a society: „The ritual is a mechanism of stabilization, which is always threatened by everyday social life“ (Friberg2014, 38).

Function of rituals are:

- regularize and solve conflicts
- give orientation and structure
- Revealfundamental values and norms - strengthen norms, values, knowledge and practices
- Help to cope with moments of crisis that are often tied to transition processes

*Rites of passage (Arnold van Gennep1909/2005):*

- enable a transition of position, place, status or a transition from one age group to another.
- Three phases: separation, transition or liminality and incorporation.

“The first phase (the separation) comprises symbolic behaviour signifying the detachment of the individual or group ... from an earlier fixed point in the social structure.” (Turner 1969, 80).

The second phase is the transition IS liminal phase or liminality.

The liminal individual has lost its old identity, but has not yet been fully re-incorporated into the community with a new identity. The individual is in a betwixt and between position.

Heart of liminality is Sacra: it is a kind of a stamp that conveys the most important norms and values to the liminal individual.

Aim of liminality is the production of egalitarianism and a mythical solidarity.

Society within liminality is called Communitas:

- Structure less society
- Based on relations of equality
- Opposed to the normative social structure

Characterized by intense feelings of social equality, solidarity, togetherness and belonging

Liminality is a moment in and out of time, where all the members have the same social status and share a common experience.

Liminality is usually temporary and structurally defined and limited,

thus serves to reaffirm the existing social order in the end

### Doing pupil—an ethnomethodological perspective

The ethnomethodological concept of „doing“ is tied to the reflections about „doing gender“ by sociologists West and Zimmerman (1987, 125):

„Doing gender“ refers to “gender as a routine accomplishment embedded in everyday interaction.”

Being recognized as a gendered person –a woman or a man –means constant interactional work.

„Doing pupil“ means the active accomplishment of being / becoming a pupil in interactional situations.

Our question is: How are kindergarten children „transformed“ into pupils, and how is this happening within ritualized interactions?

#### The performance of magic

The empty wardrobe before the first day of school

In the next section we will concentrate on the *doing pupil* process, a process in which the kindergarten children are introduced to what is important in school.

The following empirical data is part of an observation that took place in the first days of the first school week 2014. Generally, in this first week, the teacher introduced the children to several rules and procedures.

Kindergarten teacher, addressing the children sitting in a circle: “Now we want to conjure from Swiss German to German. This has something to do with the school. In the first class everyone is talking German. That’s why we will from now on always talk German in the first morning lesson. At nine, when the little ones are coming, we will conjure back to Swiss German.”

Robin gives a sign that he would like to say something. He raises his hand. Kindergarten teacher: “Look everybody! Robin is doing something exemplary. He is not talking without giving me a sign that he would like to tell us something. He raises his hand. Robin?”

Robin tells us with a very quiet voice that he talked German during his vacation. The kindergarten teacher does not react to this and starts to conjure: “1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, we want to talk German now.” She moves her arms and hands in the air, imitating waves.

The Kindergarten teacher speaks now English: “Oh, hello. Good morning. What? Is this German? No, this is English! And then in Swiss German:

Ui, there went something wrong with the conjuring. I will try again. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, we want to talk German now.” She moves her arms and hands again in the air, imitating waves. Then she says in German: “Ah, now it worked. Now we talk German.”

*Remark:* German and Swiss German have to a certain degree same roots in Alemannic language, but they also differ much. For German speaking persons it is hard to understand Swiss German. The other way round, children who speak Swiss German do not automatically speak and understand German. German is considered a second language.

The Teacher brings the term “German” and “conjure/magic” in a close relationship and establishes a direct link to the school: The first sign of a *doing pupil* process.

The implicit message: Without learning and practising the German language, the children will have a hard time when entering school.

Changing from Swiss German to German does not go smoothly with the already existing language skills of the children. Sorcery and magic seem inevitable. With this magical touch the change of language becomes something special, something extraordinary.

With sorcery and magic the kindergarten teacher also establishes a *communitas*: the liminal persons –here the older group of kindergarten children –miss the language skills for school and they have to learn it collectively.

There is a special space where the children can learn something crucial for their future as pupils. The second year children are in a transition process, they are in a position betwixt and between.

The children are liminal persons: they are not yet pupils, but they have lost also their position as a kindergarten child.

#### Conclusory remarks

Transitions are an inherent part of the everyday culture in kindergarten (e.g. the wardrobe as a transitional space).

Kindergarten can be seen as a bridge between family and school.

The everyday culture of kindergarten and school differ noticeably – some examples to show these differences :

There are different artefacts: e.g. the kindergarten children wear little bags with only their break snacks in it, the pupils wear special schoolbags.



Kindergarten bag (Photography 3)



School bags (Photography 4)

Play and playing are central markers for the kindergarten culture whereas in school playing in class is no longer part of the curriculum, it is something that is happening in the breaks.

Also the rooms are designed differently:



The circle in the Kindergarten (Photography 5)



A Classroom (Photography 6)

The fact that the teacher uses so many rituals is an indication that the transition from kindergarten to school is not something that happens easily. It has to be handled by the teacher.

The transition can be understood as a sensitive phase, a moment of a crisis that needs special attention.

Conjuring up the German language is a gentle way to enable a transition, in our example it is the transition from a Kindergarten child to a School child - doing pupil process

The ritual theories can help to explain how these difficult processes of doing pupil are being handled.

## REFERENCES

- Clifford, James. 1997. Spatial Practices: Fieldwork, Travel, and the Disciplining of Anthropology. In *Anthropological Locations: Boundaries and Grounds of a Field Science*, edited by Akhil Gupta and James Ferguson, 185–222. Berkeley: University of California Press.
- Delamont, Sara. 2016. *Fieldwork in educational settings. Methods, pitfalls and perspectives*. New York: Routledge.
- Friberg, Torbjörn. 2014. Towards a discovery-oriented ethnography in researching the professional context of higher education. *European Journal of Higher Education*, 4 (1), 30-41.
- Sieber Egger, Anja and Gisela Unterweger. 2017. Ethnographic research in schools: historical roots and developments with a focus on Germany and Switzerland. *Handbook of Educational Ethnography*. Chichester: Wiley. (Forthcoming)
- Turner, Victor. 1969. *The Ritual Process. Structure and Antistructure*. New York: PAJ Publications.
- Van Gennep, Arnold. 2005. *Übergangsriten*. Frankfurt a.M.: Campus.
- West, Candace and Don Zimmerman. 1987. Doing gender. *Gender and Society*, 1 (2), 125-151
- Pictorial sources:  
 Photography1: ©A. Sieber Egger  
 Photography2: © A. Sieber Egger  
 Photography3: <http://www.holdrion-berlin.de/index.php>  
 Photography4: <http://www.swissfamily.ch/news-artikel/schulkind/gesundheitsartikel/so-bleibt-der-kinderruecken-stabil.html>  
 Photography5: © A. Sieber Egger  
 Photography6: <http://www.schuledavos.ch/de/portrait/fotoalbum/welcome.php?action=showgallery&galid=6355>

ANJA SIEBER EGGER  
 GISELA UNTERWEGER  
 Research group Children–Childhood–Schooling  
 Zurich University of Teacher Education (PHZH)

PRELAZAK IZ PORODICE U ŠKOLU –  
 ŠVAJCARSKI VRTIĆ KAO MESTO PRELASKA

**Sažetak:** Polazak u prvu godinu vrtića – u Švajcarskoj to znači i upis u prvu godinu državne škole – predstavlja izazov za svako dete. Deca napuštaju, neka od njih prvi put u svom životu, svoje neposredno okruženje porodičnog života sa roditeljima, braćom i sestrama, rođacima, kao i susedima, i kreću u školu gde moraju da se nose sa mnogim novim i velikim izazovima, bilo da se radi o generacijskom i institucionalnom odnosu između nastavnika i učenika, društvenom poretku u okviru grupe vršnjaka ili pravilima i procedurama škole u celini. Ova važna faza prelaska iz porodice u školu ipak nije jedina promena s kojom deca moraju da se nose. Postoje u svakodnevnom životu vrtića i različite manje promene, promene koje su povezane sa ustaljenim dnevnim aktivnostima i ritualima. Ove manje promene značajna su karakteristika svakodnevne kulture vrtića (vidi Jeger, 2008). Kultura vrtića čiji je nastavni plan i program usmeren ka svesti o sopstvenim kompetencijama, socijalnoj kompetenciji, kompetencijama u vezi sa pojedinim problemima, a ne ka kulturnim veštinama kao što su čitanje, pisanje ili brojanje, postaje nešto posebno u odnosu na školsku kulturu. Ipak, sa druge strane, upravo socijalne kompetencije i svest o sopstvenim kompetencijama koje se stiču u vrtiću pripremaju decu za školu i omogućavaju im da postanu "dobri učenici". Imajući ovo u vidu, možemo reći da je suočavanje sa svim ovim manjim promenama u vrtiću od ključnog značaja za decu kada imamo u vidu njihovu budućnost kao učenika. Posmatrano sa stanovišta rituala i kulturnih analitičkih teorija, period vrtića može se posmatrati kao međuprostor, gde deca postaju učenici (nastanak učenika). Ova faza sa svojim malim promenama, kao i proces nastajanja učenika, proučava se samo povremeno. Upravo je to centralna tema naše prezentacije. Na osnovu etnografskog istraživanja u tri švajcarska vrtića, analiziraćemo manje promene i njihov značaj za formiranje učenika. U okviru toga ćemo se usredsrediti na svakodnevne navike u vrtiću.

**Ključne reči:** obrazovna etnografija, vrtić, nastajanje učenika, teorija rituala, promene.

MITJA KRAJNČAN  
Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Koper, Slovenija  
mitja.krajncan@pef.upr.si

## MOGUĆNOSTI PRIMENE DOŽIVLJAJNE PEDAGOGIJE

### Pojam, svrha i principi

(Transkript plenarnog predavanja na konferenciji Svakodnevni život deteta, Novi Sad, 2016.)

*Sažetak:* Doživljajna pedagogija je dopuna i alternativa sistemu vaspitanja, obrazovanja i socijalne pomoći. U poslednje vreme, kada dominantnu ulogu u potrošačkom društvu igra borba za uspehom, zaboravili smo na elementarna svojstva koja nudi priroda u vaspitanju i u mogućnostima učenja. Istovremeno, pedagoška struka našla je metodički vrlo značajnu kategoriju rada sa mladima sa posebnim potrebama u doživljajnoj pedagogiji, koja omogućava nalaženje potencijala mladih kroz različite principe rada, među kojima je potrebno izdvojiti celokupnost, usmerenost na male grupe, usmerenost na prirodu, uzajamnu odgovornost i upravljanje izvan svakidanašnjice, usmerenost ka aktivnostima, nove mogućnosti odnosa i usmerenost na potrebe samih mladih. Doživljajna pedagogija je istovremeno i pedagogija autentičnosti, pedagogija vedre i zadovoljne nauke. Kroz nju mladima nudimo različite modifikacije novog i starog, različite oblike iznenađujućeg, kao i kontrolisane modifikacije "opasnog". Doživljaj nudi iskustvo, iskustvo nam daje spoznaje, a spoznaje nam omogućuju promenu. Doživljajna pedagogija je osvežavajuća metoda koja se bori protiv nerazumnih i često kognitivno nejasno usmerenih zahteva od dece i koja želi da pokaže prirodan put do nalaženja sposobnosti u svakom.

*Ključne reči:* doživljajna pedagogija, priroda, vaspitanje, razvoj.

Dobar dan. Poštovane kolegice i kolege danas ću pokušati da vam ponudim osnovna znanja iz doživljajne pedagogije. Prvi put na ovaj sajber način, koji mi baš nije najbliži.<sup>1</sup> U Novom Sadu je uvek lepo, tamo sam bio u vojsci, puno saradujem sa dečjim selom, sa Rankom Rajovićem, igram

<sup>1</sup> Prof. Krajncan je svoje predavanje pripremio i poslao u vidu snimka, jer nije bio u mogućnosti da fizički prisustvuje Konferenciji.

i rukomet za veterane Novog Sada... Tako da moram reći da mi je žao što nisam s vama, ali eto...

Doživljajna pedagogija... Doživljajna pedagogija je neka renesansa, možda, u nekim oblicima vaspitanja i učenja gde smo, na kraju krajeva, počeli kao da trčimo na 100 metara, kao da moramo apsolutno sve što je ovaj svet izumeo dati ovoj našoj jednoj deci, umesto da ih vaspitamo i učimo na jedan prirodan način, na jedan način gde bi nam bilo značajno da nešto stvarno znaju, da su srećni, da su zadovoljni školom, a ne da od prvog razreda pa na dalje samo pada još ova, ova... ova sreća ako mogu tako reći.

Znači, doživljajna pedagogija vam je na jednoj strani dopuna nekakvim etabliranim učenjima i vaspitanjima, a na drugoj strani vam je alternativa. Kao dopuna, mislim da je stvarno jedna veoma dobra, dobra metoda sa kojom možemo da dopunimo manjak koji nam se pojavljuje u kurikulumima, svake četiri godine. Ona nam daje jedan novi vetar u leđa, omogućava da radimo, da participiramo, da uradimo ono što mi mislimo.

Znači, doživljajnu pedagogiju možemo da razumemo u nekoj krizi školstva kao neku vrstu revolucionarne pedagogije, ako hoćete, reformne-reformatorske pedagogije. Znači da ne možemo više da gledamo ovo i da budemo zadovoljni time da smo svake godine slabiji i da, na kraju krajeva, imamo i veoma negativnu selekciju – ko ide za učitelja, ko ide za vaspitača... Mislim da to nije dobro. To nije dobro za društvo, to nije dobro za naciju, nije dobro za ceo svet, na kraju krajeva. Mislim da nismo sami tu unutra. Ja mislim da u postsocijalističkim državama još uvek postoji puno, puno stvari koje nam otežavaju da budemo više spontani i samostalni, i da školskim sistemima ostaje još dosta toga na čemu mora da se radi. Jasper Jul kaže da učitelji, roditelji i deca moraju zajedno da se bore protiv ovakvog školskog sistema, da opet dođemo do toga što doživljajna pedagogija i zahteva ili preporučuje, da smo što više spontani, da je učenje što više prirodno i da su sve stvari bazirane na odnosu. A bez odnosa u pedagogiji mislim da je bolje da izađemo pa da radimo zen-budizam i nešto slično, pa i tamo su živa bića, možda nešto još drugo, ali ok.

Znači, kao alternativa, ona se primenjuje u puno zemalja kao vaspitna mera za decu koja se nekako ne snalaze u institucionalnom okruženju, u institucionalnom potencijalu koji zemlja ima. Znači za one koji imaju puno poteškoća s grupama, s nekim redom, s milion stvari, za one koji već imaju i neka kaznena dela, kojima sistem više ne može da priđe. To je sistem koji zahteva da deca veoma dobro znaju da se prilagode. Da se prilagode institucionalnom redu, a ne nekoj logici šta je vaspitanje. Znači, ako idemo u srž doživljajne pedagogije – ona radi po motu „sa srcem, glavom i rukama”. Znači da mi imamo celog čoveka ispred sebe, a ne samo kogniciju gde mu informacije samo bacimo u glavu i trpamo, trpamo, zatrpamo ga sa nekim informacijama koje, ruku na srce, mislim da 98,9%, a možda čak 99% i još

koji procenat više, zaborave. Gledam studente koji dođu u junu na prvi ispit, drugi, treći, četvrti, peti, šesti... Onda ih pitam, kada dođu da polažu kod mene sedmi, poslednji ispit: „Sad mi kažite šta znate od gradiva prvog ispita, drugog, trećeg, četvrtog, petog, šestog...” Svi mi znamo da memorija, na kraju krajeva, nije kao memorija iz kompjutera, naša kartica za pamćenje nema funkcije kao ova iz kompjutera da, kada se napuni do kraja, sve ostane zapamćeno i može automatski da se reprodukuje. Žao mi je, ali svi znamo da to nije tako.

Da bi mogli o doživljajnoj pedagogiji govoriti kao o nekoj kompatibilnoj metodi, moramo da znamo za njene principe.

Prvi princip je *sveobuhvatnost*. To znači da se dete sagleda kao socijalno biće, kao emocionalno biće, kao kognitivno biće, kao biće koje zna i nešto da radi, ili bar ima potencijal. Znači da ga uzmemo sa svim njegovim jakim tačkama, da može da se negde nađe. Da ne treba biti univerzalac, da ne mora da zna sve od A do Ž, sve od matematike preko engleskog, maternjeg, geografije, hemije, ne znam šta sve... Samo da se nađe negde gde je dobro. Kod dece koja imaju poremećeno ponašanje, to je još i bitnije, jer oni ne veruju u sebe, imaju jako nisko samopouzdanje, i to su stvari koje možemo da okrenemo s nekim tačkama gde se nađu deca, gde vide da su dobri, gde bi mogli i da se porede s drugima.

Drugi princip je princip *aktivnost*. Znači da deca sama moraju nešto da urade da bi došla do nekog cilja. Ako im mi sve pripremimo, i još pored toga veoma, veoma dobro pazimo šta će uraditi, kako će uraditi, da se ne bi slučajno, ne daj bože, nešto loše uradilo, kao da je to sad najveći greh. Mislim da je dobro da dete proba da je vatra vruća, a ne da se na hiljadu načina kaže: „Ne smeš da probaš vatru”...

Sledeći princip je princip *rada u grupi*. U ovom društvu je individualizacija postala jedan od glavnih fenomena. Globalizacija je uradila to da svako gleda samo svoje dupe i apsolutno ništa drugo mu nije značajno, nego on sam u sebi i nema više ni slučajno nekog osećaja solidarnosti, neke empatije i za neku opštu, grupnu potrebu, da se uoči da je grupa jedna značajna, veoma značajna društvena stvar. Tu smo i usmereni u male grupe, ako može do dvanaestoro ljudi, dvanaestoro dece, to je idealno, ali kad je više dece, imamo više vaspitača, više volontera sa kojima onda kompenzujemo to. Mala grupa je ona u kojoj možemo bez nekog velikog osećaja kontrole dece da zajedno živimo i radimo. U vaspitnom domu u kome sam radio, na žalost, stalno smo morali na svakih sat ili dva da gledamo jesu li svi tu ili nisu, moralo se stalno nešto kontrolisati, što nikako nije dobar osećaj ni za decu, ni za nas vaspitače.

Sledeći princip je princip *suodlučivanja* (zajedničkog odlučivanja) – da i deca odlučuju i da su oni suorganizatori svake aktivnosti. To je značajan princip gde decu odmah integrišemo u akciju već kada koncipiramo šta bi

radili, gde bi išli, šta je ono što nam je bitno. Dobro je da deca od početka imaju osećaj da je to njihova stvar. Znači da to nisu neki vodič i kompas gde plaćaš, ideš i samo gledaš šta ti nije dobro, jer ovde gde sam koncipiraš stvari, nećeš sigurno sam sebi da kažeš kako je to loše i blesavo što si uradio i kako to ništa ne valja, jer si, na kraju krajeva, ti kreator toga što se radi. Ovo je meni lično jedan veoma, veoma značajan princip koji decu stvarno moti više i angažuje. Već kad se postavi pitanje i počne razmišljanje gde bi se išlo. „Gde bi išli”? Pa imaš u grupi decu za koju znaš da će reći na glas kada im ti prethodno sugerišeš, kada im 'nabaciš' neku ideju, pa oni svi u glas kažu: „Idemo tamo“. To odmah daje neki prizvuk da su i oni sami dali tu ideju.

Sledeći princip je princip *usmerenosti na potrebe mladih*. U Sloveniji imamo jednu interesatnu poslovicu koja kaže: „Mladost je norost”. Znači, mladost je ludost. „Če zeko skače, kjer je most”. Znači da skače preko reke, tamo gde ima gore most. To su stvari gde deca na indirektni način pokazuju da žele da provere svoje lične granice. Dokle idu te granice? Mi imamo ovu hiperprotektivnost gde ih štitimo gde god možemo, samo da ne mogu stvarno da u prirodi, gde je sve nekako jasno kontrolisano u smislu toga da je priroda najveći autoritet, na neki legitiman način proveravati lične granice i mogućnosti (ne znam, da skočiš preko potoka, pa možeš da padneš, možeš da skočiš u vodu, možeš da skočiš preko, možeš da slomiš ruku ako imaš peh, na kraju krajeva, ali to su sve najprirodniji načini nekog proveravanja samog sebe u nekim razvojnim situacijama, nivoima).

Kada uporedim decu iz nekog velegrada, na primer Beograda, sa decom iz sela gde sam ja na primer odrastao... Mi smo bili više okrenuti prirodi, bili smo više aktivniji, uvek u pokretu, po šumama, jezerima, više smo bili u nekim adrenalinskim situacijama. Ove adrenalinske situacije po velikim gradovima, ne znam... U Berlinu, na primer, veoma je aktuelan takozvani er-beging i surfanje na onim vozovima ispod zemlje. Znači tamo skoči na stepenicu kad se vrata zatvore i vozi se do sledeće stanice napolju. Nažalost, nije nužno da svi dođu na cilj. To su takve informacije koje vam jasno daju do znanja da deca traže neki adrenalin i, ako ga mogu dobiti samo na kompjuteru ili ne znam gde, a ne u nekim realnim situacijamato, svrno tera na razmišljanje kako pedagoški pristupiti tome i kako tu potrebu kompenzovati na neki legitiman način. Deca trebaju i žele da se kreću, deca žele da imaju neku jasnu interakciju između toga šta mogu i šta imaju na raspolaganju. A priroda je ovde stvarno jedan prekrasan medij gde možemo ove stvari da aktuelizujemo.

Sledeći princip je princip *novih mogućnosti odnosa*. Sećam se često da su učitelji ili vaspitači govorili: „Aha, tek tad sam ga upoznao na pravi način kad smo otišli deset dana van institucije.” Sećam se i da sam ja svog učitelja, kada smo bili u školi u prirodi, počeo drugačije da gledam, da ga shvatam i razumem, na kraju krajeva sam ga zavoleo, a pre toga mi je bio poslednja

stvar u životu. Tu imamo neke mogućnosti koje moramo da znamo kako da upotrebimo u pedagoške svrhe i stvarno je doživljajna pedagogija u tome dobra i efikasna. Gde sve idemo? Idemo iza prvog čoška kod komšije, a možemo i da idemo na kraj sveta. Nažalost, ove stvari uvek imaju i neke veze s lovom, to je tužno reći da danas malo šta s lovom nema veze... Ali znate, sad će sve biti drukčije, sad će biti prva dama Slovenka, sad će biti sve sama etika i moral. Videćete...

No, vratimo se ozbiljnim stvarima, a ozbiljna stvar je definitivno pedagogija i vaspitanje. U okviru toga pripremamo projekte koji animiraju decu da svojom sopstvenom snagom nešto urade, ostvare neki rezultat, dođu do cilja. Bile su kolege iz dečjeg sela u Sloveniji i išli smo uz reku Ljubljanicu. To je bilo 120 kilometara pešačenja sa ruksacima i različitim aktivnostima u prirodi... Bili smo na vodi, na konjima, bili smo u vazduhu onim balonom, posle smo kanuima išli do Ljubljane i, stvarno, kad smo došli do kraja, videlo se da deca nisu verovala da će uspeti do poslednjeg trenutka. Naročito deca sa poremećenim ponašanjem imaju tu crtu da ne veruju u sebe, da moraju da imaju cilj koji je kratkoročno postavljen i koji je u izgledu da će odmah biti realizovan. Ako je to nešto „na dugom štapu”, odmah vidiš da je mnogo teže. Čak ni poslednji dan, kad smo bili na 5 kilometara od Ljubljane, nisu verovali da ćemo doći do kraja. Znači, to su stvari koje ne koštaju puno, ići peške to vam je nekako, barem sad u ovoj situaciji, najlakše uraditi. Bili smo i na ostrvu i na svetioniku sami. Jedan čovek, Ante Petković nas je vozio tamo i posle toga došao za dve nedelje po nas i odveo nas natrag na kontinent. To je bilo jedno fenomenalno iskustvo. Tamo sam video da za ovih četrnaest dana možemo za decu da uradimo mnogo više nego ne znam koja institucija u par godina. Bili smo i po Muri, po Savi, po gorama, Alpima gde stvarno na malom prostoru ima puno različitih mogućnosti.

Projekti mogu biti za različite populacije. Od dece uzrasta dve, tri godine pa do starijih. Tu imamo mogućnosti da koncipiramo, stvaramo i aktuelizujemo, naravno sa decom, svoje pedagoške fantazije. Deca su ovde najvažnija, a mi smo ti koji možemo ovo da iskoristimo, ako hoćemo, na najbolji mogući način. Samo da ne budemo robovi institucija i da svoju pedagošku kreativnost aktuelizujemo na različite načine. Ja mislim da je doživljajna pedagogija jedan predivan način gde to možemo da radimo, gde stvarno možemo biti na dobro deci.

Evo, to bi bilo to, ukratko. Ako imate bilo kakvih pitanja, imate moju mejl adresu i, molim vas, kontaktirajte me. Hvala vam. Nadam se da ste čuli nešto dobro. Hvala lepo. Prijatno.

MITJA KRAJNČAN

Department for Educational Sciences, University of Primorska,  
Koper, Slovenija

#### POSSIBLE IMPLEMENTATIONS OF EXPERIENTIAL PEDAGOGY

**Summary:** Experiential pedagogy is a supplement and alternative to the system of education and social support. In recent times, when the pursuit of success has the dominant role in the consumer society, we have forgotten about the elemental attributes that nature offers to education and thereby a possibility of learning. At the same time, the field of education has found a very important didactic category of work with the young people with special needs in the experiential pedagogy that enables them to find their potential through different ways of work. Special emphasis is placed on group cohesion, focusing on small groups, focusing on nature, mutual accountability and care, stepping out of the daily routine, focusing on activity, new possibilities of a relationship, and focusing on the needs of the young people. Experiential pedagogy is also the pedagogy of authenticity, and joyous and contented learning. With experiential learning we offer to young people different modifications of the new and unknown, different forms of surprise, and controlled modifications of danger. Experiential situations offer experience, experience gives us cognizance and cognizance enables change. Experiential pedagogy is a fresh method that struggles against unreasonable and often opaque cognitively directed demands towards children. It aims to show a natural way to find abilities in each person.

**Keywords:** experiential pedagogy, nature, education, development.



JOVAN LJUŠTANOVIĆ

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

## DEČJI SMEH IZMEĐU ANTROPOLOGIJE I KULTURE

*Sažetak:* Smeh je izrazito ljudski fenomen i teorijski je veoma teško uhvatljiv. Deca se više smeju od odraslih ljudi. Zbog toga pojedine teorije smeha polaze od detinjstva kao razdoblja u kome dolazi do svojevrsne onotogeneze ljudskog smeha uopšte. Međutim, danas vlada uverenje da je *detinjstvo* „društveni konstrukt”, te da je istoričan, pa time i nestabilan pojam. U različitim istorijskim epohama različiti socijalni konstrukti detinjstva stvaraju interpretativni okvir dečjeg smeha i artikulišu vrednosni stav prema njemu (podsticanje i zabrane). Tako odnos prema dečjem smehu postaje svojevrsni kulturni fenomen koji povremeno korespondira s različitim ideološkim konceptima i ima svoju istoriju. Ovaj rad inerpertira primer kulturno-političke manipulacije dečjim smehom, ali i opisuje pokušaj da se neposredno istraži smeh predškolske dece. U oba slučaja, otkrivaju se različiti oblici kulturnog posredovanja koji uslovljavaju viđenje i razumevanje prirode dečjeg smeha.

*Ključne reči:* antropologija, detinjstvo, kultura, smeh, socijalni konstrukt detinjstva.

Antropologija se najjednostavnije i, možda, najtačnije definiše kao *nauka o čoveku*. Problem s ovako pojednostavljenom definicijom jeste što ona ne izražava složenost samog predmeta antropologije. Da parafraziramo jednog od junaka Dostojevskog (Достоевский) – Čovek je preširok, ja bih ga suzio. Čak i ako se ostavi medicinska antropologija po strani, ostaje čitav niz disciplina koje, u celini ili svojim pojedinim granama, pretenduju da se nađu kao centralna antropološka disciplina: filozofija, etnologija, psihologija, sociologija, opšta lingvistika, istorija kulture... Jedna od konsekvenci ovakve epistemološke situacije jeste i to da je područje antropologije neomeđeno i da je (zavisno od discipline koja ima antropološke pretenzije) policentrično.

Ljudski smeh je eminentno antropološko pitanje. Anri Bergson (Henri Brgson) će reći: „Nema komičnog izvan onog što je čisto ljudsko” (Bergson,

2004: 9). Međutim, veoma je teško situirati ljudski smeh kao naučni predmet. Smehom se bave i estetika, i psihologija, i teorija i istorija kulture, i teorija književnosti... Priroda smeha obuhvata „predmetnost i subjektivnost” (Perišić, 2013: 45) i zato je teško uhvatljiva mrežom naučnog, pojmovnog diskursa. Otuda, svaki pokušaj naučnog bavljenja fenomenom smeha prati načelna sumnja „u samu definibilnost predmeta” (Perišić, 2013: 17). Benedetto Kroče (Benedetto Croce) smatra da je „smešan [...] svaki pokušaj da se definiše smešno” (prema Kosanović, 1984: 5). Bitna konsekvencija ovakvog razumevanja prirode smešnog i smeha jeste to što se o smešnom može govoriti, pre svega, *teorijski-intuitivno*.

Istovremeno, mogući predmet *antropologije* (potencijalno i svih posebnih naučnih disciplina koje imaju antropološku pretenziju) jesu i deca i detinjstvo. Dugo je rani period ljudskog razvoja posmatran prevashodno iz perspektive pedagogije i psihologije. Jedna od mogućih dilema unutar toga horizonta jeste pitanje koliko je dete umanjen odrastao čovek, a koliko biće sa specifičnim mišljenjem, odnosom prema svetu i vlastitim kulturnim potrebama. Ovo dvojstvo je na osoben način dekonstruisano iz perspektive istorije kulture. Filip Arijes (Philippe Ariès) ustvrdio je kako je ideja detinjstva istorična i pokazao da su shvatanja o detetu, bilo kao umanjenom odraslom čoveku, bilo kao biću koje ima svoj autonomni identitet, ideje koje su artikulisane unutar kulturne istorije i da svaka od njih dominira u zapadnoevropskoj kulturi u određenim istorijskim periodima (Arijes, 1989). Jedna od konsekvenci Arijesovog otkrića jeste da se „[...] detinjstvo se smatra društvenim konstruktom. Kao takvo, ono obezbeđuje interpretativni okvir za kontekstualizovanje prvih godina ljudskog života” (Prait–Džejms, 2004: 52). Pritom, očigledno je da deca kao subjekti najmanje učestvuju u konstituisanju socijalno dominantnih shvatanja detinjstva. Drugim rečima, deca su *prigušena socijalna grupa* (Landsdown, 1994: 35; Tomanović, 2004: 22; Radović, 1959: 11<sup>1</sup>) i, uglavnom, bivaju posmatrana spolja, sa stanovišta odrasle osobe, koja ima određeno iskustvo detinjstva, ali često bitno preoblikovano prirodom pamćenja i radom vremena. U svakom slučaju, na pitanje „Šta je to dete?” umesto definitivnog odgovora dobijamo kulturno i istorijski uslovljene konstrukte, pošto je, da parafraziramo Anri Valona (Henri Wallon), to pitanje „preteško” (Vidi: Valon, 1999: 45–49)

S obzirom na sve to, može se s lakoćom povući paralela između epistemološkog statusa ljudskog smeha i epistemološkog statusa detinjstva. I ljudski smeh i detinjstvo su pojmovi čija je antropološka utemeljenost nesumnjivo očigledna, ali unutar različitih teorijskih diskursa i jedan i dru-

1 Pesnik Dušan Radović u knjizi *Deti i knjiga* kaže: „Detinjstvo baš i nije toliko srećno doba kao što se učinilo nekim pedagogima i agitatorima. Deca su obespravljena, inferiorna, ograničena. Nikad se više ne želi a manje može nego baš u detinjstvu. Najslade trenutke detinjstva, igru i san, prekidali su drugi. Zato što je bilo kasno, zato što je bilo hladno, zato što su došli gosti, zato što moraju da se pišu zadaci” (Radović, 1959: 11).

gi pojam pokazuju različita lica, ostaju u mnogim svojim aspektima neuhvatljivi, pojavljuju se na izrazit ali nepotpun način u prostoru kulture, egzistirajući u nekoj vrsti antropološkog limba, na samoj granici između vlastite "nedefinibilnosti" i živog, očiglednog, interpretativnim diskursima podatnog praksisa ljudske kulture.

Stvari postaju još složenije zbog toga što su ljudski smeh i deca i detinjstvo u najdubljoj vezi. Deca se, statistički gledano, više smeju nego odrasli ljudi. Sigmund Frojd (Sigmund Freud) u velikoj meri vezuje poreklo ljudskog smeha za detinjstvo. Pišući o dečjoj igri on stavlja, pre svega, naglasak na zadovoljstvo (radost, smeh) koje igra proizvodi – na „uživanje koje proizlazi iz ponavljanja sličnog, ponovnog nalaženja poznatog, jednakosti po zvuku, itd.” (Frojd, 1969: 131). Po njemu, ljudski smeh nastaje zbog „rasterećenja od pritiska intelektualnog vaspitanja” i kao „ponovno vaspostavljanje starih sloboda” izgubljenih u detinjstvu (Frojd, 1969: 131).

Naravno, i Frojdova teza može se posmatrati kao psihoanalitički "konstrukt detinjstva". Uglavnom, pitanje dečjeg smeha i njegovog odnosa s ljudskim smehom uopšte jeste izuzetno inspirativno, ali je ono, ipak, u znatnoj meri prepušteno *teorijskoj intuiciji*, i to u dvostrukom vidu, intuiciji vezanoj za prirodu humora i intuiciji vezanoj za prirodu detinjstva. Kao pojavi, u kulturi konceptualizovani supstituti mogućih intuitivnih spoznaja, funkcionišu različiti konstrukti detinjstva koji u svom vidokrugu imaju i dečji smeh.

### Dečji smeh i kulturna politika

Kako dečji smeh postaje deo očiglednih društvenih konstrukta, pokažemo na dva izrazita primera iz jugoslovenske, odnosno srpske kulture. Ovi primeri pokazuju kako deca i detinjstvo, pa, u sklopu toga, i dečji smeh, nisu izdvojeni iz šireg društvenog konteksta, nisu zaklonjeni od ideologije, već su, naprotiv, sastavni deo složenih formi kulture koje uveliko prevazilaze granicu one ravni u kojoj se artikuliše aktuelni pojam *detinjstva*.

Krajem četrdesetih i početkom pedesetih godina XX veka u kulturnoj politici socijalističke Jugoslavije došlo je do krupnih promena. Tim promenama je upravljala Komunistička partija Jugoslavije kao izrazit društveni hegemon.

U prvim godinama posle Drugog svetskog rata funkcionisala je, po ugledu na kulturnu politiku Sovjetskog Saveza, politika etatičkog upravljanja kulturom i nametanja socijalističkog realizma kao jedinog prihvatljivog koncepta. U tom modelu je „temeljno načelo metode – zahtjev za odgojnom, socijalno-pedagoškom društvenom funkcijom književnosti i umjetnosti i vrednovanjem zbilje sa stanovišta socijalizma i partije (načelo

'partijnosti' koje se izvodi iz Lenjinova članka Partijska organizacija i partijska književnost, 1905)" (Flaker, 1986, 303). Međutim, već 1948. godine dolazi do političkog sukoba između Komunističke partije i državnog rukovodstva Jugoslavije i zemalja "socijalističkog lagersa", na čelu sa Sovjetskim Savezom, što dovodi do promena i u kulturnoj politici. Već krajem 1949. godine jugoslovensko političko rukovodstvo otpočinje kritiku sovjetske naučne i kulturne politike. Nagoveštaji promena vidni su u nastupima Vladimira Bakarića i Milovana Đilasa iz 1949. godine (Peković, 1986: 74), ali je najpoznatiji nastup Edvarda Kardelja u Slovenačkoj akademiji nauka i umetnosti u kojem je kritikovao društvene nauke u Sovjetskom Savezu zamerajući im „pragmatističko shvatanje i primenjivanje iskonstruisanih dogmi za svakidašnje taktičko-političke potrebe" (Kardelj, 1950: 6). Time otpočinje promocija kulturne politike koja se, barem nominalno, zalaže za slobodu naučnog i umetničkog stvaralaštva. Partija kao ideološki hegemon povlači se u senku, da bi na novi način, znatno diskretnije, i dalje vršila uticaj na kulturu.

Ta kulturno-politička promena tiče se i odnosa prema deci i detinjstvu, pa u krajnjoj instanci, i prema dečjem smehu. Najveći ideološki autoritet tog vremena, Centralni komitet Komunističke partije Jugoslavije, sredinom 1950. godine šalje pismo o radu Saveza pionira. Pismo je nominalno bilo namenjeno partijskim centralnim komitetima republika i Centralnom komitetu narodne omladine Jugoslavije, a, u stvari, dalekosežno je pokretalo promenu odnosa prema deci i mladima u tadašnjem jugoslovenskom društvu (Љуштановић, 2009: 93). Pismo kritikuje rad dotadašnjeg Saveza pionira i predlaže korenite promene. Po njemu, slabosti se ogledaju „u uvođenju izvesnog nametljivog političkog rada (predavanja i političke informacije za decu), u uvođenju preteranog vojničkog duha i discipline, što sve nije odgovaralo dečjem uzrastu i interesovanju". Pionirskoj organizaciji se zamera što je „nedovoljno pružila deci igre, zabave i svakodnevne dečje radosti" (Ognjanović-Prelić, 1982: 250). U pismu se ističe da Savez pionira treba „po svom karakteru da bude vaspitno-zabavna organizacija" (Ognjanović-Prelić, 1982: 251).

Ovo pismo bilo je neka vrsta kulturno-političke direktive. Ta direktiva uticala je na promenu cele organizacione strukture rada s mladima. Umesto dotadašnjih pionirskih instruktora, koji su birani po kriterijumima ideološke podobnosti, uvedene su, na svim državnim nivoima, od saveznog i republičkih do opštinskih, organizacije za brigu i staranje o deci. Takav je bio, na primer, Savet Saveza pionira Jugoslavije, saveti pojedinih pionirskih odreda, kao i društva prijatelja dece u čiji rad su bili uključeni profesionalci (prosvetni radnici, pedagozi, psiholozi), ali i svi oni koji su bili zainteresovani za rad s decom. Promenila se, između ostalog, i dečja periodika, postala je šarenija, počela je da objavljuje stripove i karikature,

drastično je smanjen broj informativno-političkih tekstova, pojavili su se tekstovi pustolovne i fantastične tematike, poezija se, umesto dotadašnje slike pionirskog pregalaštva, više okrenula igri u jeziku i humoru. I dalje je bilo ideološki i patriotski obojenih tekstova, ali i oni su prilagođavani dečjim interesovanjima i kontaminirani pustolovnim i zabavnim sadržajima (Љуштановић, 2009: 92–99). Ipak, u pedesetim godinama dvadesetog veka, i u radu novonastalih društvenih organizacija, i u mnogim dečjim časopisima, osećao se stari metod – igra i zabava u kulturi za decu bile su svojevrsan ideološki zadatak.

Neposredan izraz ove kulturno-političke situacije bila je programska pesma Dragana Lukića *Smeha deci*. Ona sadrži ne samo književni program savremenog pesnika već, u podtekstu, i ideološki formulisan "konstrukt detinjstva" u pedesetim godinama dvadesetog veka.

I smeha,  
smeha,  
i smeha deci!

Smešan oblak nebom nek plovi,  
učitelj nek priča smešne priče,  
smešni neka su brci u čiče,  
i nek su smešni dečji snovi.

I smeha.  
smeha,  
i smeha deci!

Vesela pesma neku decu budi,  
i nek se veselo u krevet ode,  
veselo samo – ko žubor vode,  
pa će porasti veseli ljudi.

Pa zato,  
smeha,  
i smeha deci!

Odmah pada u oči da je iskazni subjekat u pesmi odrasla osoba. Taj odrasli klikće u nekoj vrsti refrena: „I smeha, / smeha, / i smeha deci”. Refren je eliptičan, počiva na imperativu ali je glagol izostavljen, sva pažnja je usmerena na *smeħ* – na ono što treba darovati deci. Pesma jeste dečja, ali pitanje je kome se ona obraća. Nigde se u njoj ne prepoznaje dete kao neposredni adresat. Drugim rečima, darivanje smeħa propoveda odrasla

osoba, i to, verovatno, odraslima. Subjekt ima ideju o ishodu detinjstva. Želi da „porastu veseli ljudi”. U podtekstu se naslućuje određeni vaspitno-obrazovni koncept, jedna vrsta politike podizanja podmlatka, prepoznaju se usrećiteljski ideali socijalističkog projekta.

Ova pesma, po prirodi stvari, baš zato što se bavi decom i dečjim smeħom, mora sadržati konstrukt dečjeg identiteta. I, uistinu, u pesmi se može prepoznati simulacija dečje zaokupljenosti spoljnim čulno-konkretnim svetom: „Smešni oblaci nek nebom plove”. Ali, i ovde se pojavljuje odrasli subjekat kao demijurg koji upravlja oblacima i njihovim izgledom. Nigde nema dečje participacije, nigde se ne otvara pitanje kako i zašto deca taj nebeski prizor, o kojem govori pesnički subjekat, doživljavaju kao predmet smeħa. Ista semantička situacija ponavlja se sa „smešnim brcima u čiče”. I tu je nagovešteno moguće sagledavanje ljudskog izgleda iz dečje vizure: ”brci” bi mogli biti smešni deci, ali i ne moraju.<sup>2</sup> Složenim mehanizmima koji o tome odlučuju ova pesma se ne bavi. Čini nam se da subjekat previše veruje u demijuršku moć vlastitog programskog koncepta, on misli da može odlučivati o dečjim ”smešnim snovima”.

Pesma Dragana Lukića *Smeħa deci*, bez obzira na svoj kulturno-politički i ideološki podtekst, umetnički je vredno delo. Njena lepota ostvaruje se, pre svega, u ”sloju zvučanja”:

Kao i u svakoj uspjeloj pjesmi i u ovoj se funkcija zvučanja ne iscrpljuje u označavanju pojmova u svakoj pojedinačnoj riječi (znaku), kako to biva u svakodnevnom govoru, već ono (zvučanje), u korelaciji i prožimanjem s ostalim slojevima, posebno značenjskim, postaje važan činilac u izgradnji svijeta književnog teksta (Јевић, 2000: 49).

U skladu s ovakovom interpretacijom, vezu između *dece* i *smeħa* ne treba samo tražiti u načinu na koji se konstituišu pesnički subjekti, već i u zvučnom identitetu pesme. Samo ponavljanje za tematiku pesme ključnih imenica – *smeħ* (9 puta) i *deca* (5 puta) – stvara duboku, na neki način iracionalnu vezu između ovih pojmova. Stvar je još složenija, jer, na primer, u pesmi postoji ”112 vokalskih realizacija”, pri čemu

’o’ i ’u’, duboki (niski) i tamni vokali zadnjega reda koji, obično, intendiraju i u odgovarajućem kontekstu sugerišu sumorna, tužna raspoloženja, javljaju se samo 22 puta (20%), a visoki svijetli vokali prednjeg reda ’i’ i ’e’, uz koje najčešće idu konotacije svjetlosti, vedrine čak 70 puta (Јевић, 2000: 49).

2 Od Zmajevog malog Jove, brkovi se pre opažaju kao poželjni simbol odraslosti i autoriteta: Jedio se mali Jova što nema brkova, nagario nausnice: ”Sad sam čika Jova.”

Drugim rečima, sugerišući radost i smeh na nesvesnom planu, i time transcendirajući pitanje pesničkih subjekata, zvukovnost postaje svojevrsna estetska dominanta Lukićeve pesme.

Dvostruka priroda Lukićeve pesme, i kulturno-politička i estetska, na neki način odražava ukupnu kulturnu situaciju posle proglašenja "slobode umetničkog stvaralaštva" u Jugoslaviji početkom pedesetih godina dvadesetog veka. Ta sloboda, iako "poklonjena" od strane ideoloških struktura, iako još pod diskretnim ali budnim okom ideoloških centara moći – ipak je bila emancipatorska i jeste značila zaposedanje i novih stvaralačkih prostora. Zahvaljujući takvoj kulturnoj situaciji aktuelni konstrukti detinjstva otvorili su se prema idejama o detinjstvu, o njegovoj prirodi i socijalnoj funkciji artikulisanim u zapadnoevropskoj kulturi.<sup>3</sup> Već tokom pedesetih naslućuju se uticaji ideja Filipa Arijesa i Žana Pijažea (Jean Piaget) (Љуштановић, 2009: 226–231). Iz tog idejnog konteksta izrastala je ideja o autonomiji detinjstva, ali i ideja o detetu kao o specifičnoj vrsti subjekta. To je imalo i određene antropološke konsekvence, na primer, otvorena je rasprava o detetu u čoveku i čoveku u detetu.<sup>4</sup>

Ideja o detetu kao autentičnom subjektu eskalirala je u srpskoj poeziji za decu tokom šezdesetih i sedamdesetih godina, dotičući se bitno i dečjeg smeha. Razliku između diskretno ideološki podržanog "darivanja" radosti i smeha deci i dečje slobode da se smeju po svojoj volji izražava pesma Vlade Stojiljkovića *Sa mnom ima neka greška* iz sedamdesetih godina dvadesetog veka. Ona je, na neki način, kontrapunkt pesmi Dragana Lukića *Deci smeha*.

Sa mnom ima neka greška  
Lice mi se stalno smeška  
He-he.

I kad nećem, i kad hoćem  
Moram da se zakikoćem  
Ho-ho.

Bez razloga i bez veze  
Usta mi se sama keze  
Hi-hi.

3 Na primer, ovlaštan pogled na sadržaj *Naše dece*, *Organa Saveta Saveza pionira Jugoslavije* iz decembra 1951. godine otkriva nam tekstove kao što su *Dečje organizacije u Švajcarskoj* Tatjane Marinić i *Dečja igrališta u Švedskoj* Staše Jelić.

4 O poetičkim aspektima ove rasprave u srpskoj književnosti za decu vidi: Љуштановић 2009: 225–246.

Nestrpljiv sam, samo čekam  
Da se malo zacerekam.  
Hu-hu.

Postalo je zbilja strašno  
Smejem se ko lud na brašno  
Ha-ha.

U ovoj pesmi, za razliku od Lukićeve, pesnički subjekat jeste dete. Smeh tog deteta je slobodan toliko da ne preza od odstupanja od poželjnih, društveno prihvaćenih oblika ponašanja. Zbog toga i subjekat kaže: „Sa mnom ima neka greška”. Dečji smeh je u ovoj pesmi iracionalne prirode, on je izraz one slobode za kojom su težili još nadrealisti, slobode za nesvesno. Pesnički subjekat se smeje „i kad nećem i kad hoćem” i smeje se „ko lud na brašno”. OGREŠENJE o jezičku normu („nećem”, „hoćem”) svojevrsna je verifikacija (udvostručavanje) slobode koju oličava dečji smeh. I dok je Lukićev subjekat bio dobronamerni propovednik, Stojiljkovićevo dete je pomalo anarhoidno, ono razuzdava igru i to pre svega u jeziku. Ono ne samo da, u nekoj vrsti refrena, varira vrste smeha (upotrebljavajući i "svetle" i "tamne" samoglasnike) već, istovremeno, varira različite označitelje za pojam smeha, pokazujući dinamičnost i raznolikost samog čina smejanja: Tu je i smeškati se, i cerekati se, i kikitati se, i keziti se, pri čemu su ti glagoli dati, najčešće, u formi koja sugerise njihovu učestalost. I dok Lukićeva pesma svojim "slojem zvučanja" i, uopšte, svojom estetskom ravni sugerise jedinstveno pozitivno načelo radosti, Stojiljkovićevo pesma svojim estetskim slojem sugerise liberalno načelo raznolikosti, slobode i igre.

Ove dve pesme nastale su unutar iste kulturne i poetičke paradigme i sve razlike su, pre svega, evolutivne prirode. Obe pesme počivaju na iskustvenom saznanju da je, gledano uopšteno i u celini, deci prirodan smeh. Obe pesme žele da društveno verifikuju i emancipuju smeh kao suštinsko svojstvo deteta i detinjstva. Uprkos nesumnjivim dobrim namerama, obe pesme sadrže "odrasle" konstrukte detinjstva, pa time i dečjeg smeha. Vlada Stojiljković snažno ističe dete kao subjekat, ali to je opet neka vrsta emancipatorske propovedi odraslog. Uprkos svemu tome, ideja o detetu kao o biću koje se smeje u obe ove pesme konstituiše antropološki podtekst. Pritom je pesma Vlade Stojiljkovića znatno emancipovanija od mogućih ideoloških pretpostavki i, na planu konceptualizacije, bliža je antropološkom horizontu.

### Istraživanje dečjeg smeha i kulturni kontekst

Očigledno je da ideologija, kulturna i prosvetna politika, na ovaj ili onaj način pokušavaju da obuhvate sve, pa i dečji smeh. Da li je moguće posvetiti se fenomenu dečjeg smeha neposredno, bez ovakvih oblika posredovanja? Po svojoj prilici, vidovi posredovanja mogu biti supstituirani. Možda se može prići dečjem smehu bliže, ali vrlo je teško izbeći "naočare" artikulisanе unutar kulture, kroz koje se gleda na smeh dece.

Ovde ćemo pokušati da, na osnovu vlastitog istraživačkog iskustva, predstavimo, u najkraćim crtama, kulturni kontekst na kojem je počivao naš pokušaj da se neposredno opiše dečji smeh predškolske dece. Sama činjenica da smo preduzeli istraživanje dečjeg smeha u predškolskoj ustanovi, u društvenoj instituciji koja je tekovina modernog doba i koja je nastala iz socijalnih potreba vezanih za podelu rada u toku industrijske revolucije u XIX veku, ukazuje nam da smo se, samo uslovno, bavili dečjim smehom kao spontanim i autonomnim antropološkim fenomenom. Vrtić je za decu, ipak, veštačka sredina, ona su u njemu, u priličnoj meri, mimo svoje neposredne volje, izdvojena iz svakodnevnog porodičnog i životnog konteksta; prostor u kojem borave i žive nametnuti su im, kao i zajednica dece i vaspitača u kojoj borave. Reč je o tipičnom primeru moderne institucionalne "separacije deteta" (Arijes, 1989: 13–17). Zato, kada smo preduzeli istraživanje u Predškolskoj ustanovi *Radosno detinjstvo* u Novom Sadu, u periodu od 1. do 15. oktobra 2015. godine, ušli smo u njega s određenom svesću da, možda, ne ispitujemo dečji smeh po sebi, već dečji smeh u određenom društvenom i kulturnom kontekstu. Da bismo otklonili barem neke kulturne nanose koji podređuju svojim potrebama dečji smeh, napravili smo uvodni tekst u anketu i njime smo se obratili vaspitačicama:

Molio bih vas da mi odgovorite na anketu o spontanom dečjem smehu u vrtiću. Predmet našeg interesovanja nisu aktivnosti koje su, u okviru vaspitno-obrazovnog rada (interpretacije pesama i priča, predstave, dramatizacije, unapred planirane igre) usmerene na izazivanje radosti i smeha. Interesuju me spontane situacije u kojima se deca (deca i vaspitači) smeju.

Ovim tekstom smo pokušali da otklonimo uticaj onog kulturnog programa koji je oličan u Lukičevoj pesmi *Smeha deci*. Vrtić je još od pedesetih godina XX veka postao sredina u kojoj se, kroz različite programske sadržaje, u skladu s aktuelnim „društvenim konstruktom detinjstva” svesno i namerno "daruje" smeh deci, a mi smo hteli da se bavimo "spontanom dečjim smehom".

Ipak, ostala je činjenica da se istraživanje odvija u „društvenoj instituci-

ji" i da na pitanja iz ankete odgovaraju vaspitačice<sup>5</sup>, znači odrasle osobe koje imaju svoj kulturni i profesionalni habitus, a, uz to, imaju i svoje subjektivno shvatanje smeha, imaju svoje „naočare” kojima gledaju na dečji smeh, te, strogo metodološki gledano, naša anketa više ispituje shvatanje smešnog unutar jedne profesionalne grupe nego li spontani smeh dece. Uostalom, evo pitanja koja smo postavili u anketi:

1. Prisetite se neke spontane situacije (reči i postupka) dece koja je vas nasmejala, a da se deca, koja su prisustvovala toj situaciji, nisu smejala. Opišite je ukratko:

2. Prisetite se neke spontane situacije (reči i postupka) dece koja je nasmejala i vas i decu koja su joj prisustvovala. Opišite je ukratko:

3. Prisetite se neke spontane situacije (reči i postupka) dece koja je zasmejavala drugu decu (najmanje još dvoje dece sem deteta koje nešto kaže ili izvodi), a da vama sama situacija nije bila smešna. Opišite je ukratko:

Iz pitanja se vidi da smo kroz subjektivne "naočari" vaspitačica hteli da, ipak, dopremo do antropološkog fenomena koji bi se, uslovno, mogao nazvati socijalizujućom prirodom smeha. Nas je posebno zanimao način formiranja i funkcionisanje smehovne zajednice u kojoj učestvuju vaspitači zajedno s decom i, još više, one zajednice koje formiraju sama deca. Praktično, hteli smo da proverimo tezu Anri Bergsona o neminovnosti postojanja smehovne zajednice: „Naš smeh je uvek uvek smeh jedne grupe. [...] Ma kako se on činio iskrenim, smeh uvek krije neku zadnju misao o sporazumu, ja bih je gotovo nazvao zaverom sa ostalim smejačima, stvarnim ili zamišljenim" (Bergson, 2004: 11). Pokušali smo da barem naslutimo kako se transformišu spontani smeh male dece, koji nastaje iz vršne životne radosti, a koji Kornej Čukovski (Корней Чуковский) naziva *ekikikiki*. To je smeh koji nastaje individualno, ali je „zarazan" za drugu decu" (Čukovski, 1989: 306). Interesovala nas je transformacija takvog smeha u više i složenije vidove dečjeg smeha.

Podelili smo 148 anketnih listića i dobili 103 odgovora. Broj potpunijih anketnih listića odgovara minimumu za statističku interpretaciju. Ipak, priroda pitanja, koja su bila kvalitativno usmerena, subjektivnost u doživljavanju humora, i anketiranih i samih sprovedilaca i interpretatora ankete (u 7% odgovora uopšte nismo razumeli šta bi u njima moglo biti smešno), uz opštu, već spomenutu sumnju „u samu definibilnost predmeta" – umnogome onemogućavaju uobičajeno određenje varijabli koje bi bile predmet

5 Naša anketa nije bila rodno usmerena. Međutim, sve anketirane osobe bile su vaspitačice. Samim tim, naša anketa dobija i potencijalno rodnu funkciju. Ta njena rodnost jeste posledica određene kulturne situacije (profesiju vaspitača biraju u velikoj većini, preko 95%, žene). Istovremeno, i to je jedan od mogućih kulturnih „filtera" koji bi mogao uticati na rezultate naše ankete.

statističke interpretacije, ostavljajući nas, čini nam se trajno, na polju *teorijske intuicije*.<sup>6</sup> Ipak, u odgovorima smo uspeli da prepoznamo neke forme dečjeg humora koje su duboko povezane s pojedinim vidovima ljudskog smeha uopšte.

Smeh dečje zajednice, još od mladih uzrasta, relativno često je povezan sa spontanom igrom koja podrazumeva određene fizičke aktivnosti (deca se prskaju u kupatilu, ili love muvu koja je ušla u sobu)<sup>7</sup>. Blizak ovoj vrsti spontanosti jeste smeh koji dete izaziva kod ostale dece nekom naglašenom, najčešće manje ili više karikiranom fizičkom radnjom, nečim što bi se, uslovno, moglo nazvati *gegom*. Našli smo šest svedočenja da dete započinje igru tako što se namerno sapliće, pada, baca se, druga deca se smeju i počinju da imitiraju takvo ponašanje. Takva igra stvara opštu razdraganost i veselu atmosferu. Može se naslutiti da je ova vrsta *gega* generički povezana s onom opštom razdragañošću dece koju Kornej Čukovski naziva *ekikiki*.

*Parodija* je često povezana s ovakvom vrstom zasmeljavanja. Ona najčešće počiva, kao i *geg*, na prenaglašenoj fizičkoj radnji koja se ponavlja, razlika je jedino u većoj ili manjoj referencijalnosti prema određenim masmedijskim sadržajima: nastupima pevača, brejk-densera, likovima iz crtanih filmova... U zajednicu koja se smeje *parodiji*, može biti uključena vaspitačica, ali često i nije. To, čini se, zavisi kako od stepena referencijalnosti prema parodiranim sadržajima, tako i od profesionalne uloge, odnosno brige za bezbednost dece. Kod starije dece moguća je i parodija određenog ponašanja odraslih. U anketi imamo svedočenje o devojčici koja imitira vaspitačicu i tako zasmeljava drugu decu. I dok je *geg* čest kod mlađe dece, a *parodija* nam je posvedočena već na srednjem uzrastu, imitiranje vaspitačice zasvedočeno je na starijem uzrastu.

*Nonsens* je, takođe, često ishodište autonomnog smeha dečje zajednice. Ovde je reč, pre svega, o namerno napravljenom nonsensu i, najčešće, svesnom zasmeljavanju druge dece, pri čemu je i sama vaspitačica, često, *predmet smeha*, i, samim tim, najčešće isključena iz zajednice koja se smeje. Karakterističan primer takvog ponašanja jeste kada vaspitačica pokaže deci veliku plišanu igračku lava i pita: „Šta je ovo?” Malo zasmeljavalo odgovara: „To je glista” i cela grupa se smeje. Zasmeljavalo se priključuju i ostala deca, namerno „lupaju” odgovore koji nisu tačni i smeju se. U našem uzorku imamo četrnaest primera dečje igre ovoga tipa.

U nekim slučajevima ovakva igra preraste i u izgovaranje skarednih reči – imenovanje polnih organa i psovke.<sup>8</sup> (O eskalaciji dečje igre ka upotrebi

6 Rezultate ovog istraživanja kompleksnije smo izložili u radu: Jovan Ljuštanović, Ljiljana Pešikan-Ljuštanović: *Deca koja se smeju i smešna deca – smeh i rano detinjstvo*, koji čeka na objavljivanje u časopisu zagrebačkog Instituta za etnologiju i folkloristiku *Narodna umjetnost*.

7 O ovoj vrsti dečjeg smeha vidi: „Handlungsbasierte und sprachbasierte Witzpointen” (Huser, 2005: 160–165).

8 Hauser ovo razmatra kao Fäklhumor (2005: 188–192).

skarednih reči i izraza vaspitačice su 9 puta posvedočile.) Socijalna i psihološka pozadina takvog ponašanja nameće niz pitanja na koja se, verovatno, ne može jednoznačno odgovoriti. Recimo: koliko se deca oslobađaju balasta zabrana vezanih za određeni vokabular; koliko se smeju vaspitačicama, koje, neretko, bivaju iznenađene i moraju da ulože dodatni napor da ponovo uspostave tabu izgovaranja neprikladnih reči; koliko je sve to plod neposredne zainteresovanosti dece za jednu sferu života o kojoj se nedovoljno govori; koliko je refleks porodičnih odnosa (”kućnog vaspitanja”) i sl. Nesumnjivo je da deca već na predškolskom uzrastu počinju da koriste humor kao „sredstvo za kršenje norme i narušavanje tabua” (Hauser, 2005: 187–199). Činjenica je i to da se prilikom ovakvih ”ekcesa” smeju i deca koja inače ne koriste skaredne reči.

Korišćenje i razvoj *humorističkog narativa* vidni su kod dece pred polazak u školu (urzrasta 6 do 7 godina).<sup>9</sup> Našli smo dvadesetak odgovora (onih u kojima je i vaspitačica uključena u zajednicu koja se smeje i onih gde se samo deca smeju) koji počivaju na *narativu*. Postoje i neodređena svedočenja da deca dobro pričaju vic, da ga dobro ”iskarikiraju”, ali se ništa ne kazuje o sadržini tih viceva. Relativno čest slučaj jeste da deca zasmeljavaju drugu decu svojim *lagarijama*. Tako, na primer, postoji svedočenje da je dečak pričao kako je vozio tenk i ratovao, i to je zasmeljavalo drugu decu. Ima čak primera u kojima deca pričaju *anegdote* iz sopstvenog života šaleći se, pritom, i na svoj račun. Na primer, dečak priča kako ga je otac na moru učio da pliva. Hteo je da mu skine mišiće, a dečak se uplašio, zakukao i pozvao u pomoć i mamu i mlađu sestru koja je još uvek beba. Njegova priča zasmeljala je drugu decu.

Istraživanje je pokazalo razvojnu liniju humorne komunikacije u smehovnoj zajednici predškolske dece (iako je reč o pojedinačnim primerima) od *ekikikija* i *gega* do *humorističkog narativa*. Pritom, pred sobom imamo samo relativnu učestalost primera, koji su nam bili osnov za *intuitivne zaključke* o vidovima dečjeg smeha. Naravno, zbog subjektivnosti smeha nije moguće da se sva deca na određenom uzrastu smeju istim situacijama i istim predmetima smeha.<sup>10</sup> Ipak, na osnovu vidova humorističke komunikacije predškolske dece, bez obzira na to što naš interpretativni metod nije prevashodno psihoanalitički, jasno se sluti potvrda Frojdove teze da se koreni ljudskog smeha dobrim delom nalaze u detinjstvu. Naravno, može

9 O ranom razvitku dečjeg humora i razvitku dečjeg humorističkog narativa vidi Hauser 2005: 65–100.

10 O subjektivnosti smeha najbolje svedoči iskustvo iz profesorske prakse. U školi za vaspitače u Novom Sadu (i višoj, i visokoj), pokušavao sam studentima da ukažem na elemente humora u Snežnoj kraljici Hansa Kristijana Andersena. Bilo je grupa, pa i celih generacija, koje se uopšte nisu smejale, kao što je bilo i grupa, pa i celih generacija, koje su se „razbijale” od smeha. Brojčano gledano, po slobodnoj proceni, za desetak godina rada, oko hiljadu studenata se uopšte nije smejalo, ali se, istovremeno, nekoliko stotina studenata smejalo. Iako nisam neposredno brojao, smatram da su oba primera statistički značajna.

nam se prigovoriti što smo za interpretaciju dečjeg smeha koristili pretežno pojmove (*geg, parodija, nonsens, humoristički narativ*) koji pripadaju nomenklaturi kojom se opisuje smeh odraslih, pa smo, na neki način, time prenebregli dečju psihološku i socijalnu autonomiju, koja, kada se tiče dečjeg smeha, verovatno podrazumeva neke specifičnosti i na planu forme i na planu psihološke i socijalne sadržine. Na takav prigovor možemo odgovoriti sledeće: i pored svih specifičnosti, pa i velikih razlika<sup>11</sup>, postoji duboka veza između dečjeg smeha i smeha odraslih.

Na kraju, na osnovu bavljenja dečjim smehom jedno se može s velikom verovatnošću zaključiti: koliko dete istrajava u odraslom čoveku, toliko se, istovremeno, odrasli čovek pojavljuje u detetu. Pritom, pitanje zašto i kako se smeju i dete i odrasli čovek ostaje i dalje suštinski tajnstveno.

### Zaključak

Pojmovi *smeh* i *detinjstvo*, iako veoma različiti, imaju u epistemološkoj ravni neke zajedničke imenitelje. Teorijski diskurs ne može ni jedan ni drugi pojam uhvatiti do kraja u svoju pojamovnu mrežu. Verovatno su razlozi za taj neuspeh različiti, ali jeste činjenica da se i *smeh* i *detinjstvo* konceptualizuju i u teoriji i u kulturi svojim različitim licima, tačnije različitim značenjima i oblicima teorijske i kulturne kontekstualizacije. Pojavni oblici ovih pojmova često su teorijski naglašeno egzistentni, zanimljivi, inspirativni, podatni različitim oblicima interpretacije i naracije. U tom konkretnom prostoru ljudske kulture, na primer, vidimo kako kulturna politika uzima pod svoje dečji smeh i „daruje” ga deci, kako odrasli konstruišu dečju subjektivnost, bili pesnici, koji imaginiraju idealni prototip dečjeg subjekta, bili vaspitačice, koje gledaju neprestano konkretnu decu, ali ih vide iz svog psihološkog i kulturnog habitusa, kroz svoje „naočari”. Uostalom, u istoj poziciji jeste i ovaj istraživač, i on ima unutar toga sveta neku svoju „dioptriju”. Taj svet kulture koji vidimo i razumevamo jeste naš. U njemu ćemo otkriti mnoge važne odnose, razumeti pojedine pojmove, uspostaviti brojne veze, donekle, samorazumeti se. To je onaj svemir koji dosežu naši teleskopi. Šta je iza tih granica, šta je ono što ne možemo videti do kraja, onaj „tamni prostor” u kojem se, možda, ostvaruje punoća čoveka kao bića koje ima svoje dečje doba i koje se smeje, nikada nam se neće do kraja ukazati.

11 Frojd u svojoj knjizi o doseci, koliko piše o vezama ljudskog smeha i detinjstva, još više piše o razlikama (Frojd 1969).

### LITERATURA

- Arijes, F. (1989). *Vekovi detinjstva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Bergson, A. (2004). *O smehu*. Prev. Srećko Džamonja. Novi Sad: Vega media.
- Čukovski, K. (1986). *Od druge do pete*. Prevod Ljubinka Krešić. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Flaker, A. (1986<sup>2</sup>). *Stilske formacije*. Zagreb: Sveučilišna naklada Liber.
- Frojd, S. (1969). *Dosetka i njen odnos prema nesvesnom*. Prev. Tomislav Bekić. Novi Sad: Matica srpska
- Hauser, S. (2005). *Wie Kinder Witze erzählen. Eine linguistische Studie zum Erwerb narrativer Fähigkeiten*. Bern: Peter Lang.
- Kosanović, B. (1984). Prop o komičnom. U: Vladimir Prop, *Problemi komike i smeha*. Preveo Bogdan Kosanović. Novi Sad: NIŠRO Dnevnik – Književna zajednica Novog Sada.
- Kardelj, E. (1950). Govor druga Edvarda Kardelja na svečanom zasedanju Slovenske akademije znanosti i umetnosti na dan 12. XII 1949. godine. *Nauka i priroda*, III/1, 1950: 4–7.
- Landsdown, Gerison. (1994). *Children's Rights*. U: Mayall, Berry. ed. *Children's Childhoods: Observed and Experienced*. London: The Falmer Press.
- Ognjanović, D., R. Prelić (1982). *Savez pionira Jugoslavije 1942–1982*. Gornji Milanovac: Dečje novine.
- Perišić, I. (2013). *Utopija smeha. Vidovi komike i smeha u romanima Mrtve duše Nikolaja Gogolja, Uliks Džejmsa Džojisa i Zlatno runo Borislava Pekića*. Beograd: Službeni glasnik.
- Peković, R. (1986). *Ni rat ni mir. Panorama književnih polemika 1945–1965*. Beograd: Zavod za izdavačku delatnost „Filip Višnjić”.
- Praut, A., A. Džejms (2004). Nova paradigma za sociologiju detinjstva? Po-reklo, obećanja i problemi. U: S. Tomanović (Ur.), *Sociologija detinjstva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva: 51–76.
- Radović, D. (1959). Dete i knjiga. *Naša deca*, Br 7–8. Beograd: 10–14.
- Tomanović, S. (2004). Sociologija o detinjstvu i sociologija za detinjstvo. U: *Sociologija detinjstva. Sociološka hrestomatija*. S. Tomanović (Ur.). Prevodi s engleskog Z. Todorović. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva: 7–50.
- Valon, A. (1999). *Psihologija razvoja deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Јевић, Б. (2000). Слој звучања у песми „Смеха деци” Драгана Лукића. *Детињство*, XXVI/3–4: 48–50.
- Љуштановић, Ј. (2009). *Брисање лава. Поетика модерног и српска поезија за децу од 1951. до 1971. године*. Нови Сад: ДОО Дневник, новине и часописи.

JOVAN LJUŠTANOVIĆ  
Preschool Teacher Training College, Novi Sad

CHILDREN'S LAUGHTER BETWEEN  
ANTHROPOLOGY AND CULTURE

**Summary:** Laughter is a distinctly human phenomenon and theoretically it is very elusive. Children laugh more than adults. Therefore, some theories of laughter begin from childhood as a period in which a kind of human laughter ontogenesis in general gets initiated. However, today there is a belief that childhood is a "social construct" that is ahistorical, and therefore it is an unstable term. In children's laughter there can be recognized the fundamental life energy, cheerfulness, spontaneity, and achieving satisfaction. However, children's laughter already at an early preschool age becomes the subject of acculturation. Children themselves contribute to it since relatively early they start to use laughter as a unique mode of socialization (becoming inadvertent and intentional entertainers of the adults and other children). At the same time, in different historical epochs different social childhood constructs create an interpretative framework of children's laughter and articulate an evaluating attitude towards it (stimulations and prohibitions). In that way, the attitude towards children's laughter becomes a cultural phenomenon that occasionally corresponds with different ideological concepts and has its own history. This work interpretes example of cultural and political manipulation of children's laughter, but also it describes the attempt to directly investigate laughter of preschool children. In both cases, there are revealed the different forms of cultural mediation that influence perception and understanding of the nature of children's laughter.

**Key words:** anthropology, childhood, culture, laughter, social childhood construct.

UGAO SOCIOLOGIJE





MILAN M. MIŠKOVIĆ

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Novi Sad  
milanmiskovic48@gmail.com

# KVALITET I STIL ŽIVOTA PORODICE KAO SEGMENTI DEČJE SVAKODNEVICE

*Sažetak:* Najširi kontekst analize kvaliteta i stila života porodice kao segmenata dečje svakodnevice u ovom radu jeste teorija strukturacije, koja polazi od postavke da se ljudsko delanje i struktura uzajamno konstituišu. Cilj istraživanja je spoznaja glavnih obeležja i promena u kvalitetu i stilu života porodice kao segmenata dečje svakodnevice, te mesto deteta kao „strateškog aktera” u porodičnom kontekstu. Polazi se od pretpostavke da je svakodnevni život deteta u velikoj meri određen kvalitetom i stilom života njegove porodice. Za analizu veze između objektivnih uslova života porodice i ponašanja koja će deca biti sklona da spontano usvoje u svakodnevnom životu upotrebljen je Burdijev koncept habitusa. Kao neophodan poduhvat u istraživanju kvaliteta i stila života porodice obuhvaćena je dečja perspektiva, pri čemu su deca kao kompetentni društveni akteri u središtu analize. Empirijsko istraživanje kvaliteta i stila života porodice i iskustava dečje svakodnevice u porodičnom okruženju izvedeno je na uzorku od 118 porodica u Novom Sadu i Vrbasu, koje po svom obimu ekonomskog, kulturnog i socijalnog kapitala pripadaju društvenom sloju radništva. Istraživanje je izvedeno primenom kvalitativne metodologije pomoću strukturiranog intervjua i posmatranja. Rezultati istraživanja pokazuju da je napor ljudi više usmeren na svakodnevno održavanje životnih uslova nego na unapređenje kvaliteta života porodice. Stil života radničke porodice karakteriše „izbor nužnog”, jednostavnost, skromnost, zatvorenost i uniformnost. Deca ne igraju značajniju ulogu u strukturisanju i restrukturisanju porodice kao društvene institucije, već primećuju da pravila delovanja u porodičnom okruženju i njihov svakodnevni život određuju odrasli svojim autoritetom u kontekstu odnosa moći.

*Ključne reči:* kvalitet života, stil života, porodica, dečja svakodnevica, habitus.

## Uvod

Osnovna namera ovog rada je da ispita neke odlike kvaliteta i stila života porodice kao segmenata dečje svakodnevice. Najširi kontekst istraživanja je teorija strukturacije, koja polazi od postavke da se ljudsko delanje i struktura uzajamno konstituišu. Zbog središnjeg značaja ideje o dvojnosti strukture, svakodnevni život dece je, sa svojim različitim pozornicama, nezaobilazan okvir proučavanja prakse detinjstva kao društvene tvorevine i neophodan izvor iskustvenih obaveštenja za proveru teorijskih stanovišta.

U radu se najpre izlaže teorijsko i operacionalno određenje predmeta istraživanja u okviru kojeg se određuju koncepti na kojima se zasniva istraživanje: pristup prakse u proučavanju i istraživanju detinjstva i kvaliteta svakodnevnog života deteta, teorija strukturacije kao kontekstualni okvir istraživanja, kvalitet i stil života porodice, Burdijeov koncept habitusa i pojmovi kulturnog i socijalnog kapitala. Potom se izlaže metodologija istraživanja: cilj, hipoteze, metode, tehnike i instrumenti istraživanja, osobine uzorka i karakter istraživanja. Najširi prostor u radu zauzima izlaganje rezultata istraživanja, pri čemu se dobijeni nalazi upoređuju sa rezultatima prvog kvalitativnog istraživanja na našim prostorima koje je, u vreme brze i drastične erozije kvaliteta života u Srbiji, 1993. godine, obavila S. Tomanić-Mihajlović (1997). Kao neophodan poduhvat u istraživanju kvaliteta i stila života porodice, koja presudno determiniše svakodnevna iskustva i aktivnosti u ranim godinama ljudskog života, obuhvaćena je dečja perspektiva, pri čemu su deca kao kompetentni društveni akteri u središtu analize i interpretacije.

## Teorijsko i operacionalno određenje predmeta istraživanja

Koncept i pristup prakse u istraživanju kvaliteta i stila života porodice

Praksa, shvaćena kao delovanje ili akcija, predstavlja, pored vremena i prostora, bitnu dimenziju svakodnevnog života. Pristup prakse polazi od konkretnih ljudi i njihovih postupaka, usled čega je plodonosno teorijsko i metodološko sredstvo u razumevanju društvene stvarnosti i detinjstva kao njenog strukturnog dela. Pristup prakse se koristi u cilju objašnjenja načina na koji je praksa u svakodnevnom životu strukturirana aspektima sistema i načina na koji, povratno, praksa svakodnevnog života reprodukuje i menja strukturalne karakteristike sistema. Objašnjenje ovog procesa je moguće u okviru sintetičkog sagledavanja svakodnevnog života preko Gidensove (Anthony Giddens) teorije „dvostruke strukturacije”, u čijoj je osnovi postulat da se struktura i delanje uzajamno konstituišu: struktura (tradicije, institucije, moralni kodeksi i dr.) nastaje iz ljudskog delanja, a delanje se

odvija i oblikuje u strukturi. Strukturisanje društvenih odnosa odvija se kroz vreme i prostor, a omogućeno je „dvojnošću strukture”, prema kojoj su struktura i delanje intrinzično povezani, a susreću se u društvenim praksama svakodnevnog života i konstituisanja društva u kojem ljudi žive. Struktura nije nešto „spoljašnje” u odnosu na pojedince i njihove postupke, nego njihov sastavni deo. U obliku tragova u pamćenju i praktičnoj svesti, ona, više iznutra nego spolja, oblikuje pojedinčevo delanje, a s druge strane, sadržaji svojstveni strukturi nastaju jedino kao proizvod delanja pojedinaca (Spasić, 2004: 271–275).

Iz dvostrukog odnosa sistema i prakse nastaje problem sistemskih ograničenja prakse. Po mišljenju francuskog sociologa Pjera Burdijea (Pierre Bourdieu), osnovni mehanizam ograničavajućeg delovanja sistema na praksu je *habitus*. Svojstva kulturno-psihološke prirode koja čine *habitus* kontrolišu određenja sveta samih aktera, njihova saznavanja i doživljavanja objektivnog. Ograničenja su u tolikoj meri internalizovana da „aspiracije aktera imaju iste granice kao i objektivni uslovi koji su ih proizveli” (Burdije, 1999: 159). U procesu odrastanja, putem sugestija bremenitih značenjem, deca polako uče da i ne žele više od onoga što je izvan granica realnog postignuća za klasu/sloj kojoj pripadaju, čime se ovi elementi društvene strukture objektivno reprodukuju.

Proučavanje svakodnevnih prakse u porodici omogućava da se dođe do saznanja o tome kada ona reprodukuje *status quo*, a kada stvara prostor i uslove za promenu postojećeg. Pristup prakse u istraživanju kvaliteta i stila života porodice kao segmenata dečje svakodnevice u suštini je multidisciplinarni, i najplodonosniji je kada se zasniva na kombinaciji kvalitativnih metoda i tehnika istraživanja kojima se obezbeđuje sagledavanje detalja, obuhvatnost i kontekst za analizu, interpretaciju i razumevanje dečje svakodnevice u porodičnom kontekstu.

## Kvalitet života

U sociološkom određivanju kvaliteta života kombinuju se objektivni indikatori i subjektivna procena uslova života i njihovo vrednovanje. U ovom radu pod pojmom kvalitet života podrazumevaćemo *kvalitetno zadovoljavanje osnovnih potreba ljudi u određenim objektivnim društvenim uslovima življenja (materijalnim, socijalnim, kulturnim) i subjektivno zadovoljstvo načinom i obimom tog zadovoljavanja u okviru date vrednosne orijentacije*. Tako određen, kvalitet života ne obuhvata samo ekonomska nego i neekonomska dobra (zdravlje, obrazovanje, kulturu, razonodu, rad i kvalitet radnih uslova, fond slobodnog vremena), individualne karakteristike (potrebe, vrednosti, razvoj ličnosti, karakterne osobine, ciljeve, životnu filozofiju), porodične odnose i drugo.

Da bi se porodica održala ili poboljšala svoj položaj u društvu, ona mora koristiti odgovarajuće porodične strategije kojima je to moguće ostvariti. Porodica kao grupa predstavlja izvor materijalnih dobara kao što su: zarada, štednja, pomoć, penzija i sl. Materijalne izvore članovi porodice mogu stvarati unutar porodice (poslovi u domaćinstvu, aktivnosti „uradi sam”, obrađivanje bašte i sl.), ili van nje (siva ekonomija). Jedna od bitnih strategija održanja/unapređenja kvaliteta života porodice jeste i porodično-srodnička solidarnost: pomoć u obliku novca, fizičkog rada, usluga ili pak psihičke podrške koju dobijaju članovi proširenih porodica, nasleđivanje porodičnog stana ili kuće, zajednički život u vertikalno proširenoj porodici, pomoć u gradnji kuće, čuvanje dece, nega bolesnih i starih.

U našem istraživanju kvalitet života porodice konstituisala su sledeća obeležja i stepen njihovog zadovoljenja: stambeni standard (uključujući i opremljenost stana), materijalni standard i nespecificovana potrošnja. Analizirani su načini njihovog zadovoljenja posredstvom tzv. „porodičnih strategija” za održavanje/unapređenje kvaliteta života, kao i percepcija i doživljaj svakodnevnog života porodice, to jest subjektivno zadovoljstvo ostvarenim kvalitetom porodičnog života.

### Stil života

Polazeći od onoga što ljudi stvarno čine u svakodnevnom životu, odnosno od pojma „potrošnje” ili „upotrebe”, D. Čejni (David Chaney) pod stilom života podrazumeva „modele delovanja koji doprinose razlikovanju ljudi”. Svaki životni stil, po ovom autoru, „predstavlja neki stil, manir, način upotrebe izvesne robe, mesta i vremena, da je odlika grupe ali nije njeno celokupno društveno iskustvo” (Čejni, 2003: 12–13). Ovakvo shvatanje stila života isključuje klasno-slojnu predodređenost i implicira postojanje neograničenog polja izbora u kojem pojedinac, bez obzira na svoj društveni status, preko određenih simboličkih praksi (odevanje, ishrana, opremanje stana i sl.) slobodno odlučuje *ko će biti*.

Nasuprot Čejnijevom shvatanju, Pjer Burdije smatra da je kontekst stila života uslovljen društvenim položajem grupe kojoj pojedinac pripada, a taj položaj je moguće odrediti preko objektivnih pokazatelja. Osnovna kategorija jeste *ukus (goût)*: „sklonost ili sposobnost za (materijalno i/ili simboličko) privajanje jedne određene klase klasifikovanih i klasifikujućih objekata ili praksi i generativna formula koja predstavlja ishodište *stila života*” (Bourdieu, 1979: 193, citat prema Spasić, 2004: 298). Iako se stil života doživljava kao nešto veoma lično i slobodno izabrano, Burdije dokazuje njegovo duboko poreklo u društvenoj strukturi. Ukusi društvenih grupa su upisani u najdublje slojeve habitusa. U tom smislu, opravdana je pretpostavka da je i svakodnevni život deteta u velikoj meri određen životnim

stilom njegove porodice.

Burdije određuje habitus kao „sistem trajnih i prenosivih dispozicija, koji, uključujući sva prethodna iskustva, dejstvuje u svakom trenutku kao matrica opažanja, vrednovanja i delovanja, i omogućava izvršavanje velikog broja različitih zadataka, zahvaljujući analoškim transferima obrazaca” (Burdije, 1999: 162). Dispozicije koje čine habitus specificovane su u različite oblasti prakse (ishrana, odevanje, jezik, politika, sport, muzika itd.). Iako predstavlja sistem trajnih dispozicija, habitus nije nepromenljiv, već se pod uticajem novih iskustava u svakodnevnom životu i nepredviđenih situacija može menjati, ali nikada potpuno. U tom smislu usvojeni sklop habitusa omogućava individualni izbor ponašanja, ali taj izbor nikada nije potpuno slobodan (Burdije, 1999: 158–171).

Ispitivanjem praksi u različitim oblastima života, pomoću prikupljenih podataka u seriji anketa, Burdije je konstruisao tri idealna tipa stila života: buržoaski, stil života srednjih slojeva i životni stil radništva i seljaštva (prema Spasić, 2004: 299). U našem istraživanju stil života radničke porodice obuhvatio je sledeće sfere: način provođenja slobodnog vremena (eksternalizovani habitus) kao indikator različitog kulturnog kapitala pojedinca i porodice, kulturni ukus i potrošnju, i socijalni kapital (sfera „društvenosti” – socijalni kontakti i mreže).

U raspravama o kvalitetu i stilu života porodice bitno mesto dobijaju pojmovi „kulturnog” i „socijalnog kapitala”. Prema Burdijeu, kulturni kapital može postojati u različitim formama: kao otelovljeni kulturni kapital „u obliku dugotrajnih dispozicija uma i tela” (određeni stilovi, načini predstavljanja, uključujući upotrebu jezika, oblike društvene etikete i kompetencije, kao i stepen samopouzdanja); kao objektivizovani kulturni kapital (materijalna dobra kao što su knjige, slike, instrumenti itd.); ali i u institucionalizovanoj formi (obrazovne kvalifikacije) (Bourdieu, 1986: 243). Socijalni kapital se za Burdijea sastoji od društvenih mreža i veza: „kontakti grupnog pripadanja koji, putem akumulacije razmene, obaveza i deljenih identiteta, pružaju aktuelni ili potencijalni pristup vrednim resursima” (Bourdieu, 1993: 143), kao i društvenosti – odnosa preko kojih se mreže održavaju. To su neformalne mreže podrške, prijateljstva, susedske saradnje, poverenja, dobrovoljnih aktivnosti itd.

### Metodologija istraživanja

Cilj istraživanja

Cilj istraživanja je spoznaja glavnih obeležja i promena u kvalitetu i stilu života porodice kao segmenata dečje svakodnevice, i mesto deteta kao „strateškog aktera”, pregovarača i objekta delovanja u porodičnom kontek-

stu. Uz primenu kvalitativnog pristupa i metodologije težimo da opišemo određene segmente prakse detinjstva u svakodnevnom životu radničke porodice, i tako održimo kontinuitet sa istraživanjem S. Tomanović-Mihajlović, tretiranjem dela sličnog problema nakon 23 godine.

#### Hipoteza istraživanja

I pored promena globalne društvene situacije koju je obeležavala brza i drastična erozija kvaliteta života, započeta 80-ih godina sa ekonomskom i političkom krizom, i dovedena do vrhunca u prvoj polovini 90-ih, napor ljudi je i danas više usmeren na svakodnevno održavanje životnih uslova nego na unapređenje i promene kvaliteta i stila života porodice. Stil života radničke porodice karakteriše „izbor nužnog”, jednostavnost, skromnost, zatvorenost i uniformnost. Stil života deteta u radničkoj porodici odlikuje rutina vremena, prostora i aktivnosti, i u velikoj meri predstavlja refleksiju stila života porodice, tako da se može govoriti o reprodukciji porodičnog habitusa.

#### Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

Osnovne metode istraživanja su *metoda teorijske analize* i *deskriptivna metoda*. Od istraživačkih postupaka korišćeni su *dubinski intervju* sa roditeljima i *decom* i *posmatranje*. Osnova razgovora sa roditeljima i *decom* sastavljena je od osam agregatnih pitanja sadržanih u operacionalnom određenju predmeta istraživanja. Posmatranjem smo težili da dobijemo iskustvena obaveštenja o sledećim elementima situacije: o prostoru, akterima, aktivnostima i interakcijama, kao i o opštem utisku istraživača o porodici.

#### Osobine uzorka

Uzorak je bio *nameran* i *stratifikovan* po zanimanju, a činilo ga je 108 porodica iz Novog Sada i 10 porodica iz Vrbasa. Ova nesrazmera u broju ispitanika u uzorku iz dva različita grada nije bitno uticala na rezultate istraživanja. Intervjuisano je 48 očeva (41%) i 70 majki (59%). Struktura roditelja po zanimanju: *otac* – radi u proizvodnji (NKV, PKV; KV i VKV) (29%); radi u uslužnim delatnostima (44%); službenička zanimanja (tzv. rutinski službenici) (17%); radi u tzv. sivoj ekonomiji (3%); nezaposlen (7%); *majka* – radi u proizvodnji (NKV, PKV; KV i VKV) (6%); radi u uslužnim delatnostima (36%); službenička zanimanja (tzv. rutinski službenici) (20%); radi u tzv. sivoj ekonomiji (2%); nezaposlena (36%). Razgovor sa *decom* predškolskog uzrasta obavljen je sa 66 dečaka (55,9%) i 52 devojčice (44,1%). Podaci se odnose na jedno dete u porodici. Od ukupnog broja dece sa kojom je vođen razgovor 53% ide, a 47% ne ide u vrtić.

#### Karakter istraživanja

Istraživanje je obavljano od polovine marta do kraja aprila 2016. go-

dine. U *terenskom* delu istraživanja učestvovali su i studenti treće godine Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača iz Novog Sada, koji su, kao članovi istraživačkog tima, ovom prilikom posebno upućeni u problem.<sup>1</sup>

## Rezultati istraživanja i diskusija

### 1. Kvalitet života

#### 1.1. Stambeni standard

Stambeni standard kao deo kvaliteta života porodice ispitivan je u sledećim dimenzijama: posedovanje stambenog prostora, njegova adekvatnost, kvalitet i opremljenost. U odgovorima na pitanje o stambenom statusu dobijeni su sledeći rezultati: 37% ispitanika živi u kući čiji je vlasnik; 26% živi u stanu čiji je vlasnik; 12% su podstanari; 14% živi kod roditelja ili rođaka; a 11% živi u drugoj vrsti smeštaja (privremeni, nužan).<sup>2</sup> Iz podataka se vidi da 37% ispitanika nema rešeno stambeno pitanje. Što se tiče podataka o broju članova porodice u kojima žive naši ispitanici, istraživanje pokazuje da su porodice u 3% slučajeva jednoroditeljske, 36% njih je tročlano, 49% četvoročlano, 11% petočlano i 1% šestočlano. Preovlađuju nuklearne porodice u kojima žive roditelji i najčešće njihovo dvoje dece. Podaci istraživanja pokazuju da je u drugoj deceniji 21. veka uočljiva tendencija postepenog napuštanja porodičnih oblika proširenih porodica, koje su bile karakteristične za period „blokiranje postsocijalističke transformacije” (Lazić, 2011: 68–80), kada je većina porodica usled društvenog i ličnog osiromašenja, reproduktivskih gubitaka i egzistencijalne ugroženosti primenjivala strategije dnevnog preživljavanja i vratila se nekim prethodno napuštenim oblicima i načinima porodičnog života (Milić, 2004: 319).

Najveći broj ispitanika ima kvadraturu stambene površine po članu preko 18m<sup>2</sup> (48%). Zatim slede: 16–18m<sup>2</sup> (19%), 13–15m<sup>2</sup> (12%), 10–12m<sup>2</sup> (14%) i ispod 10m<sup>2</sup> (7%). Samo 21% ispitanika živi u skućenom stambenom prostoru ispod normalnog praga izdržljivosti, ako se za taj prag uzme 13m<sup>2</sup> po članu.<sup>3</sup> Najviše je trosobnih i troiposobnih stanova (34%), potom

1 Istraživački tim činili su studenti: Suzana Kojić, Mina Krtinić, Dušanka Simić, Milenko Vuković, Ana Davidović, Mirjana Lekar, Milana Pandurov, Marica Mirić, Sanja Kalebić, Jelena Stojanović, Nevenka Šuica-Keći, Nevena Milošević, Milica Vukadinović i Sara Bireš.

2 Beograd – Rakovica: 5% ispitanika živi u kući u vlasništvu, 2% su podstanari, 47% žive kod roditelja ili rođaka, 7% u drugoj vrsti smeštaja (privremen, nužan). Rešeno stambeno pitanje nije imalo 56% ispitanika. Velika je razlika i u broju ispitanika koji žive kod roditelja: 47% naspram 14% u našem istraživanju (Tomanović-Mihajlović, 1997: 55).

3 Beograd – Rakovica: ispod 10m<sup>2</sup> – 43%, 10–12m<sup>2</sup> – 34%, ukupno 77%. Preko 12m<sup>2</sup> – 23% ispitanika, i to 13–15m<sup>2</sup> – 19%, a preko 18m<sup>2</sup> – 4% (Tomanović-Mihajlović, 1997: 55).

dvosobnih i dvoiposobnih (32%), četvorosobnih (24%), a u jednosobnim i jednoiposobnim stanovima živi 10% ispitanika.<sup>4</sup> S obzirom na veličinu domaćinstva, veliki broj četvoročlanih porodica sa decom živi u dvosobnim ili dvoiposobnim (31,3%) i trosobnim ili troiposobnim stanovima (43,7%), dok 8,5% porodica takođe sa decom živi u četvorosobnim stanovima. Najteža situacija je kod 2 četvoročlana i naročito kod 2 šestočlana domaćinstva sa decom, koja žive u jednosobnim stanovima. Zabrinjava podatak da 13 porodica sa decom živi u privremenom ili nužnom smeštaju.

Rešeno stambeno pitanje, to jest posedovanje adekvatnog stambenog prostora, ima veliki značaj za razvoj dece. U okviru porodice kao primarne društvene grupe, stan je životna sredina u kojoj dete ostvaruje biološku i socijalnu reprodukciju. U početnom periodu razvoja detetu je stan primarna, a često i jedina životna sredina u kojoj se kreće, učestvuje u procesima socijalne interakcije i u kojoj zadovoljava biofiziološke, vaspitno-kulturne i psihosocijalne potrebe. Što se spavanja tiče, bitno je da dete u periodu od 2. do 6. godine ima posebnu sobu. U roditeljskoj spavaćoj sobi dete treba da ima zaseban krevet, spavaća soba treba da služi samo za spavanje i da zadovoljava minimum površine i priliva svežeg vazduha. Kada je ishrana u pitanju, bitno je da se ova potreba zadovoljava kao zajednička aktivnost porodice u uslovima dovoljnog prostora za obedovanje sa posebnim mestom za stolom za dete. Za ostvarivanje potrebe za kretanjem deteta predškolskog uzrasta, kada ono najviše vremena provodi u zatvorenom prostoru, u stanu treba da bude dovoljno prostora za igru u prostorijama u kojima najviše borave odrasli (dnevna soba, trpezarija, kuhinja), zato što mu je neophodan auditivni i vizuelni kontakt i njihova blizina radi podrške, pomoći i nadzora.

Adekvatan stambeni prostor i zajedničke prostorije potrebne su i za zadovoljavanje vaspitno-kulturnih potreba deteta. Na predškolskom uzrastu ove potrebe bi kroz igru i komunikaciju mahom trebalo zadovoljavati u zajedničkim prostorijama u kojima se odrasli najčešće i najduže zadržavaju. Poseban detetov prostor je potreban i za zadovoljavanje njegovih psihosocijalnih potreba (potreba za sigurnošću, podrškom, pomaganjem, druženjem sa vršnjacima). Bilo bi dobro da to bude zasebna dečja soba koja na predškolskom uzrastu mora biti komunikacijski povezana sa ostalim prostorijama u stanu. Nedostatak stambenog prostora je najveća prepreka u zadovoljavanju potrebe za privatnošću, kako roditelja tako i dece. Na pitanje da li dete ima sopstvenu dečju sobu, ili je koristi sa drugom decom ili članovima porodice, dobijeni su sledeći odgovori: u 62% porodica dete ima sopstvenu sobu, dok u 38% porodica dete nema svoju sobu, već je deli sa drugom decom ili članovima svoje porodice. Upitani s kim dete spava,

4 Beograd – Rakovica: najviše je dvosobnih stanova (58%), dvosobnih i manjih ukupno 89%, što znači da je samo 11% većih stanova (Tomanović-Mihajlović, 1997: 55).

roditelji su dali sledeće odgovore: samo u sobi (37%), sa roditeljima (31%), svi zajedno – roditelji i deca (dele ili ne dele isti krevet) (11%), sobu dele sa drugim detetom (21%). U našem uzorku nije zabeležen nijedan slučaj da dete spava sa babom i dedom.<sup>5</sup>

Iz navedenih podataka vidi se da većina stanova zadovoljava kriterijume sa aspekta ostvarivanja osnovnih dečjih potreba: spavanja, kretanja, druženja i izdvajanja. Međutim, iako osnovni psihohigijenski uslovi kod većine porodica postoje, u 63% porodica dete ne spava samo u sobi: spava sa roditeljima, spavaju svi zajedno – roditelji i deca, ili sobu deli sa drugim detetom. Potrebe deteta za kretanjem, igrom, druženjem sa vršnjacima i povremenim izdvajanjem ne mogu biti zadovoljene kod dece u 38% porodica. U tim porodicama deca žive u prenatrpanom stambenom prostoru, u kojem se članovi porodice stalno takmiče za prostor i stambenu opremu, što uslovljava česte konfliktne situacije koje mogu dovesti do stresa, povlačenja (neispoljavanja emocija), smanjenja kontrole nad decom i češćeg fizičkog kažnjavanja deteta.

Za roditelje koji žive u prenatrpanom stambenom prostoru karakteristična je tendencija za češćim fizičkim kažnjavanjem dece. Međutim, iskustveni podaci tu vezu nisu potvrdili. Na pitanje „Šta mislite o batinama kao metodu disciplinovanja dece“, ispitanici su dali sledeće odgovore: „Decu ne treba fizički kažnjavati“ (56%), „Ne znam, nemam mišljenje“ (31%) i „Batina je iz raja izašla“ (13%). Većina roditelja ima negativan stav prema batinama kao vaspitnom sredstvu, dok izrazito pozitivan stav prema ovom načinu disciplinovanja dece imaju roditelji koji žive u uslovima skućenog stambenog prostora i uglavnom sa nižim nivoom obrazovanja. Međutim, 2% roditelja sa visokim obrazovanjem prihvata tvrdnju „batina je iz raja izašla“.

Potrebe deteta u vezi sa stanovanjem moguće je potpunije sagledati ako se podaci o tipu stanovanja dovedu u vezu sa zadovoljavanjem potreba dece za kretanjem i igrom. Što se tipa stanovanja tiče, 63% porodica živi u kući sa dvorištem, 14% u manjoj zgradi sa dvorištem i 23% u višespratnicama/soliterima. S obzirom na tip stanovanja, deca se najčešće igraju u svom dvorištu (72%), na parkinzima ispred ili između stambenih zgrada (23%) i na ulici (5%). Budući da je pitanje sadržavalo i mogućnost slobodnog odgova, 14 roditelja je izjavilo da se njihova deca najčešće igraju na obližnjem igralištu, 11 – u najbližem gradskom parku, 3 – kod bake i dede u dvorištu, dok su 2 roditelja izjavila da svoju decu najčešće izvode u prirodu kako bi se igrala što dalje od gradskog naselja, buke i zagađene životne sredine.

5 Beograd – Rakovica: 28 % dece ima sopstvenu sobu (dečju ili samo sa drugim detetom). Na pitanje s kim dete spava, dobijeni su sledeći odgovori: 5% dece spava samo u sobi (što ne mora da znači u svojoj sobi, već ponekad i u tzv. dnevnoj sobi) i još 19% sa drugim detetom, što čini 24%; 23% dece spava u istoj sobi sa roditeljima, u 40% slučajeva svi – roditelji i deca spavaju u istoj sobi, a u 13% slučajeva dete spava u sobi sa babom i dedom (Tomanović-Mihajlović, 1997: 57).

### 1.1.1. Opremljenost stana

Vodovod i kanalizaciju ima 110 domaćinstava (93%). U 64% stanova postoji centralno grejanje, a 81% stanova ima vrt, odnosno dvorište. Posedovanje vrta ili dvorišta vredna je činjenica s obzirom na značaj te vrste prostora za detetove svakodnevne aktivnosti, a posebno za njegovu igru i zajedničke aktivnosti sa roditeljima u porodičnom slobodnom vremenu.<sup>6</sup>

Što se tiče opremljenosti aparatima, domaćinstva u visokom procentu poseduju: zamrzivač (92%), televizor u boji (99%), mašinu za pranje veša (97%), usisivač za prašinu (98%), mobilni telefon (99%), računar (91%). Domaćinstva takođe poseduju i aparate koji su izraz novih tehnologija i novih oblika domaćeg rada: mikrotalasnu pećnicu (67%), mašinu za pranje sudova (31%), tablet (52%), video-rikorder (33%), kasetofon (76%). Uočava se da uređaji kao što su računar, mikrotalasna pećnica, kasetofon nisu više luksuz, već novi pokazatelji kvaliteta života.

Polazeći od iznetih iskustvenih obaveštenja o uslovima stanovanja, ne iznenađuje podatak da je 62% ispitanika izjavilo da je zadovoljno uslovima svoga stanovanja, naspram 29% osrednje zadovoljnih i 9% nezadovoljnih.<sup>7</sup> Na pitanje „Da li biste nešto poboljšali u svojim stambenim uslovima“, 48% ispitanika je izjavilo da ne bi, zato što su oni veoma zadovoljavajući, 33% želi stan sa zasebnim sobama, dok 19% ima nešto osmišljeniji i zahtevniji pristup jer izražava želju za posedovanjem kuće sa vrtom, što bi bila idealna stambena situacija za sve pozitivne razvojne karakteristike deteta predškolskog uzrasta.

### 1.2. Materijalni standard i potrošnja

Kada je u pitanju radni status roditelja koji predstavlja osnovu za mesečnu zaradu, dobijeni su sledeći podaci: 73% roditelja je zaposleno, 9% ima povremeno zaposlenje, dok 18% roditelja nema nikakvo zaposlenje ili radi u tzv. sivoj ekonomiji. U domaćinstvima u kojima niko nije zaposlen ima porodica sa decom sa 3, 4, 5, i 6 članova, a zabeležen je i slučaj porodice sa jednim detetom u kojoj niko nije zaposlen, a živi u domaćinstvu sa više od 6 odraslih članova.

Upitani da procene visinu svojih porodičnih mesečnih zarada, ispitanici su dali sledeće odgovore: 63% očeva i 47% majki izjavilo je da su im porodične zarade prosečne; 10% očeva i 17% majki smatra da su im porodične zarade niže od proseka; 20% očeva i 8% majki smatra da su im porodične zarade iznad proseka; 7% očeva i 28% majki izjavilo je da nema nikakvu zaradu. Iz navedenih podataka može se zaključiti da većina očeva i majki

<sup>6</sup> Beograd – Rakovica: „Vrt ili dvorište se, kao važno okruženje za detetove svakodnevne aktivnosti, javlja u izuzetno malom procentu u našem uzorku“ (Tomanović-Mihajlović 1997: 60).

<sup>7</sup> Beograd – Rakovica: zadovoljnih – 21%, osrednje zadovoljnih – 34%, nezadovoljnih – 45% (Tomanović-Mihajlović, 1997:61).

porodične mesečne zarade procenjuje kao prosečne, s tim što su majke, dajući procenu iz ugla domaćice, u toj proceni verovatno realnije. Prosečnom porodičnom mesečnom zaradom ne mogu se zadovoljiti materijalne i kulturne potrebe dece i njihovih roditelja u većem obimu, a sledstveno tome ni unaprediti kvalitet života porodice.

Bitan pokazatelj porodičnog standarda jeste posedovanje automobila i vikendice. U našem uzorku 83% porodica poseduje automobil. Za domaćinstva sa većim brojem članova u kojima niko nije ili je povremeno zaposlen to je više fiktivno nego funkcionalno posedovanje, jer stepen njihovog korišćenja zavisi od mogućnosti da se izmanipuliše ostalim potrebama. Što se posedovanja vikendice tiče, 28% ispitanika izjavljuje da ima vikendicu. Porodice koje poseduju vikendice su u znatno povoljnijem položaju od onih koje ih nemaju jer taj prostor mogu da koriste za zajednički boravak i igru sa decom u prirodi.

Klasni porodični habitus ispoljava se kroz prakse ishrane kao što su: vrsta hrane, način pripreme, vrste i količine pića, način konzumiranja i prateći rituali. U ovom istraživanju kvalitet ishrane članova porodice meren je zastupljenošću osnovnih prehrambenih namirnica u potrošnji: mesa, mleka i mlečnih proizvoda, povrća i voća. Meso u ishrani redovno koristi 82% ispitanika, povremeno 17% i retko 1%. Mleko i mlečne proizvode redovno koristi 94%, a povremeno 6% ispitanika. Povrće redovno koristi 82% ispitanika, a povremeno 18%. Voće redovno jede 83% ispitanika, povremeno 15% i retko 2%.

Indeks materijalnih teškoća pokazuje da 51% ispitanika nema materijalnih teškoća, 19% ima malo, 13% srednje i 17% ima mnogo materijalnih teškoća. Dakle, 49% ispitanika izjavljuje da u različitom stepenu ima materijalnih teškoća u zadovoljavanju svakodnevnih životnih potreba članova svoje porodice.

### 1.3. Porodične strategije za održanje/unapređenje kvaliteta života

Materijalno stanje člana porodice nije određeno samo nivoom zarade ili njegovim ličnim izvorima materijalnih sredstava, nego zavisi i od mnoštva izvora koji pritiču u porodicu i onih koji se stvaraju u porodici. Pored mesečne zarade, štednje, pomoći, penzije i sl., članovi porodice stvaraju materijalne vrednosti i van porodične grupe (siva ekonomija), ili unutar porodičnog domaćinstva (poslovi u domaćinstvu, obrađivanje bašte, aktivnosti „uradi sam“). Jedna od važnih strategija porodice za održanje/unapređenje kvaliteta života jeste i porodično-rodbinska solidarnost, to jest pomoć u vidu fizičkog rada, novca, usluga, ili psihičke podrške unutar šire srodničke grupe.

Honorarnim radom se bavi 37% ispitanika, i to: različitim zanatskim uslugama – 13%, aktivnostima u oblasti sive ekonomije – 5% i ostalim de-

latnostima – 19% (*online* prodaja, čuvanje dece, fotografisanje, dizajniranje logo-a preko Interneta, dizajniranje i šivenje odeće, prodaja kozmetičkih proizvoda, bavljenje pčelarstvom, proizvodnja povrća, proizvodnja stočne hrane, konobarski poslovi, ratarski poslovi i sl.). Visok procenat ispitanika (46,1%) izjavljuje da nema dodatne izvore prihoda u domaćinstvu. Jedna od strategija koju porodična domaćinstva često koriste za poboljšanje kvaliteta ishrane jeste obezbeđivanje namirnica sa sela, najčešće od bliže i dalje rodbine. Naše istraživanje pokazuje da je ova strategija danas prisutna u 61% slučajeva.

U situacijama kada nastaje „sukob potreba“, porodice često koriste strategiju poznatu pod nazivom „manipulisanje potrebama“. Na pitanje „U zadovoljavanju svojih materijalnih i drugih potreba u porodici, čega se najčešće odrićete?“, ispitanici su davali sledeće odgovore: putovanja, odlazaka na godišnji odmor (more, banju, planinu), garderobe (najčešće za odrasle), zimovanja, zamene dotrajale kućne tehnike i nameštaja, zadovoljavanja kulturnih potreba kao što su odlasci u pozorište i bioskop (često navođeno i za decu), zajedničkih izlazaka u restorane na porodični ručak sa decom, cigareta, kupovine igračaka za decu, kupovine kvalitetnije hrane, kupovine kozmetičkih proizvoda, nabavke kompjutera i drugih savremenih tehničkih uređaja, kupovine građevinskog materijala za tekuće održavanje kuće, vožnje automobilom i sl. (pitanje je bilo sa otvorenim odgovorom). Da se ničega ne odriče, izjavilo je 17% ispitanika.

Proces brze i drastične erozije kvaliteta života i vrhunac koji je taj proces dostigao sredinom 90-ih godina prošlog veka ostavio je dalekosežne posledice od kojih se mnoge porodice i domaćinstva ni do danas nisu potpuno oporavile. Tome, naravno, treba dodati i činjenicu da srpsko društvo još nije napravilo veći iskorak iz ekonomske i socijalne krize koji bi u očekivanoj i željenoj meri doveo do unapređenja kvaliteta života.

#### 1.4. Percepcija i doživljaj svakodnevnog života porodice

Upitani da ocene materijalno stanje i kvalitet života svoje porodice, ispitanici su dali sledeće odgovore: „Živimo dobro“ (37%), „Živimo loše“ (4%) i „Živimo osrednje“ (59%).<sup>8</sup> Percepcija i doživljaj svakodnevnog života porodice donekle su strukturalno izdiferencirani prema materijalnom položaju i obrazovanju. Roditelji koji imaju bolji materijalni položaj i koji su više obrazovani češće izjavljuju da žive dobro, a roditelji lošijeg materijalnog položaja i sa nižim nivoom obrazovanja izjavljuju da žive loše ili osrednje.

Ispitanici svrstani u kategoriju „osrednje“ najčešće daju sledeće odgovore: „Živimo osrednje, uglavnom imamo ono što nam je potrebno, ali uvek može bolje“; „Vodimo prosečan život i imamo za osnovne potrebe“; „Vero-

<sup>8</sup> Beograd – Rakovica: živi dobro (17%), živi loše (35%), živi „osrednje“ (48%) (Tomanović-Mihajlović, 1997: 63).

vatno bi nam bilo bolje kada bi i supruga bila zaposlena, ali zadovoljni smo i ovim što imamo, a pomažu nas i roditelji“; „Imamo za osnovne životne potrebe, ali ne i za neke druge izdatke, retko idemo sa decom u pozorište“; „Možemo da podmirimo osnovne životne potrebe, ali se odričemo nekih drugih stvari, štedimo kako bismo renovirali kuću, kupujemo na odloženo plaćanje“. Iz navedenih odgovora može se uočiti da ispitanici u postojećoj socijalno-ekonomskoj situaciji snižavaju prag u zadovoljenju svojih potreba, kao i da porodice koriste različite strategije (pomoć roditelja, štednja u meri u kojoj je to moguće, „manipulisanje potrebama“).

Ispitanici koji su nezadovoljni svojom materijalnom situacijom i koji smatraju da žive loše daju mnogo preciznije odgovore, od kojih izdvajamo sledeći: „Stanarinu mi plaća majka, od svoje plate imam za vrtić, osnovne račune i hranu, tako da mi od zarade ne ostane ništa, a odeću za decu mi šalje rođaka iz Australije“. U ovoj kategoriji odgovora karakteristični izrazi su: „preživljavamo“, „loše živimo“, „nemaština“ i sl. Ispitanici koji tvrde da žive dobro (37%) najčešće izjavljuju: „živimo dobro“, „živimo normalno“, „ne oskudevamo“.

Na pitanje „Gde vidite promene u životu svog deteta koje su u vezi sa aktuelnom situacijom u našem društvu i svetu?“, najveći procenat roditelja (61%) tvrdi da deca ne osećaju promene jer se roditelji trude da ih zaštite, 23% izjavljuje da nije došlo ni do kakvih promena, 8% ispitanika percipira da je do promena došlo u sferi materijalne potrošnje, dok 8% roditelja na svom detetu uočava promene psihičke prirode.<sup>9</sup> Karakteristični odgovori su: „Maksimalno se trudimo da zaštitimo svoje dete da ne bi došlo do nekih većih promena u njegovom životu“; „Pred decom ne pričamo o problemima da ih ne bismo opteretili, već zaštitili“; „Došlo je do boljih promena, preselili smo se na salaš sa asfalta i betona, na njive i livade; „Kako deca rastu tako se i troškovi povećavaju, pa se trudimo da detetu kroz razgovor to objasnimo“. Uočljiv je napor roditelja da zaštite dete od posledica društveno-ekonomske krize koja još traje i obezbede mu bolji kvalitet svakodnevnog života kao okvir za praksu detinjstva. U prilog navedene konstatacije idu i odgovori ispitanika na pitanje „Ocenite kada će nastati eventualne promene nabolje u kvalitetu života vaše porodice“. Većina odgovora na ovo pitanje (72%) može se staviti u kontekst poboljšanja opštih društvenih uslova života, pre svega u oblasti zapošljavanja i rasta zarada, a zatim postizanja što većeg stepena društvene i političke stabilnosti i kulturnog napretka, poboljšanja nivoa zdravstvenih usluga i boljeg kvaliteta obrazovanja. Karakteristični odgovori u tom kontekstu su: „Biće bolje ako

<sup>9</sup> Beograd – Rakovica: 44% roditelja promene vidi u sferi materijalne potrošnje (detetu ne može da se priušti isto koliko i ranije), 8% na svom detetu uočava promene psihičke prirode, 33% kategorički tvrdi da nije došlo ni do kakvih promena, 14% tvrdi da deca ne osećaju promene (Tomanović-Mihajlović, 1997: 64).



nam plate budu veće”; „Kada se zaposlim”; „Kada se stabilizuje situacija u državi”; „Kada država počne da vodi brigu o nama misleći na zaposlenje, zdravlje, obrazovanje”.

## 2. Stil života

### 2.1. Porodično slobodno vreme kao činilac stila života

U analizi podataka koji se odnose na način provođenja slobodnog vremena prihvat ćemo tezu Nade Kačavende-Radić (2000: 7) prema kojoj se porodica i slobodno vreme „međusobno prepliću i nalaze u najsuptilnijim i najkompleksnijim varijantama interakcijskog odnosa”. U tom smislu je moguće prepoznati „porodično slobodno vreme” kao činilac kvaliteta porodičnog življenja i faktor formiranja porodičnog habitusa, u kojem većina ljudi u detinjstvu, kroz komunikaciju i interakciju u porodičnom kontekstu, stiče određeni deo porodičnih iskustava.

Prihvat ćemo, takođe, jednu od dostupnih definicija porodičnog slobodnog vremena koju daje Dž. Horna (J. Horna 1993). Po ovoj autorki, porodično slobodno vreme obuhvata „one aktivnosti ili neaktivnosti u kojima individua participira sa svojim partnerom i/ili decom bez obzira na vreme ili mesto” (prema Kačavenda-Radić, 2000: 9). Aktivnosti kojima je ispunjeno porodično slobodno vreme kao obeležje stila života (porodičnog habitusa) predstavljaju formu kulturnog kapitala, koji određuje svakodnevnicu i oblikuje habitus deteta.

Način provođenja slobodnog vremena kao sastavni deo stila života ustanovili smo najpre putem odgovora na pitanje kako su članovi porodice proveli poslednju nedelju kao dan vikenda. Da je nedelju provelo uglavnom radno, izjavilo je 14% ispitanika, uglavnom odmarajući se – 14%, u kombinaciji rada i odmora – 36%, svi članovi porodice išli su u posetu – 28%, i primali su goste – 8%.<sup>10</sup> Ukrštanjem navedenih odgovora sa polom dobili smo zanimljive podatke. Muškarci za sebe tvrde da su nedelju proveli na sledeće načine: u kombinaciji rada i odmora – 34%, svi članovi porodice su išli u goste – 28%, uglavnom radno – 18%, uglavnom odmarajući se – 14%, primali su goste – 6%. Žene ispitanice tvrde za sebe da su nedelju provele na sledeće načine: uglavnom odmarajući se – 16,2%, uglavnom radno – 13,3%, u kombinaciji rada i odmora – 33,8%, svi članovi porodice su išli u posetu – 27,9%, primali su goste – 8,8%. Iz navedenih podataka može se zaključiti da i muškarci i žene u najvećem broju slučajeva izjavljuju da su nedelju proveli u kombinaciji rada i odmora. Veoma je značajan podatak za razvoj dece i njihovo detinjstvo da blizu jedne trećine porodica čini „iskorak” iz zone privatnosti i porodično slobodno vreme provodi tako što odlazi nekome

<sup>10</sup> Beograd – Rakovica: uglavnom radno (13%), uglavnom odmarajući se (48%), i u kombinaciji rada i odmora (39%) (Tomanović-Mihajlović, 1997: 67).

u posetu ili prima goste. Međutim, daleko je više onih porodica koje su „samodovoljne”, te provode nedelju u najužem porodičnom okruženju. To znači da je pojava privatizacije porodičnog života u načinu provođenja slobodnog vremena danas, kao i sredinom devedesetih godina 20. veka, veoma izražena. U načinu korišćenja slobodnog vremena kod naših ispitanika nema ničega što bi pripadalo čulnosnim fenomenima „estetske” ili „velike umetnosti” (Petrović, 2016: 11), što je istaknuto, ekskluzivno i retko, već su uglavnom aktivnosti sa atributima rasprostranjenog, običnog, prosečnog i uobičajenog one koje karakterišu radnički stil života.

U istraživanju je postavljeno i pitanje kako je ispitivano dete provelo nedelju kao dan vikenda. U razgovoru sa 55,9% dečaka i 44,1% devojčica ustanovljeno je da je najviše dece (27%) taj dan provelo isključivo u igri („ceo dan napolju”, ili „ceo dan u igri”). Van kuće (na izletu, u šetnji, u poseti) bilo je 13% dece, u igri kombinovanoj sa drugom aktivnošću (gledanje televizije, crtanje, kućne aktivnosti i sl.) dan je provelo 33% dece, u aktivnostima u kojima je sadržana kombinacija dečje igre sa posetom dan je provelo 25% dece, a uz korišćenje elektronskih medija (kompjuter, tablet i dr.) 2% dece. Podaci pokazuju da je 65% dece „izlazilo” iz okvira svakodnevnih porodičnih rutine, u smislu doživljaja koji obuhvata izlaske, izlete, šetnje, igru van doma i sl. Nasuprot tome, 35% dece je dan vikenda provelo u „uobičajenim aktivnostima” u rutinizovanom porodičnom okruženju (u kući i oko kuće).

Da bismo došli do saznanja o razlikama u odnosu na pol deteta, ukrštanjem varijabli dobili smo sledeće rezultate: u aktivnostima za koje je karakterističan „izlazak” iz okvira svakodnevnih porodičnih rutine provelo je više dečaka (63,6%) nego devojčica (36,4%). Obrnuto je kod aktivnosti koje su „uobičajene” (vezane za kuću), gde je više devojčica (58,5%) nego dečaka (41,5 %).<sup>11</sup> S obzirom na veličinu uzorka nije bilo moguće pouzdano utvrditi da li se radi o statistički značajnim razlikama, ali je indikativno da se u porodičnom slobodnom vremenu ženska deca više vezuju za dom (privatnu sferu), naspram davanja veće slobode kretanja i doživljaja muškoj deci.

### 2.2. Kulturni ukus i potrošnja

Svaka društvena grupa je privržena određenim ukusima i antiukusima, simpatijama i averzijama, fantazijama i fobijama, koje su upisane u najdublje slojeve habitusa. U oblasti kulture habitus se ispoljava kao kulturno znanje i kulturna praksa (potrošnja kulturnih proizvoda i sopstveno kulturno stvaralaštvo).

U našem istraživanju postavljeno je pitanje o izlascima i učestalosti po-

<sup>11</sup> Beograd – Rakovica: aktivnostima vezanim za „izlazak” i „doživljaj” bavilo se za oko 1/3 više dečaka nego devojčica; i obrnuto, „uobičajenim” aktivnostima (koje su vezane za kuću) bavilo se za oko 1/3 više devojčica nego dečaka (Tomanović-Mihajlović, 1997:70).

sećivanja ustanova kulture od strane odraslih ispitanika. Što se tzv. „izlaza” tiče, najzastupljenije su svakodnevne i sedmične šetnje (83,1%), to jest aktivnosti koje su vezane za decu i zadovoljavanje njihovih potreba (za kretanjem, druženjem, doživljajem), a koje od roditelja ne zahtevaju posebne napore i troškove. Ostalih 16,9% ispitanika izjavljuje da nikada – 0,8%, retko – 3,4%, ili povremeno – 12,7% (ne) ide u šetnje.

Sledeća omiljena aktivnost roditelja su svakodnevne ili sedmične posete, koje često i vrlo često upražnjava 48,3%, a povremeno 37,3% ispitanika. Ostali ispitanici izjavljuju da su posete povezane sa materijalnim izdacima (pokloni i dr.) i sa raspolaganjem određenim fondom slobodnog vremena, usled čega uglavnom nisu u mogućnosti da ih upražnjavaju. Za obe navedene aktivnosti van kuće, šetnje i posete, može se reći da predstavljaju pouzdane pokazatelje pojave zatvaranja u svoju privatnost i sužavanja socijalnog kruga na osobe koje su u blizini (susedi i rođaci).

Posete kulturnih ustanova (pozorišta, bioskopa, koncerata) koje se upražnjavaju sedmično ili svakodnevno veoma su retke: najčešći su izlasci sa decom u dečje pozorište – 13,4%, odlazak u bioskop – 8,5%, pozorište – 5% i na koncerte narodne ili zabavne muzike – 5%. Što se odlazaka u dečje pozorište tiče, istraživanje pokazuje da su deca „hendikepirana”, jer 26,4% njih nikada nije bilo u pozorištu (to su deca koja ne idu u vrtić), 26,4% retko odlazi, a povremeno odlazi 33,8% dece.

Svi odgovori ispitanika koji spadaju u aktivnosti najomiljenije zabave u slobodnom vremenu (pitanje je bilo sa otvorenim odgovorom) svrstani su u sledećih sedam kategorija: 1. igra i šetnja sa svojom decom u prirodi – 61,8%; 2. gledanje TV programa – 13,5%; 3. druženje sa prijateljima – 8,5%; 4. rad u bašti, briga o domaćim životinjama i kućnim ljubimcima – 5,5%; 5. čitanje knjiga – 3,9%; 6. aktivnosti sa sportsko-rekreativnim sadržajem – 3,7%; i 7. nema slobodnog vremena niti posebne zabave, dosađuje se – 3,1%. Od sedam navedenih kategorija odgovora pet spada u aktivne načine zabave u slobodnom vremenu (1,3,4, 5 i 6), a dve u tzv. pasivnu zabavu, odnosno dosađu (2 i 7).

Porodična šetnja u prirodi ima znatno više blagodeti nego odlazak u bioskop ili gledanje omiljene serije na televiziji. Porodični izleti i šetnje u prirodi povezuju članove porodice, smiruju decu i poboljšavaju porodičnu harmoniju. Boravak ljudi u prirodi, što posebno važi za decu, doprinosi razvoju samopoštovanja, komunikacije i kooperacije, smanjenju njihove razdražljivosti, povećanju samokontrole, obnovi i sakupljanju nove ljudske energije, jer se sklanjaju od ubitačne ili dosadne svakodnevice.

Što se tiče omiljenih TV emisija odraslih, popularne su političko-informativne emisije (*Dnevnik*, *Sučeljavanja* i dr.), TV filmovi strane produkcije, TV serije (turske i domaće), rijaliti programi (*Parovi*, *Farma*), sportski program, emisije zabavno-muzičkog karaktera (*Nikad nije kasno*, *Grandove*

*zvezde*, *Pinkove zvezde*, *Andrija i Anđelka*), emisije o prirodi i životinjskom svetu koje imaju naučni i stručno-edukativni značaj, ali i crtani filmovi, emisije o modi i zdravlju. Deca na televiziji najviše gledaju crtane filmove (*Maša i medved*, *Nindža kornjače*, *Pepa prase*), dečje programe i serije, emisije o životinjama na kanalu *Animal Planet*, emisije muzičkog karaktera (*Pinkove zvezdice*, *Grandove zvezdice*), reklame (*Jednog dana rešio moj deda*, reklama za *Jumis supe*, *Vojna akademija*), emisije o kamionima.

Ispitivanje roditeljske kontrole gledanja televizije pokazalo je da 97% roditelja vodi računa o tome šta će i kad dete gledati, 2% svojoj deci dozvoljava da bez ikakvih ograničenja gledaju televiziju, a 1% roditelja izjavljuje da ne može da kontroliše, jer dete TV sadržaje ne gleda kod kuće.<sup>12</sup> Od roditelja koji izjavljuju da vode računa o tome šta će i kad će dete gledati 57% njih jednako vodi računa o tome šta će i kad će gledati, 40% izjavljuje da više vodi računa o tome šta će dete gledati, dok 3% roditelja izjavljuje da više vodi računa o tome kad će dete gledati određeni TV sadržaj. Stepen kontrole raste sa stepenom obrazovanja roditelja, a kontrola gledanja TV sadržaja ima veći značaj nego kontrola vremena kada se TV gleda. Na pitanje „Da li koristite pretnju oduzimanja privilegije gledanja televizije za podsticanje dece da jedu hranu koju ne vole, da srede svoju sobu, da prestanu da se svađaju sa braćom i sestrama ili zbog nekog drugog razloga?”, najviše roditelja (49%) izjavilo je da ne koristi pretnju kao vaspitno sredstvo. Ostali odgovori ispitanika uglavnom su ravnomerno distribuirani: 15% ispitanika koristi pretnju da bi dete jelo hranu koju ne voli, 13% da bi dete sredilo svoju sobu, 12% da bi dete prestalo da se svađa sa braćom ili sestrama, 11% zbog nekih drugih razloga kao što su: „kada nisu poslušni”, „kada dete napravi neki vanredni problem”, „kada dete neće da sakupi svoje razbacane igračke”, „da ne pokvari vid”.

Sledeće pitanje u kontekstu porodičnog gledanja televizije odnosilo se na sadržaj TV programa (*Dnevnik*, emisije i filmovi za odrasle i sl.). Ovde je dominantno mišljenje (44%) da decu takvi sadržaji ne zanimaju, te nema potrebe da se kontroliše i ograničava gledanje pomenutih emisija. Samo 12% roditelja zabranjuje deci gledanje emisija sa uznemiravajućim sadržajima (masakri i sl.), 33% kontroliše koje sadržaje dete gleda na televiziji, a 11% vrši selektivnu kontrolu kojom se sprečava gledanje zastrašujućih scena. Na pitanje da li se regulisanje i kontrolisanje gledanja televizije u kući postiže popriličnom borbom ili bez borbe, dobijeni su sledeći odgovori očeva: „bez borbe, kroz pregovaranje kao opravdanu i normalnu aktivnost” – 88% i „sa popriličnom borbom” – 12%. Navedeni podatak trebalo

12 Beograd – Rakovica: „Samo 15% roditelja vrši kontrolu sadržaja koje dete gleda na TV, i to 6% selektivnu, kojom se sprečava gledanje strašnih scena (masakri i sl.), a 9% potpunu kontrolu zabranom gledanja pomenutih emisija, koje potencijalno imaju takve sadržaje” (Tomanović-Mihajlović, 1997: 72).

bi kritički razmotriti u kontekstu „borbe za prevlast koja karakteriše mnoge oblasti dečjeg života”, i imajući u vidu podatak iz istraživanja da 97% roditelja vodi računa o tome šta će i kad dete gledati na televiziji. Naime, deca (u većini slučajeva i majke) ne pristaju tako slepo na vlast odraslih ili muškaraca, naročito u situacijama očevo zabranjivanja gledanja televizije, što znači da bi gledanje televizije trebalo razumeti u kontekstu porodičnih odnosa, koji su uvek prožeti borbom za moć i kontrolu.

Po slušanosti radio-stanica na prvom mestu je *Radio S* (25,4%); od ostalih radio-stanica najčešće su: *Radio AS* (6,8%), *Radio 021* (5,9%), *Radio HIT* (5,1%), *Radio PLAY* (4,2%); potom slede: *Radio Signal*, *Radio BN*, *Radio FM*, *Radio TDI*, *Radio Nexus*. Radio uopšte ne sluša 14,4% ispitanika. Sve su to radio-stanice koje emituju tzv. turbo-folk, pop-folk i novokomponovanu narodnu muziku, sa visokim procentom učešća reklamnog programa, čestitki, želja i pozdrava slušalaca. Visok procenat ispitanika (38,1%) ne kupuje štampu, već se uglavnom informiše putem elektronskih medija. Ispitanici koji je kupuju najviše čitaju *Blic*, *Kurir*, *Informer*, *Večernje novosti*, *Dnevnik*. Žene uglavnom kupuju i čitaju časopise o zdravlju, lepoti i modi.

Četvrtina ispitanika (25%) nikada ne čita knjige, 24% to čini retko, 28% povremeno, 13% često, a 10% vrlo često.<sup>13</sup> Čitaju se uglavnom knjige lakog sadržaja, koje opuštaju, kao što su ljubavni romani, beletristika, trileri, potom literatura iz oblasti popularne psihologije, znatno ređe klasici, istorija, politika i filozofija. Više od polovine ispitanika (58%) tvrdi da ima kućnu biblioteku od najmanje 30 knjiga. Ohrabruje podatak da 99% dece ima dečje knjige i slikovnice u kući.<sup>14</sup> Blizu 26% dece u starijim uzrastima (pet i po do šest godina) zna da čita, naspram 74% onih koji ne znaju da čitaju. U našem uzorku 6% roditelja nikada ne čita ili ne priča deci priče pred spavanje, 14% to čini retko, 36% povremeno, 27% često i 17% vrlo često. Roditelji koji deci čitaju ili pričaju priče pred spavanje u 92% slučajeva izjavljuju da deca vole i uživaju u pričama koje im se čitaju ili pričaju pred spavanje.

Što se filmskog ukusa tiče, najpopularniji su manje zahtevni sadržaji kao što su domaće komedije (36%), akcioni filmovi (23%), trileri (19%) i drame (13%). Da uopšte ne gleda filmove, izjavljuje 6% ispitanika. Kod dece su najpopularniji crtani i akcioni filmovi, domaće komedije, filmovi o životinjama i razne vrste dečjih filmova. Kada je u pitanju muzika koja se najradije sluša, najpopularnija je zabavna (62%), a potom rok (21%) i narodna (10%). Na ostale kategorije (kombinovane razne vrste muzike) otpada svega 7%. U pozorište nikada ne ide 41% ispitanika, 40% njih ide retko, 12% povremeno, 5% često i 2% vrlo često. Koncerte ozbiljne muzike nikada ne

<sup>13</sup> Beograd – Rakovica: dve trećine ispitanika (69%) nikada ne čita knjige (Tomanović-Mihajlović, 1997: 73).

<sup>14</sup> Beograd – Rakovica: „Porazavajući je podatak da 11% dece nema nikakve dečje knjige ili slikovnice u kući” (Tomanović-Mihajlović, 1997: 74).

posećuje 57% , retko 25%, povremeno 11%, često 6% i vrlo često 1% ispitanika. Sportom i rekreacijom nikada se ne bavi 31%, retko 24%, povremeno 24%, često 11% i vrlo često 10% ispitanika.

Naše istraživanje pokazuje da radnici malo čitaju knjige i štampu, retko posećuju pozorišta, koncerte ozbiljne muzike i ostale kulturne priredbe, i ređe se aktivno bave sportom i rekreacijom. Oblici i sadržaji slobodnog vremena, koga u apatiji i utrnulosti od svakodnevice katkada ima i suviše, više su usmereni na aktivnosti koje bi se mogle svrstati u „forme jeftine zabave, čitav niz dobro skrojjenih oblika potrošačke kulture [...] niskoga estetskog-umetničkog intenziteta” (Petrović, 2016: 8, 12), u funkciji dokoličarske razbibrige.

U kontekstu prethodnog zaključka su i odgovori na pitanje o uključenosti deteta u neke oblike kulturno-umetničkih i sportskih aktivnosti, kao indikator kulturnog kapitala koji se investira u decu, ali i kulturni kapital same dece. Istraživanjem su dobijeni sledeći podaci: balet – 7%, sviranje – 1%, sport – 42%, muzika – 9%, slikanje – 1%, jezik – 17%, nešto drugo – 3%. Procenat uključenosti predškolske dece u navedene oblike aktivnosti izrazito je nizak sa stanovišta potreba dečjeg razvoja u ranom detinjstvu. Indeks dečjeg predškolskog angažovanja pokazuje da je najviše dece (45%) bez dodatnih aktivnosti, jednu dodatnu aktivnost ima 37% dece, dve 12%, a sa tri i više dodatnih aktivnosti je 6% ispitivane dece. Gledano prema obrazovnom nivou roditelja i indeksu materijalnih teškoća, uključenost deteta u određenu aktivnost raste sa rastom obrazovnog nivoa i sa smanjenjem materijalnih teškoća domaćinstva.

### 2.3. Porodica i socijalni kapital: socijalni kontakti i mreže

Socijalni kontakti i srodničko-prijateljske mreže koje porodice grade oko sebe ispoljavaju se kroz svakodnevno recipročno viđanje, druženje, zajedničko provođenje slobodnog vremena i razmenu komunikacija. U kontekstu ovih veza i odnosa odvija se proces formiranja ličnog i porodičnog identiteta, obavljanje određenih porodičnih obaveza, a služe i kao oslonac u rešavanju problema u kriznim porodičnim situacijama.

Ispitanici izjavljuju da se najčešće viđaju i družu sa prijateljima (51%), zatim sa rođacima (23%) i sa komšijama (16%). Sa prijateljima, rođacima i komšijama („mešovito”) družu se 10% ispitanika.<sup>15</sup> Zastupljenost prijatelja u socijalnim mrežama raste, a značaj srodnika i suseda opada kako raste obrazovni nivo roditelja. Velika je verovatnoća da ispitanici mešaju kategorije komšije i prijatelji (posebno u kategoriji „mešovito”), jer se od komšija stvaraju prijatelji. Druženje i razgovor kao njegova osnova odvijaju se kao svakodnevna aktivnost van kuće, prilikom šetnje i čuvanja dece ispred

<sup>15</sup> Beograd – Rakovica: sa komšijama (38%), sa prijateljima (23%), sa rođacima (4%) i „mešovito” (35%). (Tomanović-Mihajlović, 1997: 75).

zgrade, kuće, u dvorištu ili vrtu ako ih porodica poseduje, i u najvećoj meri je u vezi sa decom i njihovim svakodnevnim aktivnostima.

Odgovori na pitanje o značaju socijalnih mreža ukazuju na potencijalnu ulogu porodice kao socijalnog kapitala za kvalitet i stil porodičnog života. Indeks socijalnih mreža pokazuje da su za 63% ispitanika socijalne mreže mnogo značajne, 36% procenjuje da su za njih te mreže osrednje značajne, a samo 1% da su malo značajne.

Kada su u pitanju vrste socijalnih mreža, na osnovu primarnog iskustva istraživača očekivali smo da će rodbinske veze biti najznačajnije za veći broj ispitanika, što se sa neznatnom razlikom i potvrdilo. Podaci pokazuju da su za 76% ispitanika veze sa prijateljima mnogo značajne, za 22% su osrednje značajne, a samo 2% procenjuje da je ova vrsta veza malo značajna. Kada su u pitanju rodbinske veze, 75% ispitanika procenjuje da su te veze mnogo značajne, 23% da su osrednje značajne, a 2% da su malo značajne. Prema proceni ispitanika, socijalne veze sa susedima daleko su manje značajne od veza sa prijateljima i rođacima, jer 31% njih izjavljuje da su susedske veze mnogo značajne, 47% da su osrednje značajne, a 26% da su malo značajne.

Navedeni podaci pokazuju da socijalne mreže ispitivanih porodica odlikuje visok intenzitet uzajamnog druženja i komunikacija, ali i raznovrsnost socijalnih odnosa (prijatelji, rodbina, kumovi, susedi). To je značajna činjenica koja ukazuje na to da se sve više širi socijalni kontekst u kojem se formiraju stavovi, razvijaju odnosi i odvijaju aktivnosti kojima se konstituišu rane godine dečjeg života i detinjstvo kao društveno konstruisana praksa.

Da bismo ustanovili kvalitet i vrste socijalnih odnosa u mrežama koje grade deca, roditeljima je postavljeno pitanje sa kim dete najčešće provodi vreme i sa kim se najčešće igra. Ukupno sa odraslima (mamom ili tatom, babom ili dedom i sl.) provodi vreme 19% dece, sa drugom decom 25%, a najveći broj dece (56%) provodi vreme sa svima. Ovde je zapažena i očekivana pravilnost da sa uzrastom deteta raste značaj vršnjaka u procesu druženja. S obzirom na to da se u uzorku radi o deci predškolskog uzrasta, socijalni kontakti se najčešće uspostavljaju između dece koja su prostorno ili srodnički bliska, a za decu koja idu u vrtić značaj dobijaju i odnosi koji se uspostavljaju sa drugom decom u tom institucionalnom okruženju.

U kontekstu uspostavljanja socijalnih kontakata i mreža, majkama je postavljeno pitanje kome se obraćaju za pomoć oko čuvanja dece, kojoj najvažnijoj osobi ili instituciji. Distribucija odgovora je sledeća: dete čuva sama – 18%, dete ide u vrtić – 37%, dete čuva plaćena žena u kući – 3%, dete čuva majčina majka – 14%, dete čuva očeva majka – 13%, dete čuva neko od rodbine – 8%, dete čuva suprug – 1%, dete ostaje u produženom boravku – 4%, i ostalo – 2%. Ukrštanjem varijabli došli smo do saznanja da su majke ređe same čuvale dete do njegove treće godine života ukoliko su obrazovane. Podaci potvrđuju i značaj koji plaćena pomoć i institucije za

čuvanje dece imaju kada se radi o obrazovanim ženama.

Kada je ispitanicima postavljeno pitanje „Kome biste se obratili za pomoć u vezi sa pozajmicom manje sume novca“, dobijeni su sledeći odgovori: 45% ispitanika bi se obratilo rođacima, 29% prijateljima, 25% nikome, a samo 1% susedima. Slične odnose potvrđuju i odgovori koji se odnose na pomoć („vezu“) oko zapošljavanja. Najveći broj ispitanika (41%) bi se obratio prijateljima, 36% njih rođacima, 22% se ne bi obratilo nikome, a samo 1% susedima. Rođaci (53%) i prijatelji (36%) daleko su ispred suseda (2%) kada je u pitanju obraćanje za pomoć („vezu“) oko zadovoljavanja potreba članova porodice u oblasti zdravstva, dok se 9% ispitanika za ovu vrstu pomoći ne bi obratilo nikome.

Prethodni podaci pokazuju da su najbliža rodbina iz domaćinstva i najbliži srodnici izvan domaćinstva, kao izraz tradicionalne, nasledene društvenosti, i prijatelji, kao izraz modernog socijaliteta, najveći oslonac prilikom traženja i nalaženja pomenutih vrsta pomoći. Odnosi sa susedima su čisto socijalne, a veoma malo utilitarne prirode. Iz svega prethodno iznetog možemo zaključiti da su srodničko-prijateljske i druge neformalne socijalne veze posmatranih porodica veoma intenzivne, razgranate i funkcionalne u svakodnevnom porodičnom životu, i kao takve predstavljaju bitan segment dečje svakodnevice.

## Zaključak

Iako su brojne dimenzije kvaliteta porodičnog života još uvek pod uticajem negativnih posledica društvene krize u kojoj se našla Srbija 90-ih godina 20. veka, otvoreni su putevi ka „deblokiranju“ modernizacijskih tokova porodičnog života i detetove svakodnevice. U drugoj deceniji 21. veka uočljiva je tendencija povećanja broja nuklearnih porodica kao izvorišta biološke reprodukcije i centralne modernizacijske kategorije, kao i postepeno napuštanje porodičnih oblika proširenih porodica, koje su bile karakteristične za period „blokirane postsocijalističke transformacije“.

Rezultati istraživanja i analize stambenog standarda u više njegovih dimenzija, zatim materijalnog standarda i potrošnje, porodičnih strategija za održanje/unapređenje kvaliteta života, percepcije i doživljaja svakodnevnog života porodice – pokazuju da je napor ljudi danas više usmeren na svakodnevno održavanje životnih uslova nego na unapređenje kvaliteta života porodice. To znači da je kvalitet života deteta u radničkoj porodici, i pored značajnih društvenih promena, još uvek pod snažnim negativnim uticajem krhke globalne društvene i ekonomske situacije u Srbiji.

Kada je u pitanju porodično slobodno vreme, istraživanje pokazuje da blizu 1/3 porodica danas čini „iskorak“ iz zone privatnosti i porodično

slobodno vreme provodi tako što odlazi nekome u posetu ili prima goste. Znatno je više porodica (2/3) koje su „samodovoljne”, i slobodno vreme provode u najužem porodičnom okruženju, što ukazuje na pojavu privatizacije porodičnog života u načinu provođenja slobodnog vremena. U načinu korišćenja slobodnog vremena kod naših ispitanika nema ničega što bi bilo istaknuto, ekskluzivno i retko, već su uglavnom aktivnosti sa atributima rasprostranjenog, običnog, prosečnog i uobičajenog one koje karakterišu radnički stil života.

Većina dece (65%) „izlazi” iz okvira svakodnevne porodične rutine, u smislu doživljaja koji obuhvata izlaske, izlete, šetnje, igru van doma i sl. Nasuprot tome, 35% dece dan provodi u najužem socijalnom okruženju, u „uobičajenim aktivnostima” u rutinizovanom porodičnom okruženju (u kući i oko kuće). U aktivnostima za koje je karakterističan „izlazak” iz okvira svakodnevne porodične rutine više učestvuju dečaci (63,6%) nego devojčice (36,4%). Obrnuto je kod aktivnosti koje su „uobičajene” (vezane za kuću): više je devojčica (58,5%) nego dečaka (41,5%). Aktivnosti koje čine slobodno vreme deteta u radničkoj porodici odnose se na igru, druženje i upotrebu sadržaja masovne kulture, najviše posredstvom televizije (crtani filmovi i sl.).

Roditelji iz radničke porodice u slobodnom vremenu malo čitaju knjige i štampu, retko posećuju pozorišta, koncerte ozbiljne muzike i ostale kulturne priredbe, i ređe se aktivno bave sportom i rekreacijom. U stilu života radničke porodice ima dosta elemenata kiča, šunda, jeftine zabave, potrošačke kulture i dosade. Oblici i sadržaji slobodnog vremena više su usmereni na aktivnosti koje ne zahtevaju veće ulaganje intelektualnih napora da bi se u tome uživalo.

Socijalne mreže ispitivanih porodica odlikuje visok intenzitet uzajamnog druženja i komunikacija, ali i raznovrsnost socijalnih odnosa. To znači da se širi socijalni kontekst u kojem se formiraju stavovi, razvijaju odnosi i odvijaju aktivnosti kojima se odvija detinjstvo kao društveno konstruisana praksa. Srodničko-prijateljske i druge neformalne socijalne veze posmatranih porodica veoma su intenzivne, razgranate i funkcionalne u svakodnevnom porodičnom životu, i kao takve predstavljaju bitan segment dečje svakodnevice. Kvalitet i vrste socijalnih odnosa u mrežama koje grade deca karakteriše raznovrsnost socijalnih interakcija sa odraslima i sa drugom decom. Zapažena je očekivana pravilnost da sa uzrastom deteta raste značaj vršnjaka u procesu druženja. S obzirom na to da se u uzorku radi o deci predškolskog uzrasta, socijalni kontakti se najčešće uspostavljaju između dece koja su prostorno ili srodnički bliska, a za decu koja idu u vrtić, značaj dobijaju i odnosi koji se uspostavljaju sa drugom decom u tom institucionalnom okruženju.

Najopštiji zaključak istraživanja je da su promene u kvalitetu i stilu života radničke porodice u Srbiji pod snažnim uticajem sociokulturnog i ekonomskog konteksta. Sa jedne strane deluje kontekst produžene društvene i ekonomske krize, a sa druge kulturni kontekst u okviru kojeg se odvija tradicionalni proces jake socijalne integracije u primarnim vezama. U sadejstvu strukturalnih ograničenja nije moguće da radnička porodica napravi veći iskorak ka unapređenju kvaliteta i stila života i na taj način modernizuje roditeljstvo, pa sledstveno tome i detinjstvo. Na taj način se odvija reprodukcija porodičnog habitusa kao osnove socijalne reprodukcije nejednakosti u srpskom društvu.

#### LITERATURA

- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In: J. G. Richardson (Ed.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (241–258). New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1993). *Sociology in Question*. London: Sage.
- Burdije, P. (1999). *Nacrt za jednu teoriju prakse*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Čejni, D. (2003). *Životni stilovi*. Beograd: Clío.
- Kačavenda-Radić, N. (2000). Slobodno vreme kao činilac kvaliteta porodičnog kvaliteta življenja. U: *Dete i slobodno vreme – okrugli sto* (7–18). Beograd: Republika Srbija, Ministarstvo za brigu o porodici.
- Lazić, M. (2011). *Čekajući kapitalizam*. Beograd: Službeni glasnik.
- Milić, A. (2004). Transformacija porodice i domaćinstva – zastoj i strategije preživljavanja. U: A. Milić (Ur.). *Društvena transformacija i strategije društvenih grupa: Svakodnevice Srbije na početku trećeg milenijuma* (315–345). Beograd: Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta u Beogradu
- Petrović, S. (2016). *Estetika u doba antiumentnosti*. Beograd: Dereta.
- Spasić, I. (2004). *Sociologije svakodnevnog života*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Tomanović-Mihajlović, S. (1997). *Detinjstvo u Rakovici. Svakodnevni život dece u radničkoj porodici*. Beograd: Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta u Beogradu.

MILAN M. MIŠKOVIĆ  
Preschool Teacher Training College, Novi Sad

THE QUALITY AND STYLE OF LIFE OF THE FAMILY AS  
SEGMENTS OF CHILDREN'S EVERYDAY LIFE

**Summary:** The widest context analysis of the quality and style of life of the family as segments of children's everyday life in this paper is the theory of structuration, which starts from the premise that the human agency and structure mutually constituted. The aim of the research is to know the main characteristics and changes in the quality and style of life of the family as segments of children's everyday life, and the place of the child as "strategic actors" in a family context. The assumption is that the daily life of the child is largely determined by the quality and style of life of his family. For the analysis of the connection between objective living conditions of families and behaviors that children will be prone to spontaneously adopt in everyday life, used the concept of Bourdieu's habitus. As a necessary endeavor in research quality and style of life of the family, the child's perspective is included, with children as competent social actors at the center of analysis. Empirical research quality and style of life of the family and children's everyday experiences in a family environment was carried out on a sample of 118 families in Novi Sad and Vrbas, which in its scope of economic, cultural and social capital belonging to social class workers. The study was carried out using a qualitative methodology using structured interviews and observation. The research results show that the effort people are more focused on daily maintenance living conditions than on improving the quality of life of the family. Lifestyle working families characterized by "a necessary choice", simplicity, humility, closeness and uniformity. Children do not play a significant role in structuring and restructuring of the family as a social institution, but noted that rules of engagement in domestic violence and their daily lives are determined grown his authority in the context of power relations.

**Keywords:** quality of life, lifestyle, family, children everyday, habitus.

СРЂАН ШЉУКИЋ  
Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет,  
Одсек за социологију  
srdjan.sljukic@ff.uns.ac.rs

## СВАКОДНЕВИЦА ДЕЦЕ НА СЕЛУ: ИЗАЗОВ НОВЕ БОЈАНКЕ

*Сажетак:* Издељеност социологије на различите (бројне) дисциплине не подразумева одмах и строго одвајање предмета ових дисциплина, већ понекад и њихово сусретање и заједнички рад на покушају да се објасни/разуме један део друштвене стварности. Управо је то случај са проблемом свакодневице деце на селу, којег као свој предмет могу имати чак три социолошке дисциплине: социологија свакодневице, социологија детињства и социологија села. У овом раду аутор покушава да сагледа друштвене аспекте свакодневице детињства на селу из угла социологије села.

*Кључне речи:* детињство, свакодневица, село, социологија села, социолошке дисциплине.

### Увод

За лаика, који једну науку посматра споља, постоје социологија и социолози, виђени као једиствени ентитети. Међутим, за оне који су социологију студирали и за социологе саме, социологија никако не представља некакву хомогену појаву, већ напротив, представља појаву која је изнутра прилично издиференцирана. Наиме, ради се о томе да унутар социологије постоје веома бројне социолошке дисциплине, свака са својим предметом. Уз општу социологију, која се бави друштвеном структуром и њеним променама, и социолошку методологију, проналазимо читав низ посебних социологија, од којих свака изучава један део друштвене стварности, редовно у његовој повезаности с друштвом као целином. Једна од најстаријих посебних социологија, настала још у деветнаестом веку у САД, јесте социологија села. Социологија села као социолошка дисциплина има веома дугу и богату традицију, како у свету, тако и код нас. У претече српске социологије можемо сврстати и таква велика имена као што су Валтазар Бо-

гишић и Јован Цвијић, а њеним оснивачима ваља сматрати Сретена Вукосављевића и Цветка Костића (Шљукић–Јанковић, 2015: 31–60).

С обзиром на то да за свој предмет има друштво у селу као целину, а нарочито промене које се у томе друштву догађају под утицајем процеса модернизације, социологија села је често у прилици да се 'укршта' с другим посебним социологијама: када изучава сеоску породицу, не може да заобиђе социологију породице; када се бави религијом у селу, нужно користи сазнања социологије религије; када истражује рад на селу, преплиће се са социологијом рада, итд. У случају када за свој предмет узима свакодневицу деце на селу, социологија села се неизбежно сусреће с чак две друге посебне социологије: социологијом детињства и социологијом свакодневног живота. Обе наведене социолошке дисциплине значајно су млађе од социологије села, тј. настају знатно касније. Деца су у социологији дуго сматрана „некомпетентним и некомплетним” (у друштвеном смислу) особама, које тек треба да прођу кроз процес социјализације, те им се пажња поклањала само спорадично, у оквиру изучавања социологије породице и социологије образовања. Од почетка деведесетих година прошлог века, међутим, на децу се почело гледати као на специфичне друштвене актере, с особеним потребама, правима и сл., те су се појавила озбиљнија социолошка проучавања деце, која су се убрзо институционализовала у облику нове социолошке дисциплине, социологије детињства (Holloway and Valentine, 2000; Prout, 2011). Проблеми свакодневног живота такође су дуго времена били изван фокуса социолога, иако су свакодневици били посвећени и неки радови истакнутих личности у историји социологије, попут Г. Зимела (G. Simmel) и А. Лефевра (H. Lefebvre). Емпријска проучавања свакодневног живота почела су седамдесетих година двадесетог века у Француској, у Орлеану, под руководством Е. Морена (E. Morin), а данас је социологија свакодневице призната социолошка дисциплина (Adler, Adler and Fontana, 1987; Kalekin-Fishman, 2013).

### Изучавања дечје свакодневице на селу су ретка

Ако социологију села, социологију детињства и социологију свакодневице посматрамо као скупове, онда бисмо могли рећи да нас заправо занима њихов пресек, који се исказује као свакодневица деце на селу. Одмах да кажемо да тај пресек није велики, напротив. Истраживања друштвеног положаја и свакодневице деце на селу веома су ретка и не налазе се у центру пажње социолога из све три дисциплине.

П. Гарет, Н. Нганду и Џ. Ферон (Garett, N'gandu and Ferron, 1994)

предузели су једно од малобројних истраживања друштвеног положаја деце у оквиру социологије села и установили да чињеница становања на селу представља озбиљан фактор ризика када се ради о дечјем сиромаштву. Вреди забележити и истраживање које су у Уједињеном Краљевству спровели Х. Метјуз и сарадници (Matthews et al, 2000), а које се тичало одрастања на селу. Они су установили да деца преиспитују оно „рурално” кроз сопствено искуство и на основу сопствене тачке гледишта. Упркос стереотипима о „руралној идили”, многа деца, нарочито она сиромашаја, као и тинејџери, осећају се одвојени од сеоског друштвеног живота. Ова сеоска деца снажно осећају раскорак између очекивања („доброг живота”) и реалности (живота у удаљеном, сиромашном и инфраструктурно неопремљеном насељу). Допринос овом пољу дали су и социолози детињства, те је тако С. Панч (Punch, 2000) проучавала свакодневицу деце у руралним областима Боливије. Циљ њеног истраживања био је да открије на који начин сеоска деца 'преговарају' како би задобила извесну аутономију у ситуацији у којој им одрасли лимитирају време и простор. У фокусу су били друштвени односи у које деца ступају код куће, у школи, у раду и у руралној заједници као целини, а у узорак је ушло осамнаест сеоских домаћинства. Подаци су добијени уз помоћ интервјуа и посматрања са учествовањем.

Мали број истраживања не треба да чуди: баш као и село, деца су понешто запостављена као предмет социолошких изучавања. Место деце и села у друштву њихово је место и у науци. Када се то двоје нађу заједно, добија се очекиван резултат. Отуда је, за некога ко се годинама бави истраживањима руралних области, проучавање свакодневице деце на селу нешто што би се могло назвати изазовом нове бојанке. Баш као када је реч о дечјој бојанци и овде имамо задат цртеж, контуре, али не више од тога; садржај тек треба пружити, бојанку испунити. Зато су потребна осмишљена емпиријска истраживања, више њих, а то тражи и одређена материјална средства. Сматрамо важним и да нагласимо да су социолошка испитивања деце специфична на више начина, од тога да захтевају извесну интердисциплинарност (пре свих одређена педагошка и психолошка сазнања), преко проблема њихове организације, па све до етичких питања.

Међутим, пре емпиријских истраживања неопходно је видети шта нам говоре већ верификована сазнања социологије села, тј. да ли се из њих може извући нешто што би било значајно за друштвени положај и свакодневицу деце на селу. Другим речима, треба да себи поставимо следеће питање: како структурне одлике друштва на селу утичу да свакодневицу деце? У одговору на ово питање може нам од помоћи бити и несистематско посматрање. Оно свакако није научни метод у



строгом смислу тога појма, али је често од користи приликом формирања хипотеза. Управо је то основни циљ овог рада, да у „новој бојанци” урадиммо цртеже, како би сама „бојанка” могла бити попуњавана.

### Дете на традиционалном селу

Не би требало да буде спорно да су социологија и историја тесно повезане науке, да једна без друге не могу. Без структурне (социолошке) анализе, историја изгледа као неповезани низ појединачних догађаја, а без познавања претходног стања неке структуре (тј. њене историје) није могуће разумети њену актуелну форму (Шљукић, 2014: 75–76). Овај увид, без остатка, важи у социологији села, јер се у њој апсолутно ништа не може разумети, нити објаснити, без познавања кључних друштвено-структурних карактеристика традиционалног села. Отуд се чини незаобилазним да се, пре анализе утицаја данашњих друштвених одлика сеоског друштва на свакодневицу деце, најпре позабавимо најважнијим одликама традиционалног, сељачког друштва, премда оно у том свом облику већ извесно време не постоји.

За дефинисање сељачког друштва највеће заслуге имају, осим социолога, антрополози. Тако је А. Кребер (Kroeber, 1948) закључио да се сељачка друштва битно разликују од изолованих племенских заједница и да представљају „делимична друштва са делимичном културом” (енг. *part societies with part cultures*). Другим речима, она су увек повезана с неком већом друштвеном и културном целином. На истраживања А. Кребера и Р. Редфилда (R. Redfield) ослонио се француски руралиста А. Мендрас (H. Mendras) и конструисао идеални тип (Вебер) сељачког друштва. Према Мендрасу, идеални тип сељачког друштва има следеће карактеристике (Mendras, 1986: 30–31):

1. Релативна аутономија сељачког друштва у односу на друштво (феудално, градско) које над њим доминира, уједно му допуштајући извесне особености;

2. Кључни значај сељачког газдинства/домаћинства у организацији економског и друштвеног живота;

3. Релативна економска аутархија, која подразумева окренутост производњи за потребе сопственог домаћинства, али и извесну повезаност с тржиштем;

4. Односи међусобног познавања унутар сељачког друштва и слабије везе с окружењем;

5. Између сељачког друштва и оних који над њиме доминирају посредују угледни појединци (припадници сељачког друштва).

Одређењу сељачког друштва које је дао Мендрас треба додати и

увид руско-британског социолога Т. Шанина, за кога је једна од најважнијих црта сељака њихов потлачени положај (Shanin, 1973: 14–15).

Како су набројане карактеристике утицале на друштвени положај деце и на њихову свакодневицу? Модел репродукције који је доминирао у сељачким друштвима је типичан традиционални, што је значило висок наталитет и, истовремено, висок морталитет претежно деце до једне године живота. Велики број деце која су се рађала, као и њихова висока смртност у првим годинама живота, морао је оставити трага на друштвени положај деце и њихову свакодневицу; некаква детецентричност, карактеристична за модерна друштва, никако се овде није могла очекивати. Много се деце рађало, много их је рано умирало; суровост (у смислу друштвених околности) битно је одређивала њихов статус и свакодневицу.

За сељачку породицу, било инокосну, било задружну, деца су била од суштинског значаја из најмање два разлога. Први је био наставак постојања породице као друштвене целине (која је била значајнија од сваког појединца). Велики број деце значио је да ће се породични колективитет одржати, да неће нестати; породично име (лоза) наставља да постоји управо кроз децу. Друго, с обзиром на то да за сељачку пољопривреду најважнији фактор производње није био капитал, него радна снага, рађање деце био је услов опстанка. Без деце, не би било ни производње, а без ње ни задовољавања (бројних) потреба сељачке породице.

У оба случаја мушка су деца више вреднована него женска. Патријални односи одређивали су да су она била та која су настављала породично име (лозу); зато се синовима радовало више него кћерима. Такође, синови су били ти који су остајали у кући и представљали њену нову и младу радну снагу, за разлику од кћери које су се удавале и тако својим радом доприносиле другој сељачкој породици, а не родитељској. У том смислу ваља разумети и народну изреку: „Није газда ко има волова, већ ко има синова”.

Патријални друштвени односи укључивали су и јасну друштвену хијерархију: млађи су морали слушати старије, а жене мушкарце. Сељачке су породице биле вишегенерацијске, што је деци доносило искуство живота са бабама и дедама, са којима су били још више повезани услед особености поделе рада у сељачкој породици. Наиме, обавезни да раде били су сви, али према својим могућностима. Најтеже послове (орање, жетва и сл.) радили су млађи мушкарци, док су за старије и за децу биле резервисане обавезе које нису захтевале превише физичке снаге. Деца и стари били су заједно и због тога што су ови други, као најискуснији (формално образовање у традиционалном сељачком друштву није играло никакву улогу), имали за задатак

да ове прве васпитају и да их много чему науче.

Рад на сељачком газдинству који су обављала деца нипошто се не би смео сматрати некаквом суровом експлоатацијом. По себи, он није био претежак, већ у складу с децјом снагом и могућностима, а не треба заборавити ни чињеницу да је тај рад представљао и неку врсту сељачког школовања, тј. припреме за улогу одраслих чланова сељачке породице.

С обзиром на то да традиционално сељачко друштво није познавало строгу одвојеност радног од слободног времена, већ су се ово двоје, најчешће, преплитали, за децу је било потпуно уобичајено да спајају рад и игру. Рад, игра, образовање – све је то било део децје свакодневице, исто као и данас, али су те активности биле недиференциране: чувати стоку, заједно са старијима, значило је и играти се с другом децом и понешто научити.

Свакодневицу деце на традиционалном селу свакако је карактерисала сигурност, готово 'ушушканост'. Дете је увек, у сваком моменту, било окружено браћом и сестрама, родитељима, бабама и дедама, рођацима, итд., што је гарантовало да му се ништа заиста лоше не може догодити. Сигурност се пружала и изван породичних оквира, на нивоу села, које је било друштво међусобног познавања. Дете се могло сматрати сигурним докле год се налазило међу познатима, а у „круг познатих” улазили су чланови породице, суседи, па и цело село. Ово је омогућавало велику слободу кретања и безбрижност – непознатих људи, на које би се морало пазити, једноставно није било.

Наличје свакодневне (али и егзистенцијалне) сигурности деце у традиционалном сељачком друштву чинила је оскудица и апсолутни примат колективног над индивидуалним. Породична и сеоска солидарност обезбеђивала је свима задовољавање неопходних потреба, али на веома ниском нивоу. Докле год сте били део колектива и поштовали његове норме, били сте сигурни; свако „искакање из колосека” и индивидуализам носили су са собом одређени ризик.

Према општој оцени, традиционално сељачко друштво се код нас коначно урушило половином прошлог века. То значи да је генерација рођена педесетих година на селу била последња која је социјализована унутар вредности и норми сељачког друштва. Слику свакодневице сеоске деце тога времена зато је могуће добити од људи који данас имају око шездесет година. Преношење примарног искуства друштвених актера путем књижевних дела у овом случају такође може послужити као ваљан извор података за социологију села. Примера ради, о свакодневици деце у руралном Банату почетком шездесетих година двадесетог века сведоче књиге Радована Влаховића Џемс Бонд у кратким панталонама и Бапа.

### Шта се променило, а шта није

Традиционалног села, сељачког друштва гореописаног, више нема. Много тога је нестало, доста тога се изменило, а има и онога што је остало у суштини исто. Структурне промене друштва на селу свакако су утицале на промене у друштвеном положају и свакодневици деце. Пре него што наведемо до којих је то измена дошло када се ради о деци, морамо, сасвим укратко, описати најважније процесе на селу који су те измене изазвали. При томе ћемо се ограничити на оне модернизацијске процесе које за ову тему сматрамо најважнијим.

Вековима је пољопривреда била доминантна привредна грана, којом се бавила огромна већина сеоског становништва. С настанком модерних друштава, појавио се и процес деаграризације, тј. масовног напуштања пољопривреде као делатности од стране становника села. Главни узрок деаграризације била је индустријализација, јер су индустријски погони тражили бројну радну снагу, која је могла доћи само са села. Деаграризацију је убрзавала још једна нова појава, а то је масовно школовање; они који су желели да се школују по правилу су напуштали и пољопривреду и село. На нашим просторима индустријализација је започела касније у односу на друге европске земље, да би своје убрзање добила у првој деценији друге половине прошлог века. Далеке 1866. године чак 90% становништва Србије било је ангажовано у пољопривреди; тај број се најпре лагано смањивао (1931. он је износио 77,2%), а потом кренуо врло нагло да пада (51,5% 1971; 38,54% 1981), коначно се стабилизујући на око 20%. Уколико бившу Југославију посматрамо као целину, видимо да је између 1948. и 1971. године пољопривреду напустило пет и по милиона људи (Шљукић–Јанковић, 2015: 100–101).

Други битан процес био је урбанизација. Урбанизација се може посматрати на двојак начин: као убрзано мигрирање сеоског становништва у градове и као ширење градског начина живота. И тај се процес код нас појавио касније; почетком двадесетог века на јужнословенским територијама није било ниједног града са више од 100 000 становника. Градско становништво почело се убрзано умножавати (претежно механичким путем, тј. приливом становништва са села) тек после Првог светског рата. Године 1991. удео урбаног у укупном становништву Србије први је пут постао већи од удела руралног. Истовремено, градски начин живота ширио се у руралним областима, мењајући културне обрасце сеоског становништва (Шљукић–Јанковић, 2015: 104–106).

Посебно значајним променама треба сматрати оне које су задесиле сеоску породицу. Традиционална сељачка породица (инокосна и

задружна) битно се изменила. 'Судар' с грађанским правом извао је распад породичних задруга, јер ове нису могле да истрпе увођење институције приватне својине. Заједно с процесима деаграризације и урбанизације, ово је изазвало бројне промене у сеоској породици (Шљукић–Јанковић, 2015: 179):

- Распад задруга и тржишна привреда водили су ограничавању рађања, јер радна снага није више била главни фактор производње, а велики број деце било је теже издржавати унутар нуклеарних породица.
- Ауторитет оца бива озбиљно доведен у питање, жена почиње све више да се пита у газдинству и домаћинству, долази до сукоба генерација.
- „Прелазни период” повећава појаву насиља у породици, које није било правило у традиционалном сељачком друштву, због постојања јасне хијерархије.
- Услед деаграризације, сеоска породица је престала да буде произвођачка заједница, остајући само заједница потрошње.
- Жене се запошљавају изван газдинства, што битно мења њихов положај унутар породице.
- Образовање женске деце добија посебан значај.
- Сеоска породица део својих функција преноси на друштвене организације (социјализација, лечење, образовање).

Како су наведене промене деловале на друштвени положај и свакодневицу сеоске деце? Смањени број деце, као и измене унутарпородичних односа водили су, као и у граду, појави детецентричности. У сеоској су породици деца све више „центар света”, што свакако утиче и на њихов положај и на њихову свакодневицу. Образац репродукције се променио, а с њиме и однос према деци.

Напуштање пољопривреде, као и њен промењен карактер (радна снага је престала да буде главни фактор производње), утицали су на то да је рада деце на селу данас знатно мање. Једноставно, у новим околностима, за њиме више нема толико потребе. Та је потреба значајно смањена преласком с екстензивне на интензивну пољопривреду, на механизацију и хемизацију. Међутим, дечји рад није сасвим нестао. У сеоским породицама које се баве пољопривредом деца и даље бивају понекад укључена у радове на газдинству; ово због тога што сеоска домаћинства с пољопривредним газдинством остају заједнице рада, а не само трошења. Наравно да ово свакодневицу деце на селу чини различитом од свакодневнице деце у граду.

Више него што је то случај у урбаним подручјима, у селу налазимо вишегенерацијске породице. Већа присутност баба и деда у животу деце обликује дечју свакодневицу, али и њихову примарну социјали-

зацију на начин да у њу више укључује традиционалне вредности и норме. Отуда не треба да чуди да и данас они који су социјализовани на селу имају традиционалније ставове од појединаца који су овај процес прошли у граду.

Без обзира на то што је утицај примарних друштвених група (породица, суседство) у селу смањен, он је и даље остао велики. Такође, упркос силним променама, село је остало друштво међусобног познавања, насеље у којем „сви знају све о свакоме”. У том смислу, некадашња сигурна свакодневица сеоске деце није се много изменила. Сеоско дете је окружено рођацима, суседима, сусељанима, једном речју познатим људима, који његову свакодневицу чине сигурном и дају му велику слободу кретања, уз велики број контаката лицем у лице. Баш као и градска, сеоска деца време проводе на три места: у кући, у школи и у селу (градска, наравно, у граду). Разлика је у томе што је сеоска средина за децу много сигурнија од градске: где год да крене, на коју год страну, дете ће се наћи међу познатима и биће сигурно.

Неко би могао да помисли да је сеоску децу 'заобишло' сада већ добро познато „четврто место”, тачније виртуелни свет интернета. То, међутим, барем у Србији, није тако. Сеоска деца такође су 'палчићи', они који се уз помоћ палчева и електронских уређаја (компјутера, мобилних телефона, таблета) крећу по *on-line* свету друштвених мрежа, који сачињава обавезни део њихове свакодневице.

### Закључак

Истраживања друштвеног положаја и свакодневице деце на селу до сада су у социологији села углавном изостајала, пре свега због тога што је интересовање социологије и социолога за децу као друштвене актере новијег датума и није још добило прилику да заживи у свим социолошким дисциплинама, али и зато што је реч о предмету који је и у научном и у друштвеном смислу запостављен. Потреба за оваквим истраживањима свакако постоји, између осталог и из практичних разлога, који показују апликативни карактер социологије села. Сва будућа истраживања дечје свакодневице на селу морају поћи од већ учвршћених сазнања о традиционалном сељачком друштву и променама на селу које су се одиграле у последњих пола века. Ова сазнања су од суштинског значаја за формирање хипотеза о дечјој свакодневици на селу данас.

## ЛИТЕРАТУРА

- Влаховић, Р. (2011). *Демс Бонд у кратким панталонама*. Ново Милошево: Банатски културни центар.
- Влаховић, Р. (2016). *Бапа*. Ново Милошево: Банатски културни центар.
- Шљукић, С. (2014). Промене у друштвеној структури и улога сељаштва. *Зборник Матице српске за друштвене науке*, 146: 71–84.
- Шљукић, С. и Јанковић, Д. (2015). *Село у социолошком огледалу*. Нови Сад: Mediterran Publishing.
- Adler, P. A, P. Adler, A. Fontana (1987). Everyday Life Sociology. *Annual Review of Sociology* Vol. 13: 217–235.
- Garett, P. N. N'gandu and J. Ferron (1994). Is Rural Residency a Risk Factor for Childhood Poverty? *Rural Sociology*, Vol. 59: 66–83.
- Kalekin-Fishman, D. (2013). Sociology of Everyday Life. *Current Sociology Review* 61 (5–6): 714–732.
- Matthews, H et al. (2000). Growing-up in the Countryside: Children and the Rural Idyll. *Journal of Rural Studies*, Vol. 16: 141–153.
- Mendras, H. (1986). *Seljačka društva*. Zagreb: Globus.
- Prout, A. (2011). Taking a Step Away from Modernity: reconsidering the sociology of childhood. *Global Studies of Childhood*, Vol. 1: 4–14.
- Punch, S. (2000). Children's Strategies for Creating Playspaces: Negotiating Independence in Rural Bolivia. In: Holloway, S. and G. Valentine (eds). *Children's Geographies: Living, Playing, Learning and Transforming Everyday Worlds* (48–62), London: Routledge.
- Shanin, T. (1973). *Peasants and Peasants Societies. Introduction*. Penguin Education.
- Holloway, S. L. and G. Valentine (2000). Spatiality and the New Social Studies of Childhood. *Sociology*, Vol. 34: 763–783.

SRĐAN ŠLJUKIĆ

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

## EVERYDAY LIFE OF RURAL CHILDREN: THE CHALLENGE OF A NEW COLORING BOOK

**Summary:** The fact that sociology has been divided into (lots of) disciplines does not necessarily mean that subjects of research of sociological disciplines are always strictly separated. On the contrary, sociological disciplines can work together in order to explain/understand a segment of social reality. This is exactly the case with the problem of everyday life of rural children, which appears to be a research area of the three sociological disciplines: sociology of everyday life, sociology of childhood and rural sociology. In this paper the author is trying to examine the social aspects of everyday life of rural children using the rural sociology perspective.

**Keywords:** childhood, everyday life, rural settlements, rural sociology, sociological disciplines.

## IGRALIŠTA – PROSTORNI RESURSI STRUKTURISANE I KONTROLISANE IGRE

*Sažetak:* U radu se analiziraju igrališta u odnosu na posledice koje imaju po dečju igru i mogućnosti ostvarenja socijalne integracije. U prvom delu rada ukazuje se na vezu između savremene (moderne) predstave detinjstva, razvojne paradigme, u čijoj se osnovi nalazi ideja fizičkog, psihičkog i socijalnog razvoja deteta i nastanka igrališta kao adekvatnog prostornog okvira za realizaciju ovog procesa. U drugom delu se izlažu kontekstualne specifičnosti razvoja i zasnivanja igrališta u Srbiji, ističe se njihova tipološka svedenost i potencijal za stvaranje društvenih nejednakosti nastao kao rezultat praksi urbanog planiranja kojima se proizvodi njihova nejednaka prostorna i društvena dostupnost. U zaključnim napomenama ukazuje se na negativne posledice smeštanja dečje igre na igrališta sa stanovništa mogućnosti kontrole i korišćenja prostora, formiranja određenih karakteristika ličnosti, ali i mogućnosti ostvarenja socijalne integracije.

*Ključne reči:* razvojni model detinjstva, urbano planiranje, igrališta, dečja igra, socijalna integracija.

### Uvod

Igrališta kao posebni prostori namenjeni igri dece predstavljaju značajan urbani sadržaj u savremenom gradu. Usled, sa jedne strane prostorne i društvene kompleksnosti savremenog grada i, sa druge strane, percepcije dece kao nesposobnih da izađu na kraj sa ovom kompleksnošću, ona se promovisu kao oaze sigurne i slobodne igre –prostori društvene i fizičke slobode. U radu se igrališta posmatraju kao prostorni aspekt strukturnog procesa oblikovanja modernog detinjstva, preciznije njegove institucionalizacije, te kao takva predstavljaju prostore s jasnom društvenom

funkcijom koje su za decu osmislili odrasli u skladu sa svojim viđenjem dečjih prostornih potreba i želja.

Cilj rada je da ukaže na posledice koje igrališta konceptualizovana na ovaj način imaju po dečju igru i mogućnosti ostvarenja socijalne integracije. U ostvarenju ovog cilja, prvi deo rada posvećen je analizi nastanka i razvoja igrališta kao i analizi njihovih programskih karakteristika, odnosno tipova.

Ističe se veza između moderne predstave detinjstva, razvojne paradigme, u čijoj se osnovi nalazi ideja fizičkog (razvoj motoričkih sposobnosti), psihičkog (emocionalno zdravlje i zadovoljstvo) i socijalnog (društvene mreže i veštine, smanjenje kriminala, odnosno postizanja socijalne kohezije i integracije) razvoja deteta i nastanka igrališta kao adekvatnog prostornog okvira za realizaciju ovog procesa, te se ukazuje da od početka svog zasnivanja igrališta predstavljaju prostorni resurs kontrolisane i strukturisane igre.

Razmatranjem nastanka i razvoja igrališta u Srbiji, u drugom delu rada, predstavljaju se njihove kontekstualne specifičnosti koje se pored navedenih osobina – kontrole i strukturacije igre – ispoljavaju kao njihova tipološka svedenost, ali i potencijal za stvaranje društvenih nejednakosti nastao kao rezultat praksi urbanog planiranja kojima se proizvodi njihova nejednaka prostorna i društvena dostupnost.

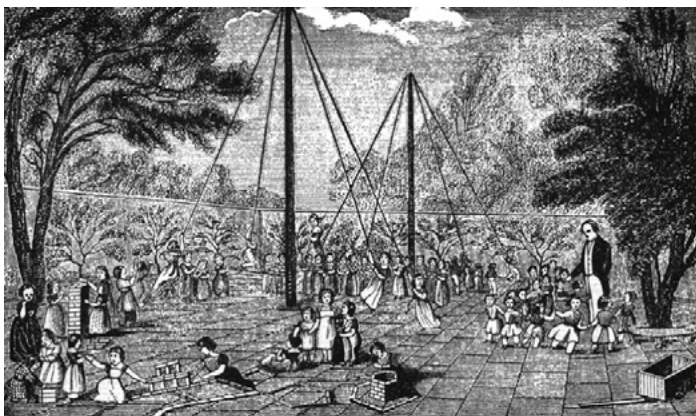
Na kraju se ukazuje na negativne posledice smeštanja dečje igre na igrališta sa stanovništa mogućnosti kontrole i korišćenja prostora, ali i formiranja određenih karakteristika ličnosti. Takođe, iznosi se stanovište da za decu igra predstavlja komunikativni resurs koji koriste u stvaranju i reprodukciji svakodnevnih rutina u različitim svakodnevnim situacijama, a ne samo u aktivnostima igre. Smeštanjem igre na igrališta, ona postaje marginalizovana, visoko diferencirana i izdvojena aktivnost zatvorena u svoj sopstveni svet, koja odvaja svet dece od (realnog) sveta odraslih, čime se smanjuje mogućnost ostvarenja socijalne integracije.

### Nastanak, razvoj i tipovi igrališta

U preindustrijskim gradovima igrališta nisu postojala. Kada nisu radila, budući da su tada deca, čim bi postigla fizičku spremnost učestvovala u porodičnoj ekonomiji, igrala su se na ulicama. S razvojem industrije, posledičnim rastom gradova i intenziviranjem gradskog saobraćaja ulice su izgubile funkciju mesta za igru dece. Međutim, povećana prostorna kompleksnost gradskog prostora samo je jedan razlog za nastanak igrališta. Drugi razlog se nalazi u strukturnim karakteristikama modernog detinjstva.

Dečja svakodnevnica u ranom industrijskom gradu podrazumevala je višečasovni mukotrpan rad u fabrikama nakon koga je ostajalo malo slo-

bodnog vremena, te u tom kontekstu društvena potreba za prostorima namenjenim igri nije postojala. Filantropski motivi ispoljeni kao zahtevi za zakonskom regulacijom dečjeg rada, ali i potreba industrijskog načina proizvodnje za obrazovanom radnom snagom doveli su do isključivanja dece iz procesa plaćenog rada i svođenja njihove svakodnevice na obrazovanje i igru, pa se posebna pažnja posvećuje koncipiranju i zasnivanju prostora i sadržaja namenjenih ovim praksama. Sredinom 19. veka školska arhitektura stiče značaj, a igrališta kao „školska učionica na otvorenom” (Barnard, 1849: 62) postaju deo prostornog koncepta škole.



Slika 1: Igralište za predškolsku ili mlađu školsku decu  
Izvor: Barnard, 1849: 89.

U ideju igrališta ugrađena je razvojna paradigma detinjstva u okviru koje se igra posmatra kao jedna od osnovnih dečjih potreba naglašeno instrumentalnog karaktera. Igra je deo učenja, pripreme za odraslost (kroz igru se uvežbavaju socijalne veštine potrebne za odraslo doba), sredstvo postizanja adekvatnog fizičkog, psihičkog i socijalnog razvoja. Na jednoj od prvih skica igrališta u sklopu škole namenjenog predškolskoj i mlađoj školskoj deci (Slika 1) vidi se da je ono zamišljeno tako da predstavlja pedagoški prostor usmeren na igru: otvoren ograđen prostor sadrži ljujaške, jednu za devojčice drugu za dečake, koje obezbeđuju razvoj motoričkih sposobnosti; društvenost i kreativnost razvijaju se kroz igru u grupi i manipulaciju predmetima (kolica) i materijalima (drveni blokovi i grede), dok prisustvo odraslog, učitelja, obezbeđuje nadzor. Prisustvo učitelja je neophodno da bi se „sprečileneseće, da bi se pratilo moralno i fizičko vaspitanje, a iznad svega, da bi se videlo da deca stiču navike poštenja i obzirnosti prema drugima” (Barnard, 1849: 88).

Percepcijom važnosti igre za adekvatan razvoj dece dolazi do prenošenja ideje igrališta iz školskih dvorišta u javne prostore stambenih kvartova.

Međutim, smeštanje igrališta u stambene kvartove povezano je i sa osobenostima razvoja gradova krajem 19. i početkom 20. veka naročito u Sjedinjenim Državama. Ulaskom velikog broja imigranata u američke gradove formirana su prenaseljena nehigijenska područja podstandardnog stanovanja, takozvani slamovi. Američki reformatori smatrali su da ovakva sredina ne pruža mogućnost za uspešnu socijalizaciju dece. Igrajući se na ulici postoji opasnost da deca razviju ponašanja koja mogu biti pretnja za društvo (Gaster, 1992; Hart, 2002). Izgradnjom igrališta deca se odvajaju od loših uticaja ulice i stavljaju pod kontrolu, te ona dobijaju značajnu društvenu funkciju prevencije delinkventnog ponašanja. Prvo igralište u Sjedinjenim Državama otvoreno je 1885. godine u Bostonu (Slika 2) u obliku peščanika, po ugledu na berlinske peščanike locirane u javnim parkovima, i bilo je namenjeno deci ispod 12 godina. Do 1887. godine u Bostonu je otvoreno još 10 ovakvih peščanika i svi su se nalazili u imigrantskim kvartovima. Bili su otvoreni određen broj sati u toku letnjih dana, a funkcionisali su zahvaljujući filantropskim donacijama (Rainwater, 1921). Interesantno je da je, bez obzira na to što su ova igrališta podrazumevala samo ograđen prostor ispunjen peskom, odnosno oprema poput ljujaški, klackalica, tobogana na njima nije bila zastupljena, pa je i mogućnost da se deca povrede igrajući se bila minimalna, od samih početaka na njima bio obezbeđen nadzor u vidu prisustva odraslih. Prvih godina nadzor su volontaristički vršile zainteresovane majke ili žene iz susedstva, dok su kasnije, kada su institucionalizovana, tj. kada je je njihovo finansiranje i funkcionisanje preuzela gradska uprava, zapošljavane medicinske sestre, vaspitačice, ali i kvartovski policajci (Ibid.: 22–23).



Slika 2: Prvo igralište u Bostonu 1885. godine. Interesantna je zbijenost dece na ovoj fotografiji. Ona ukazuje na značaj koji su igrališta imala za tadašnje američko društvo. Deca su se zbila da bi se fotografisanjem ovekovečilo otvaranje prvog igrališta u gradu.

Izvor: Rainwater, 1921: 23.

Ubrzo se praksa otvaranja igrališta proširila na druge američke gradove. Peščanicima je dodata fiksirana oprema: ljuljaške, tobogani, klackalice za stariju decu, ali i sportski tereni za tinejdžere. Njihovo zasnivanje i finansiranje postaje isključiva nadležnost gradskih uprava, zapošljava se profesionalno osoblje koje nadzire i strukturise igru. Zasnivaju se na trgovima, u parkovima, otvorenim prostorima, u gusto naseljenim, po pravilu, siromašnim područjima (Ibid.: 55–60). *Udruženje igrališta Amerike* osnovano je 1906. godine, s ciljem da promoviše koncept igrališta kao sredstvo privlačenja dece ka sigurnom mestu, daleko od percipirane fizičke i društvene opasnosti gradskih ulica u slamovima (Moore, 2006: 87). Pokazatelj koliko su iz aspekta socijalne integracije tadašnjem američkom društvu bila važna igrališta jeste činjenica da je počasni predsednik ovog udruženja bio Teodor Ruzvelt (prema <http://pgpedia.com/p/playground-association-america>. Preuzeto 11. 11. 2016). Od osnivanja Udruženja do 1917. godine 465 američkih gradova imalo je igralište (Rainwater, 1921: 20), a osnovni cilj njihovog zasnivanja bio je da se deci omogući da razviju fizički zdrave i prosocijalne životne stilove. Sve do danas svuda u svetu, kao opravdanje za sprovođenje različitih rekreativnih programa namenjenih deci i za izgradnju igrališta, naglašavaju se dva osnovna benefita igre: s jedne strane učenje i razvoj, a s druge prevencija delinkventnog i kriminalnog ponašanja (Frost, 2006; Lester & Russell, 2008).<sup>1</sup>

Ovaj tip igrališta sa fiksiranom ili polufiksiranom opremom koja se nazivaju tradicionalna ili konvencionalna u periodu urbane obnove evropskih gradova posle Drugog svetskog rata postao je esastavni deo prostornog koncepta novih stambenih naselja, školskih dvorišta i obdaništa. Zasnivaju se na otvorenom prostoru, planiraju se i strogo regulišu u skladu s potrebama dece različite starosti – peščanici za najmlađe, ljuljaške, tobogani, penjalice za nešto starije i sportski tereni za najstarije. Takođe, afirmacijom kolektivne potrošnje u urbanoj politici države blagostanja, ovaj tip igrališta postaje resurs koji predstavlja javno dobro i sadržaj koji je potrebno učiniti pristupačnim što većem broju dece. U odnosu na igrališta s početka 20. veka danas su ona, usled razvoja novih materijala, dizajnerski savršenija, međutim, značajnih promena u njihovom konceptu nema (Slika 3). Fiksirana oprema pruža mogućnost razvoja motoričkih sposobnosti i kinetičkog zadovoljstva. Danas se ovaj tip igrališta naročito promoviše iz zdravstvenih razloga

<sup>1</sup> U afirmaciji igrališta sa stanovišta dečjeg razvoja Frost navodi da se „devedeset procenata ubica, ili nije igralo u detinjstvu ili se igralo destruktivnih igara kao što je ubijanje, sadizam, okrutnost prema životinjama ili ekstremno zadirivanje, kao i da sedamdeset pet procenata pijanih vozača pokazuje abnormalnosti igre” (Frost, 2006: 7). Mogućnost da se igra tretira kao da ima terapeutsko svojstvo pružila je konceptualizacija delinkvencije kao kontekstualne reakcije na datu situaciju, kao izraz nedostatka sredine da uključi i stimuliše pojedinca. Ovaj pristup je radikalno drugačiji u svom empirizmu od stigmatskog pojma da delinkvencija ima korene u društvenim ili individualno patološkim crtama i podrazumeva da igra treba da bude intenzivnija i da pruža više zadovoljstva od iskustva delinkvencije (opširnije: Kozlovsky, 2008).

zbog porasta broja dece sa prekomernom težinom kao posledicom smanjenog fizičkog kretanja i povećanja pasivne dokolice (De Vries, Bakker, Van Mechelen, Hopman–Rock, 2007; Franzini et al., 2009; Potwarka, Kaczynski, Flack, 2008; Spence, Cutumisu, Edwards, Evans, 2008).



Slika 3: Konvencionalno igralište s početka 20. veka (levo).

Izvor: <http://www.loc.gov/pictures/resource/nclc.04557>

Današnje konvencionalno igralište (desno), izvor: <http://www.accessibleplayground.net>

I pored ulaganja napora planera i dizajnera, da usavrše tradicionalna igrališta, ona nisu naročito omiljena kod dece. Omiljeni dečji prostori za igru ostaju slobodni kvartovski prostori, „pozadinski prostori” (Gofman, 2000) – zadnja dvorišta, napuštene parcele – prostori koje odrasli ne primećuju (Andel, 1984; Berg–Medrich, 1980; Cunningham–Jones, 1999; Gallagher, 2004; Kara–Pešić, 1975; Matthews, 2003; Skantze, 1995; Van Vliet, 1983), prostori bez posebne namene – loosespaces (Franck–Stevens, 2007; Ward, 2002), urbanistički neuređeni, izvan regulacije, kontrole i nadzora, koji dozvoljavaju različita korišćenja. Ovi prostori pružaju deci mogućnost da se sklone od pogleda odraslih, a njihova neuređenost podstiče novo i kreativno korišćenje i proširuje potencijalno polje aktivnosti (Franck–Stevens, 2007). U jednom istraživanju pokazalo se da su se i nakon preuređenja stambenog naselja, odnosno uvođenja sadržaja namenjenih igri, deca najviše igrala na trotoarima i na ulici i to pretežno na posebnim delovima ovih mesta, kao što su parkinzi, proširenja trotoara i čoškovi ulica (Andel, 1984).

Kao reakcija na monotoniju opreme konvencionalnih igrališta i njihovoj relativnoj neomiljenosti među decom, nastala su igrališta avanture. Posmatrajući decu kako se igraju na otpadima i gradilištima, danski arhitekta Karl Tiodor Sorensen (Carl Theodor Sørensen) osmislio je 1931. godine koncept igrališta avanture i nazvao ga *junkplayground*. On je predvideo ograđen prostor u kome bi se deca igrala na načine koji su im inače

zabranjeni i sa materijalima koji nisu za igru – stara kola, kutije, drvena građa, cigle itd.<sup>2</sup> Prvo takvo igralište otvoreno je 1943. godine u stambenom naselju socijalnog stanovanja, Emdrup u Kopenhagenu<sup>3</sup> (Kozlovsky, 2008). Igrališta avanture bila su naročito popularna u Engleskoj<sup>4</sup> u periodu obnove gradova posle Drugog svetskog rata, a danas predstavljaju popularan i prilično rasprostranjen oblik igrališta širom Evrope<sup>5</sup>. Za razliku od prvobitnih igrališta avanture koja su bila uglavnom igrališta – gradilišta, na današnjim igralištima avanture nalaze se i farme životinja<sup>6</sup>, mini vrtovi, a pored aktivnosti građenja deca na njima upražnjavaju niz aktivnosti, uče da kuvaju, bave se baštovanstvom, uređuju vrtove itd. Neka od ovih igrališta obezbeđuju i čuvanje dece, imaju prostorije u kojima se može uraditi domaći zadatak, ili su opremljene računarima, kao i prostorije za druženje roditelja. Igrališta su zasnovana na konceptu snabdevanja materijalom za igru, a ne na konvencionalnoj opremi, s težnjom da se ohrabri dečja igra, umesto da se opremom oblikuje i ograniči. Nalaze se uglavnom u deprivilegovanim stambenim kvartovima, tako da deca, kojoj su mogućnosti igre ograničene, mogu sama doći, otvorena su tokom čitavog dana, vikendom

2 Otprilike u isto vreme (1928) važnost koju za decu ima igranje sa otpacima istakao je i Valter Benjamin u svom delu *Jednosmerna ulica*: „Deca su, naime, posebno sklona da traže ona mesta, radionice, gde se vidljivo izvodi rad na stvarima. Osećaju se neodoljivo privučena otpacima koji nastaju prilikom zidanja, vrtnog ili kućnog rada, kod krojačkih ili stolarskih poslova. U otpadnom materijalu ona prepoznaju lice koje upravo njima, samo njima, pokazuje svet stvari. Ona otpatke manje koriste da bi oponašala svet odraslih nego pre da putem njih, zahvaljujući onome što uspevaju da naprave u svojoj igri, uspostave novi, skokoviti odnos među sasvim različitim prirodnim materijalima. Time deca stvaraju sopstveni svet stvari, mali svet u velikom” (Benjamin, 2011: 15–16).

3 Usred rata deca su imala mogućnost da na prostoru od 420m<sup>2</sup> grade kuće od dasaka, blokova i drugog građevinskog materijala. Deca su bila oduševljena igralištem, ali ne i roditelji jer su se prjala, a u ratnim uslovima vladala je nestašica sapuna i dečje odeće (De Coninck-Smith & Gutman, 2004).

4 Opširnije o nastanku i razvoju igrališta avanture videti: <http://www.adventureplay.org.uk>. Glavni promotor ovih igrališta u Engleskoj bila je leđi Alen (Lady Allen of Hurtwood), takođe pejsažni arhitekta, koja je, videvši Emdrup igralište u Kopenhagenu, prenela ideju u Englesku i promenila ime igrališta iz *junk* u *adventure*, zbog negativnih asocijacija koje reč *junk* izaziva u javnosti. Pored toga što su predstavljala mesto za igru dece, u Engleskoj su ova igrališta bila sastavni deo posleratne urbane obnove. Otvarana su u kvartovima koji su stradali od bombardovanja tako što su razrušeni prostori do rekonstrukcije privremeno pretvarani u igrališta (Kozlovsky, 2008).

5 Procenjuje se da u Evropi postoji oko 1.000 igrališta avanture, u Danskoj, Švcarskoj, Francuskoj, Nemačkoj (preko 400 igrališta), Norveškoj i Engleskoj. U Londonu je smešteno oko 80 ovakvih igrališta (Preuzeto 5. 11. 2016. sa <http://www.londonplay.org.uk>). Za razliku od Evrope, igrališta avanture manje su zastupljena u SAD i Kanadi. Razlozi se nalaze u njihovom ružnom izgledu, percepciji odraslih da su manje bezbedna od tradicionalnih igrališta, nedostatku razumevanja društvene zajednice za vrednost spontane, kreativne igre (Frost, 2006; Staempfli, 2009) ”mendeley” : { “formattedCitation” : “(Frost, 2006; Staempfli, 2009. Njihova malobrojnost u SAD i Kanadi povezuje se i sa problemima finansiranja i problemima u vezi sa zakupom zemljišta (Preuzeto 5. 11. 2016. sa <http://adventureplaygrounds.hampshire.edu/history.html>). Izvan Evrope značajan broj igrališta avanture postoji u Japanu.

6 Farme životinja – gradske farme postoje i kao poseban oblik igrališta i sve su popularnije svuda u svetu. Predstavljaju ekološki i agrikulturni projekat u cilju afirmisanja održivog razvoja u kome deca i odrasli zajedno rade, igraju se i uče o prirodnoj sredini. (Preuzeto 5. 11. 2016 sa <http://www.bdja.org/oli/index.htm>, <http://www.cityfarmer.org/AnimationPlayground.html>, <http://www.akib.de/akib/index.php?id=99&mvdnc=english.html>).

i za vreme raspusta i na najvećem broju ovih igrališta ulaz je besplatan. Zasnivaju se na donacijama i na volonterskom radu, ali ima i onih koje su osnovale lokalne uprave (Preuzeto 5. 11. 2016. sa [http://www.londonplay.org.uk/content/29960/play\\_in\\_london/adventure\\_play\\_in\\_london/adventure\\_play\\_in\\_london/adventure\\_play\\_in\\_london](http://www.londonplay.org.uk/content/29960/play_in_london/adventure_play_in_london/adventure_play_in_london/adventure_play_in_london)) Volonteri – instruktori osmišljavaju program i nabavljaju sredstva za funkcionisanje igrališta, ali ne pokreću inicijativu niti oblikuju dečju igru već samo usmeravaju dečje aktivnosti i pomažu deci da realizuju svoje zamisli, vodeći računa da se ne povrede.

U odnosu na tradicionalna igrališta na kojima se razvijaju motoričke sposobnosti deteta i podstiču kinetički načini zadovoljstva, kao osnovne prednosti igrališta – avantura navode se: razvijanje mašte i kreativnosti kroz istraživanje i manipulaciju sredinom, društvenosti kroz interakcije s drugom decom i instruktorima, veštine rešavanja problema i društvene odgovornosti (Frost, 2006; Staempfli, 2009). Poslednjih godina, sa povećanom popularnošću pop-up događaja, odnosno događaja ograničenog trajanja, pojavljuju se i pop-up igrališta avanture. Zasnivaju se samostalno većinom na otvorenim javnim prostorima ili kao deo neke druge manifestacije, kakvo je, na primer, pop-up igralište prikazano na Slici 4 upriličeno tokom održavanja *Trajbeka* porodičnog festivala kao pratećeg programa *Trajbeka* filmskog festivala u Njujorku.



Slika 4: Pop-up igralište avanture za vreme održavanja *Trajbeka* filmskog festivala u Njujorku  
Izvor: <http://play-ground.nyc/galleries>.



Strategije urbane obnove usmerene ka privatizaciji javnih prostora, smanjenje investiranja javnog sektora u dečja igrališta, promenjeni trendovi dokolice, značaj potrošnje u postmodernom društvu i prepoznavanje dece kao značajnih potrošača doveli su do pojave nove vrste igrališta – komercijalnih igrališta, to jest igrališta koja ostvaruju profit (direktno ili indirektno) nudeći mogućnost za igru na određenoj lokaciji, kao privatizovanog oblika prostora kolektivne igre (McKendric, Bradford, Fielder, 2000; McKendrick, Fielder, Bradford, 1999). Ova igrališta nisu ograničena na stambeni kvart već se nalaze na različitim lokacijama u gradu, većinom u zatvorenim prostorima, samostalno ili u sklopu maloprodajnih ili ugostiteljskih objekata. Opremljena su različitom opremom – bazenima sa loptama, lavirintima, zidnim penjalicama, mrežastim merdevinama, različitim vrstama tobogana i slično. Pored igraonice obično se nalazi prostor iz koga odrasli (roditelji) mogu posmatrati dešavanja u igraonici. S jedne strane, komercijalna igrališta predstavljaju vid komodifikacije dečje igre. Igra postaje iskustvo koje mogu steći oni koji su voljni, u mogućnosti ili imaju vremena da odu u igraonicu i novca da kupe 'proizvod'. Predstavljaju se kao mešovito pakovanje avanturističke igre za decu, sigurne igre za roditelje i prostor u kome se roditelji mogu odmoriti (Ibid.: 301). S druge strane, mogu se posmatrati i kao proširenje dečjeg prava na prostor na one delove gradske sredine iz kojih su ranije bili isključeni, kao što su, na primer, ugostiteljski sadžaji.

### Razvoj i zasnivanje igrališta u Srbiji

Dečja igrališta kod nas nemaju dugu tradiciju. U periodu između dva svetska rata poneko igralište za mlađu decu postojalo je u parkovima većih gradova i ređe u krugu vaspitnih i zdravstvenih ustanova za decu. Najveća javna dečja igrališta u gradovima bile su ulice, a posle Drugog svetskog rata i slobodne površine na mestima ruševina preostalih posle rata (Miletić, 1970). Prvi pokušaj omasovljavanja dečjih igrališta vezuje se za 1951. godinu, kada je Inicijativni savet Saveza pionira Jugoslavije doneo odluku da se u toku proleća te godine u celoj zemlji organizuje široka akcija za izgradnju igrališta. Akciju su prihvatile i ostale društvene organizacije i ministarstva, te je odlučeno da se ona grade u parkovima, dečjim zdravstvenim ustanovama, pionirskim domovima, školama, obdaništima, odmaralištima, izletištima, letovalištima, stambenim celinama. Takođe, u inicijativi se postavlja zahtev da igrališta budu čvrsto utkana u gradska stambena naselja kako bi deca za nekoliko minuta mogla stizati do njih (Miletić, 1970). Savet društava za staranje o deci i omladini Jugoslavije 1959. godine doneo je *Osnovna uputstva za izgradnju i organizaciju dečjih igrališta* (Milinković, 1959), kojima se propisuju osnovni parametri njihove organizacije i izgradnje. U

*Uputstvima* se, polazeći od razvojnog modela deteta zasnovanog na uzrasnim kategorijama, određuje veličina igrališta izražena u kvadratnim metrima po detetu, udaljenost od kuće, higijenski uslovi, uslovi osunčanosti, uslovi i konfiguracija terena, vrste terena i programske postavke. Iako se, u odnosu na postavljene parametre, igrališta razlikuju prema uzrastu dece, u *Uputstvima* nema zalaganja za formiranje odvojenih igrališta za decu različite starosti, već se preporučuje gradnja kombinovanih igrališta na kojima će svaka uzrasna grupa dobiti svoj prostor za igru sa odgovarajućom opremom i organizacijom prostora. Takođe, u pogledu vrste opreme, pored tradicionalne, predviđa se i postojanje nekonvencionalne opreme: nekog za saobraćaj neupotrebljivog vozila (stari auto, brod, vagon tramvaj ili voz i sl.), prostor za građenje (radionica) gde deca kucaju, modeliraju, sklapaju razne konstrukcije, grade kućice i sl., kućica ili kolibica za igru, čuvanje sprava i zaklon u slučaju kiše i površine na kojima će deca negovati biljke (Milinković, 1959).

Podurbanizovanost, kao ocena opšteg stanja gradova socijalističke Jugoslavije (npr. Čaldarović, 1989; Seferagić, 1988; Vujović, 1995) koja podrazumeva da industrijski rast nije bio praćen adekvatnim porastom opremljenosti gradova različitim sadržajima, ni njihovom adekvatnom prostornom i društvenom alokacijom, odnosi se i na igrališta. Dok su škola i/ili obdanište predstavljali stožer prostorne organizacije stambenog naselja i stoga obavezni planski sadržaj, igrališta se često ne planiraju kao posebne prostorne celine da bi se prostor maksimalno iskoristio za izgradnju, a igra se smešta ili u zelene pojaseve rekreacije ili u dvorišta obdaništa (Radović, 2004: 103). Takođe, dečja igrališta samo su delimično oblikovana u skladu s parametrima datim u *Uputstvima*. Uglavnom su se poštovali parametri dati za programske karakteristike s obzirom na uzrast dece, pri čemu su, neretko, igrališta namenjena deci različitog uzrasta suprotno od preporuka datih u *Uputstvima* prostorno razdvajana – za najmlađu decu planiraju se peščanici, za nešto stariju tradicionalna igrališta sa standardnom opremom, a za one još starije – sportski tereni. Planiranjem igrališta kao odvojenih prostornih celina s obzirom na uzrast dece dolazi do stvaranja uzrasno segregiranih sadržaja namenjenih dečjoj igri, čime su onemogućeni socijalni kontakti dece različitog uzrasta. Pored toga, uvođenje nekonvencionalne opreme nikad nije postalo praksa uređenja igrališta.<sup>7</sup> U prvom

<sup>7</sup> Razloge za nepostojanje nekonvencionalnih igrališta, kao što je igralište avanture, kod nas teško je dokučiti. Koliko je meni poznato, nisu postojale, niti postoje ni intencije za njihovo uvođenje. Ono što sigurno ne može biti razlog njihovog izostanka jeste da ovaj tip igrališta nije bio poznat stručnjacima, budući da se spominje u studiji *Prostori dečjeg boravka i igre u naselju* (Kara-Pešić, 1975), a u *Osnovnim uputstvima za izgradnju i organizaciju dečjih igrališta*, kao što je navedeno, prepoznaje se potreba njegovog postojanja. Može se pretpostaviti da se nije ulazilo u realizaciju ovih struktura jer je njihovo zasnivanje komplikovanije od konvencionalnih igrališta. Takođe, za njihovo funkcionisanje potrebno je obezbediti prisustvo odraslog instruktora igre, kontinuirano nabavljati materijal za igru, koncipirati program rada. Možda je razlog za neuvođenje igrališta avanture delom bila i percepcija

i, nažalost, do danas jedinom sistematskom istraživanju širokog obuhvata dečijih prostornih praksi na nivou stambenih naselja koje je sprovedla grupa stručnjaka različitog profila u organizaciji Jugoslovenskog instituta za urbanizam 1975.godine, igrališta u istraženim stambenim naseljima su na istraživače ostavila utisak nedovršenosti (pri čemu ona nije bila od one vrste koja prepušta dovršavanje deci, koja ih podstiče da ga dograđuju), zapuštenosti, ambijentalne i funkcionalne monotonije. Oprema je bila oskudna i neodržavana, sprave slučajno raspoređene, međusobno funkcionalno nerazvrstane u meri koja je predstavljala pretnju fizičkoj sigurnosti dece. Na igralištima nisu postojali toaleti za decu, nadstrešnice ili bilo kakvi zakloni od neвремена, prostori za boravak roditelja (kafe, bilijar), kao ni zatvoreni objekti za igru (Kara-Pešić, 1975: 121).

Pored tipološke svedenosti i monotonije igrališta praksa uvođenja igrališta u stambena područja u periodu socijalizma ograničavana je na stambene celine višeporodičnog stanovanja, dok područja jednoporodičnog stanovanja, pretežno individualno zasnivana bez urbanističkih planova, ostaju i bez igrališta. Naime, u ovim područjima, ako postoje prostori namenjeni deci, nalaze se u dvorištima obdaništa, kao igrališta za mlađu decu, ili u školskim dvorištima, kao sportski tereni namenjeni starijoj deci. Ovom praksom, pored društvene segregacije u prostoru koja je planski stvarana boljim opremanjem svim sadržajima pa i sadržajima za igru dece stambenih naselja koja su nastanjivali pripadnici viših društvenih slojeva, stvorena je društvena segregacija u pogledu dostupnosti sadržaja za igru dece u odnosu na tip stanovanja. Društvenim zanemarivanjem određenih područja, kada je reč o njihovom opremanju urbanim sadržajima, pojačava se proces privatizacije dečje igre njenim smeštanjem u privatni prostor kućnog dvorišta, ali i ukupne dečje svakodnevice, kojim su naročito pogođena deca iz nižih društvenih slojeva koji su pretežni stanovnici ili sadržajno loše opremljenih stambenih naselja višeporodičnog stanovanja ili stambenih područja jednoporodičnog stanovanja u kojima je često dominantno zastupljen sadržaj samo stanovanje<sup>8</sup>. Selektivno zasnivanje igrališta s obzirom na tip stanovanja zadržano je i u važećim urbanističkim planovima. Tako se, na primer, važećim Generalnim urbanističkim planom Novog Sada plani-

društvene zajednice da bi dečja igra sa *starudijom* bila u protivrečnosti sa modernizacijskim ciljevima društva.

<sup>8</sup> U istraživanju svakodnevnog života dece u radničkim porodicama, koje je radila Smiljka Tomanović 1993. godine u Rakovici, radničkom suburbanom naselju Beograda, u kome su zastupljeni sadržaji stanovanja, industrije i sadržaji zadovoljavanja elementarnih potreba, dok ostali gradski sadržaji ne postoje, kao ni dečja igrališta, pokazalo se da nisku prostornu pokretljivost dece (skoro polovina dece nikad nije bila u dečjem pozorištu) i monotoniju njihove svakodnevice, koja je izražena kroz jednolično provođenje slobodnog vremena (deca slobodno vreme provode gledajući televiziju, igrajući se na ulici, u dvorištu, improvizovanom igralištu ili ukući/stanu), ograničen broj aktivnosti, kontakata i doživljaja, dodatno pojačava sadržajna monotonija lokalne sredine (Tomanović-Mihajlović, 1997).

ra uređenje dečjih igrališta i sportskih terena u delovima grada sa velikim brojem stanovnika i većim gustinama (Generalni plan grada Novog Sada do 2021. godine, 1999: 39), to jest u delovima višeporodičnog stanovanja, ali ne i u delovima niskih gustina, odnosno jednoporodičnog stanovanja.

Nemogućnost države da u tranzicionom periodu obezbedi adekvatne javne servise, odnosno smanjenje njene redistributivne uloge i kontrole nad urbanim resursima i njihovo prepuštanje tržišnoj regulaciji (Petrović, 2009), u odnosu na igrališta ispoljava se kao njihovo propadanje i devastiranje. I pored toga što su igrališta u lošem stanju, u važećoj urbanističkoj dokumentaciji do nivoa planova detaljne regulacije, posmatrano na primeru Novog Sada (*npr. Plan detaljne regulacije Bistrice u Novom Sadu, 2007; Plan detaljne regulacije Malog Limana u Novom Sadu, 2009; Plan detaljne regulacije Telepa u Novom Sadu, 2007*) ne utvrđuju se mere rekonstrukcije postojećih niti posebni parametri oblikovanja novih igrališta već se samo u okviru uređenja zelenih ili dvorišnih prostora na području utvrđuju lokacije na kojima je moguće zasnovati igralište. Takođe, gradska vlast je više zainteresovana za uređenje novih igrališta nego za održavanje postojećih. Stoga je iz gradskog budžeta u 2013. godini za održavanje igrališta izdvojeno četiri miliona dinara, što je manje od sredstava izdvojenih, na primer, za specijalizovano uklanjanje žvakaćih guma sa trotoara i drugih javnih površina – 4.150.000 dinara, specijalizovano pranje javnih površina izgrađenih od behatona i sličnih materijala – 4.150.000 dinara ili pak za ukrašavanje (dekoraciju) grada, za koju je izdvojeno 5.865.000 dinara (prema: Odluka o programu finansiranja određenih komunalnih delatnosti od lokalnog interesa za 2013. godinu, 2012). S druge strane, za igradnju novih igrališta u 2010. godini potrošeno je 25.500.000 dinara (Preuzeto 10. 5. 2014. sa: [http://www.danas.rs/danasrs/srbija/novi\\_sad/zavrsava\\_se\\_obnova\\_decijih\\_igralista\\_i\\_sportskih\\_terena.40.html?news\\_id=197725#sthash.jaOxQi4L.dpuf](http://www.danas.rs/danasrs/srbija/novi_sad/zavrsava_se_obnova_decijih_igralista_i_sportskih_terena.40.html?news_id=197725#sthash.jaOxQi4L.dpuf)). Pod igradnjom se podrazumeva kupovina skupe standardne fiksirane opreme, koja nije usklađena ni sa potrebama dece ni sa njihovim željama, i njeno postavljanje na malom i često neadekvatnom prostoru za igru, kao što je, na primer, betonska podloga (Slika 5).



Slika 5: Obnovljeno dečje igralište u Novom Sadu

Izvor: [//www.danas.rs/danasrs/srbija/novi\\_sad/zavrsava\\_se\\_obnova\\_decijih\\_igralista\\_i\\_sportskih\\_terena.40.html?news\\_id=197725](http://www.danas.rs/danasrs/srbija/novi_sad/zavrsava_se_obnova_decijih_igralista_i_sportskih_terena.40.html?news_id=197725) (preuzeto 10. 5. 2014).

U kontekstu privatizacije javnih prostora deca u većim gradovima postsocijalističke Srbije, kao i njihovi vršnjaci u zemljama kasnog kapitalizma, dobijaju i namenski komercijalni prostor igre – komercijalne igraonice. Komercijalne igraonice zasnivaju se na različitim lokacijama u gradu bilo kao posebne prostorne strukture, ili u sklopu ugostiteljskih objekata i maloprodajnih objekata, pre svega tržnih centara, funkcionišu po istim principima i imaju iste posledice po dečje korišćenje prostora kao i svuda u svetu, odnosno predstavljaju prostorni izraz institucionalizacije i komercijalizacije igre.

Prikazane prakse urbanog planiranja posmatrane preko urbanističkih dokumenata i određenih aktivnosti gradskih vlasti pokazuju da se oblikovanje igrališta zasniva na standardizovanim kriterijumima, tako da je prilikom njihove konceptualizacije evidentna neosetljivost i zanemarenost razvojnih, individualnih i drugih osobenosti i potreba dece. Ove prostore karakteriše svedenost oblika i programskih karakteristika. Kao što je već pomenuto, igrališta avanture nikad nisu postala oblik zasnivanja igrališta kod nas, kao što nije poznata ni praksa uvođenja nekonvencionalnih programskih elemenata. Danas se pak promovišu kreativna igrališta po standardima Evropske unije (preuzeto 5. 10. 2016. sa <http://playgrounds.belgradedesignweek.com/wp-content/themes/playgrounds/download/Poziv%20za%20ucesce%20u%20projektu%20100%20BDW%20igralista.pdf>), kao što je ovo prikazano na Slici 6, koja podrazumevaju značajne investicije. Koliko je ovakvo igralište kreativno može biti predmet rasprave, ali je nesporno da donosi značajan profit svojim kreatorima.



Slika 6: Kreativno igralište na Malom Kalemegdanu

Izvor: Svetlana Radović

Takođe, društveno favorizovanje jednog tipa stanovanja (višeporodičnog) i uvođenja sadržaja namenjenih deci u ova naselja i zanemarivanja drugog (jednoporodičnog) u periodu socijalizma, dovelo je do nejednake prostorne dostupnosti igrališta. Ovaj nedostatak se ne nastoji prevazići u postsocijalističkom periodu. U praksama planiranja zadržana je marginalizacija jednoporodičnog stanovanja, igrališta se i dalje ne planiraju u područjima jednoporodičnog stanovanja, s tim što se danas, u odnosu na socijalistički period, manje pažnje posvećuje i igralištima u područjima višeporodičnog stanovanja. Prostorna nejednakost izražena kao nejednaka prostorna i društvena dostupnost igrališta u postsocijalističkom periodu još više se produbljuje njihovom privatizacijom i komercijalizacijom.

### Zaključne napomene

Kao što racionalizuje ostale segmente svakodnevnog života, moderno društvo racionalizuje i strukturise dečju igru da bi unapredilo društvene, obrazovne i političke ciljeve. Igra predstavlja instrument socijalizacije, a igralište se oblikuje tako da čini prikladan prostorni kontekst realizacije ovog procesa.

Kritike upućene igralištima kreću se u dva osnovna pravca. Prvi pravac odnosi se na kritiku igrališta sa stanovišta mogućnosti korisničke kontrole prostora kao važne dimenzije kvaliteta javnog prostora (Francis, 1989). Naime, bez obzira na to što se promovišu kao prostori dečje društvene i

fizičke slobode, deca nisu uključena u oblikovanje igrališta. To su prostori uređeni u skladu s percepcijom odraslih o njihovim željama i potrebama. Fiksirana oprema konvencionalnih igrališta ne pruža mogućnost modifikacije prostora, kako bi se omogućilo raznovrsno korišćenje. Takođe, u istraživanju komercijalnih igrališta urađenom u Ujedinjenom Kraljevstvu pokazalo se da deca imaju marginalnu ulogu u procesu donošenja odluka o poseti ovim igralištima, vremenu koje se provodi u njima i vrsti igre. Ove odluke donose roditelji (McKendric et al., 2000). Pored toga, pristup komercijalnim igralištima određen je finansijskim resursima porodice, te ona u tom smislu pre predstavljaju mesta reprodukcije društvenih nejednakosti nego inkluzivna dečja mesta. Drugi pravac kritike odnosi se na formiranje specifičnih karakteristika ličnosti kao posledice igre na igralištima. Područje igrališta nije ograničeno samo zidovima i ogradama već i pravilima i nadzorom odraslih. Na konvencionalnim igralištima koja uglavnom posećuju mlađa deca (Hayward, Rothenberg, Beasley, 1974), odrasli (najčešće majke) nadgledaju decu sa klupa postavljenih duž ivica igrališta, stvarajući na taj način panoptički prostor (Blackford, 2004). Na školskim igralištima kontrolu sprovode učitelji i nastavnici (Thomson, 2005), na igralištima avanture volonteri, a na komercijalnim igralištima i u školskim klubovima profesionalno osoblje. Tako da, igrajući se na bilo kom tipu igrališta, deca znaju da su posmatrana, te na taj način uz samo nadgledanje dolazi do internalizacije discipline, čime se pod maskom zaštite dece kod njih proizvodi posebna vrsta subjektivnosti koja oslikava ideale liberalne ideologije (Blackford, 2004).

Kada razmišljamo o igralištima važno je imati na umu da igra za decu predstavlja komunikativni resurs koji koriste u stvaranju i reprodukciji svakodnevnih rutina, ne samo u aktivnostima igre već i u drugim svakodnevnim situacijama (Strandell, 1997). Smeštanjem igre na igrališta bilo kojeg tipa, kao njen primarni prostorni okvir, igra postaje marginalizovana, visoko diferencirana i izdvojena aktivnost „zatvorena u samu sebe, u svoj sopstveni svet”, koja odvaja svet dece od (realnog) sveta odraslih. U ovom smislu poučne su reči Kolina Varda:

Želim grad u kome će deca živeti u istom svetu kao i ja. Ako težimo zajedničkom gradu, pre nego gradu u kome su neželjena mesta izdvojena da bi obuhvatila decu i njihove aktivnosti, naši prioriteti nisu potpuno isti kao zastupnika dece [...] Ako se prizna pravo dece da dele grad, čitava sredina se mora planirati i oblikovati imajući njihove potrebe na umu (Ward, 1978: 204).

Vardova ideja deo je programa urbanog pokreta 60-ih godina prošlog veka u kome je zahtev da grad treba da bude vraćen ljudima, nastao kao

rezultat uvida da se u gradu više pažnje posvećuje automobilima i parkinzima nego ljudima, bio naročito izražen. Takođe, u ovo vreme isticalo se da su deca nosioci specifične vizije kako bi trebalo oblikovati i koristiti prostor. Dečje pravo na grad reafirmišu *nove studije detinjstva* 80-ih godina pristupajući deci kao kompetentnim i strateškim društvenim akterima (Christensen-James, 2000). Pod ovim uticajima pokrenuta je 1992. godine inicijativa *Child Friendly City (CFC)*, da bi se omogućila implementacija Konvencije o dečjim pravima UN na gradskom nivou, to jest da bi se obezbedilo da gradske vlade donose odluke koje su u najboljem interesu dece. Kao podršku gradskim vlastima u razvijanju okvira CFC i ljudima koji se bave unapređenjem dečje životne sredine, UNICEF je 2000. godine osnovao *Sekretarijat gradova prijateljski nastrojenih ka deci* (Riggio, 2002). Koncept CFC, takođe, podrazumeva zalaganje za uključivanje dece u gradske razvojne agende, uključivanje u proces rekonstrukcije, revitalizacije gradskih delova koje se ostvaruje putem akcionih istraživanja (O'Brien, 2003; Gallagher, 2004; Horelli, 1998) i davanje prilike deci da učestvuju u procesu donošenja odluka (Riggio, 2002). Ova akciona istraživanja pokazuju da deca zaista jesu kompetentni akteri koji mogu da sagledaju probleme u svom okruženju i njegove stvarne potrebe, kao i da ponude adekvatna rešenja (Gallagher, 2004). Problem, međutim, nastaje u implementaciji ovih rešenja. Ovi istraživački projekti završavaju se, osim u retkim slučajevima,<sup>9</sup> izložbama dečjih radova (Horelli, 1998), tako da je spremnost lokalnih vlasti da obezbede vidljivost dece u gradskim razvojnim agendama, izađu u susret dečjim potrebama i da daju priliku deci da učestvuju u procesu donošenja odluka pre deklarativnog nego suštinskog karaktera. Na žalost, dokle god društvenom praksom dominira razvojni model detinjstva, dečjim svetom i prostorima dominiraće odrasli, a mogućnosti socijalne integracije dece u svet odraslih ostaće smanjene.

<sup>9</sup> Jedan od njih je projekat *Naš grad* u kome su deca uzrasta 8 i 9 godina bila uključena u preuređenje parka u susedstvu. Projekat je sproveden u okviru odeljenja za arhitekturu Karnegi Melon Univerziteta (Carnegie Mellon University) u Pitsburgu, Pensilvanija, a njime je obuhvaćeno: oblikovanje zamišljenog grada (stvaranje plana), procena izgrađene sredine, poređenje planiranog i realnog stanja, utvrđivanje potreba u susedstvu i uređenje lokalnog parka (Gallagher, 2004).

## LITERATURA

- Andel, J. V. (1984). Effects on children's behavior of physical changes in Leiden neighborhood. *Children's Environment Quarterly*, 1/4: 46–54.
- Barnard, H. (1849). *School Architecture or Contribution to the Improvement of School-houses in the United States*. New York: A. S. Barnes & Co.
- Benjamin, V. (2011). *Izabrana dela*. Beograd: JP Službeni glasnik.
- Berg, M., E. A. Medrich (1980). Children in Four Neighborhoods: The Physical Environment and its Effect on Play and Play Patterns. *Environment and Behavior*, 12/3: 320–348.
- Blackford, H. (2004). Playground Panopticism: Ring-Around-the-Children, a Pocketful of Women. *Childhood*, 11/2: 227–249.
- Čaldarović, O. (1989). *Društvena dioba prostora*. Zagreb: Sociološko društvo Hrvatske.
- Christensen, P., A. James (Eds.) (2000). *Research with Children: Perspectives and Practices*. London and New York, Falmer Press.
- Cunningham, C., M. Jones (1999). The Playground: A Confession of Failure. *Built Environment*, 25/1: 11–17.
- De Coninck-Smith, N., M. Gutman (2004). Children and Youth in Public: Making Places, Learning Lessons, Claiming Territories. *Childhood*, 11/2: 131–141.
- De Vries, S. I., I. Bakker, W. van Mechelen, M. Hopman-Rock (2007). Determinants of Activity-friendly Neighborhoods for children: Results From the SPACE Study. *American Journal of Health Promotion*, 21/4: 312–316.
- Francis, M. (1989). Control as a Dimension of Public-Space Quality. U: I. Altman, E. Zube (Eds.), *Public Places and Spaces (Human Behavior and Environment)* (147–172). New York: Plenum Press.
- Franck, K. A., Q. Stevens (2007). Tying Down Loose Space. U K. A. Franck, Q. Stevens (Eds.), *Loose space: Possibility and Diversity in Urban Life* (1–34). Abingdon / New York: Taylor & Francis.
- Franzini, L. at all (2009). Influences of Physical and Social Neighborhood Environments on Children's Physical Activity and Obesity. *American Journal of Public Health*, 99/2: 271–278.
- Frost, J. L. (2006). The dissolution of children's outdoor play: causes and consequences. Preuzeto 17.2.1014. sa <http://www.fairplayforchildren.org/pdf/1291334551.pdf>.
- Gallagher, C. B. (2004). "Our Town": Children As Advocates for Change in the City. *Childhood*, 11/2: 251–262.
- Gaster, S. (1992). Historical Changes in Children's Access to U. S. Cities: A Critical Review. *Children's Environment*, 9/1: 34–55.
- Generalni plan grada Novog Sada do 2021. godine. (1999). Novi Sad: JP

- "Urbanizam" Zavod za urbanizam.
- Gofman, E. (2000). *Kako se predstavljamo u svakodnevnom životu*. Beograd: Geopoetika.
- Hart, R. (2002). Containing children: some lessons on planning for play from New York City. *Environment and Urbanization*, 14/2: 135–148.
- Hayward, G. D., M. Rothenberg, R. R. Beasley (1974). Children's Play and Urban Playground Environments: A Comparison of Traditional, Contemporary, and Adventure Playground Types. *Environment and Behavior*, 6/2: 131–168.
- Horelli, L. (1998). Creating Child-Friendly Environments: Case Studies on Children's Participation in Three European Countries. *Childhood*, 5/2: 225–239.
- Kara-Pešić, Ž. (1975). *Prostori dečijeg boravka i igre u naselju*. Beograd: JUGINUS.
- Kozlovsky, R. (2008). Adventure Playgrounds and Postwar Reconstruction. U: M. Gutnam, N. de Coninck/Smith (Eds.), *Designing Modern Childhoods: History, Space, and the Material Culture of Children; An International Reader*. (171–193). New Brunswick: Rutgers University Press.
- Lester, S., W. Russell (2008). Play for a Change. Preuzeto 13. 2. 2014. sa <http://www.playengland.org.uk/resources/play-for-a-change-play>
- Matthews, H. (2003). The street as a liminal space: the barbed spaces of childhood. U: P. Christensen, M. O'Brien (Eds.), *Children in the City* (–118). London: RoutledgeFalmer.
- McKendric, J. H., M. G. Bradford, A. V. Fielder (2000). Kid Customer?: Commercialization of Playspace and the Commodification of Childhood. *Childhood*, 7/3: 295–314.
- McKendrick, J. H., A. V. Fielder, M. G. Bradford (1999). Privatization of Collective Play Spaces in the UK. *Built Environment*, 25/1: 44–57.
- Miletić, S. (1970). *Značaj dečije igre i dečija igrališta*. Beograd: Partizan.
- Milinković, S. (1959). *Osnovna uputstva za izgradnju i organizaciju dečjih igrališta*. Beograd: Savez društava za staranje o deci i omladini Jugoslavije.
- Moore, R. (2006) Playgrounds: A 150-Year-Old Model. U: H. Frumkin, R. Geller, L. Rubin (Eds.), *Safe and Healthy School Environments*. New York, Oxford University Press
- O'Brien, M. (2003). Regenereting children's neighbourhoods: what do children want? U: P. Christensen, M. O'Brien (Eds.), *Children in the City* (142–161). London and New York: RoutledgeFalmer.
- Odluka o programu finansiranja određenih komunalnih delatnosti od lokalnog interesa za 2013. godinu. (2012). *Službeni List Grada Novog Sada*, (55).
- Petrović, M. (2009). *Transformacija gradova: ka depolitizaciji urbanog pitanja*. Beograd: Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta u Beogradu.

- Plan detaljne regulacije Bistrice u Novom Sadu. (2007). *Službeni List Grada Novog Sada*, (19).
- Plan detaljne regulacije Malog Limana u Novom Sadu. (2009). *Službeni List Grada Novog Sada*, (52).
- Plan detaljne regulacije Telepa u Novom Sadu. (2007). *Službeni List Grada Novog Sada*, (29).
- Potwarka, L. R., A. T. Kaczynski, A. L. Flack (2008). Places to play: association of park space and facilities with healthy weight status among children. *Journal of Community Health*, 33/5: 344–50.
- Radović, S. (2004). *Novi Sad – tipovi stanovanja i način života : kritička valorizacija tipologije stanovanja sa prostorno-sociološkog aspekta*. Zrenjanin: Agora.
- Rainwater, C. E. (1921). *The play movement in the United States A study of community recreation*. Chicago, University of Chicago.
- Riggio, E. (2002). Child friendly cities : good governance in the best interests of the child. *Environment and Urbanization*, 14/2: 45–58.
- Seferagić, D. (1988). *Kvaliteta života i nova stambena naselja*. Zagreb: Sociološko društvo Hrvatske.
- Skantze, A. (1995). Experiencing and interpreting city architecture. *Architecture and Behaviour*, 11/1: 5–10.
- Spence, J. C., N. Cutumisu, J. Edwards, J. Evans (2008). Influence of neighbourhood design and access to facilities on overweight among preschool children. *International Journal of Pediatric Obesity*, 3/2: 109–16.
- Staempfli, M. B. (2009). Reintroducing Adventure Into Children's Outdoor Play Environments. *Environment and Behavior*, 41(2), 268–280.
- Strandell, H. (1997). Doing Reality With Play: Play as a Children's Resource in Organizing Everyday Life in Daycare Centres. *Childhood*, 4/4: 445–464.
- Thomson, S. (2005). "Territorialising" the primary school playground: deconstructing the geography of playtime. *Children's Geographies*, 3/1: 63–78.
- Tomanović-Mihajlović, S. (1997). *Detinjstvo u Rakovici:svakodnevni život dece u radničkoj porodici*. Beograd: Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Van Vliet, W. (1983). Exploring the Fourth Environment: An Examination of the Home Range of City and Suburban Teenagers. *Environment and Behavior*, 15/5: 567–588.
- Vujović, S. (1995). Urbana svakodnevica devedesetih godina. U: S. Bolčić (Ur.), *Društvene promene i svakodnevni život : Srbija početkom devedesetih* (109–134). Beograd: Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Ward, C. T. (2002). Urban open space in the 21st century. *Landscape and Urban Planning*, 60/2: 59–72.
- Ward, C. (1978). *The Child in the City*, London, Architectural Press.

SVETLANA RADOVIĆ

Provincial Secretariat for Education, Administration and National Communities

## PLAYGROUNDS – SPATIAL RESOURCES FOR STRUCTURED AND CONTROLLED PLAY

**Summary:** The work analyzes playgrounds, in terms of their consequences for children's play and the possibility of achieving social integration. The first part of the work points to the relationship between contemporary (modern) representation of childhood, the developmental paradigm, in which basis is the idea of the physical, mental and social development of child, and the development of playgrounds as an appropriate spatial framework for the implementation of this process. The second part presents contextual specificities of development and establishment of playgrounds in Serbia, highlights their typological reduction and the potential for creating social inequalities emerged as a result of the practice of urban planning which produces their uneven spatial and social availability. In concluding remarks, adverse consequences of situating children's play on playgrounds regarding the ability to control and use a space, the formation of certain characteristics of personality and the possibility of achieving social integration are indicated.

**Keywords:** the developmental paradigm, urban planning, playgrounds, children's play, social integration.

# **UGAO PSIHOLOGIJE**





# ZNAČAJ PORODIČNIH RUTINA I RITUALA ZA ZDRAVLJE I RAZVOJ DETETA

*Sažetak:* Porodična rutina jasna je i spolja vidljiva porodična aktivnost koja se ponavlja, a porodični ritual uključuje i simboličko značenje za porodicu. Rutinama se prenosi poruka „to treba da uradimo” i ponavlja se tokom vremena. Rituali uključuju simboličku komunikaciju kojom se prenosi poruka „ovo smo mi”, podrazumeva emocionalnu posvećenost i obezbeđuje osećaj pripadanja i mogućnost da član porodice te aktivnosti obnavlja u sećanju. Ritual pruža kontinuitet u značenju kroz generacije i šalje poruku „ovako će naša porodica uvek izgledati”. Prekid rutine dovodi do neprijatnosti, a prekid rituala predstavlja opasnost po porodičnu koheziju. U terminima individualnog zdravlja i blagostanja, porodične rutine i rituali deo su šireg ekološkog sistema sa kojim je porodica povezana, ali se odnosi i na detetovu kompetentnost u kontekstima vanporodičnih odnosa. Iako su porodični rituali samo jedan deo porodične aktivnosti, oni ukazuju na međusobno prožimajuću prirodu porodičnih praksi i identiteta tokom životnih ciklusa porodice. U radu će biti prikazane osnovne karakteristike porodičnih rutina i rituala kao i njihova veza sa zdravljem i razvojem socijalnih kompetencija dece.

*Ključne reči:* porodični rituali, porodične rutine, zdravlje, socijalna kompetentnost, porodica.

## Uvod

Cilj ovog rada jeste ukazivanje na značaj i ulogu porodičnih rutina i rituala u svakodnevnom životu deteta na zdravlje, kako fizičko tako i mentalno, kao i na razvoj u celini. Pregledom savremene i dostupne literature uočava se kontinuirano interesovanje istraživača i praktičara za ove gradivne elemente porodične svakodnevice i vodiče dečje socijalizacije, iako je na teorijskom nivou definisanje ovih pojmova i dalje raznovrsno. Istraživanja

nedvosmisleno pokazuju da postojanje rutina i rituala ima važnu ulogu u formiranju zdravih navika i stilova života već od najranijeg detinjstva, a pronađeni su i pozitivni uticaji na razvoj socijalnih kompetencija. Prekidi ustaljenih rutina i promene na planu porodičnih rituala predstavljaju posebne izvore stresa koji se negativno odražavaju na opšte porodično funkcionisanje i osećanje sigurnosti i predvidljivosti svakodnevnog života kod deteta predškolskog uzrasta. Za decu sa razvojnim smetnjama remećenje ustaljenih rutina posebno može predstavljati faktor distresa.

Počeci istraživanja uloge porodičnih rutina i rituala vezuju se za sredinu prošlog veka i istraživanja obrazaca ponašanja alkoholičarskih porodica (Fiese et al., 2002). Uočavajući da porodice imaju svoje ustaljene obrasce ponašanja koji oblikuju unutarporodične odnose, rastao je broj istraživanja relativno zdravih porodica radi boljeg razumevanja obrazaca porodičnih interakcija. S druge strane, klinička istraživanja ukazala su na povezanost postojanja porodičnih rutina i rituala i zdravlja članova porodice, ali i porodice u celini. Prema rezultatima većeg broja studija (Bennett, Wolin & McAvity, 1988; Bennet, Wolin, Reiss & Teitlebaum, 1987; Wolin & Bennet, 1984; Wolin, Bennett, Noonan & Teitlebaum, 1980, prema Fiese et al., 2002) ukazano je na to da porodične rutine i rituali mogu biti zaštitni faktor oštećujućih efekata alkoholizma roditelja. Postojanje jasne strukture svakodnevnog funkcionisanja povećava nivo izvesnosti, a to omogućava veći stepen prilagodljivosti na predvidljive događaje. Rezultati su poslužili boljem razumevanju koncepta rezilijentnosti.

Podrška porodici da održi ili izgradi rutine i rituale, koji su prilagođeni razvojnoj fazi životnog ciklusa porodice, omogućava svim članovima da učestvuju u porodičnom životu i da se razvijaju unutar svojih uloga u porodici. Poznavanje važnosti uloge i značaja ovih obrazaca ponašanja prepoznato je u razvojnim savetovalištim, pedijatrijskim službama – kada je potrebno pružiti podršku porodici sa detetom ili članom koji je oboleo od neke hronične bolesti ili ima neku od razvojnih teškoća, i drugim profesijama koje pružaju podršku porodici, posebno u situacijama suočavanja s očekivanim tranzicijama (npr. polazak deteta u školu, porodica s adolescentom, odlazak najstarijeg deteta iz kuće, porodica praznog gnezda) ali i u kriznim, neočekivanim situacijama koje narušavaju stabilnost porodice (razvod, bolest, gubitak člana porodice i slično).

U radu će prvo biti reči o tome kako se rutine i rituali definišu u kontekstu istraživanja porodice, zatim o njihovim karakteristikama i na kraju o značaju koji imaju po zdravlje i razvoj deteta. Posebno ćemo istaći njihov značaj za razvoj socijalnih veština i socijalizaciju dece predškolskog uzrasta.

### Pojmovno određenje i karakteristike

Za poznatu Tolstojevu konstataciju, da sve srećne porodice liče jedna na drugu a da su sve nesrećne na svoj način, u kontekstu rutina i rituala mogli bismo reći da – nije tačna. Naime, sve porodice imaju neke svoje načine na koje rutiniziraju svoj svakodnevni život i rituale koji imaju visoko izraženu simboličku funkciju i specifični su za svaku porodicu. Ne samo u njihovoj pojavnosti već i u načinu njihovog sprovođenja, a posebno u značaju koji im članovi porodice pripisuju. Ove razlike postoje i na nivou porodica iste kulture, a posebno se uočavaju na nivou različitih kulturnih obrazaca. Neosporno je da svaka kultura definiše i prenosi specifične obrasce ponašanja koje referišu na različite uloge i odnose unutar porodice kao i na obrasce ponašanja koje se socijalizacijskim procesima prenose generacijama u odnosu na pravila ponašanja u sferi socijalnih odnosa, pa i na ophođenje prema zdravlju, higijeni i drugim karakteristikama od značaja za pojedinu kulturu. Istraživanja snažno potvrđuju da različite kulture proizvode sopstvene obrasce rutina i rituala koje se prenose transgeneracijski. Posebno se to odnosi na značajno područje zdravlja i bolesti članova porodice i rutine i rituale vezane za prevladavanje stresnih događaja, promena koje pozivaju porodicu na adaptaciju nekoj novoj situaciji. Nešto manje je onih koji opisuju veze između kulture, porodičnih rutina i zdravstvenih praksi porodice u celini (Denham, 1999).

Dakle, rutine i rituali pored svoje bihevioralne očiglednosti i mogućnosti da ih vidimo kao uobičajene obrasce ponašanja, imaju i svoju simboličku i emotivnu dimenziju koja je posebna i jedinstvena za svaku porodicu. Odlazak na spavanje, provođenje slobodnog vremena vikendom, proslave porodičnih događaja, jedinstveni su za svaku porodicu i omogućavaju da porodica sebe prepozna kao jedinstvenu i odvojenu od drugih upravo po tome kako nešto radi i sa kojim osećanjima i značajem tome što radi pristupaju njeni članovi.

Aktivnosti koje se ponavljaju imaju značajnu ulogu u podsticanju razvoja deteta, jer na taj način, svakodnevnim ponavljanjem, dete usvaja strukturu, uvežbava veštine i upoznaje svet socijalnih interakcija. Porodične rutine naglašavaju jedan važan aspekt dečje svakodnevice i neposrednog okruženja koje utiče na njegov razvoj, a to su porodične interakcije. Poznavajući porodične rutine moguće je uvideti relacione aspekte odnosa članova porodice i bolje razumeti način porodičnog funkcionisanja.

Dakle, rutine predstavljaju jasne i spolja vidljive porodične aktivnosti koji nose poruku ili imaju značenje „to moramo uraditi” i „mi to radimo na ovaj način”, ponavljaju se u kontinuitetu tokom vremena, ne menjajući se mnogo u svom obrascu izvođenja. Moglo bi se reći da se radi o automatizmima koji olakšavaju svakodnevno funkcionisanje na nivou porodice

(Fiese et al., 2002). Kraće, rutina je jasna i spolja vidljiva porodična aktivnost koja se odvija svakodnevno. Rutine pomažu članovima porodice da znaju ko šta treba da uradi, kada, kojim redom i koliko često, omogućavaju deci da nauče šta je važno, a rutine bogate ovakvim značenjima ponekad se mogu nazvati i ritualima.

Rutinama se mogu definisati uobičajene uloge i odgovornosti, organizovati svakodnevni život, potvrditi neke ključne porodične vrednosti i karakteristike. Kao primer možemo navesti vreme za ručak ili večeru, rutine vezane za odlazak na spavanje, način provođenja slobodnog vremena (vikendi), način pozdravljanja među članovima porodice i način ophođenja prema gostima (Bennett, Wolin & McAvity, 1988; Steinglass, et al., 1987, prema Fiese et al., 2002).

Kada se govori o porodičnim rutinama i ritualima značajno je da se oni definišu i kao aktivnosti koje obavljaju najmanje dva člana porodice. Ovo je od značaja zbog izrazite raznolikosti strukture porodice koja se može uočiti već i u našem društvu, posebno u odnosu na zastupljenost jednoroditeljskih porodica.

Porodični rituali mogu se definisati kao ponašanja ili aktivnosti u koje su uključeni svi članovi porodice ili većina, odvijaju se i ponavljaju periodično i, što je najznačajnije, nose simboličko značenje za članove porodice, vrednovani su od strane učesnika na način da oni žele da se takva aktivnost održava i u budućnosti (Imber-Black, et al., 1988).

Ritualni uključuju simboličku komunikaciju kojom se prenosi poruka „ovo smo mi”, podrazumeva emocionalnu posvećenost i obezbeđuje osećaj pripadanja i mogućnost da član porodice te aktivnosti obnavlja u sećanju. Ritual pruža kontinuitet u značenju kroz generacije i šalje poruku „ovako će naša porodica uvek izgledati”.

Ritualni odražavaju porodičnu tradiciju koja je izrazito povezana s kulturnim, religioznim ili etničkim karakteristikama. U formalnim komponentama rituala, ponavljajućim obrascima ponašanja i sprovođenja aktivnosti, jasno dodeljenim ulogama, kroz koje se uči o brojnim elementima porodičnog ali i šireg socijalnog funkcionisanja i o tome da je „prošlost ugrađena u sadašnjost” (Wolin–Bennett, 1984: 402).

Sami rituali imaju mnogostrukije funkcije, kako u porodici tako i u kulturi (Grimes, 1982, prema Friesen, 1990). Jedna od posebno značajnih jeste omogućavanje da se obeleže tranzicije u porodičnom ciklusu. U situacijama kada se promene dešavaju i donose naznake promene porodičnog funkcionisanja, rituali omogućavaju da se održi osećanje zajedništva, da se povežu segmenti ranijeg funkcionisanja sa novonastalim zahtevima (obredi venčanja, npr.). Ritualni u tom smislu pomažu izvodljivosti promena.

Tri su moguće komponentne u odnosu na koje se rutine i porodični rituali mogu porediti. To su komunikacija, posvećenost i kontinuitet ili traj-

nost ovih aktivnosti (Fiese et al., 2002, prema Spagnola–Fiese, 2008).

Rutine, pre svega, odlikuje instrumentalna komunikacija, dok je za rituala karakteristična simbolička komunikacija (Fiese et al., 2002).

Načini sprovođenja rutina i rituala mogu se posmatrati, na dimenziji međusobne posvećenosti članova porodice, od visoko strukturiranih do potpuno haotičnih porodica. U tom smislu i visoka strukturiranost može imati negativne efekte kao i haotičnost organizacije porodičnog života u kojem ne postoji predvidljivost događaja ni mnogo zajedničkih aktivnosti. No, način funkcionisanja ne mora nužno da znači i da postoje loši efekti na sve članove porodice. Ipak, u nekim fazama razvoja porodice, i za neke situacije (u slučaju bolesti nekog člana, npr.), značajno je da postoje odgovori na pitanje ko šta radi, ko je prisutan, ko zamenjuje odsutnog člana. Sve ovo, istovremeno, podrazumeva sposobnost porodice da komunicira na konstruktivne načine, kako bi održala svoje funkcionisanje i očuvala svoj identitet.

Pored pomenutih funkcija održanja kohezije (zajedništva) i identiteta porodice, uloga rutina i rituala značajna je u socijalizaciji i prenošenju transgeneracijskih vrednosti unutar porodice shvaćene kao istorijske kategorije. Održavanje značenja i prenošenje tradicionalnih načina i povoda za okupljanje članova porodice, pre svega deci, omogućava upoznavanje s identitetom njegove porodice te daje osećaj dodatne sigurnosti i pripadanja. U porodicama bez ovakvih rituala nema kohezije, jasnog identiteta, posvećene pripadnosti, granice porodičnog sistema su slabe pa dete ostaje bez jasnog osećaja pripadnosti grupi/pородici kao svojoj primarnoj grupi. Takva situacija implicira teškoću da se uspostavi identitet kasnije i na individualnom planu.

Takođe, mogu se izdvojiti i neke ključne karakteristike rutina i rituala u odnosu na koje se mogu sagledati dimenzije njihove prisutnosti u porodicama (Schuck & Bucy, 1997, prema Denham, 2007). To su: struktura, značenje, trajnost tokom vremena i adaptabilnost (prilagodljivost).

U tom smislu rutine i rituali mogu biti visoko do slabo strukturisani, porodica može da im pridaje različit stepen značenja i značaja, mogu se prenositi dugo kroz generacije u porodičnoj istoriji ili mogu biti novouspostavljeni, a na dimenziji adaptabilnosti mogu se kretati od krajnje rigidnih porodica koje veoma teško menjaju svoje načine funkcionisanja do onih kod kojih do takvih promena dolazi veoma lako i granice su prilično labave.

Prema Barbari Fiese rituali su organizatori individualnog i ponašanja porodice kao grupe. Oni reflektuju i razvoj porodice tokom životnog ciklusa, dozvoljavajući promene unutar uloga koju članovi zauzimaju u porodici. Kroz ritual je moguće sagledati odnos porodice prema članovima proširene porodice i porodici porekla. Porodični rituali su simbolična forma komunikacije, izražavaju porodični identitet i definišu granice porodičnog

Sistema (Wolin & Bennett, 1984, prema Evans & Rodžer, 2008).

Osećaj pripadanja grupi važan je za razvoj detetovog samopouzdanja (Schuck & Bucy, 1997, prema Evans & Rodžer, 2008). Taj osećaj dete prvenstveno stiže u svojoj porodici, a doživljena iskustva zadržava u sećanju i u repertoaru svog ponašanja i s drugim grupama s kojima dolazi u kontakt tokom odrastanja. Iskustvo uvaženosti u primarnoj porodici, koja odgovara ulogama koje su prilagođene uzrastu deteta, tako ojačava samopouzdanje koje osoba oseća i u drugim ulogama i socijalnim kontekstima.

Porodični rituali blisko su vezani za proslave, religiozne praznike i obeležavanje različitih godišnjica koje su važne za porodicu u celini (Rappaport, 1971; Reiss, 1981; Roberts, 1988; Rosenthal & Marshall, 1988, prema Denham, 2003), za razliku od porodičnih rutina koje se opisuju kao relativno stabilne aktivnosti koje su podložne promenama i povezane sa ostalim porodičnim aktivnostima (Boyce et al., 1977; Fiese, 1993; Fiese & Wamboldt, 2000; Keltner, 1992, prema Denham, 2003).

Ritual i rutine, kao što je već vidljivo iz teškoća da se one jasno operacionalno definišu, imaju mnogo sličnosti i preklapanja. Oba uključuju angažovanost više ili svih članova porodice u njihovim jasno određenim porodičnim ulogama. Takođe, obezbeđuju informacije o porodičnom identitetu. I jedni i drugi imaju tendenciju da postanu na sličan način repetitivni obrasci ponašanja u nekom dužem vremenskom periodu, koji omogućavaju porodici da ih održe u sećanju, jasno opišu i o njima razgovaraju s velikim stepenom saglasnosti (Denham, 1977, prema Denham, 2003).

Prenošenje vrednosti, verovanja i ponašanja karakteristično je za ritual, ali se i rutine mogu prenositi iz generaciju u generaciju. Oba uključuju kompleksnu komunikaciju između više članova porodice. Oba pružaju pokazatelje porodične povezanosti ili kohezivnosti, kao i snaga i rezilijentnosti unutar porodice (Denham, 2003).

### **Rutine, rituali i zdravlje**

Prema Fieseovoj (2007), briga i odnos prema zdravlju na nivou porodice, uključuje aktivnosti koje podupiru zdrav razvoj deteta, preveniraju bolesti, usmerene su na prevladavanje bolesti i oporavak i one koje se odnose na komunikaciju sa stručnjacima iz sfere zdravstvene zaštite. Ove aktivnosti deo su porodičnih rutina, a uključuju ishranu i navike vezane za odlazak na spavanje, kupovinu i pripremu hrane, organizaciju prevoza i pridržavanje rasporeda ostalih dnevnih aktivnosti (Fiese, 2007).

Rano detinjstvo je period u kojem se formiraju i usvajaju informacije vezane za zdravlje, stavovi prema zdravlju se formiraju i uspostavljaju se osnovni obrasci ponašanja u vezi s održavanjem i očuvanjem zdravlja. Na-

ročito se rutine koje sprovode majke povezuju s ishodima u oblasti zdravlja (Smith, Battle & Leonard, 1998, prema Denham, 2003). Sve više se uočava i značaj uspostavljenih porodičnih uloga i rutina kada je u pitanju zdravlje deteta (Denham, 1997, Fiese, 1993; Fiese, Hooker, Kotary & Schwagler, 1993; Fiese & Wamboldt, 2000, prema Denham, 2003).

Istraživanja na zdravim porodicama s malom decom pokazuju da majke s bebama koje su imale više predvidljive obrasce spavanja doživljavaju sebe kao više kompetentne roditelje, a svoje bebe kao manje teške za negovanje, brigu i podizanje. Roditelji koji su dosledniji u dnevnim rutinama, bolje su pripremljeni za brigu i o zdravstvenim potrebama deteta, više učestvuju u savetovanju sa stručnjacima u vezi sa zdravstvenim navikama (Chandler, Fowler & Lubock, 1986, prema Denham, 2003). I konačno, porodice sa više strukturisanim porodičnim okruženjem u celini, uključujući i porodične rutine, pokazuju više pozitivnih efekata u odnosu na opšti zdravstveni status deteta (Keltner, 1992).

Način na koji majka sprovodi rutine u vezi s brigom o zdravlju deteta značajno je povezan s ishodima u oblasti detetovog zdravlja, a ponašanje članova porodice prema zdravlju nekog svog člana takođe oblikuju nove rutine u porodičnom životu (Smith-Battle & Leonard, 1998; Denham, 1997;1999; Fiese, 1993; 1997; Fiese, Hooker, Kotary & Schwagler, 1993; Fiese & Wamboldt, 2000, prema Denham, 2003). Naime, poznato je da je porodični sistem izložen stresu visokog intenziteta usled bolesti nekog člana porodice, a posebno deteta, a pokazatelj efikasnosti porodice da odoli stresnoj situaciji može se videti kroz spremnost svih članova da se novim rutinama prilagode novonastaloj situaciji.

Mnoge hronične bolesti (dijabetes, npr.) zahtevaju promene u načinu ishrane deteta. Spremnost porodičnog sistema da promeni obrasce (rutine) pripremanja i konzumiranja određene vrste hrane, vremena za obrok, značajno doprinosi stabilnosti zdravstvenog stanja deteta. Porodice sa više strukturisanim porodičnim okruženjem i porodičnim rutinama postižu bolji efekat u opštem zdravstvenom statusu deteta (Keltner, 1992). Nalazi istraživanja ukazuju da u porodicama s ustaljenim rutinama deca ređe i kraće boluju od respiratornih infekcija, a deca predškolskog uzrasta smatraju se generalno zdravijom (Boyce et al., 1977; Keltner, 1990, prema Keltner 1992).

U kontekstu postojanja hronične bolesti nekog člana porodice porodične rutine i rituali posebno pokazuju značajnu zaštitnu funkciju (Bennett, Wolin, Reiss & Teitelbaum, 1987; Fiese & Wamboldt, 2000, prema Denham, 2003). Hronična bolest ili postojanje neke razvojne smetnje značajno menja ritam funkcionisanja porodice i nameće zahteve da se ustaljene ili očekivane rutine menjaju. Najviše istraživanja u ovoj oblasti vršeno je u odnosu na porodice s decom koja boluju od astme i dijabetesa, a hipoteza o

zaštitnom uticaju uspostavljenih porodičnih rutina i rituala na opšti zdravstveni status deteta i manji broj zdravstvenih komplikacija je potvrđena.

Neke studije bavile su se ispitivanjem neurobiološkog uticaja učestvovanja u ritualima (D'Aquili et al., 1979). Ona pokazuju da se tokom učešća u ritualima mogu zabeležiti limbička pražnjenja koja izazivaju osećanja topline i bliskosti među ljudima. Rituali stimulišu rad obe hemisfere, tako da one rade zajedno, a rezultat toga može biti duboko unutrašnje emocionalno iskustvo, koje prema ovim istraživanjima posreduju u doživljaju zajedništva i osećanju blagostanja. Psihobiološku adaptaciju kod dece i pozitivan uticaj na razvoj određenih ponašanja takođe osvetljavaju istraživanja o značaju i važnosti porodičnih rutina (DeCaro & Worthman, 2008; Fiese et al., 2002, prema DeCaro & Worthman 2011).

### **Psihosocijalno zdravlje i socijalne veštine**

Rutine kao ponavljajuće aktivnosti pojavljuju se u socijalnim interakcijama i imaju ulogu u učenju i podsticanju dečjeg razvoja. Učešćem u njima dete uči o strukturi i zahtevima socijalne interakcije, uvežbava i priprema one veštine koje će mu biti neophodne za uspešnu socijalnu razmenu u vanporodičnim kontekstima (Vranješević, 2008).

Istražujući dnevne rutine u porodicama na uzorku od 85000 dece, istraživači su dobili podatke da je svaki od rituala povezan s povećanim stepenom na ukupnom skor skale za procenu socio-emocionalnog zdravlja koja predstavlja indikator dobrih emocionalnih i socijalnih veština. Socio-emocionalno zdravlje omogućava deci da izraze svoje emocije, da razumeju emocije drugih ljudi i da razviju zdrave odnose s vršnjacima i s odraslima (Muniz, 2014). U odnosu na to koliko često deca učestvuju u dnevnim rutinama (zajednički ručak ili večera, čitanje ili pričanje priča pred spavanje, pevanje, igranje), potvrđeno je deca koja u takvim aktivnostima učestvuju između 3 do 5 puta nedeljno, imaju viši stepen socio-emocionalnog zdravlja, kao i da će deca koja više učestvuju u porodičnim rutinama i ritualima biti naprednija u socijalnim i emocionalnim veštinama. Samo 11% one dece koja ne učestvuju u porodičnim rutinama, naspram 25% onih koji to čine često u toku nedelje, imaće visok stepen socio-emocionalnog zdravlja.

Deca koja učestvuju u 5 porodičnih rutina imaće sa dva puta većom verovatnoćom i viši stepen na primenjenoj skali socio-emocionalnog zdravlja, a sa svakom dodatnom rutinom u kojoj roditelj i dete zajedno učestvuju povećava se za 50% verovatnoća da će se povećati i skor na skali socio-emocionalnog zdravlja.

Posmatrajući razvoj govora kod dece, tim istraživača sa *Harvardske škole za obrazovanje* (Harvard Ed School) našao je da znanje i upotreba nekih

retkih reči pokazuje povezanost s ukupnom pismenošću kod deteta, odnosno da je njen pokazatelj. Od 2000 reči koje su pratili u upotrebi kod dece, samo njih 143 poticalo je iz konteksta čitanja priča deci, a više od 1000 je naučeno za vreme zajedničkih obeda porodice.

Mnogi istraživači u ovoj oblasti potvrđuju da su porodične rutine indikatori porodične organizacije i kao takve veoma važne za psihofizičko zdravlje i osećanje zadovoljstva pojedinačnih članova i porodice u celini (Reiss, 1989; Steinglass, Bennett, Wolin & Reiss, 1987, prema Fiese et al., 2002).

Rano detinjstvo je vreme kada se usvajaju osnovne zdravstvene navike, formiraju stavovi prema zdravlju i uspostavljaju trajni obrasci higijenskih navika, kao i osnovne prakse vezane za očuvanje zdravlja. Dete uči ne samo osnovne načine održavanje lične higijene (pranje ruku, zuba, celog tela) već usvaja i rutine u vezi s higijenu sna, što predstavlja i osnovu mentalnog zdravlja.

U studiji *Head Start* (Schuck & Bucy, 1997) utvrđeno je postojanje indirektnog uticaja porodičnog funkcionisanja, odnosno rituala, ne samo na opšte porodično funkcionisanje već i na razvoj i učenje socijalnih veština kod dece. Komunikaciona dimezija rituala i rutina značajna je za učenje, modelovanje i usvajanje načina socijalnog ophođenja prema vanporodičnoj sredini i snalaženju pri susretu s drugim institucijama s kojima dete tokom odrastanja dolazi u kontakt.

Podržavanje pozitivnih socijalnih interakcija, a posebno uključivanje deteta u zajedničke porodične aktivnosti, poboljšava i unapređuje njegovo psihofizičko zdravlje i socijalno kompetentno ponašanje. U porodičnom okruženju koje uvažava ulogu koju dete ima kao član porodice, dete uči da je poštovano, da je njegovo mišljenje važno i oseća da je deo svoje porodice. Deca koja su isključena iz obavljanja svakodnevnih rutina gube priliku za učenje veština i razvoj brojnih drugih kompetencija koje su produkt iskustva komunikacije u zajednici.

### **Zaključak**

Za razvojne psihologe, ali i za praktičare kao što su vaspitači, učitelji, nastavnici, pedijatri, socijalni radnici, psihoterapeuti i drugi stručnjaci koji pružaju pomoć i podršku porodicama, analiziranje i raspitivanje za porodične rutine i rituale predstavlja značajan prozor u svet porodičnih interakcija. Posebno u kriznim situacijama, tranzicijskim periodima za porodicu, bilo da su u pitanju očekivane ili neočekivane razvojne promene, značajno je uvideti uobičajene obrasce funkcionisanja porodice. Ukoliko situacija zahteva promenu, a porodica se neadekvatno snalazi u prilagođavanju kroz

korigovanje postojećih rutina, stručna podrška može biti od velikog značaja.

Podrška porodici, posebno u očekivanim tranzicijskim periodima, upravo kroz spremnost i uvid porodice da menja svoje ustaljene rutine i rituale, ili da uvodi nove koji su primereni potrebama članova porodice, a da zadrži one koji nose izrazito značenje i važnost u emocionalnom smislu za porodicu, važno je da bude prepoznata i podstaknuta kao zdrav odnos porodice i socijalnih sistema s kojima ona dolazi u kontakt. Porodica kao prvo mesto učenja i izgradnje sopstvenog, pojedinačnog identita, mesto je i za učenje interakcija u grupi. Institucije u koje dete ulazi moraju biti upoznate s ovim karakteristikama porodičnog funkcionisanja kako bi olakšale uklapanje i prilagođavanje novim okolnostima i celokupnoj porodici i njenim članovima pojedinačno, kako bi pozitivan efekat bio vidljiv.

#### LITERATURA:

- Vranješević, J. (2008). *Razvojne kompetencije kao osnova prava deteta na participaciju*. Doktorska disertacija. Beograd. Filozofski fakultet.
- Decaro, J. A., C. M. Wortman (2011). Changing family routines at kindergarten entry predict biomarkers of parental stress. *International Journal of Behavioral Development*. 35(5): 441–448. DOI: 10.1177/0165025411406853
- D'Aquili, E., C. Laughlin, J. McManus (1979). *The Spectrum of Ritual: Biogenetic Structural Analysis*. New York: Columbia University Press.
- Denham, S. A. (1999). The definition and practice of family health. *Journal of Family Nursing*, 5 (2):133–159.
- Denham, S. A. (2003). Relationships between Family Rituals, Family Routines, and Health. *Journal of family nursing*, 9 (3): 305–330 DOI: 10.1177/1074840703255447
- Evans, J., S. Rodger (2008). Mealtimes and bedtimes: Windows to family routines and rituals, *Journal of Occupational Science*, 15 (2): 98–104, DOI:10.1080/14427591.2008.9686615
- Fiese, B., T. Tomcho, M. Douglas, K. Josephs, S. Poltrock & T. Baker (2002). A review of 50 years of research on naturally occurring family routines and rituals: Cause for celebration? *Journal of Family Psychology*, 16(4): 381–390.
- Fiese, B. (2007). Routines and Rituals: Opportunities, Participation in Family Health. *OTJR – Occupation, Participation and Health*, 27: S41–S49.

- Friese, J. D. (1990). Rituals and Family Strenght. *Direction journal, Spring*, 19(1): 39–48.
- Imber-Black, E., J. Roberts, R. Whiting (1988). *Rituals in Families and Family Therapy*. New York: W.W. Norton.
- Keltner, B. (1990). Family characteristics of preschool social competence among black children in a Head Start program. *Child Psychiatry and Human Development*, 21(2): 95–108.
- Muniz, E. I., E. J. Silver, R. Stein (2014). Family Routines and Social Emotional School Readiness Among Preschool Age Children. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*. 35 (2): 93–99. DOI: 10.1097/DBP.0000000000000021
- Schuck, L. A., J. E. Bucy (1997). Family rituals: Implications for early intervention. *Topics in Early Childhood Special Education*. 17(4): 477–493.
- Spagnola, M. & B. H. Fiese (2007). Family routines and rituals: A context for development in the lives of young children. *Infants and Young Children*, 20: 284–299.
- Wolin, S. J., L. A. Bennett (1984). Family rituals. *Family Process*, 23(3): 401–420.

LADA MARINKOVIĆ  
Preschool Teacher Training College, Novi Sad

THE IMPORTANCE OF FAMILY ROUTINES AND RITUALS FOR  
HEALTH AND CHILD DEVELOPMENT

**Summary:** The family routine is clear and outside visibly family activity, and family ritual involves the presentation as part of a symbolic meaning. Routines transmitting the message “we have to do that,” repeating over time and identifying by continuity in behavior. Rituals involve symbolic communication which conveys the message “that is who we are”, implies an emotional commitment and provides a sense of belonging and the possibility that a member of the family renewed activity in memory. Ritual provides continuity in meaning across generations and sends the message “tis is how our family will always look like”. Interruption of routines can produce a mess, interuption of ritual is a danger to family cohesion. In terms of individual health and well-being, family routines and rituals are part of a larger ecological system which is linked to family relations, refers to the child’s competence in the domains of family relations. Although the family rituals are only one part of family activities, they point out the other pervasive nature of family practice and performances during the family life cycle. This paper tend to present the basic characteristics of family routines and rituals as well as their connection with health and development primarily social competences in preschool children.

**Keywords:** family rituals, family routines, social competences, family.

ĐURĐA GRIJAK

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi  
gdjurdja@gmail.com

## RODITELJI I AUTENTIČNOST PREDŠKOLSKOG DETETA

*Sažetak:* U pozitivnoj psihologiji autentičnost podrazumeva vrlinu ličnosti koja se svrstava u hrabrost kao snagu ličnosti. U humanističkoj psihologiji autentičnost je trodelni model koji obuhvata autentični život, prihvatanje spoljašnjih uticaja i samo-otuđenost, pa je osoba autentična kad je njen identitet u skladu s realnošću (nisko samo-otuđenje), kada se ponaša u skladu s realnošću (visoki autentični život) i kada ne prihvata spoljašnje uticaje koji menjaju njenu samo-percepciju ili sprečavaju autentično ponašanje (nisko prihvatanje spoljašnjih uticaja). Razvoj pozitivnih emocija vodi ka autentičnosti, a razvoj autentičnosti vodi ka samopoštovanju. Osnovni preduslov da dete razvije autentičnu ličnost jeste autentičan roditelj. Autentičnost svakog člana istovremeno je uslov i posledica funkcionalne porodice.

*Ključne reči:* autentičnost, dete, roditelj, samopoštovanje.

### Uvod

Koncept autentičnosti direktno je povezan s individualnim mentalnim zdravljem i povećanjem smisla i svrhe života još od pre 2000 godina, kad su antički grčki filozofi počeli da postavljaju Sokratovo pitanje – Kako bi čovek trebalo da živi? Za Aristotela je uspešan život onaj koji je samoaktualizovan, u kojem osoba preduzima akcije koje odlikavaju ono istinito i pravo što čini svako ljudsko biće. U ovoj perspektivi dobrog života autentično ponašanje nema sreću ili zadovoljstvo kao svoj poželjni ishod, nego je zadovoljstvo posledica dobrog života u kom pojedinac uspeva da na pravi način ispoljava svoje autentično ponašanje (Klipfel, 2015). Tako, autentični život čini suštinu i osnovnu komponentu čovekovog napretka. Iz ovih filozofskih i moralnih razmišljanja proizašao je jedan od vanvremenskih saveta za uspešan život koji ne gubi na svojoj aktuelnosti od starih Grka do danas – „*To thine own self be true*” (Budi veran sam sebi) (Klipfel, 2015).



Pri definisanju autentičnosti u celini, polazna tačka je dugo bila nedostatak autentičnosti ili lažno ja ponašanje, čemu je najviše poklanjana pažnja u kliničkoj, socijalno-psihološkoj i razvojno-psihološkoj literaturi, gde su teoretičari i istraživači govorili o obmani sebe i drugih, o samonadgledanju, tajnovitosti, lažnim tendencijama i poštovanju (Harter, 2002). Autentičnost podrazumeva posedovanje ličnog iskustva koje uključuje lične misli, emocije, potrebe, želje, interesovanja i uverenja. Šire, autentičnost podrazumeva i ponašanje osobe u skladu s unutrašnjim mislima i emocijama. Ipak, različito ponašanje u različitim odnosima ne mora uvek biti lažno ja ponašanje, jer osoba ima legitimno pravo da svoje ponašanje prilagođava pojedinim odnosima (Snyder, 1987). Rezultat može biti psihološka napetost između manifestovanog lažnog ja i doživljaja pravog ja što se definiše autentičnim pitanjem – Ko sam ja?

U skorije vreme psiholozi počinju da traže empirijsku potvrdu za tvrdnju filozofske i egzistencijalno psihološke tradicije o značaju autentičnosti za čovekovo mentalno zdravlje. Tako su se dalje razvijale ideje – da osoba bira ciljeve i ponašanja koji su joj važni, što dovodi do visokog samopouzdanja, pri čemu povećano osećanje lične vrednosti ne zavisi od evaluacije drugih (Kernis, 2003); da je autentičnost osobe povezana s njenim adaptivnim funkcionisanjem u ličnim i interpersonalnim sferama – uključuje strategije rešavanja problema, pažnju, pozitivno funkcionisanje u ulogama, zdrave aspekte selfa, hedoničku i eudemoničku dobrobit, ostvarivanje autentičnih ciljeva i lošu verbalna odbrana (Kernis & Goldman, 2005), te da autentični život vodi ka većem smislu u ličnim aktivnostima i životu uopšte (Schlege et al., 2009).

Seligman (Seligman, 2002) je sa saradnicima definisao 6 ljudskih vrlina koje čine jezgro karakteristika koje uvažavaju skoro sve religiozne i filozofske tradicije – pamet i znanje, hrabrost, ljubav i čovečnost, pravednost, umerenost i duhovnost ili transcendencija. Ove vrline zajedno znače ono što se podrazumeva pod dobrim karakterom i postižu se pomoću 24 snage karaktera. Snage imaju obeležje moralnosti, mogu da se jačaju i obično su više voljne, za razliku od talenata. Snaga karaktera uključuje izbor o tome da li ćemo je steći, kada ćemo je koristiti i da li ćemo nastaviti da je jačamo. Uz dosta vremena, odlučnosti i napora, svako može steći svaku od 24 snage karaktera koje opisuju pozitivni psiholozi. Kod jačanja vrlina i snaga ne radi se o učenju niti o vežbanju ili uslovljavanju, nego o otkriću, kreaciji i posedovanju. Osobina koja predstavlja snagu jeste opštepriznato obeležje koje može da se ispoljava u različitim situacijama i u različito vreme i često ima dobre posledice. Nečije ispoljavanje snage ne unižava druge u njegovom okruženju. Naprotiv, drugi ostaju često nadahnuti gledanjem postupaka koji manifestuju nečiju snagu. Sama osoba pri ispoljavanju svoje snage oseća pozitivne emocije poput ponosa, ispunjenosti, zadovoljstva ili

harmonije. Prema tome, snage se često odigravaju u obostranim dobitnim situacijama. Svaka ljudska vrлина ima svoje snage kroz koje se manifestuje: (1) pamet i znanje – radoznalost, ljubav prema učenju, prosuđivanje / kritičko mišljenje / širokumnost, ingenioznost / originalnost / praktična inteligencija / dovitljivost, socijalna inteligencija / personalna inteligencija / emocionalna inteligencija, perspektiva; (2) hrabrost – smelost i junaštvo, istrajnost/vrednoća/marljivost, poštenje/autentičnost/čestitost; (3) humanost i ljubav – dobrota i velikodušnost, ljubav i dopuštanje drugima da vas vole; (4) pravednost – građanska svesnost / dužnost / timski rad / lojalnost, korektnost i jednakost, liderstvo; (5) umerenost – samokontrola, razboritost/diskretnost/predostrožnost, smernost i skromnost; (6) transcendencija – razumevanje lepote i savršenstva, zahvalnost, nada / optimizam / okrenutost ka budućnosti, duhovnost / osećaj smisla / vera / religioznost, praštanje i samilost, razigranost i humor, strastvenost/entuzijazam. Dakle, pozitivni psiholozi posmatraju autentičnost kao snagu karaktera pomoću koje se ostvaruje ljudska vrлина hrabrost.

U humanističkoj koncepciji autentičnost je kao trodelni konstrukt definisala Barrett-Lennard (1998). Prvi aspekt autentičnosti, samootuđenost, uključuje neminovan nesklad između svesnosti i trenutnog iskustva. Savršena usaglašenost između ovih vrsta iskustva nije ni moguća, a granica do koje osoba doživljava samootuđenost u odnosu između svesnosti i trenutnog iskustva (pravo ja), gradeći prvi aspekt autentičnosti, vodi ka psihopatologiji. Drugi aspekt autentičnosti, autentični život, uključuje usaglašenost između iskustva koje se svesno percipira i ponašanja. Autentični život podrazumeva ponašanje i izražavanje emocija na način koji je dosledan sa svesnošću o psihičkim stanjima, emocijama, uverenjima i mislima. Drugim rečima, autentično živeti znači biti iskren prema sebi u većini situacija i živeti u skladu s vlastitim vrednostima i uverenjima. Treći aspekt autentičnosti, prihvatanje spoljašnjih uticaja, uključuje granicu do koje osoba prihvata uticaj drugih ljudi i uverenje da se osoba mora uskladiti s očekivanjima drugih ljudi. Ljudi su u osnovi društvena bića i time su i samootuđenost i autentični život pod uticajem društvene sredine (Schmid, 2005). Prihvatanje perspektiva drugih i prihvatanje spoljašnjih uticaja deluje na osećanja samootuđenosti i na iskustvo autentičnog življenja. Svi aspekti zajedno stvaraju trodelni konstrukt i humanističku perspektivu autentičnosti koja pruža najšire i najjasnije objašnjenje autentičnosti. Tako je osoba autentična kad je njen identitet u skladu s realnošću (nisko samo-otuđenje), kada se ponaša u skladu s realnošću (visoki autentični život) i kada ne prihvata spoljašnje uticaje koji menjaju njenu samo-percepciju ili sprečavaju autentično ponašanje (nisko prihvatanje spoljašnjih uticaja).

### Pozitivne emocije i samopoštovanje

Pozitivne emocije predstavljaju osnove na kojima se grade snage i vrline ličnosti. Pozitivni psiholozi veruju da su pozitivne emocije početak razvojnog puta do autentičnosti kao vrline ličnosti. Svaka definicija emocija navodi njihovu vezu sa sklonošću ka određenom ponašanju. Strah čini da želimo pobeći, ljutnja da želimo napasti. Za razliku od negativnih emocija, pozitivne emocije su retko povezane sa određenim ponašanjem. Radost nas može podstaći na opštu aktivnost, ali ne možemo tačno odrediti koje će ponašanje izazvati. Votson (prema Rijavec et al., 2008) predlaže sledeće dimenzije pozitivnih emocija – dobro raspoloženje, sigurnost u sebe i pažnju.

Jedno istraživanje (Seligman, 2002) je pokazalo da postoji crta ličnosti za veselost i ozarenost – pozitivna afektivnost, koja je u velikoj meri nasledna. Ako je jedan od identičnih blizanaca sklon kikotanju, veliki su izgledi da će i drugi blizanac imati istu sklonost. Takođe, izgledi da dvojajčani blizanci imaju istu afektivnost malo je iznad nivoa slučajnosti. Prema Fridriksonovoj (prema Seligman, 2002) pozitivne emocije imaju veoma značajnu ulogu u evoluciji. One proširuju naše potencijale u intelektualnom, fizičkom i socijalnom domenu i time nas čine spremnijim da reagujemo kada iskrasne neka opasnost ili dobra prilika. Pozitivna emocija ovo ostvaruje na nekoliko načina – (1) ona direktno generiše istraživanje, što omogućava kontrolu koja dalje proizvodi još pozitivnih emocija; (2) ona direktno utiče na mišljenje koje postaje kreativno i na ponašanje koje postaje avanturističko i istraživačko, a time generiše još kontrole koja dovodi do više pozitivnih emocija; (3) ona je jednako ozbiljna kao i negativna emocija u razvoju deteta. Pozitivno raspoloženje osobe dovodi do učvršćivanja odnosa s drugima. Nasuprot ograničenjima negativnih emocija, pri pozitivnim emocijama naš um je kreativan i otvoren za nove ideje i nova iskustva. Ovo dokazuje i eksperiment na deci (Seligman, 2002). Od dve grupe četvorogodišnjaka traženo je da provedu tridesetak sekundi prisećajući se nečeg što se desilo i „što ih je učinilo toliko srećnim da prosto požele da skaču uvis” (sreća s visokom energijom) ili toliko srećnim „da prosto požele da sednu i nasmeju se” (sreća sa niskom energijom). Treća grupa dece je dobila neutralne instrukcije. Zatim je svim grupama zadatak bio da nauče da prepoznaju različite oblike. Prve dve grupe su bile uspešnije od treće, neutralne grupe. Pozitivne emocije povećavaju broj mogućih ponašanja za koje nas pripremaju i razvijamo osobine koje će nam koristiti u budućnosti. Značajnu ulogu pozitivne emocije imaju u poništavanju štetnih efekata negativnih emocija. Dok negativne emocije aktiviraju kardiovaskularni sistem, pozitivne emocije smanjuju iste fiziološke reakcije i ubrzavaju oporavak.

Mala deca i mladunčad su primer pozitivnih emocija i autentičnosti. Kada malo dete doživi negativnu emociju, ono potraži sklonište ili se 'uko-

pa' na mestu. Kada oseti da je opet sigurno, dete napušta svoje sklonište. Evolucija je učinila da mala deca pozitivnu emociju osećaju samo kada su bezbedna i izlaze u svet da nastave svoj rast i razvoj kroz istraživanje i igru. Tek u adolescenciji dete procenjuje svesno svoje ponašanje kao pravo ili lažno i prisustvo negativnih emocija. Tada mogu da se jave odsutnost, loše raspoloženje, (samo)otudenost i buntovništvo.

Autentičnost kao vrлина ima za posledicu samopoštovanje osobe. Samo roditelj sa zdravim samopoštovanjem može dete naučiti istom zdravom samopoštovanju. Roditelj koji ne veruje u sebe, neće moći da veruje ni u svoje dete. Tokom procesa vaspitanja gradi se detetova ličnost sa svojim željama, motivima i interesovanjima, uz modifikacije od strane drugih, prvenstveno roditelja. Ako roditelj ne ume da sluša dete, da mu dozvoli da izrazi svoje želje, misli i emocije, da ga usmeri na topao način da ostvari svoje ciljeve, pravi rezultat je nametnuta ličnost umesto autentične. Iako dete ne može da odustane od svojih želja i interesovanja, ipak može da ih potisne i negira. Dete prestaje da veruje u sebe i počinje da veruje da mora da ispuni roditeljska očekivanja i bude ono što oni žele. Roditelji deteta s manjkom samopoštovanja uglavnom se u vaspitanju vode idejom da je dobro dete ono koje je poslušno. Takvo dete odrasta u poslušnu osobu koja se povinuje mišljenjima drugih kojima je verovala više nego sebi. Druga krajnost su deca koja će se buniti i koristiti razne mehanizme koji će forsirati suprotnosti roditeljskim željama. Međutim, suprostavljanje nije slobodno ponašanje nego samo suprotnost poslušnosti. Dete koje se bori da ostvari suprotno od roditeljskih očekivanja neće dobiti podršku i zato neće moći da stekne poverenje u svoje sposobnosti. Podrška je ključna za razvoj i samopouzdanja i samopoštovanja. Ako roditelj veruje u dete, ono uči da veruje u sebe.

Potisnuta autentičnost ostaje kao neintegrisani deo ličnosti, kao zaostatak nekadašnjih detetovih potencijala i javlja se kroz fantaziju. Kada dete odraste u osobu uspešnu po svim merilima drugih, potisnuta autentičnost se može manifestovati kao osećaj praznine i nedostajanja nečeg nedefinisanog.

### Zaključak

Samo autentični roditelj može da ima autentično dete. Samo roditelj s razvijenim samopouzdanjem i samopoštovanjem može da razvije isto kod svog deteta. Jedan od uslova funkcionalne porodice jeste da se svakom njenom članu omogući razvoj, interesovanja, izražavanje misli i emocija. Autentičnost, samopouzdanje i samopoštovanje svakog člana istovremeno je uslov i posledica funkcionalne porodice.

Roditelji su zaduženi za razvoj pozitivnih emocija (sreće, radosti, zainteresovanosti, razdraganosti...) kod deteta, što dovodi do autentičnosti

deteta. Razvoj govora je jedan od ključnih faktora razvoja autentičnosti, ali često predstavlja i „mač sa dve oštrice”. Tačnije, govor svojim simboličkim sistemom postaje moćno sredstvo međusobnog povezivanja i zajedništva, a same reči omogućuju detetu da predstavi svoja iskustva. Kapacitet za objektivizaciju sebe kroz jezik detetu omogućava da zanemari ili čak naruši vlastito neposredno iskustvo (uključujući i način na koji se predstavljena slika o sebi). S druge strane, upotreba reči nosi određenu odgovornost odraslog pri razumevanju i tumačenju detetove verbalne predstave svog iskustva. Ovo je posebno izraženo kada su u pitanju detetove emocionalne reakcije. Onog momenta kada dete prihvati roditeljsko pogrešno tumačenje njegovih/njenih doživljaja, počinje da narušava iskustvo svog pravog ja. Međutim, ako roditelji prihvate detetovu interpretaciju sopstvenih emocionalnih reakcija, podstaci će detetovu autentičnost i njegovo poverenje u psihičku realnost svojih emocionalnih iskustava. Razvojni psiholozi ističu da je sadržaj ranih dečjih verbalnih predstava vlastitog iskustva pod uticajem onog što roditelj smatra da je važno istaći i protumačiti u detetovim doživljajima. Tako prihvaćena detetova priča može u nekim porodicama da bude falsifikat detetovog iskustva i vodi dete ka otuđenju od svog autentičnog iskustva. Ali, ako roditelji ohrabruju detetove predstave zasnovane na pamćenju, koje potvrđuju detetovo lično iskustvo, onda se postavlja temelj za autentičnost deteta. Takođe, roditelji koji su previše uključeni u život deteta podstiču razvoj lažnog ja ponašanja. Tada dete svoje predstave želja, misli, potreba i emocija guši u cilju usaglašavanja s roditeljskim zahtevima. Autentičnost deteta kao uspeh roditeljstva može se proveriti tek oko sedme godine.

## LITERATURA

- Barrett-Lennard, G. T. (1998). *Carl Rogers' helping system: Journey and substance*. London: Sage.
- Baumeister, R. F. (1987). How the self became a problem: A psychological review of historical research. *Journal of Personality & Social Psychology*, 52, 163–176.
- Harter, S. (2002). Authenticity. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.). *Handbook of positive psychology*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Kernis, M. H. (2003). Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychological Inquiry*, 14, 1–26.
- Kernis, M. H., B. M. Goldman (2005). From thought and experience to behavior and interpersonal relationships: A multicomponent conceptualization of authenticity. In A. Tesser, J.V. Wood, & D. Stapel (Eds.). *On building, defending, and regulating the self: A psychological perspective*. New York: Psychology Press.
- Klipfel, K. M. (2015). Authenticity and Learning: Implications for Reference Librarianship and Information Literacy Instruction. *College & Research Libraries*, 76, 1, 19–30.
- Rijavec, M., D. Miljković, I. Brdar (2008). *Pozitivna psihologija*. Zagreb: IEP-D2.
- Schlegel, R. J., J. A. Hicks, J. Arndt & L. A. King (2009). Thine own self: True self-concept accessibility and meaning in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96, 473–490.
- Schmid, P. F. (2005). Authenticity and alienation: Towards an understanding of the person beyond the categories of order and disorder. In S. Joseph & R. Worsley (Eds.), *Person-centred psychopathology*. Ross-on-Wye, England: PCCS Books.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York, NY: Free Press.
- Snyder, M. (1987). *Public appearances/private realities: The psychology of self-monitoring*. New York: Freeman.

ĐURĐA GRIJAK  
Preschool Teacher Training College, Kikinda

#### PARENTS AND AUTHENTICITY OF PRESCHOOL CHILDREN

**Summary:** The positive psychology defines an authenticity as a virtue of personality within courage as a strength of personality. In humanistic psychology, authenticity is a three-part model, which includes authentic life, the acceptance of external influences and self-alienation, and the person is authentic when his/her identity is in accordance with reality (low self-alienation), when he/she acts in accordance with reality (high authentic life) and when he/she do not accept outside influences which change its self-perception or prevent an authentic behavior (low acceptance of external influences). The development of positive emotions leads to authenticity and the authenticity leads to self-esteem of the child. The basic prerequisite for the child to develop an authentic personality is the authentic parent. The authenticity of each member is both a condition and a consequence of a functional family.

**Keywords:** authenticity, child, parent, self-esteem.

**UGAO PEDAGOGIJE**



ISIDOR GRAORAC

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Novi Sad  
isidorkovilj@yahoo.de

## IMPLICITNA PEDAGOGIJA I SVAKIDAŠNJI ŽIVOT ODRASLIH I DECE

*Sažetak:* Pod implicitnom pedagogijom podrazumevaju se prikriveni, neosvešćeni, nesvesni činioци koji utiču na ponašanje odraslih u odnosima s decom. Čak se tvrdi da su značajnija „nepisana pravila ponašanja” od planskih i sistematskih uticaja na dete. Među poznatim istraživačima procesa i mehanizama koji deluju u pozadini, iza samih stvari, „iza čovekovih leđa” nalaze se Marks, Niče i Frojd. Mi smo samo delimično svesni pravila koja vladaju našim ponašanjem. Sve to čini odnos odraslih i dece jako zagonetnim, što je verovatno jedan od razloga da autori *Pedagogijskog leksikona* (1939) zaključe: „vaspitanje je u dobroj meri iracionalno delovanje”. Iz ovakvih saznanja razumljivije je poreklo rasprostranjene racionalizacije (odbrane) roditelja: „Nemam vremena za bavljenje decom!” Oni time, kako još Berđajev navodi, pokazuju da „podsvest može da uzme oblik svesti koja poražava svojom iracionalnošću”. U radu će biti prikazana istraživanja i shvatanja o posledicama delovanja prikrivenih činilaca na svakodnevni život odraslih i dece, što omogućuje da zaključimo: „Uzaludno je verovati da našu decu podižemo onako kako mi to želimo” (Dirkem, 1981: 61). U radu se rekonstruišu neprepoznati segmenti socijalnog i ličnog života koji bi mogli da se svrstaju u implicitnu (skrivenu) filozofiju ili pedagogiju. To polazi za rukom svakom ko je dugo istraživao tajne i tamne strane u odnosima odraslih i dece, tajne čoveka, njegovog zemaljskog i natprirodnog sveta. Tako se došlo do saznanja da prosvetljena mudrost, od starih vremena, prihvata tajnu i nepoznato (implicitno) tajno kao sastavni deo svakodnevnog života, te da je detinjstvo čuvar i prenosilac ovih i drugih čari ljudskog postojanja. I stoga što je *dete otac čovekov* (Frojd, M. Montesori). Naš život bi bio mnogo siromašniji, zemaljsko trajanje ispošćeno i manje smisljeno da se ne hrani tajnom i neshvaćenim nadama.

*Ključne reči:* implicitna pedagogija, vaspitanje, racionalizacija, svakodnevni život.

*Roditeljstvo se odvija u prostoru između čistih, uzvišenih emocija i zamorne svakidašnjice* (Blagojević, 1993: 590)

Možda bismo mogli početi pitanjima: Da li ste čuli za implicitnu pedagogiju? Šta mislite o skrivenim, nereflektovanim, neplaniranim činocima u vaspitanju? Koje vrednosti, stereotipe, predrasude, tabue prećutkuju odrasli u odnosima s decom?

Istraživanja o implicitnim, prikrivenim dejstvima na razvoj i odrastanje deteta imaju dugu tradiciju u istoriji pedagogije. Sam izraz „implicitna pedagogija” kod nas je bio nov i atraktivan početkom 80-ih godina zahvaljujući dr Aleksandri Marjanović koja mi je 1983. godine predlagala da pišem doktorat o implicitnoj pedagogiji. U jednom nedavnom doktoratu u Novom Sadu, o ekološkom vaspitanju, našao se odeljak o implicitnoj pedagogiji vaspitača. U zagrebačkom vrtiću pedagogica je držala radionice o implicitnoj pedagogiji vaspitača 2004.

Za ovu priliku ja sam pokušao u studijama o svakodnevnom životu i sociologiji detinjstva da prepoznam autora koji uočava ono što se tiče implicitne pedagogije u odnosima odraslih i dece (Tomanović–Mihajlović, 1997; Arežina, 1989; Spasić, 2004). Najpažljivije sam analizirao raspravu Marine Blagojević *Roditeljstvo i svakidašnji život*. Do saznanja o prikrivenim, nereflektovanim činocima u socijalnom životu, posebno u odnosima sa decom, do najplodnijih saznanja došlo se komparativnim antropološkim istraživanjima. Danas gotovo da nema ozbiljnije rasprave o problemima odrastanja, odnosima u društvu i porodici, a da se ne navode antropološka istraživanja. Od socioloških saznanja za našu temu posebno je značajna tvrdnja Emila Dirckema: „Uzaludno je verovati da našu decu podižemo onako kako mi to želimo” (1981:61).

Živimo život svagdašnji, uvereni (ili ne) da znamo zašto živimo, okrenuti smislu života (večnosti) ili kraju (prolaznosti); nošeni stihijom, vegetiramo od danas do sutra ili se nadahnjujemo uzvišenim vrednostima; živimo svako svoja ubeđenja, veru u nešto, manje ili više zanemarujući da je Niče objavio kraj apsolutnih večnih vrednosti (Bog je mrtav!), da je Frojd ukazao na iracionalno poreklo racionalnih uverenja – da je *dete otac čovekov* (još nisu mišljene dalekosežne pedagoške konsekvence takvog Frojdovog uvida i uvida Marije Montesori); Marks je pokazao da je glavni pokretač čovekovog ponašanja – ekonomski, materijalni interes, da odnosi u proizvodnji materijalnih dobara određuju ukupne odnose u društvu, pa i odnose odraslih i dece.

Produktivni rad odraslih [...] pokazuje tendenciju da natkrili, prožme čak i apsorbuje ostale forme življenja, pa i one još preostale slobodne zone za uzajamnu participaciju dece i roditelja. U tim okolnostima [...]

roditelji sve manje mogu da gaje, a sve više moraju da obrađuju decu (Marjanović, 1987: 19).

Sanda Marjanović je formulisala temeljno pitanje još 1980. (danas se na takva pitanja malo ko osvrće): „Da li je ukupan život u funkciji produkcije ili je produkcija u funkciji humanizacije života” (Marjanović, 1980: 209). Naime, kada je reč o odnosu prema deci: „Podizanje dece trebalo bi da ima bar toliko značaja i vrednosti koliko i produktivan rad” (Ibid.: 208). „Došlo je do koncentracije proizvoljnog rada van porodice, ona više i nije mesto gde se odvija glavni sadržaj života odraslih, a to je bitna pretpostavka uzajamnosti između dece i odraslih. Sada se život odraslih odvija na rastojanju od života dece, sve ono što je bitno za odrasle je van dečjeg domašaja pa je deci daleko teže da shvate smisao rada i života odraslih.” (Ibid.: 205). U tom kontekstu treba posmatrati mogućnosti roditelja da podižu decu po svojim zamislama, jer „bilo to dobro ili loše upadamo u jedan globalni poredak koji niko u potpunosti ne razume, ali čije posledice osećamo svi [...] Mnogi od nas osećaju da su pod vlašću sila na koje ne mogu da utiču” (Gidens, 2005: 33,45).

Oblici čovekovog samozavaravanja kao predmet istraživanja implicitne pedagogije predstavljaju uverenja jedinke da svoj život drži pod kontrolom i da je kovač svoje sreće. „Ambigvitet stoji u vezi sa nemogućnošću spoznaje i ovladavanja okruženjem od strane individue” (Blagojević, 1993: 585).

Nereflektovanost, trpljenje, otuđenje u porodici i svakodnevnom životu takođe je indikator postojanosti prikrivenih, implicitnih činilaca u odnosima roditelja i dece (upor. Blagojević, 1993: 587). Znači, s razlogom se tvrdi da se „piramida civilizacije” gradi na iracionalnom. Naime, „u samoj motivaciji za roditeljstvo često je sadržano otuđenje” (Ibid.). Roditeljstvo se u savremenom svetu javlja kao kompenzacija. (Nije li slično i sa motivacijom za vaspitački poziv?)

Tako odluke iz sfere svakidašnjeg života donosimo „u izmaglici nada i očekivanja i anonimnih, neuhvatljivih ali ipak jakih pritisaka društvene sredine”. U izvesnom smislu, radi se „o postojanju kolektivne racionalnosti koja izranja iz kolektivnog iskustva”. To kolektivno iskustvo pretapa se u kolektivni obrazac o „poželjnom koji pretvara individualnu racionalnost u puku inerciju” (delovanje implicitnih činilaca!). „Često, međutim, ljudi nisu u stanju čak ni verbalno da artikuliraju svoje želje” (Ibid.: 588). Da li je to pouzdani indikator zrelosti ličnosti i kvaliteta života?

Marina Blagojević smatra da „već na nivou potrebe roditeljstvo sadrži sve klice unutrašnje protivrečnosti [...] Aktivnosti vezane za roditeljstvo bitno su ambivalentne” (Ibid.).

Na primer „rad koji se obavlja na nivou svakidašnjice u celini nepriznat je i nevidljiv, neprekidan tegoban i neizbežan” (Ibid.: 585). Implicitna filozof-

fija mora ovde računati sa dubokim antinomijama: tegoban i neizbežan rad ipak sadrži emancipatorski potencijal. Zašto ovakav rad ne bi oslobađao? Zar postoji rad koji nije tegoban? Otuda je tačno: „Roditeljstvo se odvija u prostoru između čistih, uzvišenih emocija i zamorne svakidašnjice [...] u spontanom, toplom, prisnom odnosu [...] čovek se bar za trenutak uzdiže iz svoje otuđujuće svakodnevice i doseže svoju celovitost” (Ibid.: 590). Ono sadrži „imanentnu protivrečnost: ljubav i brigu [...] u okviru svakidašnjeg života. Zadovoljenje potrebe za roditeljstvom bitno je za odgovornost prema detetu [...] prema samome sebi, partneru, okolini [...] U meri u kojoj pojedinac ove protivrečnosti ne uspeva jasno da odredi, u meri u kojoj se one gube u ambigvitetu, on ih oseća kao nejasnu nelagodnost koja ga pritiska” (Ibid.). Osećanje „nejasne nelagodnosti koja pritiska” potom se pretvara u „brigu, strepnju osećenje krivice, frustraciju” ukazuje na praktični smisao i terapijske mogućnosti refleksije i autoanalize koji svakako mogu doprineti da se *briga* ne transformiše u „osećanje krivice i frustraciju” (Ibid.: 591).

Tumačeći shvatanja Agneš Heler, Marina Blagojević rekonstruiše skrivenu dijalektiku ljubavi, ravnodušnosti i mržnje u odnosima roditelja i dece, što nam pomaže da prepoznamo društveno i psihološki značajan domen implicitne pedagogije. Naime,

afekti uopšte nisu tako subjektivni [...] kako bi se to pomislilo na prvi pogled [...] Društveni zahtev za sve roditelje je da vole svoju decu [...] dete je za roditelje važno: oni 'žive dalje' kroz dete, prenose mu svoje osobine, ime, imetak, ciljeve života itd. Osim toga, ljubav je društvena norma i to tako jaka da deca koja su odavno ravnodušna prema svojim roditeljima i roditelji koji su odavno ravnodušni prema svojoj deci [...] još uvek prikazuju (sami sebe lažu?) da se vole. Mora se javiti averzija – u izuzetnim slučajevima, čak mržnja – da bi čovek samom sebi priznao da ne voli one koje 'bi morao' da voli (Heler, prema Blagojević, 1993: 591).

Ova analiza pokazuje koliko je složen i dubok, a slažemo se svi da je veoma značajno razumeti odnos ljubavi i mržnje kako bi se gradili autentični harmonični odnosi s decom. Da li takvi odnosi mogu nastati spontano ili pod dejstvom refleksije, „analizom samog sebe”? U oba slučaja ostaju uži i širi domeni implicitnog koji mogu biti pokretač ili barijera kreativnom izrazu i zdravom odrastanju.

Najopštija skrivena činjenica života i determinanta ponašanja je – otuđenje. „Suština kritike svakidašnjice leži u osvetljavanju otuđenja koje je u njoj sadržano” (Blagojević, 1993: 585). Odavno se, ne samo u marksističkoj filozofiji i društvenim naukama inspirisanim Marksom, ukazuje na rasprostranjenost i pogubne posledice udaljavanja čoveka od prave ljudske

suštine, od sebe sama, na napuštanje mogućnosti humanijeg života i pravih ljudskih vrednosti. Međutim, čovek danas, slično kao u prošlosti, svakodnevni život organizuje mimo ili nasuprot „pravih ljudskih vrednosti”.

Ambigvitet (ljubav – suparništvo; poverenje – nepoverenje i sl.) jeste „jedna od osnovnih odlika otuđenog svakidašnjeg života”, njegove suštinske neracionalnosti „koja se iskazuje u nemogućnosti jasnog artikulisanja potreba” i njihovog adekvatnog zadovoljavanja, odnosno kontrole nad sopstvenim životom. „Ambigvitet stoji u vezi sa nemogućnošću spoznaje i ovladavanja okruženjem od strane individue” (Ibid.). I spoznaja i ovladavanje okruženjem, kada su mogući i ostvarivi, stoje u vezi ili su motivisani nekim implicitnim vrednostima, potvrđuju njihov uticaj na stil života. Jer odrasli, a pogotovo dete, i pored ličnog uvida u društvenu stvarnost koja ga okružuje, teško može da u potpunosti upravlja svojim životom. A to su sve pokazatelji prisustva implicitnih (skrivenih, nereflektovanih) pokretača, vrednosti i namera. Da bi se utvrdile *posledice* delovanja otuđenja i ambigvitetu roditelja (odraslih) na razvoj i odrastanje deteta, valjalo bi planirati posebna istraživanja.

Može se postaviti pitanje: da li je osmišljavanje života danas – racionalizacija, kompenzacija ili proizilazi iz otuđenja, implicitne životne filozofije ili nekog oblika izvitoperenja odnosa roditelja i dece. „Nemoćan u spoljašnjem svetu, pojedinac oblikuje svoj privatni svet čiju okosnicu predstavlja roditeljstvo. Roditeljstvo tako postaje i motiv za rad i motiv za život. Roditelji rade da bi 'zaradili za decu', a imaju decu 'da bi znali za koga rade’” (Ibid.: 588). Ovu 'dijalektiku' svakodnevnog zdravorazumskog mišljenja i življenja valjalo bi posebno ispitivati. Njeno obelodanjivanje bi objasnilo važne segmente našeg života, implicitne i smišljene domene, ne samo, „stihije savremenosti”.

Važne životne odluke „o broju dece, o vremenu rađanja, o podizanju i školovanju dece”, donose roditelji „u izmaglici nade i očekivanja, i anonimnih neuhvatljivih ali ipak jakih pritisaka društvene sredine”. U izvesnom smislu može se govoriti o postojanju kolektivne racionalnosti koja izranja iz kolektivnog iskustva [...] U privatnim stvarima ljudi svoj život prepuštaju sudbini i prirodi” (Ibid.). Zna se, „uloga roditelja društveno je oblikovana očekivanjima koje društvo ima od deteta odnosno od šire shvaćene društvene funkcije detinjstva. Roditelj je od društva prinuđen da 'oblikuje' dete u određenom pravcu” (Ibid.). Njegov položaj je otežan time što je prenosilac vrednosti koje sam „nužno ne prihvata”, pa je stoga raspolučen „između društvene uloge i vlastite spontanosti” (Ibid.).

Da li *implicitno* snažnije deluje iz raspolučenosti ili „vlastite spontanosti”? Dosadašnja analiza zapravo pokazuje da svakodnevni život roditelja i dece oblikuje mnoštvo vidljivih i nevidljivih, znanih i malo poznatih činilaca, predrasude i neplanirano delovanje, što se može nazvati implicitna



pedagogija (filozofije).

Tako su savremenim uslovima, kad ljudski rad pretil da „natkrili, prožme, čak apsorbuje ostale forme življenja pa i slobodne zone za uzajamnu participaciju dece i roditelja”, ne znajući zapravo šta rade, roditelji „sve manje mogu da gaje, a sve više moraju da obrađuju decu” (Risman, prema Marjanović, 1987: 19). U stvari, kao da sve više nestaje i 'obrađivanje' dece jer roditelji „nemaju vremena” za bilo kakvo bavljenje decom. Karakterističan je u tom pogledu odgovor majke iz Leskovca, a povodom epidemije salmonele u vrtićima (21. 10. 2016). Tom prilikom je jedan broj dece odnet u bolnicu, a neki roditelji su odbijali da dovode decu u vrtiće. Na pitanje novinarke da li će slati dete u vrtić, jedna majka je odgovorila: „*Zar da ga ja čuvam!?*” Ovaj odgovor bi verovatno umele da objasne: Tatjana Pavlovska, Mira Marković, Nada Marinković i Karl Marks koji bi možda i ovo rekao: „Tek industrijsko – tehnološko društvo proizvodnim i društvenim odnosima koje uspostavlja, tako temeljno menja društveni položaj i strukturu porodice, da ugrožava uzajamnost, taj bitni kvalitet odnosa između dece i odraslih”. Tako je govorila Sanda Marjanović (1987: 18).

Na više mesta u ovom radu biće pokazano, i ako mi to nije bila prvobitna namera, da radikalna kritika pedagogije i vaspitanja najubedljivije ukazuje na *implicitne stavove* i vrednosti pedagoga, vaspitača i roditelja. Počnimo od Rusoa: Dete „treba da čini samo što hoće ali ono sme hteti samo što se podudara sa tvojom voljom”. Izgleda, ove i slične Rusoove misli bile su inspiracija Marije Montessori za opomenu odraslima usled njihove „strašne slepoće”, koja je „misterija ljudske duše” stara „koliko i samo čovečanstvo” (prema Graorac, 2013: 283). Za Rusoa tu nema dileme, ni implicitne ni eksplicitne: zna se ko je stariji, a ko treba da sluša. Za Dejvida Rismana poslušnost je suptilna stvar, i za decu i nastavnike, pa je zapisao iskaz jednog deteta: „Učiteljice, da li opet danas moramo da radimo ono što želimo” (prema Graorac, 1995: 171). Ekehard Fon Braunmil (autor *Antipedagogije*, 1975) izražava implicitni stav vaspitača i roditelja: ideal pedagogije je vaspitanik koji *samostalno* čini ono što drugi hoće (Ibid.: 107), znači radikalna antipedagoška kritika vaspitanja i pedagogije omogućuje nam da prepoznamo skrivene namere vaspitača i pedagogije. I otuda važnost i značaj rekonstrukcije različitih domena implicitne pedagogije. Savremena kritika pedagogije i vaspitanja dobrim delom je nastala rekonstrukcijom implicitnog, skrivenih namera i očekivanja vaspitača i roditelja.

### **Nihilizam – briga – večnost – smisao**

Pripremajući ovaj rad došao sam do novih saznanja o segmentima stvarnosti relevantnih za razumevanje *odnosa* odraslih i dece, odnosno novih aspekata implicitne pedagogije (filozofije).

Studija Ivane Spasić (2004) upućuje čitaoca na relevantnu filozofsku literaturu. Preko *Dijalektike konkretnog* Karela Kosika istraživanje me je dovelo do Hajdegerovog *Bića i vremena*. Baveći se ovom filozofijom, s obzirom na pomenute teme, shvatio sam da je kategorija *vremena* („svakodnevni život”) u nazivu teme zbornika (odnosno konferencije). Tako sam došao do egzistencijalističkih pojmova: vremenitost, konačnost, skrivenost bića, ništavilo. Verovatno starost svakog primorava na razmišljanje o kraju, o čoveku kao smrtnom biću, ali i o *smislu života*. Doduše, Dostojevski je govorio da život treba više voleti nego njegov smisao.

Smrt je, ne samo u kontaktima sa malom decom – tabu tema. A traganje za smislom i odgovori na pitanje šta je smisao *mog* i života uopšte, prepušta se popovima i vernicima, iako odlučno određuje kvalitet svakodnevnog života dece i odraslih. Doduše, moguće je smisljeno živeti a da se ne zna i ne pita zašto živimo, i da li uopšte život ima smisla.

Koja *implicitna* iskustva i saznanja doprinose našem punovrednom smislenom životu, a koja nas primoravaju da se suočavamo s besmisлом? Ne može se razumeti svakodnevni život dece i odraslih ukoliko se ozbiljno ne pojmi tragičnost ljudske egzistencije. Mihailo Đurić, sa Ničeom i Hajdegerom, ubedljivo dokazuje da je egzistencijalna situacija čoveka danas nihilistička, da ona ontološki determiniše i život vernika koji znaju i veruju da život ima smisla. Ne treba posebno dokazivati da traganjem za smislom ili prihvatanje besmislenosti (nihilizma) značajno utiče na stavove i postupke roditelja i vaspitača prema deci, takođe se na taj način konstituiše njihova implicitna pedagogija i filozofija.

Tumačeći Ničea i Hajdegera, M. Đurić ubedljivo zaključuje da ne postoje ontološke pretpostavke za život sa smislom. Da bismo živeli na nivou svog vremena, i shodno tome podizali decu, ostaje nam suočavanje s besmisлом i ništavilom. Primorani smo kulturno-istorijski na nihilizam. *Tehnika* je svakako glavni činilac sunovrata čoveka i humanističkih vrednosti. Da li je u ovakvim životnim okolnostima korisnije za roditelje i vaspitače, za sam život, svesno suočavanje s ništavilom ?

„Čovek nema *brigu* (istakao I. G.), nego briga ima čoveka. Dok je živ čovek pripada *brizi*.” (Hajdeger, prema Kosik, 1967: 84). Briga je dvoznačna, tera čoveka na raspinjanje „između zemaljskog i božanskog elementa” (Ibid.: 86). Indikativno je, a može biti podsticajno za istraživanje implicitnog u odnosima odraslih i dece, što poznati (neo)marksistički filozof u svojoj studiji uzima u obzir – „božanski element”. Iako je društveni kontekst izlaganja drugačiji, podsetio me je Kosikov uvid na svedočenje doktora Jerotića iz sedamdesetih godina: u psihoterapeutskim poslovima, pošto stručnjak uradi sve što može, ono što ne može učiniti – *božija blagodat*. Iako većina argumentacije o implicitnoj pedagogiji potiče iz psihologije i sociologije, odnosno psihoanalize i marksizma, Ničeovo razmatranje pred-

stavlja najdublju kritiku svakog pedagoškog racionalnog delanja i upozorava na snažni udeo prikrivenih činilaca. Naime, da bi uopšte mogao delati, čovek mora verovati u izvesne zablude, i delaće „prema tim zabludama čak i onda kada ih bude prozreo kao zablude” (Đurić, 1982: 37). Ova analiza dobrim delom objašnjava i uvid Marije Montessori, koja u ponašanju odraslih prema deci videla njihovu „strašnu slepoću”, koja predstavlja „univerzalni fenomen star koliko i samo čovečanstvo”, „misteriju ljudske duše” (Montessori, 2003: 283). Još nije niko nigde prepoznao tako duboke antropološke i kulturno-istorijske korene implicitne pedagogije – *nagonsko* ishodište vaspitanja koje nije moglo biti shvaćeno kao takvo do početka dvadesetog veka.

Ničeovo razmatranje predstavlja možda najdublju kritiku racionalnog pedagoškog delanja, njime se osporava svaka njegova mogućnost i, pritom, upozorava na snažno delovanje prikrivenih (implicitnih) činilaca. „Sa najvećom mogućom odlučnošću, prelazeći na mahove čak i u otvoreni cinizam, Niče uzima na sebe da pokaže kako je metafizička sfera – cilj sredstvo sasvim nepodesna za razumevanje fenomenalne strukture ljudskog delanja [...] Prosto je neverovatno da se tako na jednostavan način [...] mogla izraziti jedna tako duboka uznemirujuća misao – da je ljudsko (i pedagoško) delanje u osnovu neprozirno i nepojamno, a da u ljudskom uobraženju u vezi sa tim delanjem nema ni kraja ni konca...” (Niče, prema Đurić, 1982: 38).

Posebno je naglašavao da je ljudska praksa obavijena neprozirnom tajnom, da je jaz između znanja i čina nepremostiv, da svaki postupak jeste i ostaje *nedokučljiva stvar*... „Mi nikad nismo gospodari naših dela i postupaka. Niti ikad uistinu činimo ono što znamo, ma koliko tome usrdno težili” (Đurić, 1982: 38).

Sledeća Dirkemova tvrdnja pokazuje da je ovaj znameniti sociolog ili mislio na Ničeovom tragu ili sličnom intucijom došao do analognog uvida relevantnog za pedagoško delanje: uzuladno je verovati da našu decu podižemo onako kako mi to želimo (Dirkem, 1981: 61). Mi, bez ustručavanja, možemo zaključiti da ne znamo šta je vaspitanje, jer ono niti je bilo niti je danas racionalna, planska i sistematska delatnost.

Ovde se možemo pitati o manjoj ili većoj dubini, manjoj ili većoj prikrivenosti onog što zovemo implicitna pedagogija. To je tačno ukoliko mislimo na otkrića tri velika mislioca (Marks, Niče, Frojd), koji su se bavili istraživanjem onog što se zbiva iza samih stvari, skriveno od običnog posmatranja. Teško je vrednovati rezultate njihovih razmatranja i poredati ih po važnosti. Sva tri stvaraoca su duboko zaronili u socijalno-istorijsku prošlost čoveka i ljudskog društva kako bi potpunije razumeli čovekovo ponašanje i delanje.

Daleko šire i zasnovanije od Frojda razvili su Marks i Niče svoju ar-

gumentaciju o ljudskom društvu. Njihov uvid u ono što se zbiva u pozadini kulturno-istorijskih pojava predstavlja nezamenljivo otkriće. Našem samorazumevanju danas Ničeov uvid želi da zavešta profesor Đurić „da se prekine sa svim metafizičkim obzirima na praktičnom području, te da se nihilistički slom najviših moralno ontoloških vrednosti prihvati kao nova povesna šansa čovečanstva” (Ibid.: 40–41).

Na koji način, u kom smislu je za razumevanje mogućnosti, motiva i posledica pedagoške delatnosti relevantna Ničeova antimetafizička kritika praktične delatnosti? U prvom redu ova kritika je značajna jer pomaže da razumemo granice i mogućnosti racionalnog delovanja u ophođenju sa decom. Naime, još u drevno doba grčke istorije mnogi su umni posmatrači i slikari ljudskih naravi bili već dobro uočili da niko nije stvarni gospodar svojih postupaka, da malo šta ispadne onako kako su ljudi hteli, da postoji strahoviti nesklad između naumljenog i ostvarenog.

U skladu sa svojom osnovnom mišlju da je praktično područje u osnovi neprozirno i nepojavno, Niče ukazuje na nepredvidljivost ljudskih postupaka. Uveren je da smo „*duboko nepoznati i tuđi sebi samima*, te da isto onako kao što ne znamo šta prethodi našem delanju, ne znamo ni šta iz njega odista sledi” (Ibid.: 41). Otuda Niče, na drugom mestu, opravdano tvrdi: „da bi delao, moraš verovati u zablude; i delaćeš shodno tim zabludama čak i onda kad ih budeš prozreo kao zablude” (prema Đurić 1984: 336). Da li se roditelji i vaspitači mogu prepoznati u ovoj autetičnoj rekonstrukciji ljudske svesti i ponašanja? Šta ako i prepoznaju svoje samozavaravanje? Verovatno su neki svesni pomenutih zabluda i pogrešne svesti o sopstvenim predrasudama, ali izbegavaju da usaglase svoje postupke prema toj spoznaji. Kao što se može zaključiti, Niče, Hajdeger i Mihailo Đurić osvetljavaju na nov način problematiku implicitnog u odnosima odraslih i dece. Tako se otvorilo još jedno široko polje za tematizovanje implicitne pedagogije u postmodernom ključu. Teško se oslabadamo metafizike, još traje naše borba za smisao; ne prihvatamo Ničeovo saznanje o „opustošenosti sveta” (prema Đurić, 1994: 173) i Hajdegerovu brigu nad „bačenošću u svet”. „Mnogi naši savremenici [...] još žive u uverenju da se ništa nije dogodilo” (Ibid.).

Da li sam ja nihilista? Kao da sam se danas približio dragom profesoru Đuriću: smiren, srećan čovek, a – nihilista! Može li nihilista biti srećan čovek? Može ukoliko uspostavi „istinski zadovoljavajuću vezu s drugim”. Takođe, na taj način, „može ublažiti bolnost uskih granica našeg životnog veka na ovoj zemlji”. Betelhajm ide i dalje, pa kaže: „Ako je čovek našao istinsku zrelu ljubav [...] nema potrebe da želi večni život” (Betelhajm, 1979: 25).

U čuvenoj studiji *Dijalektika konkretnog* Kosik ispisuje zanimljiv odeljak: *Metafizika svakodnevnog života*. „Dok je živ, čovek pripada brizi” (Hajdeger, prema Kosik 1967: 84). Kakav je odnos *brige* i traganja za smislom?

Otkud da jedan vrstan maksista tvrdi da se „u celokupnoj životnoj brizi čovekovoj nalazi kako zemaljski elemenat, usmeren materijalizmu, tako i elemenat koji teži gore prema božanskom, i ako je 'briga' dvoznačna, postavlja se pitanje: zašto postoji ta dvoznačnost? [...] raspinjanje čoveka između zemaljskog božanskog i elementa” (Ibid.: 86).

Šta mi da činimo s filozofskim uvidom u ophođenju s decom? Danas (17. IX 2016) nemam volju za životom. Živeći s decom, vaspitači emituju ili „patos življenja” (ostvaruju zadatak predškolskog vaspitanja *Osnova programa* – 1975) ili nihilizam. Da li se Ibi Molnar, pošto je rodila dvoje dece i sprema na put u Ameriku, još seća „patosa življenja”, o čemu smo raspravljali na vežbama iz predškolske pedagogije?

Jutros, sve *brige* koje Kosik analizira i mene opsedaju. Posebno neosvešćena briga o konačnosti, smrti, ali i ona o *prolaznosti* detinjstva. Kako život može da ima smisla, kako sa decom tragati za smislom kad smo uokvireni konačnošću, primorani na približavanje smrti? Da li je smisao neodvojiv od transcencije? Ali s metafizikom je svršeno, ostalo nam je ništavilo, ubedljivo svedoče: Niče, Hajdeger i Mihailo Đurić. Ako je ništavilo jedina realna mogućnost, onda je sloboda – saznanje nužnost. Implicitno, za druge ja sam entuzijasta ispunjen životnom radošću, a kad razmišljam i pišem tvrdim da živimo u nihilističkom vremenu, da život sa smislom nije moguć, ne znam šta je smisao života. Da li je to imanentna protivrečnost života ili šizofrenija?

U *Katehetskom leksikonu* (Pranjić, 1991) tvrdi se da tokom svakodnevnog života treba odgovoriti najpre na „delimični smisao – ukoliko se žele dati verodostojni odgovori na celokupni smisao”. Sledi, za naše vreme i našu sredinu u kojoj je zamrlo kolektivističko stremljenje i zajedništvo, sugestija da je zajednica „pozvana” da prati vernika „i podupire u traženju značenja koje će dati svom iskustvu”, jer traganje za smislom može se izjednačiti sa svakim *sazrevanjem*. Sledi sumorna dijagnoza vremena: „perspektive su uzdrmane i problematizovane; [...] Ideologija je srušena. Sve su to uslovi koji označavaju neizvesnost čovekovog samorazumevanja.” A on se suočava sa svakodnevicom u koju se sve više zarobljava. Dolazi do „raspada smisla”. Ostaje, dakle zadatak: izgrađivanje smisla za najrazličitije situacije svakodnevnog života (Pranjić, 1991: 696).

### Relevantni a neistraživani domeni implicitne pedagogije (kulture)

1. *Moja implicitna pedagogija ili kako živeti ljubav u školi za vaspitače*. Prećutno i neosvešćeno smatrao sam da je ljubav najvažnija stvar koja se može dogoditi i studentima i meni u pedagoškoj akademiji. Sve ostalo je sporedno i postoji za to da bi učvršćivalo ljubav: i rad, i stvaralaštvo, i ljudski odnosi i nada okrenuta budućnosti. Velika očekivanja od života i ljubav

davali su snagu u borbi s različitim izazovima.

Iz godine u godinu, čitave tri decenije, slušao sam na prvim časovima od studenata iste izjave: *Ljubav prema deci i vaspitačkom pozivu doveli su me na pedagošku akademiju*. Tri decenije su ostale iza nas, novi studenti sa manje emocija prilaze studiranju i deci, svima postaje jasnije: *Ljubav nije dovoljna!* Tražio sam potvrdu zrelosti ljubavi, počeo da prepoznajem infantilnost, neurotičnost, ambivalentnosti, dosta retko ispoljavanje zrelosti i produktivne ljubavi (E. From). Svedočanstvo o tome nalazi se ispisano na brojnim stranicama mog dnevnika. Da li ću uspeti da uz pomoć dnevničkih beležaka rekonstruišem autentične, uzvišene trenutke i sunovrate naših traganja, uzleta i padova na pedagoškoj akademiji – ne znam. Redakcija časopisa *Krugovi detinjstva* (2016, br. 1 i 2) škole u kojoj sam živio 35 godina, objavljivanjem fragmenata iz dnevnika odobrovoljila me je da nastavim traganje za novim zanimljivim zapisima.

2. *Dvostruka veza* – Sintagmu double bajnd („duplo vezano”, „dvosekla veza”) skovao je G. Bejtson (Bateson) da bi njome označio nezavisnu situaciju deteta koji on od nekog autoriteta, npr. oca ili majke, dobija dvosmislene, kontradiktorne poruke, u kojima se eksplicitnom značenju verbalne poruke oštro suprotstavlja implicitno značenje neverbalne poruke. Recimo dominantna majka detetu eksplicitno kaže: „Trudi se da budeš nezavisan, da misliš svojom glavom”, a svojim stvarnim odnošenjem prema detetu šalje mu neverbalnu poruku: „Moraš da me slušaš...” (Trebješanin, 2000: 95).

3. *Implicitni erotizam u odnosima odraslih i dece*

4. *Budite kao deca* (Mt. 18, 3; Mk. 10, 15) – *svedočenje zrelosti i/ili infantilizma*

Model infanta – teorijski obrazac shvatanja čoveka kao velikog deteta. Prema ovom shvatanju, odrastao čovek samo je prividno racionalan, odgovoran, emocionalno i moralno zrelo, a zapravo je u svojoj suštini infantiln. On je detinjast po svojim najdubljim, suštinskim željama, težnjama i fantazijama koje imaju koren u najranijem detinjstvu. Iza mnogih tobož razumnih odluka, zrelih vidova ponašanja i duhovnih tvorevina odraslih ljudi skrivaju se pravi infantilni motivi i razlozi, koji su prikriveni racionalizacijama i sublimacijama (Trebješanin, 2000: 275–276).

*Dete – ego stanje*. U Bernovoj TA – stanje u kojem osoba doživljava, govori, oseća, misli i dela „poput deteta”. „Da bi postigao psihički sklad i zrelost čovek treba da prepozna i upozna svoje Dete, a ne da ga odbacuje ili negira. Najvredniji deo ličnosti je slobodno Dete, sposobno da uživa, spontano, duhovito, kreativno i intuitivno, radosno i imaginativno” (Trebješanin, 2000: 78–79).

5. *Feministička saznanja o rodnoj ravnopravnosti u istraživanjima odnosa odraslih i dece*

6. *Implicitna pedagogija i licemerje*

7. *Implicitna kultura* – pojam su uveli antropolozi (Kreber i Klakhon) da bi, nasuprot *eksplicitnoj kulturi*, označili unutrašnje, subjektivno „jezgro kulture” koje čine mitovi, standardi i osobine članova kulture koji se tradicijom prenose i koje određuje onaj vidljivi način života... To je sistem kulturnih *verovanja* (mitovi, legende, ideje, znanja i praznoverice), vrednosti (poželjne i nepoželjne), normi (običaji i navike) i premisa (metafizičke i spekulativne), koji čini osnovu i određuje pravilnosti u spoljašnjem, eksplicitnom i institucionalnom načinu ponašanja ljudi (Trebješanin, 2000: 184).

8. *Implicitna kultura ljudske uzajamnosti u istoriji različitih naroda na tlu Vojvodine*. Ljudska uzajamnost između dece i odraslih jedna je od konstanti vojvođanskog tla. Dušan Radović je rekao na *Zmajevim dečijim igrama*: „Dete, decu – njih su izmislili prečani, a najveći od svih prečana Zmaj Jova uzeo ih je na ruke, pokazao celom svetu i proglasio najvećom vrednošću i radošću života” (1959: 5).

9. *Skrivenost bića i ništa*. Brinem, prepustio sam se stihiji vremena, svakodnevicu, kao da mi je ostalo previše vremena da „dovršim započete poslove”. Istraživanje implicitnog u svakodnevici dovelo me je do Hajdegerove *vremenitosti*, suočavanja s konačnošću i smrću. Hajdegerov i Đurićev uvid da se *sve* pretvara u *ništa* obavezuje na istraživanje mehanizama i posrednika delovanja konačnosti (smrti) na svakodnevni život odraslih i dece.

10. *Neuroze, implicitna pedagogija i svakodnevni život odraslih i dece*. Neuroza otkriva dubok rasep u ličnosti, podvojenost od onoga što osoba želi i *svesno hoće* da radi i onoga što, uprkos tome, *zaista čini*, i što *nesvesno oseća* ili misli (Trebješanin, 1996: 168). Ne samo neuroticizam, i drugi činioci utiču na odvojenosti između onoga što vaspitač želi i što stvarno čini. Neophodno je bar izvesno samorazumevanje u tom pogledu za smisljeno življenje u porodici i vrtiću.

11. *Implicitna i eksplicitna pedagogija u mojim dnevnicima* (1968 – 2014).

12. *Antropološko-istorijska ishodišta implicitne pedagogije*.

Budite kao deca (Mt. 18, 3; Mk. 10, 15).

Odrasli se i dalje bave samo preobraćanjem deteta, predstavljajući sebe same kao primer savršenstva. Čini se da je ta strašna slepoća odraslih nezlečiva, misterija ljudske duše. Ta je slepoća univerzalni fenomen star koliko i samo čovečanstvo (Montesori, 2003: 283)

**Zaključci ili o životu sa tajnom („čovek je tajna” – Dostojevski)**

– Mnogo toga je skriveno pred našim pogledom (Niče).

– Pravo filozofsko razumevanje skrivenog sveta, onog što mi nazivamo implicitno, izrazio je Mihailo Đurić tumačeći Hajdegerovo delo: „kao kakav drevni grčki mistagog, koji bolje čuje bezglasni govor bića nego bučnu vrevu bistvujućeg, tako Hajdeger zalazi ispod površine vidljivih pojava i progarava iz središta same stvari” (Đurić, 1999: 206). „U pitanju je pokušaj da se vidi nešto dublje iza onog što je ono na prvi pogled uočljivo, što je u prvi mah svima razumljivo i prihvatljivo” (Ibid.: 341). Čemu „nihilističko trežnjenje filozofije” ako „nihilizam nije čisto ljudska stvar, već zapravo po-vest koja se tiče samog bića” (Ibid.: 211)?

– Bilo to dobro ili loše, upadamo u jedan globalni poredak koji niko u potpunosti ne razume, ali čije posledice osećamo svi...

– Mnogi od nas osećaju da su pod vlašću sila na koje ne mogu da utiču (Gidens, 2005: 33, 45).

– Ono čega ljudi nisu svesni to ponekad utoliko jače osećaju (Rozanov o Dostojevskom, 1998).

– U čoveku ima nečeg što ne zna ni on sam niti drugi o njemu (Rozanov o Dostojevskom, 1998: 147).

– Na razvoj dece deluje niz činilaca prikrivenih upravo u odnosu između dece i roditelja (Marijanović, 1980: 207).

O tome da su tajne (implicitno) sastavni domeni čovekovog života, odnosa sa bliskim ili osobama koje ne poznajemo, retko se govori. Štaviše, to je deo čovekovog samorazumevanja. Ko iole razmišlja o sebi i odnosu sa svetom, primećuje barijere za potpunu iskrenost, da mnoge stvari radije prećutkuje i pred sobom. To su takođe izvori i/ili domeni *implicitne životne filozofije*, svakodnevne ili zdravorazumske svesti, konstante ili obeležja socijalnog života jedinke i zajednice (upor. Jerotić: Šta čovek najčešće skriva, 2016). Tajne (prećutkivanja) u ophođenju s decom – „kad odrasteš, kad razmisliš, kašće ti se samo” (Zmaj), tema je za sebe. Mogli bismo zaključiti da je pogrešno nastojanje psihologa da sve skriveno u dečjoj duši reflektuju, osveste ili nadmena sklonost pedagoga da sve što znaju kažu i obelodane. Ko je ostvario Frojdov ideal: *Gde je bio Id neka bude Ego!*

U vezi s opštim nastojanjima, ne samo u pedagogiji, psihologiji i obrazovanju, da se što širi domeni stvarnosti života reflektuju, osveste, podvrgnu racionalnoj kontroli, čemu takođe teže oni koji se bave implicitnom pedagogijom, skrivenim aspektima ljudskih odnosa, može se reći sledeće: pohvale iskrenosti, otvorenosti i obelodivanje svega i svačega neodvojivo je od koncepcije slobodnog vaspitanja, još više od shvatanja novih odnosa bez vaspitanja (H. fon Šonebek, 2006).

Nije na odmet, kao pandan takvih stremljenja, pomenuti opravdanje života s tajnom. Štaviše, takvo uverenje može se nazvati životnom mudro-

šću, pogotovo ako znamo da su ga zastupali stvaraoci kao što su bili Karl Gustav Jung i Fridrih Niče. Naime, Jungu se najpre javlja „duboka sumnja” u smislenost čovekovog mešanje u stvari prirode – „time što se čine svesnim stvari koje bi na kraju trebalo pustiti da spavaju” (Jung, prema Jerotić, 2011). Ovome u prilog jeste i Ničeov uvid: „Visoka kultura zahteva da se neke stvari ostave mirno, da stoje nerazjašnjene” (Graorac 1977). Ova saznanja nameću obavezu da proširimo naša istraživanja implicitne pedagogije i filozofije na postojanje i delovanje *tajne* u različitim domenima života i odnosa sa svetom – prirodnim i natprirodnim. Čemu takvo tragalaštvo ako retki pojedinci imaju potrebu za spoznajom dubljih istina o svom i životu uopšte.

O čovekovoј zagledanosti u tajne života svedoče i tri čuvena Kantova pitanja: Šta mogu da znam, šta treba da činim i čemu treba da se nadam? I ova pitanja se postavljaju tokom svakodnevnog našeg ophođenja s decom.

#### LITERATURA

- Arežina, O. (1989). *Mala deca u velikom gradu*. Beograd: Institut za socijalnu politiku.
- Betelhajm, B. (1979). *Značenje bajki*. Beograd: Jugoslavija.
- Blagojević, M. (1993). Roditeljstvo u svakidašnji život. *Zbornik filozofskog fakulteta, serija B*, broj 16. Beograd.
- Džonson, R. (2008). *Psihologija romantične ljubavi*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Đurić, M. (1999). *O potrebi filozofije danas. Filozofija između Istoka i Zapada*. Novi Sad: Prometej.
- Hajdeger, M. (2007). *Bitak i vreme*. Beograd: Službeni glasnik.
- Kosik, K. (1967). *Dijalektika konkretnog*. Beograd: Prosveta.
- Marjanović, A. (1980). Diskusija. U: *Porodica u velikom gradu*. Beograd: Marksistički centar.
- Marjanović, A. (1987). Odabrane rasprave i članci. *Predškolsko dete*. 1–4.
- Marojević, J. (2016). Od epistemologije do skrivenog kurikuluma: Kritička vs. „bankovna“ pedagoška perspektiva. *Nastava i vaspitanje*, br 1.
- Montesori, M. (2003). *Dijete – tajna dijetinjstva*. Zagreb: Naklada Slap.
- Pranjić, M. (Prir.) (1991). *Religijsko – pedagoško taheketski leksikon*. Zagreb: Katehetski salezijanski centar.
- Spasić, I. (2004). *Sociologija svakodnevnog života*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Tomanović-Mihajlović S. (1997). *Detinjstvo u Rakovici: svakodnevni život dece u radničkoj porodici*. Beograd: Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta.
- Trebješanin, Ž. (2000). *Rečnik psihologije*. Beograd: Stubovi kulture.

ISIDOR GRAORAC  
Preschool Teacher Training College, Novi Sad

#### IMPLICIT PEDAGOGY AND EVERYDAY LIFE OF ADULTS AND CHILDREN

**Summary:** Implicit pedagogy refers to hidden, unconscious factors that influence the behavior of adults towards children. It is even claimed that „unwritten rules of behavior” are more significant than the planned and systematic influence on a child. Marx, Nietzsche and Freud are among the famous researchers of the processes and mechanisms that work in the background, behind things, „behind one’s back”. We are only partially aware of the rules that control our behavior. All this makes the relationship of adults and children very mysterious, which is probably one of the reasons for the authors of „Pedagogical Lexicon” (1939) to conclude: „education is to a great extent an irrational activity.” According to such findings, we can understand the origins of the widespread parents’ rationalization (defence): I do not have time to devote to my children! Therefore they suggest that „the subconscious can take the form of consciousness which terrifies with its irrationality” (Berdyayev). The paper will present research and understanding of the consequences of hidden factors that influence the daily lives of adults and children, which allows us to draw a conclusion: It is futile to believe that we raise our children the way we want to (Durkheim, 1981: 61).

**Keywords:** implicit pedagogy, education, rationalization, everyday life.

IVANA MUŠKINJA  
 Familylab Srbija, Novi Sad  
 ivana.muskinja@familylab.rs

## KOMPETENTNO DETE: PARADIGMA PEDAGOŠKIH KOMPETENCIJA U RADU JESPERA JULA

*Sažetak:* Za kvalitetno promišljanje i dijalog o razvoju kod dece u institucijama poput škole i vrtića odlučujuća je slika o detetu koju imamo – naše predstave o deci stoje u temelju vaspitno-obrazovnog rada. Na primeru rada danskog terapeuta Jespera Jula (Jesper Juul) izložićemo obeležja i promene unutar pedagoškog odnosa, koji ćemo definisati kao poseban tip međuljudskih odnosa koji nastaje sa ciljem pomaganja detetu da optimalno razvije svoje prirodne (ljudske) mogućnosti i da se kao odgovoran pojedinac uključi u svet rada, u kulturu i društvo (Bašić, 2009). Jul smatra da su međuljudski odnosi najvažniji temelj pedagoškog rada, te da je odnosa kompetencija odraslih, dugoročno gledano, nužan preduslov da deca usvoje društvene kompetencije koje smatramo potrebnim. Ako želimo da stvorimo dobru okolinu za učenje, važno je naučiti profesionalce kako da grade dobre međuljudske odnose.

*Gljučne reči:* postmoderna slika deteta, odgovornost, ravnopravno dostojanstvo, relacijska kompetencija.

### Uvod

Predmet ovog rada je konstrukt kompetentnog deteta u radovima Jespera Jula i njegov uticaj na poimanje pedagoških kompetencija u vaspitno-obrazovnom radu. Osnovni postulat na kojem se zasniva Julov rad jeste sagledavanje detinjstva kao društvene tvorevine, socijalnog konstrukta. U radu ćemo koristiti definiciju koja kaže da je „detinjstvo oblik prakse u svakodnevnom životu deteta, odnosno skup stavova, odnosa i aktivnosti u okviru kojih se konstituišu rane godine ljudskog života” (Tomanović, 2004: 40). Nasuprot gledištu koje detinjstvu pripisuje odlike statičnosti, univerzalnosti i „prirodnosti”, Jul detinjstvo tumači kao specifičnu tvorevi-

nu određenog društvenog, kulturnog i istorijskog konteksta (Juul, 2008a).

Pojam dete posmatraćemo kao konstrukciju odraslih nastalu u profesionalnim ili svakodnevnim diskursima (Kehily, 2009). Način na koji odrasli shvataju prirodu deteta povezan je sa time kako odrasli definišu metode ophođenja prema deci, prava deteta, položaj deteta u društvu, kao i kvalitet odnosa koji odrasli grade sa decom (Juul, 2008b), što je povezano i sa uzrasnim simbolizmom, koji Kon (1991: 137) definiše kao sistem predstava i slika pomoću kojih društvo prihvata, osmišljava i legitimise životni put individue i uzrasnu stratifikaciju. Ono što dete „treba da bude” je kulturološka i istorijska varijabla (Kehily, 2009).

Detinjstvo je relaciona kategorija, pa proučavanje ove oblasti zahteva, između ostalog, i ispitivanje specifičnosti života odraslih, njihovog detinjstva i načina na koji oni u određenom društvenom okruženju konceptualizuju pojam odraslosti, njihove profesionalne uloge, pojam deteta i detinjstva (Juul, 2008a). Jasno je da se „priroda detinjstva” u vremenu i prostoru modifikuje pomoću shvatanja odraslih o tome šta je detinjstvo i koji su prikladni odnosi sa decom u datom vremenu i prostoru, odnosno, da se strukture moći zasnovane na starosnoj dobi ne mogu ignorisati (Mayall, 2002). Postavlja se pitanje na koji način ubrzane društvene promene utiču na kulturološku konstrukciju pojma odraslog i da li i na koji način raspršenost, nepostojanje ili fleksibilnost svih vidova međuljudskih odnosa utiče i na konstrukte detinjstva, konstrukte pedagoških kompetencija i kvalitet odnosa između dece i odraslih u institucijama (Tomanović, 2004; Jul-Jensen, 2014).

Teorijske osnove svog rada danski terapeut Jesper Jul pronalazi u sistemskoj porodičnoj terapiji, koja se može odrediti kao: „psihoterapijski pristup usmeren na promenu interakcija bračnog para, nuklearne ili proširene porodice, kao i drugih interpersonalnih sistema, u cilju otklanjanja psiholoških i psihijatrijskih problema koji ometaju funkcionisanje porodice i njenih članova” (Milojković, Srna, Mićović, 1997). Jul, međutim, nastoji da kroz interdisciplinarni pristup ukaže na činjenicu višedimenzionalnosti savremenog sveta u kom živimo, ističući da su se međuljudski odnosi promenili, a sa njima i simboličko izražavanje detinjstva u pravcu složenijeg diferenciranja kulturološkog identiteta pojedinca (Juul, 2008b; Tomanović, 2004; Lee, 2001). Ovaj razvoj je isprepletan/uslovljen i promenama među generacijama, razvojem nauke, tehnike i tehnologije.

Korenite promene dovode i do vrednosne promene u promišljanju deteta, vaspitanja i pedagoških ciljeva, pa se, umesto da se „deluje umesto i u ime” deteta, nastoji da se dete postavi kao subjekat vlastitog činjenja. S obzirom na to da Jul ističe upravo kvalitet odnosa u koje ulazimo kao prediktor ostvarivanja pedagoških ciljeva, u radu ćemo istaći profesionalnu relacijsku kompetenciju, koju on objašnjava kao sredstvo za ostvarivanje

„onih vrednosnih predstava koje smatramo najvažnijim” u vaspitno-obrazovnom radu (Jul–Jensen, 2014).

### Kompetentno dete

Mnogi teoretičari, inspirisani poznatom knjigom Elen Kej *Century of the child* iz 1900. godine, razdoblje XX veka nazivaju razdobljem „orijentisanosti na dete” (Branica, 2009: 3). XX vek je bio posebno naučno plodonosan i, zahvaljujući sistematičnom proučavanju ovog pojma, stvoren je ogroman korpus znanja o deci. Brojnim društvenim promenama, ali i razvojem nauke i napredovanjem različitih disciplina koje se direktno i indirektno bave decom, došlo je i do sve jačeg nametanja zapadnjačke konceptualizacije detinjstva, što nam opet govori da pojam detinjstvo možemo posmatrati kao društveni konstrukt. Ipak, do sedamdesetih godina XX veka deca su se u naučnoj literaturi mahom proučavala iz aspekta teorije socijalizacije, kroz prizmu „budućeg postojanja” i uglavnom u kontekstu odnosa roditelj–dete (Nenadić, 2011).

Da bismo tačno shvatili šta podrazumevamo pod „dominantnom paradigmom” koja decu posmatra kao ljude „u nastanku”, usredsredićemo se na najvažnije teorijske doprinose iz područja psihologije i sociologije koji objašnjavaju detinjstvo i omeđuju prostor za zdravorazumsko sagledavanje detinjstva. Oba polaze od pretpostavke da su deca na neki način nezavršena, da nisu u potpunosti ljudi: dete se razvija u odraslog čoveka i to predstavlja napredovanje od jednostavnosti ka kompleksnosti mišljenja, od nerazumnog ka razumnom ponašanju. Obe nauke su saglasne u ideji da je detinjstvo put ka zrelosti, ali se razlikuju u stavu o tome šta to deci nedostaje da bi bili poput odraslih ljudi. Sociološko gledište teži da istakne nedostatak kulturoloških vrednosti i društvenih normi, dok je psihološka paradigma isticala nemogućnost izvođenja mentalnih procesa koji su karakteristični za odrasle ljude (Lee, 2001). Koliki je uticaj dominantne perspektive, pogotovo psihološke, na uobičajeno shvatanje dece u zapadnim društvima, vidimo u svakodnevnim frazama koje roditelji koriste kada govore o svojoj deci – „to je samo faza”. Ovakav način sagledavanja dečjeg razvoja snažno se oslanja na implicitni pijaževski model dečjeg razvoja, pružajući biološko objašnjenje krize u međuljudskim odnosima (Tomanović, 2004; Lee, 2001). Iz perspektive socijalizacije naglasak je stavljen na proces odrastanja i budući status dece kao odraslih. To je dovelo do tendencije da se deca i odrasli sagledavaju kao fundamentalno različite vrste ljudi. Kvortrup (Qvortrup, 1994) je opisao prirodu te razlike kao razliku između odraslih koji su „ljudska bića” (*human being*) i dece koja su „bića u postajanju” (*human becoming*). „Ljudsko biće” je, ili treba da bude, sposobno za sa-

mostalne misli i akcije, dok je „biće u postajanju” nepostojano, nedovršeno i nema samokontrolu, koja je uslov za nezavisnost misli i akcija (Lee, 2001: 5). Kvortrup (2004) ustvari govori o razlici između završenog i nezavisnog i nezavršenog i zavisnog bića. „Prevlast ove teorije o deci uljuljkala nas je u utešnom gledištu da su deca jedna te ista deca gde god da su” (Mayall, 2000) i da su njihove emocionalne, kognitivne i relacione sposobnosti u vezi sa njihovim uzrastom i fazom razvoja. Ovako shvaćena, deca se mogu opisati s obzirom na nivo razvoja koji su dostigla bez obzira na društveni kontekst.

Promene u opštoj intelektualnoj klimi sedamdesetih godina XX veka pokrenule su brojne promene u proučavanju dece i detinjstva unutar mnogih naučnih disciplina. Razvoj interpretativnih perspektiva u društvenim naukama, naročito simboličkog interakcionizma i socijalne fenomenologije u sociologiji, načinio je svojevrstni preokret i podstakao interesovanje za decu kao socijalne aktere koje treba proučavati po njihovom vlastitom pravu, a ne samo kao skladišta proučavanja odraslih (Tomanović, 2004).

Takođe, tokom XX veka, više nego u bilo kom drugom razdoblju u istoriji, deca su dobila niz specifičnih prava. To razdoblje započinje krajem XIX veka razvojem zakonskih određenja kojima se štite deca i njihova prava. Donošenjem Konvencije o pravima deteta, 1989. godine, kulminira to razdoblje (Branica, 2009). Širanović (2011) navodi da se prava deteta najčešće polarizuju u dve skupine: prvu koja naglašava ulogu odrasle osobe i obuhvata zaštitna prava i prava obezbeđivanja, i drugu koja podrazumeva detetovu aktivnu ulogu u ostvarivanju svojih prava. Ona ističe da različiti načini shvatanja prirode deteta uzrokuju jednostranost u poimanju ili isključivanje jedne od skupina prava, te da se inherentne napetosti oko toga šta je detetu potrebije – briga i zaštita odraslih ili sloboda mišljenja i delovanja – razotkrivaju u tumačenju koncepcija najboljeg interesa deteta i razvijajućih sposobnosti deteta (Širanović, 2011). Jul ističe nužnost pronalaska adekvatnog načina ponašanja prema detetu uz poštovanje zahteva sredine, ali bez narušavanja integriteta deteta (2008a).

Nova paradigma detinjstva predstavlja „pokušaj da se deca i detinjstvo proučavaju na način koji nužno ne podržava autoritet, moć i superiornost odraslih” (Lee, 2001: 47). Da bi u ovome uspeli, naučnici moraju napraviti odstupnicu od dominantne paradigme i prihvatiti vrednost „jedinstva ljudskog života duž celog njegovog trajanja”. Ideal je da se ne „rasepljuje” i ne „skraćuje ličnost”, već da se ljudski život „iskupljuje” u celosti (Nenadić, 2010: 271).

Pozivajući se na savremena istraživanja iz oblasti psihologije i neurobiologije, Jul i Jensen (2014: 140) ističu tri urođene kompetencije kod deteta:

1. Deca se rađaju kao društvena bića koja imaju potrebu za međuljudskim odnosima i od prvog dana rođenja su sposobna da ih ostvaruju.

2. Dečje reakcije su uvek smislene, odnosno dete ima sposobnost da razume i obradi signale koje šalje odrasla osoba, ali i da odreaguje smisleno na njih.

3. Deca mogu da preuzmu ličnu odgovornost za svoju ličnost.

Četvrta stavka koju Jul i Jensen (2014) posebno ističu odnosi se na kvalitet odnosa u kom se dete najbolje oseća i razvija, a to je odnos subjekat-subjekat, u kom se dete tretira kao samostalni subjekat koji aktivno učestvuje u svojim odnosima. Odlika ovakvog odnosa je uzajamnost – ponašanje dece ima uticaj na kvalitet interpersonalnih procesa s odraslima, a oni povratno deluju na njihovo ponašanje (Juul, 2008a). Odnos subjekat-subjekat nalazi se u osnovi jedne od osnovnih vrednosti istaknutih u radu Jespera Jula, a to je ravnopravno dostojanstvo. Ravnopravno dostojanstvo u odnosima znači da zajednica sa jednakom ozbiljnošću shvata želje, mišljenja i potrebe obe strane (deteta i odrasle osobe), te da ih ne odbacuje i ne omalovažava. Ono nije isto što i jednakost ili odnos ravnopravnih pojedinaca. Ono znači „jednaku vrednost (osoba) i jednako poštovanje ličnog dostojanstva i integriteta obe strane” (Juul, 2008b: 24).

Brojni teoretičari savremenog detinjstva (Qvortrup, 1994; Nenadić, 2010; Mayall, 2002; Juul, 2008b) zaključuju da se detinjstvo u savremenom svetu oblikuje u okvirima delovanja tri simultana ali i kontradiktorna procesa: individualizacije, institucionalizacije i familizacije. Ovi procesi dovode do drugačijeg poimanja detinjstva i pomeranja granica između sveta odraslih i sveta dece. Očita protivrečnost procesa je istovremeno približavanje sveta dece i sveta odraslih i odvajanje sveta detinjstva od sveta odraslosti (Tomanović, 2004). Tako nastaju kontroverze u vezi sa realnim ojačavanjem dece, sa jedne strane, i ograničavanja i kontrole kroz procese institucionalizacije i familizacije, sa druge.

### **Institucionalizacija i pedagoška kompetencija**

Moglo bi se reći da „arene za akciju” dece u savremenom svetu predstavljaju porodica, škola i grupa vršnjaka. Globalne promene koje su uticale na porodicu menjale su i uloge i položaj dece u društvenom životu. Veoma je vidljivo ograničavanje kretanja dece u javnom prostoru koje nastaje kao posledica procesa familizacije i institucionalizacije, gde su deca „povučena” iz javnih prostora rada i ulice u domove, škole i organizovane aktivnosti. Skot ističe da se u društvima kasne moderne susrećemo sa ekstremima, pošto se sve što je „napolju” doživljava kao rizično za decu (Scott, 2000 prema: Tomanović, 2004).

Život dece u savremenim razvijenim zemljama sve više se odvija u zatvorenim prostorima. Institucionalizacija detinjstva podrazumeva da su

deca današnjice sve više podvrgnuta životu u segregisanim i nadgledanim prostorima sa organizovanim aktivnostima. Svodeći kontakte na porodicu i institucionalno okruženje, dečji svet postaje frakturisan, a detetove interakcije sa drugim ljudima i moć da formira socijalne mreže ograničene (Frones, 2015; Steinberg, 2011; Duane, 2013; Bašić, 2012). U životu savremenog deteta prostori za dečju igru zamenjuju zatvoreni i specijalizovani prostori: igraonice, dvorane za sportske aktivnosti, škole stranih jezika, intelektualni programi učenja za malu decu. Dečje vreme prati ritam zaposlenih roditelja (Bašić, 2012). Postman upozorava na to da dečja igra gubi svoju istraživačko-razvojnu funkciju i postaje jedna od glavnih preokupacija roditelja koji pokušavaju da kroz igru profesionalizuju dete (Postman, 1994).

Institucionalizacija detinjstva se odnosi na proces putem kojeg institucije, uglavnom obrazovne, tj. školski sistemi, utiču na život dece i organizuju ih. Obrazovni sistem je, istorijski gledano, ukorenjen u homogeno tlo time što je povezan sa potrebom za osposobljavanjem, za društvenim kontrolisanjem i za aktiviranjem mladih koji nisu na tržištu rada (Frones, 2015). Takođe, zadovoljavajući potrebu za zabavom i igrom, obrazovni sistem preuzima na sebe neke od funkcija porodice i lokalne zajednice iz ranijih perioda. Škole i vrtići kao društveni prostori objedinjuju regulaciju prostora i vremena deteta. Oni s jedne strane predstavljaju vremenski prelaz iz dečjeg statusa u status odraslog, a s druge strane određuju način na koji deca provode svoje vreme. Institucionalizacija zahteva individuaciju, pa je detinjstvo obojeno šemama klasifikovanja (npr. po principima sličnosti uzrasta, interesovanja itd.), čiji su ciljevi profesionalna briga i društvena kontrola. Međutim, institucionalizacija može dovesti i do individualizacije, što pokazuju savremene psihološke i pedagoške teorije koje naglašavaju individualnost dece u vaspitno-obrazovnom procesu (Frones, 2015). Takođe, razvoj obrazovnih institucija i sve veći značaj obrazovanja utiču na ponovno akcentovanje porodičnog okruženja i roditelja kao stimulatora razvoja dece.

Obrazovni kontekst je mesto na kom se susreću brojne društvene konstrukcije detinjstva, zajedno sa teorijama učenja i razvoja, koje su koncipirane u određenom kulturološkom kontekstu (Šagud, 2015: 271). Qvortrup (2004) izdvaja odlike institucionalizacije kao svojevrsne paradokse savremenog detinjstva. On ističe da je savremena retorika stručnjaka i roditelja o važnosti boravka dece u prirodi i značaju negovanja spontanosti neizvodljiva u uslovima ograđivanja dece od prirodne okoline i zatvaranja u zaštićene prostorije, pogotovo od kada je jedan od ciljeva obrazovne politike velikog broja zemalja sve veći obuhvat dece predškolskim vaspitanjem, i to od najranijeg uzrasta. Takođe, s obzirom na to da deca provode veliki deo vremena razdvojena od roditelja, ona su uglavnom usmerena na to da predstavljaju sama sebe, a ne svoju porodicu, uprkos moćnoj retorici veličanja porodice i njene uloge u društvu (Juul, 1995; Qvortrup, 1994; Nenadić, 2010).



Slika koju imamo o detetu i detinjstvu definiše materijalne i socijalne intervencije kroz koje dete onda stvara odnos prema svetu i razvija kompleksan sistem ličnih sposobnosti, ličnu mapu svoje saznanje, socijalne i afektivne orijentacije (Šagud, 2015). Diskusije brojnih naučnih disciplina idu u pravcu rasprave o detetu kao aktivnom subjektu, stavljajući u centar detetovu sposobnost da u interakciji sa okruženjem konstruiše svoja znanja i stvara svoje okruženje i kulturu (Bašić, 2009; Juul 2008a). Značajno je što tvrdnju da odrasli konstruišu detinjstvo modifikujemo tvrdnjom da i deca imaju sposobnost da utiču i modifikuju svoje društveno okruženje (Juul, 2008b). Dete kao socijalni akter je, kao konstrukt, eksplorisano kako u sociološkim tako i u pedagoško-psihološkim istraživanjima, posebno u radovima Somer (2005 prema: Duane, 2013), Kampman (2004 prema: Duane, 2013), Alanen (2001 prema: Mayall, 2002) i Mayall (2002). Brojna istraživanja u oblasti najranijeg razvoja podržavaju sliku deteta kao aktivnog učesnika u procesu razvoja, ističući brojne razvojne potencijale sa kojima ono dolazi na svet (Stern, 2002).

„Kompetentno dete”, dete kao socijalni akter, uticajna je konstrukcija koja tek treba da se istraži u svoj svojoj punoći. Međutim, naglasak na detinjstvu isključivo kao društvenoj konstrukciji može dovesti do redukcionizma (Duane, 2013). Akcentovanjem racionalnosti, (samo)odgovornosti i autonomnosti deteta može se dovesti do očekivanja da će dete biti u mogućnosti da samostalno preuzme inicijativu i odgovornost za odluke i pitanja koja su u prethodnim periodima donosili odrasli. U raspravama koje se tiču dece kao socijalnih aktera postoji tendencija tumačenja odnosa između dece i odraslih kao simetričnih, što podrazumeva jednaku moć i odgovornost u vezi sa odlukama, pitanjima, nadležnostima. Ovako shvaćen odnos je nastao iz jednostranog mišljenja u kom se ukida hijerarhija, ali se ne uzimaju u obzir različite pozicije znanja i razvoja iskustva između dva čoveka (Bašić, 2009). S obzirom na to da je obavezujuća odrednica savremenog sistema obrazovanja i vaspitanja, slika deteta kao aktivnog subjekta nedovoljno je reflektovana među profesionalcima koji rade sa decom (Bašić, 2009). Iz tog razloga često je shvaćena kao „smrt pedagoške prakse” i može dovesti do pojave da odrasli „abdiciraju” svoju odgovornost i prepuste je deci. (Jul–Jensen, 2014; Bašić, 2009; Duane 2013). Pedagoška profesionalnost se našla u opasnosti da bude opovrgnuta kada su se njihovi najvažniji predmeti – dete i jasna predstava o detinjstvu – pokazali kao fenomen podložni promenama kulture i vremena, modama i protivrečnostima (Andevski, 2008 prema: Klemenović, 2009).

U istraživanju *Deca na delu u porodici i školi* Majal (2004) zaključuje da u školama i porodicama vladaju dva suprotstavljena konstrukta deteta – dete kao osoba i dete kao projekt. Ona ukazuje na to da se deca u obrazovnom kontekstu često priklanjaju konstruktima detinjstva koje imaju

odrasli. Deca se uglavnom slažu s odraslima da je detinjstvo period naukovanja i pripreme za zrelost, kao i period kada je opravdana i očekivana podređenost onima koji imaju više iskustva i znanja. Sa dečje tačke gledišta, međugeneracijski odnosi u školi utemeljeni su na upravljanju odraslih u okviru postavljenih društvenih normi. U poređenju sa porodicom, koja je prijemčljivija za pregovaranje u okvirima međuljudskih odnosa, školski sistem je više fiksiran i zaštićen društvenim konvencijama. Deca uviđaju da ih tretiraju kao objekte socijalizacije, a ne kao ljude koji u tome učestvuju (Majal, 2004). Ipak, iako ističe dete kao aktivnog subjekta, smatra da su konstrukcije odraslih od presudnog značaja za dečje iskustvo. U zavisnosti od toga kakvim ih smatraju, dečje konstruisanje vlastitog identiteta variraće od jednog okruženja do drugog (Mayall, 2002).

Zbog toga se Jul i Jensen zalažu za uvođenje relacijske kompetencije kao interdisciplinarnе naučne oblasti. Oni ističu da je u svetlu globalnih promena, koje su uticale i na pedagošku stvarnost, nužno baviti se ne samo detetom i odraslom osobom (u profesionalnoj ulozi) već i njihovim odnosom (Jul–Jensen, 2014). Više decenija psiholoških istraživanja i saznanja o teorijama razvoja naglašavaju važnost kvaliteta međuljudskih odnosa za ljudski razvoj. Na primer, pozitivne društvene relacije se smatraju jednim od najvažnijih zaštitnih faktora protiv mentalnih poremećaja, a izostanak pozitivnih društvenih odnosa povezan je sa razvojem mentalnih poremećaja. Isto vredi i za fizičko zdravlje. Pre otprilike dvadeset godina naučnici iz oblasti neurologije počeli su da otkrivaju uticaj kvaliteta međuljudskih odnosa na razvoj mozga (Niederberger, 2013).

Jesper Jul je definisao relacijsku kompetenciju kao međusobno povezani skup relacijskih vrednosti i stavova, i definiše je kao „sposobnost pedagoga ‘da vidi’ svako dete prema njegovim premisama i da prema tome odredi svoje ponašanje, a da ne izgubi vođstvo, ali i sposobnost da bude autentičan u kontaktu” (Jul–Jensen, 2014: 147), kao i sposobnost i volju pedagoga da preuzme punu odgovornost za kvalitet odnosa. U navedenoj definiciji se pominju vrednosti koje smatramo da je neophodno dodatno objasniti.

„Videti dete” znači videti dalje od upadljivog ponašanja deteta, što zavisi prevashodno od četiri okolnosti u različitim kombinacijama (Jul–Jensen, 2014):

1. od volje odraslih da „vide”;
2. od ličnog shvatanja odraslih šta znači biti viđen i videti;
3. od zbira iskustava odraslih sa decom i slike čoveka koja nastaje u vezi sa takvim iskustvom;
4. od profesionalnog razvoja odrasle osobe.

Sposobnost odraslih da „vide” decu jača detetov osećaj vlastite vrednosti i pomaže mu da izgradi unutrašnju odgovornost. Takođe, jača odnos između deteta i odrasle osobe, pa je time bolja osnova za stručan deo interakcije.

Vođstvo je definisano kao „sposobnost planiranja i sprovođenja pedagoških procesa koji vodi datom cilju bez narušavanja dečjeg ličnog integriteta i sposobnosti da se učestvuje u procesima ulaganjem ličnog autoriteta” (Jul-Jensen, 2014: 149). Pod autentičnošću se podrazumeva sposobnost odrasle osobe da bude duhovno prisutna u profesionalnom odnosu, tj. sposobnost i volja da predstave svoje misli, osećanja, vrednosti, ciljeve i granice (Jul-Jensen, 2014). U profesionalnom životu svake osobe postoje momenti kada se smenjuju odlučnosti i neodlučnost, kada nesigurnost zameni sigurnost. Ove činjenice su deo profesionalnog života i, sami po sebi, ovi osećaji nisu problematični. Problematičan je naš odnos prema njima, način na koji ih tumačimo i značaj koji im pridajemo.

Jul i Jensen (2014) tvrde da za kvalitet odnosa između odraslih i dece punu odgovornost snose odrasli. Po njima, deca jednostavno nisu u stanju da snose odgovornost za kvalitet njihovog odnosa s odraslima. Ona mogu da imaju mišljenje o tom odnosu, predloge i želje za promenom, ali ona ne mogu da preuzmu odgovornost (Bašić, 2009). Zbir stvarnih moći odraslih, iskustava i uvida tvori asimetričan odnos i procesnu moć odraslih. Kad god deci direktno ili indirektno prepustimo odgovornost za njihov odnos sa odraslima, rezultat je lošiji kvalitet odnosa.

To je odnos koji imamo na umu kada govorimo o porodici ili razredu u kom su deca preuzela vlast, i pritom sa pravom mislimo kako to nije dobro. To nikako nije ‘vlast’ koju su deca preuzela, ali ako tako izgleda, znači da odrasli nisu mogli ili nisu hteli da preuzmu procesnu odgovornost (Jul-Jensen, 2014: 124).

Ovakav način sagledavanja ne samo detinjstva već i sveta uopšte često dovodi u pitanje naša naučena i uvrežena uverenja o detetu i detinjstvu kao prirodnoj i nepromenjivoj kategoriji. Takođe, dovodi u pitanje naše predstave o profesionalnim ulogama i zadacima. Skloni smo negiranju karaktera konstrukta u potrazi za „pravom prirodom deteta”, jer ako smo otkrili prvobitnu prirodu deteta i zaključili šta dete stvarno „jeste”, onda smo u stanju da delujemo primereno toj prirodi. Odrasli su odgovornost za kvalitet odnosa generacijama prepustili deci ako je taj odnos bio pun sukoba (Juul, 2013).

### Profesionalni razvoj

S obzirom na to da je, uz teorijske i metodičke temelje, „ličnost” profesionalca koji radi sa decom njegovo „oruđe za rad”, neophodno je istaći značaj profesionalnog i ličnog razvoja. Jul i Jensen profesionalni razvoj vide

kao „neprekidan strukturiran proces, u kom istražujemo, prepoznajemo i obrađujemo obrasce razmišljanja i postupanja koji nas sprečavaju ili ometaju u ostvarivanju našeg profesionalnog angažmana, ciljeva i potencijala u profesionalnim odnosima” (Jul-Jensen, 2014: 154). Profesionalni razvoj uglavnom počinje profesionalnim problemima, ali, kako se on opisuje kao svestan i usmeren na lični razvoj, on, po mišljenju Julia i Jensena, treba da predstavlja mogućnost, a ne obavezu.

Prepoznajući značaj ideja Zigmunta Baumana, sociologa i teoretičara postmoderne koji koristi pojam društvo „tekućeg stanja” ne bi li jasnije oslikao nove društvene vrednosti diskontinuiteta, nepovezivanja i nesigurnosti (Vuletić, 2003), Jul i Jensen (2014) ih povezuju sa nesigurnostima odraslih u pedagoškim odnosima, sagorevanjem na poslu itd. Bauman navodi da „ideja stanja mirovanja”, nepomičnosti, ima smisla samo u svetu koji miruje ili koji se može smatrati takvim. Ne može se „ostati u mestu u pokretnom pesku”. (Vuletić, 2003: 252). Za razliku od društva „čvrstog stanja” koje ceni kontinuitet, čvrste veze, predvidivost i sigurnost u svetu rada i ljudskim odnosima, fleksibilno društvo „tečnog stanja” doprinosi povećanom osećanju nesigurnosti i nepredvidljivosti u profesionalnom i socijalnom životu (Pregrad, Poljak, Šehić-Relić, 2006). Individualizacija, između ostalog, znači i biti prisiljen na reflektivnost (Vuletić, 2003: 151). To znači da odrasla osoba više ne preuzima nužno svoj identitet iz kulturne sredine, već aktivno osmišljava svoj identitet na osnovu preferiranih političkih, profesionalnih i društvenih odrednica. Ipak, Gidens (Vuletić, 2003) upozorava da je ontološka nesigurnost osnovna odlika savremenog života. Osećaj sigurnosti i izvesnosti koji je bio zastupljen u prvoj polovini XX veka nestao je ustupivši mesto promenama kao jedinog izvesnosti. Vodeći se sledećom idejom:

I odrasli i deca su izgubili poštovanje prema autoritetu koji se temelji na moći, i polako, ali sigurno, koračamo u susret vremenu kada će dobijanje poštovanja i moć koju sebi možemo da dopustimo u privatnom i pedagoškom odnosu prema deci i mladima zavisiti od toga kakve smo osobe (Juul, 2008b: 19),

Jul i Jensen izdvajaju nekoliko oblika profesionalnog i ličnog razvoja koji bi mogli da posluže kao inspiracija za čitaoce.

Pod kolegijalnim konsultacijama se podrazumeva strukturiran rad profesionalaca koji su u pogledu obrazovanja, kompetencija i iskustva ravnopravni. Ciljevi kolegijalnih konsultacija mogu biti poboljšanje stručnosti, osećaj vlastite stručne vrednosti i jačanje kolegijalnosti. Reč je o tome da se sa pažnjom, spremnošću na refleksiju i umerenom kritikom podrže kolegijalna razmatranja o radnim zadacima. Kolegijane konsultacije se zasnivaju

na postojećim resursima institucije, zato što zajednička svakodnevnica pruža iznijansirani uvid u okvire i ciljeve institucija, stručna znanja i ličnost kolega. S druge strane, cilj supervizije je „razvoj profesionalnih kompetencija u podržavajućem okruženju koje omogućava praktičarima da integrišu svoje profesionalno iskustvo sa teorijama i zahtevima svoje profesionalne uloge, s jedne strane, i sa svojim osobinama, vrednostima, osećanjima, predispozicijama, sa druge strane” (Ajduković–Cajvert, 2004: 21). U procesu supervizije, supervizor i supervizanti kroz dijaloški razgovor otkrivaju postojeće znanje i zajednički razvijaju novo znanje. (Andreson, 2000 prema: Ajduković–Cajvert, 2004).

### Zaključak

Dominantna paradigma saznanja o deci uči nas da razlikujemo dobro od pogrešnog vaspitanja, dobru od pogrešne profesionalne prakse, što u neku ruku, bar naizgled, olakšava naš posao profesionalaca ili našu roditeljsku ulogu. Nova paradigma deteta i detinjstva koja uvodi sliku deteta kao subjekta, deteta kao društvenog aktera, predstavlja izazov i poziv na preispitivanje ustaljenih pretpostavki o detetu. „Ako staru kulturu poslušnosti napokon želimo da zamenimo novom kulturom odgovornosti prema sebi i prema drugima, moramo imati poverenja u sebe i u druge” (Juul, 2013: 167). Proces preispitivanja naših konstrukata o detetu i detinjstvu praćen je i preispitivanjem odnosa odraslih i dece. Takođe, rukovodeći se odlikom savremenog sveta da su identiteti formirani u otvorenom dijalogu, a ne unutar prethodno definisanih socijalnih uloga, nova paradigma detinjstva čini da politika jednakog priznanja zauzima centralno mesto u diskursima o detinjstvu. U osnovi ovog zahteva stoji politika jednakog ljudskog dostojanstva i veliki izazov za odrasle.

### LITERATURA

- Ajduković, M., Lj. Cajvert (Ur.). (2004). *Supervizija u psihosocijalnom radu*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
- Bašić, S. (2012). Kriza detinjstva. *Dijete vrtić obitelj*. 67: 10–12.
- Bašić, S. (2009). Dijete (učenik) kao partner u odgoju: kritičko razmatranje. *Odgojne znanosti*. 11/2: 27–44.
- Branica, V. (2009). *Institucionalna skrb za siromašnu i nezbrinutu djecu u Gradu Zagrebu od 1900. do 1940.* (doktorska disertacija). Zagreb: Pravni fakultet, Studijski centar socijalnog rada.
- Duane, A. M. (Ed.). (2013). *The Children's Table: Childhood Studies and the Humanities*. Athens: University of Georgia Press.
- Frones, I. (2015). *The Autonomous Child: Theorizing Socialization*. London: Springer.
- Jul, J., H. Jensen (2014). *Kompetencija u pedagoškim odnosima: Od poslušnosti do odgovornosti*. Beograd: Eduka.
- Juul, J. (2013). *Škola u infarktnom stanju*. Zagreb: Znanje.
- Juul, J. (2008a). *Vaše kompetentno dijete*. Zagreb: Pelago.
- Juul, J. (2008b). *Život u obitelji*. Zagreb: Pelago.
- Juul, J. (1995). *Razgovori sa obiteljima*. Zagreb: Alinea.
- Kehily, M. J. (Ed.). (2009). *An introduction to childhood studies*. New York: Open University Press.
- Klemenović, J. (2009). *Savremeni predškolski programi*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Kon, I. S. (1991). *Deti i kultura*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kvortrup, J. (2004). Detinjstvo i savremeno društvo: paradoksalan odnos?. U: S. Tomanović (Ur.). *Sociologija detinjstva* (133–141). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Lee, N. (2001). *Childhood and society – growing up in an age of uncertainty*. Maidenhead: Open University Press.
- Majal, B. (2004). Deca na delu u porodici i školi. U: S. Tomanović (Ur.). *Sociologija detinjstva* (96–109). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology for Childhood*. Buckingham: Open University Press.
- Mayall, B. (2000). The sociology of childhood in relation to children's rights. *The International Journal of children's rights*. 8: 243–259.
- Milojković, M., J. Srna, R. Mićović (1997). *Porodična terapija*. Beograd: Centar za brak i porodicu.
- Nenadić, M. (2011). *Sociologija detinjstva – hrestomatija*. Sombor: Pedagoški fakultet u Somboru.

- Nenadić, M. (2010). Detinjstvo u diskursu politike jednakog priznanja. *Sociologija*. LII/3: 266–283.
- Niederberger, U. (2013). *Relational Competence Theory: Can Respect, Authenticity, and Responsibility for the Relationship Predict Relationship Quality?*. Preuzeto 11.05.2015. sa <http://www.familylab.ch/media-archiv/archiv/item/ueli-niederbergerbeziehungskompetenz>
- Postman, N. (1994). *The disappearance of childhood*. New York: Vintage books, A division of Random house inc.
- Pregrad, J., N. Poljak, L. Šehić-Relić (Ur.). *Sukob@org – Upravljanje sukobom u organizaciji*. Osijek: Centar za mir, nenasilje i ljudska prava Osijek.
- Steinberg, S. (Ur.). (2011). *Kinderkulture*. Boulder: Westview Press.
- Stern, D. (2002). *The first relationship: Infant and mother*. London: Harvard University Press.
- Qvortrup, J. (1994). Varieties of Childhood. In: J. Qvortrup (Ed.). *Studies in modern childhood: Society, Agency, Culture*. New York: Palgrave Macmillan.
- Šagud, M. (2015). Contemporary childhood and institutional context. *Croatian journal of education*. 17/1 (Sp.Ed.): 265–274.
- Širanović, A. (2011). Prava djeteta između zaštite odraslih i djetetovog vlastitog mišljenja i djelovanja. *Pedagogijska istraživanja*. 8/2: 311–321.
- Tomanović, S. (Ur.). (2004). *Sociologija detinjstva – sociološka hrestomatija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vuletić, V. (Ur.). (2003). *Globalizacija – mit ili stvarnost*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

IVANA MUŠKINJA  
Familylab Srbija, Novi Sad

COMPETENT CHILD: PARADIGM OF PEDAGOGICAL  
COMPETENCES IN THE WORK OF JESPER JUUL

**Summary:** For the quality of reflection and dialogue on the development of children in institutions such as schools and kindergartens decisive is the image of the child which we have, our constructions are based upon the educational work.. On the example of the Danish therapist Jesper Juul we will present the characteristics and changes in the pedagogical relationship that will be defined as a special type of interpersonal relationships which are formed with the aim of helping a child to optimally develop its natural (human) capabilities and that as a responsible individual gets involved in the world of work, culture and society (Bašić, 2009). He believes that interpersonal processes are the most important foundation of pedagogical work, and that the relational competencies of adults, in the long run, are a necessary precondition for children to acquire social competencies that we consider necessary. If we want to create a good environment for learning, it is important to teach professionals how to build good relationships! Presentation will be based on the concepts, values and procedures that we believe are of decisive importance not only for teaching but also for broader relations.

**Keywords:** postmodern image of a child, responsibility, equal dignity, relational competences

АНЂЕЛКА БУЛАТОВИЋ  
ЛАДА МАРИНКОВИЋ

Висока школа струковних студија за образовање васпитача,  
Нови Сад  
dragibulatovic@yahoo.com

## ДИДАКТИЧКЕ ИГРЕ КАО ИНСТРУМЕНТ ПРАЋЕЊА РАЗВОЈНОГ ПОСТИГНУЋА ДЕТЕТА ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

*Сажетак:* Имајући у виду да игра представља водећу активност деце предшколског узраста у којој се огледају све психичке функције, игра истовремено доприноси и развоју сваке од њих. Такође она представља и кључни инструмент за учење, али и праћење дететовог развоја. У игри дете развија перцептивне, моторичке, интелектуалне, социјалне-емоционалне, комуникационе и креативне способности. Дидактичке игре, поред своје основне улоге у стицању знања или вештина, могу се користити и као инструмент за праћење развојног постигнућа детета. Иако су то игре које, првенствено, подстичу развој интелектуалних потенцијала деце, праћењем начина на који се дете током њих игра могуће је добити податак о томе како оно доживљава свет око себе, како се сналази у комуникацији с другима, како напредује у различитим аспектима развоја, и у којим областима развоја је неопходан додатни подстицај. Ови подаци омогућавају закључивање о развојном нивоу и учењу детета и постају нова полазна основа у процесу планирања и програмирања даљег васпитно-образовног рада. Студенти Високе школе струковних студија за образовање васпитача (генерација 2013/14) у оквиру предмета Програм и припреме деце за полазак у школу, осмислили су и израдили велики број дидактичких игара намењених деци припремне предшколске групе, а чији је циљ праћење развојног постигнућа детета у години пред полазак у школу. Подаци до којих се дође на овај начин помажу у откривању и превенцији тешкоћа и проблема на које наилази дете. Васпитачи самостално или у тиму са стручним сарадницима, на основу прибављених информација, одлучују о посебним васпитно-образовним, корективним или компензаторским мерама које треба предузети.

*Кључне речи:* дидактичке игре, дете, посматрање и праћење развоја, развојна постигнућа, предшколско васпитање и образовање.

### Улога игре у развоју деце предшколског узраста

Игра је битна компонента у развоју детета предшколског узраста. Наиме, игра и учење (активности налик на учење школског типа) имају равноправно место у распореду дневних активности. Унутар игре и захваљујућу њој развијају се психофизички квалитети личности којима се дете уводи у свет одраслих. Због специфичне структуре менталних функција у детињству, игра детета је неспецијализована активност, активност у којој се изражава целовита личност детета. Она произилази из унутрашње потребе детета – одликује је спонтана, слободна и оригинална активност детета.

Игра утиче на све аспекте развоја детета – сензо-моторни, когнитивни (опажање, учење, памћење, мишљење, интелигенција), емоционални, морални, социјални, као и на развој говора. Помоћу игре дете стиче животна искуства, обогаћује се новим сазнањима, јер у игри експериментише, истражује, гради, развија фантазију, решава проблеме на себи својствен начин и испољава своју креативност. Она је и средство афирмације и изражавања личности детета. Кроз игру дете стиче различита искуства: учи да побеђује, да губи, да се такмичи, да сарађује, да слави и тугује. На основу тих искустава оно постаје самосталније, развија тимски дух, борбеност, прилагођава се средини и усваја правила понашања у групи, развија комуникационе способности и стиче друге социјалне вештине. Њен значај се огледа и у развоју стваралачких способности и креативности. Неке игре потпомажу развој координације покрета и способности за одржавање равнотеже (стајање и скакање на једној нози, прелажење преко греде и сл.). Кроз игру се развија машта, омогућава трагање за новим идејама и средствима, стичу се нова искустава.

У социјалном и емоционалном погледу, игра је нека врста припреме детета за живот у друштву и са другима. Развијајући посебне вештине и начине понашања, дете у игри стиче искуства, открива, учи и ствара. Посебно битно је што се током игре дете сусреће с разним тешкоћама и сметњама и само проналази начине да их превлада, односно учи да решава проблеме.

### Примена дидактичких игара у васпитно-образовном раду

Посебно место у систему метода васпитно-образовног рада у предшколско доба заузима група дидактичких игара. То су игре које, пре свега, подстичу развој интелектуалних потенцијала деце, служе учењу и подучавању.

Полазећи од индивидуалних особености, неопходно је пажљиво

одабирати и нудити деци различите игре, кроз које се огледају вредности и систем васпитања. Око пете године интересовање детета за одређену игру постаје стабилније и трајније. Дете је већ способно да се игра по правилима, па се управо тада деци нуде различите дидактичке игре. Садржаји игара могу бити бројни и разноврсни, као што су и менталне операције за које је дете способно у том узрасту.

Дидактичка игра истовремено садржи елементе подучавања, стваралаштва, драматизације, конструкторства, логичког решавања проблема и сл. За разлику од већине других, ове игре конструишу, односно смишљају претежно одрасли, одређујући степен захтева и напора, како би дошло до развоја одређених функција, а те функције представљају битан развојни елемент. Могу бити игре с утврђеним правилима, које пружају могућност договарања и усаглашавања пре почетка или у току игре, а могу подразумевати и прилагођавање утврђених правила дечјим потребама и могућностима или њихово креирање.

Карактеристике ових игара јесу те што се у њима стварају потребни услови за примену различитих знања, решавање проблема који подстичу интелектуални развој, помажу у социјализацији детета. Кроз дидактичке игре (више и другачије него у осталим играма) дете је мотивисано да на спонтан начин делује на свет око себе, усавршавајући своје менталне и остале способности. У овом случају игра има интерактивну функцију, тј. у њој дете повезује, интегрише, спаја у мисаоне целине све ове чињенице које је упознало појединачно. Посебно је значајно да се овакве игре могу користити више пута и при томе модификовати према дететовим способностима или према теми подучавања.

Правила и садржаји треба да буду одабрани, организовани и усмерени тако да подстичу децу на одређене врсте активности које потпомажу њихов развој и учење. Они увек треба да подразумевају извесан ниво захтева и напора, који су неопходни за развој одређених функција код деце, али да при томе сачувају оно што их чини игром – занимљивост и разиграност.

Осим правила у дидактичкој игри постоји и постављени задатак који представља изазов за играче да га изврше што брже, боље, тачније, домишљатије и то на стваралачки начин, будући да се ради о проблему чије решење тек треба да се пронађе. Отуда се већ у називу многих дидактичких игара налази захтев пронаћи, откриј, изабери, повежи, утврди и сл. Док се у играма које немају унапред прописана правила у већој мери развија дечје стваралаштво и машта, самосталност и слично, у играма с унапред утврђеним правиллима развија се уважавање друштвених правила понашања, самоконтрола, упорност, моралност, емпатија и др.

По потреби, васпитач може осмислити и нову игру или може новим захтевима да прошири и обогати већ коришћену, водећи рачуна о предзнањима деце, циљевима, задацима и садржајима. Коришћење дидактичке игре са такмичарским елементима децу додатно мотивише, уколико васпитач модификује игру на начин да свако дете добије једнаке могућности да победи. На тај начин подстиче се развој самопоуздања и самопоштовања.

Игру, колико год да траје, треба увек привести крају и оставити време за разговор, размену мишљења и изношење ставова, као и предлога у вези с планирањем и осмишљавањем нових игара. До краја предшколског узраста игра се све више усложњава и стваралачка игра достиже свој врхунац.

Улога васпитача у организацији дидактичких игара огледа се у: организацији времена, организацији простора за игру, организацији броја играча (целе васпитне групе, мање групе или појединца) и организацији и припреми дидактичког материјала (играчке, слике, предмети, природни материјали). Они морају одабрати одговарајућу игру која је примерена узрасту, потребама и интересовањима деце, односно игру која ће задовољити планирани циљ. Коначно, за игру треба припремити и децу, пружити им неопходна знања и искуства или освежити претходна, повезана са садржајем игре (Булатовић, 2013а: 56–58).

Неопходан услов за успешну примену игара у раду јесте и стваралачки однос васпитача према игри. То се не огледа само у избору игара већ и у спремности за увођење нових варијанти игре, прилагођавању игре индивидуалним способностима деце, осећају мере у примени конкретне игре на основу дечјих реакција. Нека методичка питања о којима васпитач мора водити рачуна у организацији игара јесу: циљ игре; број играча (минималан и максималан број играча); материјали и средства потребни за игру; време трајања игре; како обезбедити надзор над децом; како обезбедити пуно учешће деце у игри и слично. Такође, игра треба да буде пуна радости, весеља, креативности, да пружа деци довољно простора да се искажу. Ако у игри нема знакова радости, онда је боље да се деца и не играју.

### **Дидактичке игре као инструмент праћења развојног постигнућа детета**

Посматрање и праћење индивидуалног дечјег развоја и учења чини саставни део васпитно-образовног процеса. То је циклус који се састоји из више фаза: посматрање, планирање, делање, праћење и процена. Посматрањем детета у разноврсним играма и активностима

васпитач долази до података о томе шта дете зна и шта може. Ови подаци омогућавају закључивање о развојном нивоу и учењу детета. С друге стране, они су полазна основа у процесу планирања и програмирања васпитно-образовног рада. На основу посматрања и праћења развоја и учења детета, упознајемо његове потребе и интересовања, његове жеље и намере, ставове и мишљења, начине и приступе решавању проблема, стратегије учења и слично.

Када посматра децу, васпитач само наизглед има пасивну улогу. Посматрање деце мора бити систематски испланирано и детаљно организовано. Зато се каже да је баш тада васпитач најактивнији у свом раду. Тада остварује најсложенију улогу и јача своје најкомплексније компетенције. Развити осетљивост за потребе и интересовања детета, способност препознавања њихове бихејвиоралне компоненте заиста је најсложенији задатак за васпитача. Дешифровати оно што се манифестује у понашању предшколског детета заиста је велики изазов за васпитача и захтева максималну професионалност, рефлексивност и одговорност (Булатовић, 2013б: 24–25).

При посматрању и бележењу дететовог развоја васпитачу је најпримереније да прати мотивацију и успешност детета при учествовању у некој дидактичкој игри. Праћењем начина на који се дете игра, бира игре, као и начина увођења одређених правила игре и сл. могуће је схватити како оно доживљава свет око себе, како напредује у развоју, и у којим областима развоја је неопходан додатни подстицај. Ови подаци омогућавају закључивање о развојном нивоу и учењу детета и полазна су основа у процесу планирања и програмирања васпитно-образовног рада.

Податак о томе чега дете воли да се игра а чега не воли, указује на аспект игре у којем је детету тешко да одговори на захтев или постоји други разлог што не жели да у њој учествује. Слободан избор игре може се посматрати као мотивација детета да буде активно и стваралачки оријентисано, да оствари високо емоционално задовољство или неки жељени социјални контакт. Дакле, поред саме успешности у извођењу захтева игре и реаговања на правила која су у њој постављена, игра може послужити као путоказ за разумевање потреба, жеља и мотивације детета да у некој игри учествује. Избор игре од стране детета и инсистирање да се она одиграва на одређени начин или захтев да се кроз игру обезбеди заједничко време с неким чланом породице, или с неким за дете важном особом, такође представља податак о дететовом развојном нивоу. Константан избор игара које не укључују другу децу или избегавање укључивања у такмичарске игре може говорити о тешкоћама на плану социјалног развоја и развијености социјалних вештина. Посматрање комуникације коју дете остварује то-

ком игре с другима даје обиље информација о различитим аспектима његовог развоја.

Подаци до којих се дође током посматрања детета у игри помажу у откривању и превенцији тешкоћа и проблема на које наилази дете. На пример: избор или одбијање игре говори о мотивацији и самопоуздању, сарадња и комуникација су показатељи социјалних вештина; вербализација током игре показатељ је способности да се успоставе релације с другима, комуникацијских вештина, емпатије, приступа у решавању конфликта, дакле емоционалном развоју и развоју говора; приступ и успешност у решавању проблема који се појављују у неким дидактичким играма говоре о когнитивном развоју, мишљењу и интелектуалним капацитетима, док зналажење креативних решења указује на даровитост у неком одређеном аспектима развоја или генерално о потенцијалној даровитости.

На основу бележака из протокола посматрања васпитачи самостално или у тиму са стручним сарадницима одлучују о потребним васпитно-образовним, корективним или компензаторским мерама које треба предузети, било на плану активности са дететом индивидуално било на плану активности са целом групом.

### Примери из праксе образовања васпитача

Имајући у виду да игра представља водећу активност деце предшколског узраста, студенти Високе школе струковних студија за образовање васпитача (генерација 2013/14) током часова вежби у оквиру предмета Програми припреме деце за полазак у школу, осмислили су и израдили велики број дидактичких игара намењених деци припремне предшколске групе којим је циљ праћење развојног постигнућа детета у години пред полазак у школу.

У наставку рада биће приказане две игре: Од куће до школе и Срећолинт. На примерима ових игара биће коментарисане могућности праћења дечјих развојних постигнућа.

## Игра: Од куће до школе



Број учесника: Минимално четири, максимално шест учесника.

Реквизити и материјал: Хамер папир, воштане бојице, разнобојни чепови и фломастери.

Опис игре, правила: Учесници се по табли крећу помоћу фигура – чепића различитих боја. Игру започиње играч који је бацањем коцкице добио највећи број. Након тога играчи редом бацају коцкицу. На почетку игре свако има право на три покушаја (само на почетку игре). Кад добије шестлицу, једну своју фигуру поставља на Старт, затим баца коцкицу још једном и помера се за толико поља колико је показала коцкица. Старт је означен Кућом, а крајњи циљ Школом.

На путу од куће до школе деца наилазе на одређене 'препреке' које имају одређено значење. На пример:

- поље са жутом звездицом пружа могућност детету да, пењући се уз мердевине, прескочи неколико поља;
- поље црвене боје представља црвено светло на семафору, тако да играч, уколико стане на то поље, треба да пропусти једно бацање;
- поље с књигом значи да други учесници имају право да учеснику који је наишао на ову 'препреку' постављају питања из градива, па, уколико да тачан одговор, наставља даље са игром, а у супротном паузира један круг;
- поље зелене боје представља зелено светло на семафору, тако да играч, уколико стане на то поље, има право да баци коцкицу два

пута узастопно;

- поље с аутобусом враћа учесника на старт;
- поље са сатом означава да касне у школу и опомиње их да морају да пожуре, те учесник који је стао на то поље, има право на два узастопна бацања.

Игра се завршава када први играч дође до циља.

Посматрањем и праћењем учешћа детета у овој игри васпитач може да процени способност просторне оријентације детета; социјализацију; начин на који ступа у интеракцију са осталом децом – такмичарима (сарадњу); да ли и колико поштује правила игре; да провери ниво дететовог знања из одређених области; начин и способност комуникације; упорност и истрајност у решавању одређених проблема, реакцију на фрустрацију; мотивацију за рад и слично, а све у циљу квалитетнијег индивидуалног планирања.

## Игра: Круг осећања





Број учесника: Минимум 2, максимум 4 учесника.

Реквизити и материјал: Фломастери, чепићи разних величина, хамер папир, лепак, воштане бојице.

Опис игре, правила: Игру започиње играч тек када бацањем коцкице добије број шест. Тада своју фигуру помера на табли за онолико поља колико је добио бацањем коцкице.

Поља су подељена у три круга. Стајањем фигуре у прва два круга од учесника се тражи да се представе и кажу како се у том датом тренутку или тог дана осећају. Касније, уласком у трећи круг – „круг осећања”, учесници наилазе на поља означена одређеним смајлијима – срећан, уплашен, тужан, љут:



Играч, пре свега, мора да препозна и именује емоцију, а затим да, имајући у виду одређену емоцију, исприча када и због чега се он осећао тако. Уколико испуни све инструкције, може поново да баца коцкицу, а у супротном играч до њега наставља игру.

Игра траје док први играч не дође до Циља који се налази у центру „круга осећања”.

Циљ игре: Ова игра нуди могућност учења и размене знања о емоцијама. Први ниво је препознавање основних осећања код себе и других, други је способност вербализације основних осећања, а трећи је повезивање осећања с контекстом, узроцима њиховог јављања и трајања. Поред проширивања свести о сопственим емоцијама, речнику осећања и разумевању узрока њиховог јављања, деца могу учити и о ситуационој адекватности осећања, могућностима овладавања сопственим осећањима, као и о развоју разумевања о индивидуалним разликама на плану емоционалног реаговања. Такође, циљ игре може бити развој емпатије и учење о различитим начинима испољавања емоција (нпр. у различитим културним контекстима).

С обзиром на могућност да у игри учествује мали број деце, пружа се могућност бољег увида у индивидуалне карактеристике и способности деце учесника у игри. Мала група може пружити добар подстицај деци која су стидљива или имају других тешкоћа на плану емоционалног развоја и социјализације, говора и комуникације.

### Завршна разматрања

Праћење и посматрање дечјег развоја кроз организоване дидактичке игре у вртићу доприноси унапређивању квалитета васпитно-образовне праксе у многим аспектима: богатија и комплекснија интеракција између деце различитог узраста; приликом избора понуђених игара деца прате своја интересовања и потребе, а васпитачи имају прилику да их препознају; васпитачи су много усмеренији на праћење дечјих интересовања, јер од тога зависи и заинтересованост деце за поједине игре; јачање професионалне компетенције васпитача; развијање демократских односа међу члановима тима и сл. Важно је правилно одабрати дидактичке игре помоћу којих ће дете у одређеном периоду стећи правоискуство, како би лакше разумело свет око себе.

Повезујући узрасне могућности деце у предшколској установи, захтеве програма и методичка упутства за њихову реализацију кроз игру, игра поприма едукативан карактер. Притом, она може благотворно деловати на постојеће адаптивне проблеме при преласку из предшколске установе у школу. Стога је битно да овакве игре нађу своје место и у школским програмима, као један од организационих видова наставног рада који подстиче децу на разноврсне активности у процесу стицања знања и развијања способности.

Како би дидактичка игра остала игра по својој суштини, важно је да одрасли који води и планира активности у вртићу или школи континуирано и одговорно прати индивидуалне реакције деце при учешћу у оваквим играма. Усмереност на уочавање дететове преференције за одређене игре, начин његовог свеукупног понашања и реаговања током игре, доприносе широј слици развоја детета од саме усмерености на резултат.

Праћење процеса дечје игре треба да има кључну улогу за васпитача, једнако као што процес играња код детета треба да буде значајнији од крајњег резултата у виду достизања неког унапред задатог циља.

### ЛИТЕРАТУРА

Булатовић, А. (2013). *Припрема деце за полазак у школу – Приручник са практикумом за студенте високих школа струковних струдија за образовање васпитача*. Нови Сад: Знатижеља

ANĐELKA BULATOVIĆ  
LADA MARINKOVIĆ  
Preschool Teacher Training College, Novi Sad

DIDACTIC GAMES AS AN INSTRUMENT FOR MONITORING THE  
DEVELOPMENT ACHIEVEMENTS OF THE CHILD OF PRESCHOOL  
AGE

**Summary:** Observing children's individual development and learning is an integral part of the educational process. Based on the observation and monitoring of the development and learning of the child, we learn about his needs and interests, his desires and intentions, attitudes and opinions, ways and approaches to problem solving, learning and development in all its aspects. Starting from the point that play is an activity in which all the mental functions are reflected, and which in its own way contributes to the development of each of them, one can conclude that play at the preschool age is a key instrument for learning and research. Through play, the child develops his/her abilities (perceptual-motor, intellectual, socio-emotional, communication and creative), which consequently leads the child to new activities, within the „zone of proximal development”. Didactic games have a special place in the system of educational work methods in a pre-school group. These are the games that primarily stimulate the development of children's intellectual potential, although they are reflected in their social development as well. By monitoring the way children play we can understand how a child experiences the world around him, the progress in development, and in which areas of development he needs additional encouragement. These data allow conclusions about the developmental level of the child's learning and are a starting point in the planning and programming of educational work. Bearing in mind that play is a leading activity of preschool children, students of the Preschool Teacher Training College, Novi Sad (generation 2013/14), during their course Preparation programs for school, designed and made a great number of didactic games for children of pre-school preparatory groups („Physical darts”, „Exercise”, „Brainstorming”, „Carousel of emotions”...) aimed at monitoring the achievements and the development of children in the year before starting school. The data obtained in this way help to detect and prevent difficulties and problems that children might have. On the basis of the information obtained, teachers, individually or in a team with professional associates, are able to decide on specific educational or corrective interventions in planning further activities.

**Keywords:** didactic games, child, observation and monitoring development, development achievements, preschool education.

## ŽIVOTINJE U DEČJEM ŽIVOTU

*Sažetak:* Izuzetno je značajno da deca upoznaju svoju sredinu i stvarnost koje ih okružuju. Nažalost, danas, na početku XXI veka, deca se sve češće izvode van zidova vaspitno-obrazovnih ustanova samo na 'luftiranje', a u prirodu se jako retko vode. Informacione komunikacione tehnologije (IKT) i druga moderna dostignuća nauke potiskuju u drugi plan prirodu i direktan kontakt dece sa živim bićima, odnosno biljkama i životinjama. Savremena deca net-generacije su i u procesu učenja, socijalizacije i slobodnog vremena u najvećoj meri upućeni na IKT. Boravak u prirodi utiče pozitivno i podsticajno na čoveka, posebno na decu koja su u fazi razvoja. Biljke i životinje mogu da imaju značajan uticaj na čoveka, pod uslovom da se u toj trijadi (čovek–biljke–životinje) uspostavlja emocionalna veza. Zbog toga se preporučuje da se u institucijama, pre svega u predškolskim ustanovama i domovima za stare, naprave botaničke bašte i zoološki vrtovi. Postoje podaci i iskustva koji ukazuju na to da životinje mogu podsticajno da deluju na razvoj dece, i u tom pravcu se razvija i pedagoška disciplina zoopedagogija. U kontekstu rada dece sa smetnjama u razvoju pojavila se zooterapija, jer su životinje postale koterapeuti u radu s njima. Brojna su naučna istraživanja koja pokušavaju da utvrde u kolikoj meri životinje ili kućni ljubimci mogu biti od koristi za decu na području emocionalnog razvoja, komunikacije, samopouzdanja i samostalnosti. U ovom radu će se predstaviti primeri životinja ili kućnih ljubimaca u dečjem životu i način podsticanja razvoja dece tipične populacije i dece sa smetnjama u razvoju.

*Ključne reči:* priroda, zoopedagogija, životinje, razvoj, deca.

### Uvod

Informacione komunikacione tehnologije (IKT) i druga moderna dostignuća savremene nauke potiskuju u drugi plan prirodu i direktan kontakt dece sa živim bićima, odnosno biljkama i životinjama. Savremena deca net-generacije (Matijević, 2014) danas su i u procesu učenja, socijalizacije i slobodnog vremena u najvećoj meri upućeni na IKT. Nažalost, na početku XXI veka deca se sve češće izvode van zidova vaspitno-obrazovnih ustanova samo na 'luftiranje' (Cekus, 2013), a u prirodu se jako retko vode. Deca

o domaćim životinjama i prirodi uglavnom uče uz pauerpoint prezentaciju (powerpoint presentation), filmove ili razne slične medije (ili multimedije). Često se dešava da deca na početku obaveznog školovanja teško prepoznaju životinje koje su nekad živele u svakom domaćinstvu, a i kasnije se njihova iskustva i znanja o tim životinjama i prirodi koja ih okružuje svode na pre-pričavanja iz knjiga ili filmova (Matijević, 2006).

Cilj rada je ukazivanje na značaj, podsticajni uticaj i doprinos prirode, životinja i kućnih ljubimaca na kvalitet svakodnevnog života savremene dece.

Metoda rada se zasniva na istraživanju i analizi naučno-stručne literature i primera dobre prakse o uticaju prirodnog okruženja, životinja i kućnih ljubimaca na decu.

### **Priroda kao najpodsticajnije okruženje za decu**

Kontakt dece sa živom i neživom prirodom u procesu njihovog rasta i razvoja sve je ređi. Brojna su istraživanja pedagoga, psihologa, biologa i sve je češća argumentacija teoretičara i praktičara koji ističu kako boravak u prirodi pozitivno i podsticajno utiče na dete i na čoveka. Priroda, biljke i životinje ublažavaju napetosti i negativne emocije poput straha, ljutnje, tuge i nezadovoljstva (Eraković, 2006). Trijada čovek–biljka–životinja je neraskidiva jer oni čine živu prirodu naše planete.

Još su antički Grci uočili jasnu vezu između uma i tela, a danas nauka nastavlja da pokazuje koliko je jaka povezanost između fizičkog i mentalnog zdravlja. Boravak dece na otvorenom prostoru ne može da se zameni drugim aktivnostima jer, uz kretanje i fizičku aktivnost, razvojno utiče na celo telo, ujedno opuštajući telo i jačajući koštano-mišićni sklop. Decu treba podsticati na to da što više borave na svežem vazduhu i da se u njihovim pokretima razvija koordinacija i da se jačaju, odnosno stvaraju nove neurološke veze. Deca imaju potrebu za kretanjem, pa zbog toga vole da trče, skaču, vrte se, vise... Zato je potrebno decu svakodnevno voditi u šetnju i trčkanje po prirodi, redovno odlaziti u parkove (gde dete ima mogućnost da se ljulja, penje, vrti i sl.) i upisati dete na neki sport, odnosno fizičku aktivnost, gde će stručno lice podsticati koordinaciju pokreta i razvoj određenih veština.

Već je inicijator pedagogije novog doba J. A. Komenski (John Amos Comenius, 1592–1670), začetnik pedagogije i didaktike, u svojim delima isticao značaj prirode, principe prirode koji predstavljaju opšti zakon poučavanja i učenja, kao i poštovanje prirode deteta u celini. Njegova filozofija o harmoniji koja vlada celim kosmosom i svetom naziva se „pansofija”. U filozofskim osnovama pedagogije Komenskog svet je jedinstvena celina čiji

je sastavni elemenat čovek, gde je odnos elemenata izbalansiran savršeno skladno, potpuno saglasno. Odnos čoveka prema sebi, prirodi i svetu je panharmonija. Komenski je isticao kako je priroda najbliža i najdostupnija čoveku i našem saznanju; ona je abeceda realnosti. U periodu razvoja, u procesu učenja, izuzetno je značajno da deca upoznaju svoju sredinu i stvarnost koja ih okružuje. Komenski je izdvojio osam principa prirode (Zaninović, 1985) koji se mogu primenjivati kao didaktički principi u procesu vaspitanja i obrazovanja dece.

1. ne preduzimati ništa u nevreme (ptica koja razmnožava svoj rod ne čini to zimi kad se sve ledi i koči, ni leti kad sve vri, ni u jesen kad životna snaga svega opada sa slabljenjem sunca i kad nastupa zima, neprijatelj mladih, već u proleće kad sunce vrati život i snagu u sve. Ali ipak to čini postupno. – Ovo je primer kako Komenski objašnjava taj princip. Slične paralele pravi i kod ostalih principa.);

2. priroda pripremi građu pre nego što počne oblikovati;

3. priroda uzima za svoj rad pogodan materijal, ili ga priprema za sebe;

4. priroda se ne zbunjuje u svojim delima, već određeno napreduje u svakom pojedinačnom delu;

5. priroda počinje svaki svoj posao od onog što je najdublje;

6. priroda počinje svoje građenje od opšteg, a završava s pojedinačnim;

7. priroda ne pravi skokove, već postupno ide napred;

8. kad priroda nešto započne – ne prestaje dokle god ne završi.

Poštovanje prirodnih principa u ljudskim delatnostima, pa tako i u vaspitavanju, obrazovanju, poučavanju i učenju, garantuje uspeh – tvrdio je Komenski. Prirodne principe učimo i poštujemo u kontaktu s prirodom, pa je Komenski na to ukazivao: „Ne učiti o prirodi samo iz knjiga!” (Matijević, 2006: 1).

Principi prirode utkani i primenjeni u procesu vaspitanja i obrazovanja dece mogli bi biti ovakvi: (1) ne započinjati učenje nečega ako detetu za to nije vreme; (2) pripremiti, razviti sposobnosti za to učenje pre započinjanjasamog učenja; (3) učenje treba bazirati na pogodnim, razvijenim sposobnostima; (4) deca s teškoćama u učenju i smetnjama u razvoju nisu greška prirode, ona određeno napreduju u svakom pojedinačnom segmentu učenja; (5) proces učenja započinje od najdubljih, osnovnih sposobnosti; (6) proces učenja se temelji na opštim sposobnostima (krupna motorika), a završava se pojedinačnim (fina motorika), po zakonitostima razvoja od centra ka periferiji; (7) učenje ne može da se ostvari u skokovima, već postupno – treba ići unapred, u zonu narednog razvoja, korak po korak; (8) ne započinjati novo učenje dok se prethodno ne nauči, tj. ne završi.

U idejama Marije Montessori (Maria Montessori, 1870–1952) pronalaze se teorijske osnove ove studije koja je u vezi s povezanošću prirode i deteta kao dela te prirode, te postojanjem prirodnih principa koji se odnose i na

razvoj dece. Ona je rekla: „Posmatrala sam i proučavala decu. Uzela sam od njih ono što su mi dala i to sam izrazila. To je ono što se zove *Montesori metod*.” Montesori metod je program koji je usmeren ka detetu, u kojem je individualni i individualizovan pristup učenju polazna osnova. Učenje deteta u velikoj meri zavisi od okruženja. Montesori ambijent je organizovan i opremljen prema viđenju Marije Montesori i njenom svojstvenom poimanju dece i metoda učenja. Dete u procesu učenja i aktivnosti sa Montesori materijalom napreduje sopstvenim tempom i u skladu sa svojim individualnim sposobnostima. Na taj način detetu se pruža pomoć u procesu njegovog samoformiranja (Montesori, 2002). U osnovi, Montesori metod je samo aktivnost deteta u organizovanoj sredini, sa specijalizovanim didaktičkim materijalom, pri čemu svako dete napreduje i uči sopstvenim tempom. Osnovne karakteristike tog metoda su sredina, koja podrazumeva obrazovne materijale i vežbe pomoću kojih dete uči i razvija se. Sredina je ta koja mora biti „hranljiva” za dete, podešena da udovolji njegovim potrebama za samoizgrađivanjem. Deca imaju „upijajući um” ili „upijajući duh”, koji im omogućava da svesno i nesvesno upijaju elemente iz svoje okoline. Na taj način, korak po korak, izgrađuju se individualne sposobnosti deteta. Za svoj razvoj dete ima unutrašnju motivaciju koja deluje po prirodnim zakonitostima. Deca žele da budu nezavisna, a to se ogleda u prirodnoj težnji deteta da postane sve samostalnije u toku svog razvoja. Unutrašnja snaga deteta utiče na njegov izbor delovanja. Ideja Montesori učenja je razvijanje nezavisnosti, odnosno samostalnosti. Svoju samostalnost dete razvija stalnim sopstvenim aktivnostima. Potreba za samostalnošću je urođena i njen razvojni proces započinje odmah po rođenju. Uz razvoj samostalnosti paralelno se razvija pojam slobode, koju dete ostvaruje stalnim naporom. Važno je da okruženje u kom se dete razvija omogućava slobodan izbor aktivnosti kojima ono stiče potrebnu oznanje i iskustvo. Podsticajna sredina stimuliše dete da upravlja svojim iskustvom i slobodno razvija svoje sposobnosti. Empirijski razvoj samostalnosti deteta u slobodnom okruženju podrazumeva sredinu koja neće uznemiriti i ometati dete u obavljanju njegovih aktivnosti. Svojom celokupnom ličnošću ono se koncentriše na aktivnost koja mu je dostupna i koju je samo izabralo. Pokret, red i rad su takođe vrlo važni u Montesori programu. Mišići su odgovorni za detetovu praktičnu i fizičku aktivnost. U dečjoj prirodi je potreba za kretanjem i telesnom aktivnošću. Vežbe iz praktičnog života podstiču duboku potrebu deteta da formira neke svoje lične pokrete. Na taj način razvija i usavršava svaku vrstu pokreta i kretanja tela. Vežbama se razvijaju: preciznost, čulna osetljivost, koordinacija pokreta, razlaganje pokreta i složenih aktivnosti, ravnoteža, ekonomija i kontrola pokreta. Na kraju, kao nagrada za uloženi napor, stiče se samokontrola i postiže se samostalnost i organizovana koordinacija u svakoj vrsti telesnog kretanja. Radna aktivnost kod deteta

usavršava njegovo mentalno biće, dok odrasla osoba radom usavršava svoju okolinu. Svrha dečjeg rada jeste da u procesu ne zavisi od spoljašnjeg cilja. Završetkom rada dete ne oseća umor nego osnaženost i ispunjenost energijom. Deca takođe imaju potrebu za redom i potreban im je u spoljašnjem okruženju, jer njima red predstavlja zadovoljstvo, pruža im sigurnost i dobru orijentaciju.

Na osnovu shvatanja deteta i procesa učenja, Montesori ambijent je koncipiran tako da uvaži i omogući deci neometan razvoj uz podsticaj u učenju. Komponente ambijenta su: sloboda, struktura i red, stvarnost i priroda, lepota i atmosfera, Montesori materijali, kao i razvoj zajedničkog života. Samo u slobodnoj atmosferi dete može da pokaže i otkrije svoje sposobnosti. Svako dete u sebi poseduje obrazac za sopstveni razvoj. Omogućavanjem realizacije detetove potrebe i želje da izrazi sebe otvara se put ka zdravom sazrevanju. Svako je slobodan do one granice do koje ne ugrožava drugog. Uloga vaspitača ili nastavnika jeste da detetu pomogne da samostalno obavlja ono što može, jer niko ne može da bude slobodan ako nije i samostalan. Okruženje i odrasli treba da daju mogućnost izbora detetu da samo bira aktivnost. To podrazumeva da mu treba ponuditi više vrsta aktivnosti koje su osmišljene tako da ono samo sebe može da uči. Glavna ideja Montesori pedagogije jeste „pomozi mi da uradim sam”.

U Montesori programu neguje se briga o okruženju kroz bavljenje svakodnevnim aktivnostima, kao što su čišćenje, pranje, priprema hrane, briga o biljkama i životinjama, kao i usvajanje lepog ponašanja. U prostoru ima biljaka, a često i životinja o kojima se brinu deca. Deca su saradnici u procesu pravljenja hleba, užine, aktivno učestvuju u pripremanju ručka, postavljanju i rasporemanju stola, pranju sudova i održavanju prostora.

Shvatanje prirode čoveka i deteta u prirodi, kao i ekološki pristup ovog rada, oslanjaju se na polazišta *Valdorf pedagogije*. Rudolf Štajner (1861–1925) je osnivač Valdorf pedagogije s obrazovnim konceptom koji se obraća celovitom biću deteta. S jedne strane podstiče se razvoj ličnosti, a sa druge se uvažavaju zahtevi vremena, obeležja kulture i društva u kojem dete živi. Temeljna vaspitna intencija jeste da se razviju sposobnosti i spremnost za stvaralački i odgovoran odnos deteta (i kasnije odrasle osobe) prema svetu, a ne puko prilagođavanje određenim društvenim odnosima, vrednostima i normama. Sve veća specijalizacija, ekološka kriza, dominacija materijalističkog pogleda na svet, kao i preplavljenost medija u svim životnim područjima, dovode do toga da čovek postepeno sve više nestaje iz kulture kao njen subjekat i stvaralac, a umesto toga postaje samo njen konzument i objekat. U Valdorf pedagogiji je boravak deteta na svežem vazduhu veoma važan za razvoj deteta i zato je potrebno da ono svakodnevno nekoliko sati boravi u prirodi. Da bi se pravilno razvijalo, dete mora da oseti kišu, vetar, sneg – sve vremenske uslove. U prirodi deca provode najviše vremena i u

tim prilikama ona jedu u prirodi, uče, igraju se, crtaju, kreiraju, konstruišu, istražuju. Aktivnosti s decom u Valdorf vrtićima jesu mnogobrojne: sadnja bašte zajedno s decom, deca učestvuju u obradi zemlje i pripremi za sadnju, učestvuju u samoj sadnji, potom u svakodnevnom zalivanju i praćenju kako plodovi njihovog truda napreduju. Na kraju, deca ubiraju plodove i uživaju u onome što su svojim radom postigli. Tako se dete uči odgovornosti, strpljenju i shvata na koji način hrana dolazi do trpeze. Prema tom konceptu, u zajedničkim aktivnostima s decom istražuju se priroda i okolina, 'osvajaju' se delovi šume, prave se kolibe od starih grana, postavljaju šatori koji se danima ukrašavaju opalim lišćem, grade se kućice za ptice, hranilice za razne stanovnike šume, posmatraju se veverice, ptice i druge šumske životinje. Priroda, biljke i životinje ublažavaju napetosti i negativne emocije poput straha, ljutnje, tuge i nezadovoljstva. Biljke i životinje mogu da imaju značajan uticaj na čoveka jer se među njima uspostavlja emocionalna veza.

Istaknute pedagoške teorije objašnjavaju značaj bliskosti dece s prirodom, pozitivno i podsticajno utiču na njihov razvoj u fizičkom i psihičkom aspektu, kao i na razvoj ekološke kulture kod dece, kako bi živela u duhu stvaralačke i ekološke filozofije.

Preporučuje se institucijama, pre svega predškolskim ustanovama, pa do domova za stare, da naprave botaničke bašte i zoološke vrtove zbog svih činjenica koje su navedene o pozitivnom uticaju prirode na čoveka i na decu. U sprovođenju istaknutih preporuka postoje teškoće – s jedne strane je važno da se u zoološkim vrtovima ili mini zoološkim vrtovima poštuju prava životinja, odnosno uvažavaju njihove prirodne potrebe, kao i da se obezbedi što prirodnije i podsticajnije okruženje za životinje. Drugi problem u realizaciji ideje o približavanju prirode deci i njihovom kontaktu s biljkama i životinjama jesu administrativne procedure predškolskih ustanova, higijenski uslovi, bezbednost dece i saglasnost svih učesnika u procesu vaspitanja i obrazovanja dece.

### **Zoopedagogija i zooterapija – posebna naučna disciplina**

Iako čovek oduvek živi u simbiozi sa određenim vrstama životinja, njegov odnos prema životinjama se menja. Kada žive u zoni preživljavanja, ljudi životinje koriste za različite poslove. Tako je, na primer, pas čuvar stada, čuvar kuće, pomoćnik u lovu, a njegovo mesto nije u kući već u dvorištu. Emotivna veza čoveka i životinje postoji, ali je podređena preživljavanju pojedinca i zajednice. Međutim, kada se zajednica obogati i iz zone preživljavanja 'preseli' u zonu kvalitetnog života, ne menja se samo odnos čoveka prema drugim ljudima – menja se i njegov odnos prema životinjama. Kako preživljavanje više nije povezano sa životinjama, ljudi prekidaju emotivni

odnos s njima i one postaju nešto što je prljavo, nepredvidivo i opasno, ili uspostavljaju veoma čvrstu emotivnu vezu – nekada čvršću nego s drugim ljudima. Izraz ljubimac jasno pokazuje da je u pitanju odnos ljubavi – čvrstog emotivnog vezivanja. Latinska reč za životinju, *animale*, u svom korenu ima reč *anima*, što znači duša, preciznije – *anima* označava dah, zbog čega se smatralo da sve životinje koje dišu imaju dah, pa moraju da imaju i dušu. Ona, prema tome, označava živo biće koje ima dušu.

Postoje podaci i iskustva koja ukazuju na to da životinje mogu podsticajno delovati na razvoj dece, i u tom pravcu se razvija i pedagoška disciplina zoopedagogija (Eraković, 2006).

U dečjem svetu posedovanje kućnog ljubimca je važan događaj. Dete uči da životinja nije samo igračka već živo biće s osećanjima i potrebama, čime razvija empatiju sa životinjom. Dete u kontaktu sa životinjama takođe uči da je životinja nemoćna, zavisna od čoveka i da ono treba da brine o njenim potrebama, čime razvija odgovornost za drugoga. Ali ne treba čekati da se ta detetova saznanja razviju spontano time što je dobilo ljubimca, nego su roditelji, pedagozi, odnosno odrasli ti koji treba da ga uče empatiji i odgovornosti. Najgore je kada dete to ne nauči i postupa bezdušno, okrutno prema životinji. Oni koji se tako ponašaju prema životinjama u detinjstvu često, kada odrastu, imaju takav odnos prema drugim ljudima.

Unazad nekoliko godina, istraživanja (Kovač, 2014) su ustanovila da ljudi koji imaju kućnog ljubimca imaju zdravije srce, manje su bolesni, ne idu toliko često kod lekara, više se kreću i mnogo su manje depresivni. Takođe, kućni ljubimci mogu imati i pozitivan uticaj na alergije i astme. Deca iz spektra autizma i sa drugim poteškoćama u učenju u stanju su da ostvare bolju interakciju sa životinjama nego sa ljudima.

U radu sa decom sa smetnjama u razvoju pojavila se zooterapija – terapija uz pomoć životinja, jer su životinje postale koterapeuti u radu s njima. To je relativno nova praksa ali sve više prihvaćena širom sveta. Prvi pomen takvog vida lečenja (pod nazivom *pet therapy*) datira iz XVIII veka u dokumentima jedne klinike u Engleskoj (Kovač, 2014). Od tada je sve rasprostranjenija u celom svetu. Zooterapija ne podrazumeva izlečenje konkretne bolesti, invaliditeta ili nekog drugog zdravstvenog problema, već poboljšanje opšteg stanja osobe kroz druženje sa životinjama. U tom smislu, životinje se koriste kao dopuna tradicionalnim metodama lečenja. Koristi se i izraz *Animal Assisted Therapy* – terapija uz pomoć životinja.

Zooterapija može poboljšati kvalitet života (Eraković, 2006), umanjiti stres i anksioznost koji nastaju usled teške situacije, podići moral ljudima i mogu pomoći osobama da se otvore prema drugima. Svi ti faktori zajedno vode do ozdravljenja i poboljšanja celokupnog organizma. Terapija sa životinjama je primenljiva u radu s osobama s mentalnim oboljenjima, decom iz spektra autizma, decom koja su žrtve zlostavljanja, decom s različitim

poremećajima ponašanja, osobama koje su na bolničkom lečenju ili na rehabilitaciji, osobama s invaliditetom i starijim osobama koje imaju hronične bolesti ili probleme s pamćenjem. Deca s autizmom se često oslanjaju na neverbalnu komunikaciju, kao i životinje, te upoznavanje takvog deteta, najpre sa psom ili mačkom, umnogome može pospešiti stvaranje kasnije interakcije i s ljudima.

Primeri za to su psi pomagači slepim ili slabovidim osobama, kao i oni koji se koriste u radu s decom s invaliditetom. Po svojim bliskim vezama koje ostvaruju s ljudima, psi i mačke su na prvom mestu liste 'terapeuta'. Ali, zooterapija se ne završava tu. I druge životinje mogu potpuno ravnopravno biti deo takvog lečenja i donositi dobrobit ljudima. Hipoterapija, tj. terapija sakonjima, uključuje i kontakt s konjem, ali i terapeutsko jahanje i korektivne vežbe. Zečevi, ptice, ribice takođe se mogu uključiti u terapiju sa životinjama jer pozitivno utiču na ostvarivanje interakcije. Terapija s delfinima je vrlo popularan vid terapija u bogatim zemljama. Važno je samo da je životinja mirna, blaga i druželjubiva (Antić, 2016).

Mnoga naučna istraživanja pokazala su kako deca koja odrastaju uz ljubimce imaju manje šansi za razvoj alergije i astme. Izložena prašini sa životinjskih dlaka, deca razvijaju i jačaju imunološki sistem pa imaju čak dvostruko manje šansi da kasnije razviju jaku alergiju (Antić, 2016).

Rezultati mogu biti veoma različiti, što na prvom mestu zavisi od deteta ili osobe s kojom se radi i od problema s kojima se suočava. Efekti mogu biti kratkoročni (npr. pojava osmeha na licu osobe) ili dugoročni, koji su uočeni kod dece iz spektra autizma, jer ona razvijaju čvrstu vezu sa životinjom, što im daje mogućnost ostvarivanja kontakta i s drugima. Različitim studijama su dokazane i brojne fizičke prednosti zooterapije, kao što je sniženje arterijskog krvnog pritiska. Oksitocin, hormon sreće, koji se luči dok osoba mazi životinju, omogućava organizmu da se pripremi za ozdravljenje i da aktivira regeneraciju ćelija.

### **Domaće životinje i kućni ljubimci u dečjem životu**

#### *Domaće životinje*

Seoska domaćinstva predstavljaju jedan mali ekološki, samoodrživi sistem. U domaćinstvu se u neposrednoj okolini gaji biljni svet za potrebe čoveka i domaćih životinja koje hrane ljudi. Od proizvoda jednog domaćinstva ljudi mogu da zadovoljavaju svoje potrebne za opstankom.

Specifičnost odrastanja dece na selu i u seoskim domaćinstvima ili salašima jeste ta da ona učestvuju u procesu odgajanja domaćih životinja zajedno s odraslima. Na taj način deca uče poslove u vezi s domaćinstvom i stiču radno vaspitanje i odgovornost prema domaćinstvu i životinjama. Ona su

aktivni saradnici u negovanju životinja, maženju, čišćenju, timarenju... To omogućava da deca u seoskim domaćinstvima svakodnevno budu u dodiru sa životinjama, što podsticajno utiče na razvoj čula kod dece. Oponašanje oglašavanja životinja u domaćinstvu, tj. onomatopeja, takođe deluje pozitivno na razvoj govornog aparata dece ranog uzrasta i deo je vežbi za artikulaciju glasova. U domaćinstvu, putem negovanja i hranjenja životinja, deca učesnici usvajaju pojmove iz oblasti upoznavanja okoline, kao što su: odrasli i mladunčad, porodica, skupovi, podskupovi, vrste, podvrste, pri čemu prate procese rasta, razvoja, odrastanja biljaka i životinja. Uz te aktivnosti deca proširuju svoja znanja o hranjenju životinja, izvorima hrane za životinje, biljnom svetu, žitaricama, industrijskim biljkama.

S obzirom na istaknute prednosti u procesu vaspitanja i obrazovanja dece u jednom seoskom domaćinstvu, pozitivne uticaje biljnog i životinjskog sveta iz domaćinstva, kao i bogato podsticajno okruženje za učenje, kao što je domaćinstvo, opravdane su ideje i primeri dobre prakse u inostranstvu (na primer vrtić – farma u Norveškoj).

#### *Kućni ljubimci*

Bez obzira na to da li ima krzno, perje ili su u pitanju ribice u akvarijumu, većina istraživanja pokazuje da odrastanje uz kućnog ljubimca svakako donosi brojne koristi za decu. U dečjem svetu posedovanje kućnog ljubimca je važan događaj (Friedmann, 2000). Kada dete ima svog kućnog ljubimca, ono, osim što ima 'drugara' za igru, ima priliku da razvije čitav niz pozitivnih osobina. Ono uči da životinja nije samo igračka već živo biće s osećanjima i potrebama, čime razvija saosećajnost sa životinjom. Deca koja se često igraju s ljubimcem mnogo su mirnija i stabilnija od svojih vršnjaka koji nemaju kućnog ljubimca, a isto tako pokazuju i bolji uspeh u školi, što se tiče rešavanja problema i zadataka. Deca koja imaju kućnog ljubimca u većoj meri se bave nekim sportom i uopšte su fizički mnogo aktivnija od svojih vršnjaka. Kućni ljubimac kroz igru s detetom stimuliše njegovu maštu i znatiželju, i pruža mu ono što svakom detetu treba – radost. Oni su uvek pažljivi, brižni i nežni, i deca u takvom domu uglavnom imaju osećaj sigurnosti. Ljubimci su i velika odgovornost – kada ga porodica nabavi važno je računati na to da će ta odgovornost u prvom redu biti na roditeljima, odnosno na odraslima. Deca će, u zavisnosti od uzrasta, moći da pomognu u brizi.

1. Razvijanje pažnje – deca u kontaktu sa kućnim ljubimcima razvijaju pažnju posmatranjem i praćenjem njihovog ponašanja, zadržavanja pažnje, koncentracije, kao i strpljenja. Istraživanja su takođe pokazala da ljubimci mogu podsticajno da utiču na decu s problemima s pažnjom, kao što je hiperaktivnost.

2. Razvijanje emocija – u društvu kućnih ljubimaca se deca, a i odrasli, osećaju dobro, imaju prijatna osećanja, što je od posebne važnosti u njih-

vom emocionalnom razvoju i jačanju samopouzdanja. Deca sa ljubimcima stvaraju poseban emocionalni odnos, kojim se kod dece razvija emocionalnost, senzibilitet prema drugima, saosećajnost s drugima i briga o drugima. Na decu koja imaju problem s ispoljavanjem emocija, ili koja ispoljavaju agresivnost, ljubimci podsticajno utiču i doprinose njihovom emocionalnom razvoju, kao i prevazilaženju problema s kontrolom emocija. Naučne studije su pokazale da deca između tri i šest godina starosti koja su rasla uz neku životinju u znatno većoj meri ispoljavaju znake saosećajnosti od svojih vršnjaka koji nemaju kućnog ljubimca. Procenjuje se da preko 60% domaćinstava širom sveta ima kućnog ljubimca, a većina ljudi smatra svog kućnog ljubimca za ravnopravnog člana svoje porodice (Friedmann, 2000).

3. Odgovornost – deca koja imaju kućne ljubimce od malena razvijaju osećaj odgovornosti i brige za druge. Kućni ljubimci zahtevaju konstantnu brigu i negu i potpuno su zavisni od ljudi koji ih hrane, zabavljaju, vežbaju... Učeci kako da se brine za drugo biće dete će naučiti da se bolje brine i o sebi. Potrebno je voditi računa o tome da roditelji, odnosno odrasle osobe moraju pokazati detetu kako da se brine za ljubimca i prenesu mu svoju ljubav prema životinjama. Što je dete mlađe, veća je odgovornost odraslog oko brige o ljubimcu, a dete može da pomaže oko davanja hrane ili vode. Što je dete starije, moći će se sve više brinuti oko ljubimca, uz povremeno podsećanje i podsticanje.

4. Radno vaspitanje i samostalnost – vođenjem brige o ljubimcu unutrašnja motivacija kod dece je na visokom nivou zbog izgrađenog specifičnog međusobnog emotivnog odnosa među njima. Kada deca brinu o svojim ljubimcima ostvaruje se i radno vaspitanje uz odgovornost prema životinji. Vođenjem računa o ljubimcu deca uče da prihvataju obavezu, da odlože svoje želje, kao i da uvažavaju potrebe i želje drugih. Radnim vaspitanjem deca se i osamostaljuju, a samim tim raste i njihovo samopouzdanje.

5. Vežba i igra – s ljubimcima, posebno psima, potrebno je trenirati, ali i igrati se. Ako je dete dovoljno veliko da samostalno šeta psa, to je odlično jer će se tako i ono više kretati i boraviti napolju, u prirodi. Uopšte, porodice koje imaju psa provode napolju više vremena od onih koje ga nemaju, a svež vazduh i šetnja su dobri za sve članove porodice. Ili primer sa pticama – specifičnost papagaja kao kućnog ljubimca omogućava da ptice uče imitiranje i ponavljanje glasova (govore papagaji), što je takođe jedna vežba ili igra.

6. Smirenost – ljubimci smiruju decu. Kao i odrasli, i deca se okreću ljubimcima kad su tužna, ljuta ili uznemirena. Ljubimci umeju da pruže utehu, posebno oni dlakavi koji se mogu maziti i milovati. Čak i mačke, koje su tradicionalno svojeglave, smiruju svojim predenjem i maženjem. Smiriti mogu i ribice u akvarijumu ili jezeru, jer posmatranje i slušanje brbotanja vode deluje vrlo opuštajuće na ljude. Specifičan osećaj omogućavaju i ptice,

jer mekoća perja izuzetno podsticajno deluje na čulo dodira.

7. Olakšanje od stresa – zajedno sa smirenjem ljubimci pomažu da se osoba ili dete opusti. Posebno psi imaju takvu ulogu u porodici. Već samo maženje psa deci pruža osećaj sigurnosti. Ljubimcima se osobe mogu izjadati o svemu, oni ne prekidaju ljude u govoru i ne daju neželjene savete – oni su tu za svoje vlasnike. A u kontekstu dece, za razliku od roditelja, ljubimci nisu kritički nastrojeni i ne naređuju. („Kada bi psi naučili da govore izgubili bismo i poslednjeg prijatelja” –*Literaturna gazeta.*)

8. Disciplina i samodisciplina – odrastajući s ljubimcem dete se ujedno uči disciplini. Kada ljubimca treba nešto naučiti kako bi stekao određenu naviku, odnosno disciplinu, i dete uči šta je disciplina, a samim tim razvija i samodisciplinu.

9. Učenje, kognitivni razvoj – deca su spremna da o svojim kućnim ljubimcima saznaju što više, o njihovoj vrsti, podvrstama, njihovom staništu, o načinu razmnožavanja, hranjenja, njihovim bolestima, lečenju i negovanju, tako da na taj način deca mogu da razvijaju kognitivne sposobnosti i da proširuju svoja znanja i iskustva. Postoje i saveti za poboljšanje sposobnosti čitanja. Deca koja imaju teškoće u čitanju i potrebno im je čitanje kako bi poboljšali tehniku čitanja mogu da čitaju svom ljubimcu. Ona će radije čitati svom ljubimcu nego nekoj odrasloj osobi, koja će ga stalno ispravljati. A ko će ga strpljivije slušati nego, npr., pas ili zec?

10. Razvoj stvaralaštva – deca zajedno s odraslima ili samostalno mogu da kreiraju okruženje za svoje ljubimce, kao što su terarijumi, akvarijumi, jezera, kuci, igrališta... Na taj način, osim što konstruišu prostor za svoje ljubimce, razvijaju i estetske kriterijume i omogućavaju sebi i estetski doživljaj.

Deca koja imaju kućnog ljubimca uče i važne životne cikluse, kao što su rođenje, bolest, nezgode, smrt i tugovanje, koji su sastavni elementi života. Kada kućni ljubimci uginu, deca prolaze kroz emocionalne faze tugovanja – od šoka, tuge, besa, poricanja, usamljenosti do prihvatanja, što su prirodne reakcije na gubitak bliskih osoba, pa i kućnog ljubimca. Savetuje se, što je naročito važno, da je sa decom prilikom gubitka kućnog ljubimca potrebno obaviti i ceremoniju sahranjivanja i opraštanja, uz dečje učestvovanje.

### **Pedagoška opravdanost životinja u svakodnevnom dečjem životu**

Na osnovu prikazanih pedagoških teorija, stručnih radova i primera dobre prakse može se zaključiti da je važan povratak dece u prirodu, a da je sama priroda najpodsticajnije okruženje za njihov rast, razvoj, učenje i za sticanje iskustva. Život u prirodi, vaspitavanje i obrazovanje u prirodi doprinose i razvoju ekološke svesti i održanju ekologije.



Dobiti koje su prikazane u kontekstu kontakta dece i životinja odnose se na sledeće podsticaje: razvoj čula, socioemocionalni razvoj (osećaj sreće, zadovoljstva, povezanosti, vođenje brige, empatije, žrtvovanje, spremnost za prilagođavanje, savladavanje stresa i prihvatanje gubitka), kognitivni razvoj (posmatranje, praćenje, usvajanje novih znanja i njihova primena), razvoj odgovornosti, radnog vaspitanja, samostalnosti i samopouzdanja.

Životinje, domaće životinje ili kućni ljubimci imaju svoju višestruku pedagošku ulogu u procesu rasta i razvoja dece još od ranog uzrasta u porodici i u vaspitno-obrazovnim institucijama.

## LITERATURA

- Antić, D. *Deca i kućni ljubimci – uz njih je vaspitavanje lakše*. Preuzeto 13. 10. 2016. sa <http://www.mojpedijatar.co.rs/deca-i-kucni-ljubimci-uz-njih-je-vaspitavanje-lakse/>.
- Czékus, G. (2013). *Gyakorlati képzés – tájékoztató – az alap- és mesterképzésen lévő tanító és óvodapedagógus hallgatók számára*. Szabadka: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanító Kar, E-book.
- Eraković, T. (2006). Prilog proučavanju zoo-pedagogije i zoo-terapije. *Norma*, XII, 1/2006: 159–171.
- Friedmann, E. (2000). *The Role of Pets in Enhancing Human Well-Being: Physiological Effects*, Reprinted from *The Waltham Book of Human-Animal Interactions: Benefits and Responsibilities*. Courtesy of Waltham.
- Kovač, S. D. (2014). Kako kućni ljubimci utiču na raspoloženje i zdravlje. *IV multidisciplinarni kongres sa međunarodnim učesćem „Ishrana budućnosti”*. Novi Sad: Fondacija za razvoj domaćinstva. Preuzeto 12. 9. 2016. sa <http://link-plus.org.rs/civilno-drustvo/strucni-clanci/181-terapeutski-uticaj-kucnih-ljubimaca-na-zdravlje-ljudi>.
- Matijević, M. (2006). *Izbor medija i didaktičkih strategija u svetlu Deleova stošca iskustva*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta. Preuzeto 15. 11. 2016. sa [https://bib.irb.hr/datoteka/284657.Edgar\\_Dale.doc](https://bib.irb.hr/datoteka/284657.Edgar_Dale.doc).
- Montesori, M. (2002). *Upijajući um*. Beograd: Miba Books.
- Waldorf Pedagogiai Intézet – Waldorf-pedagógusképzés*. Preuzeto 3. 5. 2016. sa [waldorf-kepzes@t-online.hu/images/dokumentumok/WPI.pdf](http://waldorf-kepzes@t-online.hu/images/dokumentumok/WPI.pdf).
- Zaninović, M. (1985). *Pedagoška hrestomatija*. Zagreb: Školska knjiga.

OTILIA VELIŠEK-BRAŠKO  
Preschool Teacher Training College, Novi Sad

## ANIMALS IN CHILDREN'S LIFE

**Summary:** As already the initiator of new age pedagogy Comenius emphasized the importance of nature, the principles of nature represents the general law of teaching and learning, as well as respect for the nature of the child as a whole. It is extremely important that children learn about their environment and the reality that surrounds it. Unfortunately, today, at the beginning of XXI century children are increasingly take out of the walls of educational institutions only to “ventilate”. The children are rarely taken to the nature. Information and communication technologies (ICT) and other modern achievements of science, suppresses to the nature and the direct contact of children with living beings, plants and animals. Modern kids, the net-generation are largely directed to ICT in the process of learning, socialization and leisure time. Staying in nature has a positive and stimulating effect on humans, especially to children who are under development. Nature, plants and animals relieve tension and negative emotions such as fear, anger, sadness and frustration. Outdoors activities of the children can't be replaced by other activities, because movement and physical activity affects the development the whole body, because it also relaxes the body and strengthens the musculoskeletal circuit. Plants and animals can have a significant impact on humans, provided that in this triad (human-plant-animal) establishes an emotional connection. It is therefore recommended that in the institutions, primarily in preschools, homes for the elderly, botanical gardens and zoos are founded. There is information and experiences that show that animals can act stimulating on the development of children, in this direction is developing the teaching discipline of zoo-pedagogy. In this context zoo-therapy appeared in working with children with disabilities, because animals have become a therapist in working with them. The emotional bond between humans and animals can be extremely strong and has its roots in the distant past at the beginning of the civilization. The connection is much stronger and it is based on mutual affection and emotion. There are numerous scientific studies that attempt to determine to what extent animals or pets can be beneficial for children in the area of emotional development, communication, self-confidence and independence. In this paper we will present examples of animals or pets in the lives of children and how to encourage the development of typical children and children with disabilities.

**Keywords:** nature, zoo-pedagogy, animals, development, children.

MILICA ANDEVSKI<sup>1</sup>, SLOBODAN VULETIĆ<sup>2</sup><sup>1</sup>Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju,<sup>2</sup>Savez učitelja Republike Srbije, Beograd  
andevski@ff.uns.ac.rs

## PREFERENCIJA MEDIJA U SVAKODNEVNOM ŽIVOTU DECE

*Sažetak:* Gledanje televizije, čitanje štampe i upotreba novih digitalnih medija svakako su aktivnosti koje utiču na zadovoljavanje socio-kulturnih potreba današnje dece. Pošto date aktivnosti obeležavaju svakodnevni život dece, pitanje je koliko vremena oni provode uz medije i kakve su im preferencije. U uvodnom delu rada, dali smo kritički osvrt na predmet istraživanja koji opisuje odnos dece (do 8 godina starosti) i njihovih roditelja prema medijima. U empirijskom delu rada predstavili smo rezultate istraživanja dobijene anketiranjem roditelja o medijskim preferencijama novosadske dece. Rezultati su interpretirani i analizirani u kontekstu aktuelnih svetskih istraživanja koja su dovedena u vezu s medijskom pismenošću odraslih, te ukazuju na aktuelno stanje i dominantno viđenje ovih preferencija od strane roditelja. Rezultati ukazuju na dalje korake koje je neophodno preduzeti na polju unapređenja kvaliteta svakodnevnog života deteta u okviru porodice, kako bi se razvijao odgovorniji odnos prema medijima.

*Ključne reči:* deca, roditelji, mediji, preferencija, svakodnevni život.

*Klinci ubijaju klince.*

*Dečiji filmovi prikazuju scene u kojima se puši i opija.*

*Glamurozni sletkaroš ispušta guste oblake dima držeći muštiklu u ruci.*

*Drugi na eks ispija velike količine piva. Scene iz R-filma? Ne, to su samo inserti iz dva dečija klasika: „101 dalmatinac” i „Svi psi idu u raj”...*

Alvin Dej (2004)

### Uvod

Da li su opravdani strahovi odraslih i zabrinutost zajednice za naše najmlađe i najranjivije građane? Treba li putem zakona regulisati zaštitu dece od štetnosti medijskih sadržaja, najviše od uticaja nasilja, mržnje, diskri-

minacije, neprikladnog ponašanja i izražavanja? Da li je ono što zovemo novi mediji, informatička bomba, virtuelna stvarnost, cyber-prostor dovelo decu i roditelje, kao i čitav svet 21. veka, u ontološki i antropološki novu situaciju koja se, u suštini, uklapa u pedagozima poznatu koncepciju vaspitanja kao tehnološkog i teleološkog procesa, vaspitanja kao svrsishodne delatnosti u kojoj se primenjuju određena sredstva, da bi se ostvarili željeni ciljevi (Graorac, 1995)? Da li su nastojanja pedagoga, da se shvatanje pedagogije kao teleološkog i tehnološkog procesa kritički formuliše, dovedena do krajnjih granica i postala uzaludna? Da li je pedagogija dobila svoje opštito, svoj produžetak (u Makluanovom smislu) u informacionoj tehnologiji („informacija je moć”)? Da li smo postali nemi svedoci pobedonosnog pohoda tehnologije u sferu pedagogije, činjenice da je škola zaista postala „servis za informisanje” (Graorac, 2013)? Koliki odjek bi imala bilo koja reč pobune i negodovanja?

Bez ozbiljnijih pokušaja, čini se da su vaspitači i pedagozi već unapred odustali od kritike tehnologije negovanjem postpedagoškog iskustva, (amikativnim) odnosom (Schonebeck), prijateljstvom sa decom, komunikativnim delovanjem, kao šansom i vidom sumnje u moći savremene tehnologije koja se, naizgled, javlja kao spasonosno sredstvo novog poimanja vaspitanja i obrazovanja.

Iza zahteva za kupovinom kompjutera često se prividno rešavaju suštinski problemi vaspitanja i obrazovanja: zamor, frustracija i demotivaciono delovanje okruženja u kome se dete razvija i raste. Previše informacija ubija i samu informaciju. Kada je uvideo da

dete najpre shvata konkretne, pa tek onda apstraktne pojmove, Komenski je za decu napisao „Svet u slikama” (Orbis pictus), knjigu koja podseća na današnji bukvar ili rečnik u slikama. U njoj su dati tekstovi s ilustracijama. Prema Komenskom, takav konkretan, očigledan način proučavanja odgovara detinjem stupnju razvoja. Ova shvatanja i danas važe za ispravna (Mićević, 2005: 18).

Svedoci smo da je *Svet u slikama* Komenskog danas oživeo i da su odrasli dopustili da se dovede u pitanje sigurnost mentalnih i analognih postupaka kod dece koja su sada postala privezak aparatima u kojima sve svetli, zuji, svira, zaglušuje međuljudski razgovor. Nekada se radi i o negovanju nepravednih odnosa u kojima se jedni adaptiraju, a drugi ništa ne gube, jedni su diskvalifikovani, drugi predstavljaju informacioni centar...

Još nas je Ruso upozoravao na to da, čim dete počne da razlikuje predmete, odrasli treba da odaberu one predmete koji će mu se prikazati. Dečji strah, gnev, igra, mašta, pojmovi, stavovi, istine i laži, ispituju se analizom njihove živahne igre, upotrebom njihovih igračaka, lopte i lutke... Sada su

te predmete zamenili ekrani televizora i kompjutera. Podelili su se i stavovi odraslih, tako da, za jedan broj pedagoga, vaspitača u praksi i studenata, koji se pripremaju za vaspitački poziv, dete predškolskog uzrasta ima važan posao koji treba da obavlja u svom odrastanju:

da se igra u pesku sa drugom decom, peva pesmice, zadovoljno drema u naručju svog roditelja, sluša zvonak glas svoje vaspitačice, razvija svoju kreativnost 'zagnjuren' u testo, podstiče maštu prevrćući stari kofer svoje bake, trči jureći za loptom, uplašeno brani princezu od zlog zmaja, i mnogo još čega. Oni su u pravu. To sve, i mnogo još čega, pripada detetu predškolskog uzrasta. Ali majka i (ili) otac koji svoj posao više ne mogu obavljati bez kompjutera, stariji brat koji samo priča o Sims porodica-ma, željno iščekivanje pisma sa fotografijom od rođaka na drugom kraju zemljine lopte, mnoštvo dugmića koji prosto mame da se pritiskaju ... I to pripada detetu predškolskog uzrasta [...]. I oni su u pravu (Pribišev Beleslin, 2006:13–14).

Za to, ko je zaista u pravu, ovde ne možemo dati jednoznačan odgovor. Ali, ne sme se zanemariti ni činjenica da dete predškolskog uzrasta svet i svoje okruženje doživljava kao realno, stvarno mesto. Dete odrasta tako što upija sadržaje iz svog okruženja, a da pri tome nema iskustvo niti znanje odrasle osobe, koja mu te sadržaje prezentuje.

Dete je često naivno, lakoverno, nedovoljno informisano

ne razume simboliku koju mu nude mediji čak i kad su sadržaji namenjeni njegovom uzrastu, kao na primer ekranizovane ili štampane bajke ili crtani filmovi. Roditelji smatraju da se ta simbolika podrazumeva, da dete zna da događaji nisu stvarni, pa deci ni ne nude dodatna objašnjenja. Međutim, upravo zato i postoji rizik da dete poveruje da je moguće da vuk proguta Crvenkapinu baku, da otac ostavi Ivicu i Maricu u šumi, ili da mačak Tom bezbroj puta udari miša Džerija koji uvek ponovo ustaje (Holcer, prema Trbojević, 2012: 12).

O implikacijama video-igrice za sada se samo naslućuje i konstantno traga za empirijskim, egzaktnim pokazateljima ...

U ovom radu pažnju ćemo usmeriti na to koji mediji, prema izjavama roditelja, imaju prednost, prvenstvo u svakodnevicu dece predškolskog i ranog školskog uzrasta, koji mediji im zaokupljaju najveću pažnju, koji su prioritetni u procesu dečijeg razvoja i odrastanja, odnosno koje medije deca najviše preferiraju.

Pri tome, medije ne posmatramo kao pozitivne ili negativne činioce dečjeg odrastanja. Pesimističkoj predstavi o ulozi koju mediji imaju danas

u životima naših najmlađih gotovo da više i nema mesta.

Deca danas rastu s medijima, kako tradicionalnim 'starim', tako i novim medijima i, za razliku od svojih roditelja i vaspitača, ne poznaju drugačije okruženje i ne poznaju svet bez televizije, mobilnog telefona ili kompjutera. Deca koja su rođena u periodu kada je identifikovan problem „zavisnosti od interneta” uveliko su punoletna, tako da ni oni, kao ni današnji predškolkolci i osnovci, ne poznaju vreme bez mobilnih telefona, Fejsbuka, video igrice, komunikacije i druženja u virtuelnom svetu. Detinjstvo i odrastanje danas izgledaju drugačije, zahtevaju nova znanja i veštine za orijentaciju u stvarnosti, pri čemu mediji i u tom kontekstu ostaju jedna od ključnih institucija socijalizacije, za novu budućnost, koju još ne možemo sa sigurnošću ni da pojmimo. Način na koji deca pristupaju i koriste medije potpuno se razlikuje od načina na koji to rade njihovi roditelji i vaspitači, kojima je glavna misao kako decu da zaštite od onoga što je njihova životna svakodnevnica.

Pokušaji odraslih da decu zaštite od štetnih medijskih sadržaja danas često izgledaju nemogući ili anahroni. Da li se ovde zaista radi o potrebi zaštite i sklanjanja deteta, ili o nečemu sasvim drugom? U strahu da će deca biti lake žrtve opasnih medija, i roditelji i države često pokušavaju da na nove izazove odgovore starim jezikom, u najboljem slučaju jezikom tradicionalnih elektronskih medija, pri čemu su usmereni na traganje za nekim vidom čvrste regulacije medija kojim bi se ublažili potencijalni rizici izloženosti dece medijima. Ovde se često radi o eksplicitnim i implicitnim zakonima i pravilima o medijima, kojima pojedinačne države pokušavaju da regulišu njihov štetni uticaj. Ne smemo izostaviti ni činjenicu da su skoro sve zemlje sveta još 1989. god. prihvatile osnovne principe o zaštiti dece od negativnog uticaja medija u *Konvenciji o pravima dece* (videti član 13; član 17). Pri tome, novi mediji – na koje su deca i mladi najviše upućeni, i dalje ostaju izvan tog sistema. S druge, opreznije strane, javljaju se pokušaji da se izbrišu oštre granice između *oflajne* i *onlajn* sveta i traga se za regulativnom akcijom koja bi u novom medijskom okruženju zaštitila temeljne komunikacione vrednosti i prava (Milivojević, 2010). Čini se, kao da vodimo neki tihi rat, čije su posledice nesagledive.

### Metodologija istraživanja

U ovom radu fokusirali smo se na istraživanje i analizu delovanja i bivstvovanja dece u medijskom prostoru koji, i analitičari i praktičari, još uvek istražuju i koji je, još uvek, pun tajni, kako za odrasle, tako još više za decu. Današnja deca odrastaju i razvijaju se uz različite medije: knjige, slikovnice, bojanke, enciklopedije, radio, muzičke aparate, televiziju, mobilne telefone,

kompjutere, internet itd. Mediji se sve više spajaju u jednu „kulturu ekrana” koja dominira dečjom svakodnevicom, čini je uobičajenom, manje ili više podsticajnom, participativnom ili kreativnom.

*Predmet* istraživanja u ovom radu jesu preferencije medija u svakodnevnom životu dece, a do ovih medijskih preferencija dece došli smo na osnovu ispitivanja roditelja. U ovom istraživanju pošli smo, dakle, od mišljenja roditelja o tome kolika je generalna uloga medija u svakodnevnom životu njihove dece, odnosno, o ulozi koju u svakodnevici njihove dece ostvaruje računar, tablet računar, televizija, kao i štampane publikacije (slikovnice, knjige, enciklopedije). Interesovalo nas je kakva je priroda odnosa koji deca uspostavljaju s medijima, odnosno šta roditelji kažu o interakciji, relaciji, koju njihova deca uspostavljaju sa starim (štampanim), ali i sa novim medijima (kompjuter, mobilna telefonija...).

*Problem* istraživanja može se sažeti upitnom rečenicom: *Koje medije preferiraju deca u svom svakodnevnom životnom kontekstu?*

*Cilj* istraživanja jeste da se utvrdi koje medije preferiraju deca starijeg predškolskog i učenici najmlađeg školskog uzrasta (I razred osnovne škole) u svom svakodnevnom okruženju.

U skladu sa ovako opšte postavljenim ciljem istraživanja, postavljeni su sledeći zadaci istraživanja:

1. *Ispitati izloženost dece medijima, novim i starim, kao i svakodnevne aktivnosti deteta vezane za medije.*
2. *Ispitati mišljenje roditelja o ulozi koju novi mediji – računar/tablet imaju u svakodnevici njihove dece.*
3. *Ispitati mišljenje roditelja o ulozi koju televizija ima u svakodnevici njihove dece.*

Priroda predmeta istraživanja, postavljeni cilj i zadaci, usloveli su izbor *metoda* zasnovanih na racionalno-deduktivnom, empirijsko-induktivnom, analitičko-sintetičkom, komparativnom i interpretativnom saznanom pristupu i analizi rezultata. Dobijeni podaci istraživanja obrađivani su statističkom metodom (uz pomoć aplikacija SPSS-a) i uređeni kvantitativnom i kvalitativnom analizom.

Istraživanje je realizovano 2016. godine u vrtićima i osnovnim školama u Novom Sadu. Upitnik je distribuiran u pisanoj formi, a ciljna grupa ispitanika bili su roditelji starije grupe polaznika predškolske ustanove, kao i roditelji čija deca su krenula u prvi razred osnovne škole.

*Uzorak* istraživanja je *prigodan*, sa elementima *namernog*, dakle nereprezentativan je i sačinjavaju ga jedinice osnovnog skupa koje su istraživačima bile na raspolaganju, u skladu s izborom koje su autori smatrali tipičnim za populaciju. Upitnik je popunilo 75 ispitanika. Rezultati koji su dobijeni na ovakav način smatraju se vrednim i relevantnim, ali sa ograni-

čenim mogućnostima generalizacije.

*Instrument* su, za potrebe ovog istraživanja, konstruisali istraživači. Radi se o upitniku koji je u prvom delu obuhvatao podatke u vezi sa sociodemografskim odlikama ispitanika – roditelja (pol, obrazovanje, socio-ekonomski uslovi života).

Drugi deo upitnika obuhvatao je podatke koje su roditelji davali u vezi s preferencijama svoje dece prema novim i starim medijima (slikovnice, televizija, računar/tablet).

Treći deo upitnika sastavljen je u vidu petostepene skale Likertovog tipa i obuhvatao je mišljenje roditelja o ulozi koju mediji imaju u svakodnevnom životu njihove dece. Ovaj deo upitnika obuhvatao je set tvrdnji koje su pratile mišljenje roditelja o generalnoj ulozi koju mediji, stari i novi, imaju u životu deteta (osam tvrdnji), kao i set tvrdnji koje se odnose na relacije roditelja prema kompjuteru (sedam tvrdnji). Takođe, ovaj deo upitnika sadržavao je i set tvrdnji kojima su roditelji posebno procenjivali odnose svoje dece prema računaru/tabletu (osam tvrdnji), odnose svoje dece prema televiziji (sedam tvrdnji), kao i odnose koje deca imaju prema štampanim medijima (slikovnice, knjige, bojanke, enciklopedije – šest tvrdnji u upitniku).

Upitnik je, pored pitanja zatvorenog tipa, sadržavao i pitanja otvorenog tipa kojima su roditelji slobodno izražavali svoja mišljenja u vezi s predmetom istraživanja.

### Rezultati – deskriptivni podaci za preferenciju medija u svakodnevnom životu dece

Uzorak istraživanja pripada urbanom području – grad Novi Sad. Upitnik je popunilo 75 ispitanika, 54,67% je ženskog pola, a 45,33% muškog pola. U potpunoj porodici živi 95,67% dece.

**Tabela 1.** Struktura uzorka prema polu ispitanika

	N	f
Muški	34	45,33%
Ženski	41	54,67%
Total	75	100%

Nivo obrazovanja kod ispitanih majki je: srednja škola 34,67%, sa višom i visokom stručnom spremom 44%, master, specijalističke, magistarske studije i doktorat ima 21,33% ispitanica.

Nivo obrazovanja kod ispitanih očeva ukazuje da samo jedan ima zavr-

šenu osnovnu školu (1,33%), srednju školu završilo je 40% ispitanika, višu i visoku stručnu spremu ima 38,67%, a master, specijalističke, magistarske studije i doktorat ima 20% ispitanika.

Nijedan od ispitanika ne smatra da živi u slabijim socijalno-ekonomskim uslovima života, 84% ispitanika ih je procenilo prosečnim, dok 16% ispitanika smatra da živi u iznad prosečnim ekonomskim uslovima života.

Rezultati koji su pratili *prvi zadatak* istraživanja, pokazuju sledeće:

- Deca su se, prema izjavama njihovih roditelja, na uzrastu od 1. do 3. godine (62,67%) aktivno zanimala za slikovnice/knjige i najčešće su ih uzimala samoinicijativno (78,67%). Na ovom uzrastu je 60% dece počelo i aktivno da gleda televiziju.

- Prema odgovorima roditelja 86,67% dece u toku dana provede između 30 minuta i dva sata, gledajući televiziju. U prisustvu odraslih televiziju gleda 52%, dok 34,67% dece samo gleda televiziju.

- Računar/tablet, prema izjavama roditelja, deca koriste od 3. do 6. godine, i to 77,33%, a samo 4% roditelja navodi da njihovo dete nikada nije koristilo računar. Na računaru najveći procenat dece provede između 30 minuta i jednog sata (69,33%), a procenat dece koja provedu na računaru do dva sata ide do 18,67%.

- Računar/tablet deca koriste najčešće u prisustvu starijih osoba – 65,33%, mada se primećuje i prisustvo dece koja su za računaruom sa drugom decom – 17,33%.

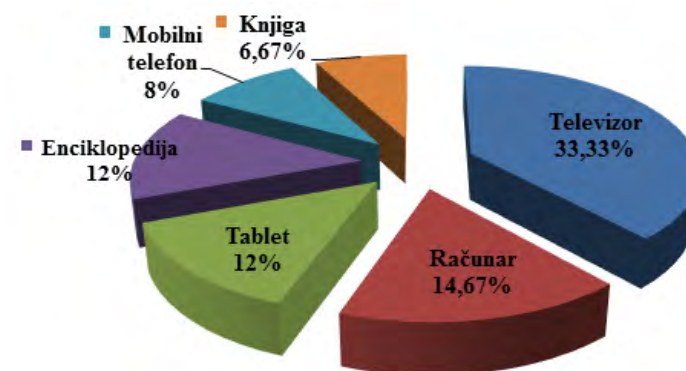
- Prema proceni roditelja, u toku dana njihovo dete uz medije – televiziju, računar/tablet, mobilni telefon, slikovnicu/knjigu/enciklopediju, provede između 1 i 3 sata, i to navodi 74,67% ispitanih roditelja. Do jedan sat dnevno uz medije je 14,67% dece, a ima i roditelja koji kažu da je njihovo dete do 4 sata s medijima – 9,33%, pa i više od pet sati – 1,33%.

- Prema odgovorima ispitanih roditelja deca se na kompjuteru najčešće igraju 53,33% ili slušaju muziku 22,67%. Za aktivno čitanje, pisanje, crtanje, kompjuter koristi samo 2,67% dece.

- (Pametni) mobilni telefon ne koristi 36% dece, sa 5-6 godina koristi ga 29,33% dece, a od 3. do 5. godine ovaj telefon koristi 24% dece. Roditelji su deci postavili uslove/pravila za pristup medijima (u smislu vremenskog ograničenja), i to navodi 73,33% ispitanika, dok jedan broj roditelja, 25,33% nije postavilo nikakve uslove svojoj deci o pristupu medijima.

Roditeljima je postavljen zadatak da rangiraju medije prema stepenu interesovanja njihove dece i roditelji su na prvo mesto interesovanja stavili televizor 33,33%, zatim računar 14,67%, tablet i enciklopedija su zastupljeni jednako, sa 12%, mobilni telefon sa 8%, i knjiga sa 6,67%.

Slika 1. Rangiranje medija od strane roditelja – procena preferencije



Kod otvorenih pitanja, na koja je 97% roditelja dalo slobodne odgovore, vidimo da su enciklopedije sa sadržajima vezanim za svemir i dinosauruse omiljena literatura njihove dece, zatim slikovnice o životinjama i dinosaurusima, kao i bajke. Omiljeni likovi koje navode roditelji jesu: Crvenka-pa, Mali Princ, Pinokio, Sunder Bob, Spajdermen, Zlatokosa, Mačka Meri, Elza...

Na televiziji deca najčešće gledaju crtane filmove, od likova roditelji navode Sunder Boba kao omiljeni lik svoje dece. Sadržaji koje deca, prema izjavama roditelja, najčešće gledaju na računaru/tabletu jesu crtani filmovi, igrice Angry birds, muzika sa Youtuba, kao i učenje engleskog jezika sa CD-a.

Sledeća grupa od osam tvrdnji pratila je *drugi zadatak* istraživanja u kome su roditelji iznosili stepen slaganja u vezi s odnosom njihovog deteta prema računaru/tabletu.

- Roditelji imaju podeljeno mišljenje o tome da li dete najčešće koristi računar jer, u odnosu na televizijski program, ima slobodu da bira sadržaje i 46,66% roditelja se slaže s ovom tvrdnjom, 18,67% roditelja nema stav o ovome, a 34,66% roditelja se s ovom tvrdnjom ne slaže.

- Veliki broj roditelja slaže se s tvrdnjom da je njihovo dete zainteresovano za računar i za aktivnosti kao što su gledanje edukativnih emisija putem sajtova (Youtube), crtanje (Paint), slušanje muzike – 72%, dok se 20% roditelja ne slaže s ovom tvrdnjom.

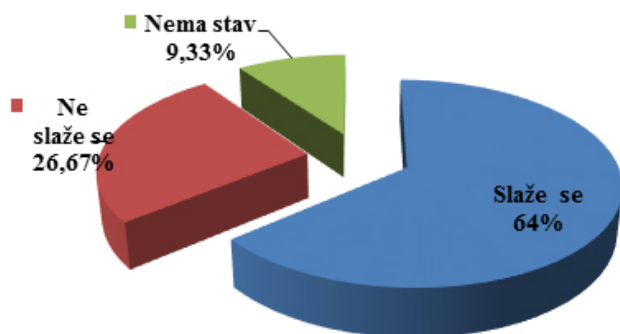
- Polovina ispitanih roditelja, 50,66%, ne slaže se s tvrdnjom da igranje kompjuterskih igara pomaže njihovom detetu da bude misaono, aktivno i kreativno, 18,67% roditelja nema stav o ovoj tvrdnji, dok se 37,34%

roditelja slaže s ovom tvrdnjom.

- Svega 13,34% roditelja slaže se s tvrdnjom da dete igra kompjuterske igre jer je to danas „najjeftiniji” oblik zabave, dok se 70,67% ispitanih roditelja ne slaže s ovom tvrdnjom.
- Znatno broj roditelja, 67%, slaže se s tvrdnjom da su nasilje i agresivnost u velikoj meri prisutni u kompjuterskim igrama, dok se 10,67% ispitanih roditelja ne slaže s ovom tvrdnjom.
- Roditelji se u velikom broju, 88%, slažu s tvrdnjom da bi dete u porodici trebalo da nauči da bezbedno koristi internet, dok se 8% roditelja ne slaže s ovom tvrdnjom.

Takođe, 64% roditelja slaže se s tvrdnjom da bi dete trebalo u predškolskoj ustanovi „informatički opismeniti” i naučiti da bezbedno koristi internet, dok se 26,67% ispitanih roditelja ne slaže s ovom tvrdnjom.

Slika 2. Stav roditelja o informatičkom opismenjavanju dece u predškolskoj ustanovi



U vezi s ovim bila je i sledeća tvrdnja u upitniku: tablet je pogodan medij za učenje jer je u odnosu na računar manji i jednostavniji, pa više odgovara dečjim šakama i olakšava upravljanje – s ovim se slaže 38,66% roditelja, 28% roditelja nema stav o ovome, a 33,33% se sa ovom tvrdnjom ne slaže.

Roditelji su u kontekstu *trećeg zadatka* istraživanja davali stepen saglasnosti i na deo upitnika koji je sadržavao sedam tvrdnji vezanih za *odnos njihovog deteta prema televiziji*.

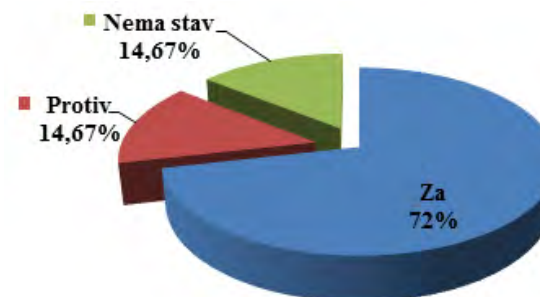
- Polovina ispitanih roditelja, 51%, slaže se s tvrdnjom da je televizija pogodan medij posredstvom kojeg bi deca mogla mnogo da nauče, dok se

34,67% ispitanih roditelja ne slaže s ovom tvrdnjom.

- Većina roditelja, 81,33%, slaže se s tvrdnjom da je osnovni problem današnje televizije nametnuti program koji ne odgovara u potpunosti deci kao gledaocima, njihovom uzrastu i senzibilitetu. S ovom tvrdnjom se ne slaže 9,34% ispitanih roditelja.
- Gotovo svi ispitanici roditelji slažu se s tvrdnjom da u televizijskim sadržajima danas ima mnogo nasilja (verbalnog, fizičkog, socijalnog) koje štetno utiče na decu i njihovo ponašanje, dok se samo jedan roditelj, 1,33%, ne slaže s ovom tvrdnjom.
- Gotovo svi ispitanici roditelji, 96%, slažu se s tvrdnjom da roditelji treba s detetom da razgovaraju o sadržajima koje ono gleda na televiziji, kako bi se rastumačili dobri i loši postupci, a dete moralno vaspitavalo, dok se samo 2,67% roditelja ne slaže s ovom tvrdnjom.
- Roditelji se slažu i s tvrdnjom, njih 84%, da dete treba još na predškolskom uzrastu „medijski opismeniti” u okviru porodice, kako bi bezbedno i odgovorno pratilo sadržaje putem televizije, 10,67% roditelja nema stav o tome, dok se 5,33% roditelja ne slaže s ovom tvrdnjom.

Takođe, 70,67% roditelja slaže se s tvrdnjom da dete treba još na predškolskom uzrastu „medijski opismeniti” u okviru vrtića, kako bi bezbedno i odgovorno pratilo sadržaje putem televizije, 14,67% roditelja nema stav o tome, dok se 14,67% roditelja ne slaže s ovom tvrdnjom.

Slika 3. Stav roditelja o „medijskom opismenjavanju” dece u okviru predškolske ustanove



Gotovo svi ispitanici roditelji – 93,34%, slažu se s tvrdnjom da, umesto da dete samo gleda televizor, za njega je bolja aktivnost čitanje ili razgovor sa starijom osobom na određenu temu, dok se s ovom tvrdnjom ne slaže 4% ispitanih roditelja.

### Diskusija – interpretacija rezultata

U ovom istraživanju usmerili smo se na pitanje koje medije, prema izjavama roditelja, preferiraju deca u svom svakodnevnom životnom kontekstu. Prostor života svakog deteta omeđen je društvenim, kao i dubokim dinamičnim ličnim, porodičnim, privatnim inicijativama i interesima, te smatramo da svakodnevni životni kontekst deteta – *porodica i vrtić* mogu implicirati mnoge relacije koje su usmerene i omeđene medijima.

Rezultati istraživanja pokazuju da gotovo svi ispitanici žive u potpunoj porodici, 95,67% ispitanika. Očevi imaju neznatno viši nivo srednjeg obrazovanja (40%) u odnosu na majke (34,67%), a ostali, veliki deo ispitanih roditelja – očeva i majki, ima visoku stručnu spremu: master, specijalističke, magistarske studije ili doktorat. Ovakva obrazovna struktura ukazuje na zastupljenost ispitanika višeg i visokog obrazovnog nivoa, tako da uzorak čine roditelji koje možemo označiti predstavnicima obrazovne i akademske zajednice, koji, prema vlastitim izjavama, imaju zadovoljavajući socio-ekonomski status.

*Prvim zadatkom* istraživanja ispitali smo izloženost dece novim i starim medijima, kao i aktivnosti roditelja i deteta u vezi s medijima. Nalazi dobijeni od roditelja ukazuju da su se deca veoma rano susrela s medijima, da je veliki broj dece slikovnice uzimao već na uzrastu od jedne godine (62,67%). Na ovom ranom uzrastu deca su počela aktivno i da gledaju televiziju, i taj procenat ide do 86,67%. Zabrinjavajući podatak je da samo polovina ispitanih roditelja zajedno sa decom gleda televiziju.

Prema proceni roditelja, njihova deca uz medije – televiziju, računar/tablet, mobilni telefon, slikovnicu/knjigu/enciklopediju, provedu između 1 i 3 sata, i to navodi više od dve trećine (74,67%) ispitanih roditelja.

Značajne istraživačke podatke roditelji su dali kada se radi o odnosu deteta i računara, gde samo 4% roditelja kaže da njihovo dete nikada nije koristilo računar. Gotovo 80% dece od 3 do 6 godina koristi računar, i to od 30 minuta do jednog sata, mada ne možemo zanemariti podatak da skoro 20% dece na računaru provede i do dva sata dnevno, ili su za računaruom s drugom decom (17,33%), što nam implicira pojavu novog vida socijalizacije. Trećina ispitanih roditelja navodi da njihova deca koriste (pametni) mobilni telefon, na uzrastu od 3 do 6 godina. Polovina ispitanih roditelja (53,33%) kaže da se deca na kompjuteru najčešće igraju ili slušaju muziku. Značajan podatak odnosi se na to da su roditelji svojoj deci postavili uslove/pravila za pristup medijima (u smislu vremenskog ograničenja), i to navodi 73,33% ispitanika, dok znatan broj roditelja (25,33%), ipak, svojoj deci nije postavio nikakve uslove u pristupu medijima.

U rangiranju medija prema stepenu interesovanja njihove dece roditelje-

li su na prvo mesto dečjeg interesovanja stavili televizor (33,33%), zatim računar (14,67%), tablet i enciklopedija su zastupljeni jednako, sa 12%, mobilni telefon sa 8% i knjiga sa 6,67%. I sami ispitanici roditelji (61,33%) svakodnevno ili veoma često pristupaju računaru, najčešće zbog potreba poslovanja.

Rezultati dobijeni praćenjem prvog istraživačkog zadatka pokazuju da su mediji veoma prisutni u svakodnevnom životu naše dece, da utiču na mnoge aspekte dečjeg života. U tom smislu, nalazi koji su ovde predstavljene samo potvrđuju podatke drugih istraživanja o upotrebi informaciono-komunikacione tehnologije kod dece. Naime, deca su „već sa tri godine i sedam meseci sposobna da nauče da samostalno koriste računar u stepenu u kojem to zadovoljava njihove potrebe, a sa dve godine i tri meseca da ovladaju tzv. mišomotorikom (rukovanje mišem)” (Arsenijević–Andevski, 2012: 29). Interesantno je istraživanje koje je Udruženje vaspitača Beograda sprovedo u 15 beogradskih predškolskih ustanova još 2007. godine kojim je obuhvaćeno 1008 roditelja i dece od 3 do 7 godina. Rezultati istraživanja utvrdili su da 79% ispitivane dece ima i koristi računar, da deca od 3 do 6 godina prosečno provode oko dva sata ispred računara i televizora i da se kod dece od 6 godina vreme uz računar naglo povećava (Anđelković, 2008), što je potvrđeno i nalazima našeg istraživanja.

Ovo je bio predmet bliže analize koju smo postavili kroz *drugi zadatak* ovog istraživanja, u kome smo ispitivali mišljenje roditelja o ulozi koju imaju novi mediji – računar/tablet u svakodnevici njihove dece. Veliki procenat roditelja izjavljuje da je njihovo dete zainteresovano za računar i za aktivnosti kao što su gledanje *edukativnih emisija* putem sajtova (Youtube), crtanje (Paint), slušanje muzike (72%). Da li se ovde zaista radi o *edukativnim emisijama i sadržajima* ili su i ovde zastupljeni pomalo ishitreni odgovori roditelja, svedoče njihovi iskazi na ostala pitanja. Naime, gotovo polovina ispitanih roditelja (50,66%) se *ne slaže* s tvrdnjom da igranje kompjuterskih igara pomaže njihovom detetu da bude misaono, aktivno i kreativno. Ovo je podatak koji nas u njihovim odgovorima i najviše zabrinjava, jer se dovodi u sumnju naša uobičajena predstava o tome da edukativni sadržaji pomažu detetu da bude misaono, aktivno i kreativno.

Smatramo da su roditelji, pomalo iracionalnom predstavom o edukativnim emisijama koje njihova deca prate na kompjuteru, samo generalisali svoje vlastite strahove i nelagodnosti zbog velike količine vremena koje njihovo dete, u suštini, provodi u nekontrolisanom izlaganju kompjuteru, u nasilju i agresivnosti koji su u velikoj meri prisutni u kompjuterskim igrama i koje zabrinjava veliki deo ispitanih roditelja (67%). Otuda je razumljiva izjava roditelja da bi dete, najpre u porodici, trebalo naučiti da bezbedno koristi internet (88%), pa zatim da tu ulogu preuzme i vrtić (64%).

Veoma vredan pažnje jeste i podatak da se veliki procenat roditelja

(70,67%) ne slaže s tvrdnjom da dete igra kompjuterske igre jer je to danas „najjeftiniji” oblik zabave, čime roditelji i pokazuju da uviđaju svu ozbiljnost prisutnosti kompjutera u svakodnevici svoje dece. Ovde su nam signifikantni podaci o tome da gotovo 23% roditelja smatra da je pod uticajem kompjutera došlo do promene socijalnog ponašanja njihove dece, da među roditeljima ima i onih koji smatraju da se njihovo dete radije zabavlja na kompjuteru nego u fizičkim aktivnostima i igri s vršnjacima (12%), da kompjuter može da zameni realni svet deteta (bojice, pesak, vodu, papir, životinje, biljke, to tvrdi 20% roditelja), da su deca za računarom s drugom decom (17,33%). Ovi istraživački nalazi ukazuju na to da su roditelji osvestili pojavu novih oblika provođenja vremena svoje dece i *nove vidove socijalizacije* naših najmlađih.

Naša deca pripadaju generaciji takozvanih digitalnih domorodaca (eng. *Digital Natives*), za njih je uobičajeno prisustvo digitalnog okruženja s nepreglednim mogućnostima vlastitog istraživanja i eksperimentisanja. Iz perspektive generacije roditelja, veći intenzitet prisustva za kompjuterom kod njihove dece predstavlja problem. Većini odraslih virtuelni svetovi i digitalni prostor još uvek su nepoznanice (Arsenijević–Andevski, 2015). Pogledom na veliku dinamiku kojom se medijska svakodnevica intenzivno i neprestalno menja, postaje jasno da navike korišćenja interneta kod dece i iskustva njihovih roditelja i vaspitača nemaju puno zajedničkog. Većina odraslih danas smatra da korišćenje interneta nosi razne rizike u vezi i sa visokim vremenskim intenzitetom i sa neprikladnim sadržajem (nasilje, agresivnost ...). U literaturi su već od 90-ih godina, kada je korišćenje kompjutera kod dece bilo manje rasprostranjeno, prisutni radovi koji korišćenje kompjutera, interneta, igrica stavljaju u kontekst nove medijske socijalizacije i razvoja identiteta, a da nam još nisu jasni mehanizmi integracije „virtuelnih prostora” u postojeće svetove dece.

Konačno, strah roditelja u pogledu uticaja koji kompjuterske igrice imaju na njihovu decu razumljiv je i zbog nepostojanja jednoznačnog odgovora na ovu dilemu ni među analitičarima u ovoj oblasti. U tom smislu, zagovornici kulturno pesimističkog pristupa upozoravaju da previše igranja igrica može imati loš efekat na decu i mlade, i smatraju da država treba da kontroliše ove medije u oblikovanju slobodnog vremena mladih (Möbke et. al., 2006). S druge strane, zagovornici kulturno optimističkog pristupa smatraju da su kompjuterske igre prekretnica koja onemogućava puko konzuniranje medija. Tako radovi *Centers for Comparative Media Studies Massachusetts Institute of Technology* ukazuju na pozitivne strane kompjuterskih igara (Jenkins, 2006b). Poznati teoretičar medija Jenkins veliku pažnju posvećuje istraživačkim nalazima Stivena Johnsona (2006b), koji tvrdi da kompjuterske igre ne vode oglupljivanju društva nego, naprotiv, podižu inteligenciju (Johnson, 2006).

U tom smislu, i nalazi našeg istraživanja, u suštini, potvrđuju rezultate analitičara medija – da nije problem da li se previše upotrebljavaju pojedini stari mediji (npr. TV, štampani materijal) ili novi mediji (npr. igrice), nego je problem u nedostatku diverzifikacije upotrebljenih medija. Jednostavnije rečeno, i previše pročitanih knjiga može se proceniti kao negativno, kao i previše kompjuterskih igara (Jenkins, 2006a).

Iz ovoga možemo zaključiti i da društvena nastojanja ne treba da idu u pravcu kontrole medija, nego da se preciznije i sigurnije postavi otvorenost medija, kao i potreba i mogućnost roditelja, vaspitača u diverzifikaciji medija koji im stoje na raspolaganju.

U kontekstu *trećeg zadatka* istraživanja roditelji su davali stepen saglasnosti u delu upitnika koji je sadržavao sedam tvrdnji u vezi s *odnosom njihovog deteta prema televiziji*.

Čini nam se zanimljivim podatak o tome da su roditelji podelili svoje mišljenje o televiziji kao posredniku učenja, tako da se polovina ispitanih roditelja (51%) slaže s tvrdnjom da je televizija pogodan medij posredstvom kojeg bi deca mogla mnogo da nauče, dok se ostatak ispitanih roditelja ne slaže s ovom tvrdnjom.

Mnogo složniji roditelji su bili u svojim izjavama da nametnuti program televizije ne odgovara uzrastu i senzibilitetu deteta kao gledaoca (81,33%), kao i da u televizijskim sadržajima danas ima mnogo nasilja (verbalnog, fizičkog, socijalnog) koje štetno utiče na decu i njihovo ponašanje (preko 90% ispitanih roditelja). Kao i u odnosu prema kompjuteru, slično razmišljanje roditelji su pokazali i prema televiziji, u smislu da dete najpre treba u okviru porodice medijski „opismeniti” za bezbedno i odgovorno praćenje televizijskih sadržaja (84%), a zatim ovu ulogu treba da preuzme i vrtić (70,67%).

Najveću saglasnost roditelji su iskazali prema tvrdnjama da je za dete, umesto da samo gleda televiziju, bolja aktivnost čitanje ili razgovor sa starijom osobom na određenu temu, (93,34%), odnosno da roditelji treba s detetom da *razgovaraju* o sadržajima koje ono gleda na televiziji, kako bi se rastumačili dobri i loši postupci, a dete moralno vaspitavalo (96%). Smatramo da je podatak o izuzetno velikoj *ulozi razgovora* koju roditelji pridaju u svojim odnosima s decom jedan od značajnijih podataka našeg istraživanja i da reflektuje možda i potencijalnu želju roditelja za nečim što nam sve češće nedostaje u međusobnim odnosima.

Naime, i mnoga slična istraživanja na hrvatskoj, slovačkoj, nemačkoj, američkoj, engleskoj populaciji, uočavaju da ovde i nije toliki problem što deca provode puno vremena uz televiziju (ali i kompjuter), nego je problem što *ne razgovaraju* s odraslima, najpre s roditeljima i ukućanima, a zatim s vaspitačima i učiteljima o sadržajima, svojim doživljajima i utiscima koje stiču u susretu s medijima. Dakle, ne postoji međusobna komunikacija u



toku ili posle (po)gledanih sadržaja, roditelji ne razgovaraju sa svojom decom o medijskim porukama i njihovim refleksijama u glavama dece (prema Miliša–Tolić–Vertovšek, 2009; Košir–Zgrabljić–Ranfl, 1999), nema neophodne povratne informacije samog dečjeg rasuđivanja.

U literaturi možemo naći primere značajnih inicijativa koje propagiraju čitanje najmlađima, kako bi se podstakao njihov „...zdrav razvoj. Ako se deci čitaju knjige koje prikazuju ili propagiraju zdrave načine života, učvršćuje se komunikacija među decom i njihovim starateljima, podstiče njihovo samopouzdanje i sticanje znanja, osnažuje njihova jezička sposobnost i spremnost za školu...” (Kolucki–Lemiš, s. a.: 4).

### Zaključak

Nalazi ovde predstavljenog istraživanja ukazuju da su mediji (televizija, računar/tablet, mobilni telefoni, internet, slikovnice, knjige, enciklopedije) snažno i intenzivno prisutni u svakodnevici naših najmlađih sugrađana. O tome kakav će uticaj mediji proizvesti na svet u glavama naše dece postoje oprečna mišljenja, kako kod roditelja koji su davali svoje viđenje o ulozi medija u svakodnevici dece, tako i kod naučnika i istraživača, onih koji o ovoj problematici daju stručno i naučno relevantno mišljenje.

S jedne strane, mediji se smatraju izuzetno značajnim i pozitivnim i, u tom smislu, i roditelji i akademska zajednica ulažu veliku nadu i očekivanja u ideju o medijima koji mogu da obogate živote dece, promene nepoželjno ponašanje, podstaknu maštu, kreativnost, prošire obrazovanje i znanje, toleranciju i empatiju. S druge strane, imamo i sasvim oprečno mišljenje koje se reflektuje u zabrinutosti, kako roditelja, tako i stručne javnosti, zbog toga da mediji mogu da oslabe dečja čula, maštu, kreativnost, spontanu igru, da mogu podstaći decu na agresivno, nasilno, devijantno, asocijalno, destruktivno ponašanje.

Svakako da mediji mogu imati i pozitivne i negativne uticaje, priključujemo se analitičarima i istraživačima koji smatraju da mediji nisu sami po sebi prirodno dobri ili loši: ovde se radi o snažnim uticajima koji se mogu koristiti i kanalisati na različite načine. Svedoci smo da se na velikom medijskom tržištu danas promovisu kvalitetni medijski sadržaji i proizvodi namenjeni deci (televizijski programi, slikovnice i knjige, posebne, za decu oblikovane internet stranice) koji mogu efikasno promovisati pozitivne i poželjne ciljeve dečjeg rasta i razvoja. Sadržaja sa drugačijom konotacijom (nasilje, agresivnost, asocijalni postupci) ima, na žalost, još i više u današnjoj agresivnoj medijskoj produkciji i oni, prema nalazima brojnih studija, negativno utiču na decu, u zavisnosti od njihovih ličnih osobina, pola, porodičnih i socijalnih uslova, šire društvene okoline, kao i generalnog životnog iskustva.

Medijima (posebno novim – kompjuter/tablet, internet, mobilni telefon) se danas u formalnim i neformalnim procesima učenja dece i mladih pripisuje posebna važnost, posebno u mogućnosti otvaranja novih prostora, novih oblika i projekata istraživanja i učenja u sasvim novim dimenzijama. Međutim, često se dečava da u refleksiji odraslih, roditelja i vaspitača oni postaju oznaka za napetost između dva pola: novog i tradicionalnog, poznatog i onog koji treba otkrivati... Ovde se implicite nameće pitanje: Imaju li odrasli pravo da sopstvene strahove i napetosti pred onim što je još uvek novo i neistraženo prenose na decu? Deci danas novi mediji nisu nepoznanica, kompjuter im je prostorna referenca svakodnevice, mobilni telefon nije tehnička inovacija nego deo svagdašnjeg uslova realnog konteksta, deo svakodnevnog, stalnog opažanja koje, kada imamo u vidu dečju radoznalost i znatiželju, treba istražiti, ispitati, urediti, dati mu sopstvenu važnost i značenje... Ne daju li ponekad odrasli sebi veliku slobodu da svojim sumnjama i strahovima dovedu u pitanje detetove individualne šeme prilagođavanja i delanja, razumevanje njihovog sopstvenog okruženja, sticanje subjektivnog, značajnog i uticajnog iskustva?

Istraživanje o ulozi medija i preferencijama medija realizovali smo ispitivanjem roditelja i javlja nam se dilema da li bi drugim istraživačkim pristupom, npr. ispitivanjem same dece, primenom npr. kvalitativnih intervjuva, došli do dečjih, ličnih spoznaja, do podataka koji bi nam bliže pojašnjali smislaonost sistema i načina razmišljanja same dece, a koji je uslovljen njihovom medijskom participacijom i praćenjem medijskih sadržaja.

Izbegavanje kvalitativnih intervjuva s mlađom decom ispod šest godina i ispitivanje odraslih, roditelja i vaspitača, o tome kako deca nešto percipiraju, predstavlja, u suštini, naše negativno procenjivanje njihovih kognitivnih mogućnosti (Deinert, 2010).

Smatramo da bi istraživanje, slično ovde predstavljenom, bilo relevantno da se uradi, ne samo razgovorom i ispitivanjem mišljenja roditelja (ili u sličnim situacijama –vaspitača) nego i primenom kvalitativnih istraživanja s decom predškolskog uzrasta. Zbog ustaljenih pretpostavki da se mlađa deca ne mogu direktno uključiti u istraživanje kao kompetentni partneri (zbog jezičkih deficita, straha od nepoznatog ispitivača, uticaja dečje mašte, nerazumevanja pitanja...), nije nam poznato da su kod nas realizovane studije koje bi u istraživanje uticaja medija uključile decu ovog uzrasta, i smatramo da smo time uskraćeni za sticanje neophodne empirijske građe ispitivanja uloge koju mediji imaju u njihovoj svakodnevici. Jedino samo dete može dati informacije o svom svetu i odgovore na data pitanja, a neki autori nas uveravaju da mlađa deca mogu biti pouzdani, informativni, ozbiljni sagovornici (Deinert, 2010).

U tom smislu, smatramo da je neophodno proširiti dosadašnje metode i empirijsku praksu na ovom istraživačkom polju, početi od toga da mlađa

deca mogu biti pouzdani i informativni ispitanici, jer će se time podstaći sama metodička diskusija, ali i ukazati na nove perspektive i izazove u istraživanju mlađe dece.

#### LITERATURA:

- Alvin Dej, L. (2004). *Etika u medijima. Primeri i kontroverze*. Beograd: Medija centar.
- Arsenijević, J., M. Andevski (2012). Novi mediji kao pravac razvoja kompetencija zaposlenih u predškolskom obrazovanju. *Kultura. Časopis za teoriju i sociologiju kulture i kulturnu politiku*. 135/2012: 28–48.
- Arsenijević, J., M. Andevski (2015). *Mreže medijske stvarnosti*. Vršac – Novi Sad: Visoka strukovna škola za Vaspitače – Filozofski fakultet.
- Deinert, A. (2010). Willst du eigentlich ma wissen, ob ich ein Auto hab? Qualitative Interviews mit Vier- und Fünfjährigen. *ZQF Zeitschrift für Qualitative Forschung*: 131–152.
- Graorac, I. (1995). *Vaspitanje i komunikacija*. Novi Sad: Matica srpska. Odeljenje za društvene nauke.
- Graorac, I. (2013). *Detinjstvo, duhovnost, nihilizam*. Novi Sad: Orfeus – ZKV.
- Jenkins, H. (2006a). *Confronting the Challenges of Participatory Culture – Media Education for the 21st Century*. The MacArthur Foundation.
- Jenkins, H. (2006b). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press.
- Johnson, St. (2006). *Die Neue Intelligenz. Warum wir durch Computerspiele und TV klüger werden*. Köln: Kiepenheuer und Witsch Verlag.
- Kolucki, B., D. Lemiš (s. a.) *Komunikacija sa decom. Načela i prakse za podršku, nadahnuće, podsticaj, obrazovanje i isceljenje*. Beograd: Dečiji fond UN (UNICEF) u Srbiji.
- Košir, M., N. Zgrabljic, R. Ranfl (1999). *Život s medijima*. Zagreb: Doron.
- Milivojević, S. (2010). *Deca u medijskom ogledalu, Predstave o deci u informativnim medijima u Srbiji*. Centar za medije i medijska istraživanja Fakulteta političkih nauka, Univerziteta u Beogradu – Dečiji fond UN (UNICEF) [http://www.unicef.org/serbia/resources\\_868.html](http://www.unicef.org/serbia/resources_868.html)
- Miliša, Z., M. Tolić, N. Vertovšek (2009). *Mediji i mladi*. Zagreb: Sveučilišna knjižara.
- Mičević, J. (2005). *Dete u pojedinim teorijama i učenjima*. Kikinda: Istorijsko-zavičajno društvo „Kinda”.
- Mößle, T., M. Kleimann, F. Rehbein & C. Pfeiffer (2006). Mediennutzung,

Schulerfolg, Jugendgewalt und die Krise der Jungen. *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe (ZJJ)*, 3: 295–309.

Moser, H. (2006). *Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter*. Wiesbaden.

Pribišešev Beleslin, T. (2006). *Pismenost koja nadolazi. Kompjuteri u obrazovanju dece*. Istočno Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Trbojević, M. (2012). U umerenosti je ključ. *Link. Časopis za profesionalce u medijima*, broj XI/105 (novembar): 12–13.

MILICA ANDEVSKI<sup>1</sup>, SLOBODAN VULETIĆ<sup>2</sup>

<sup>1</sup>University of Novi Sad, Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy

<sup>2</sup>Teachers' Association of Serbia, Belgrade

#### PREFERENCE OF MEDIA IN CHILDREN'S DAILY LIFE

**Summary:** Watching TV, reading the press and the use of new digital media are certainly activities that affect the fulfillment of socio-cultural needs of today's children. How these activities mark the daily lives of children, the question is how much time children spend with media and what their preferences are. In the introductory part of the paper, we gave a critical review of the subject of the research, which describes the relationship of children and parents to the media. In the introductory part of the paper, we gave a critical review of the subject of the research, which describes the relationship of children (up to 8 years old) and their parents to the media. In the empirical part of the paper, we presented the research results obtained by the method of interviewing parents about media preferences in Novi Sad. The results are interpreted and analyzed in the context of current global research that been linked to adult media literacy, and show the actual state and the dominant perception of the preferences of the parents. The results indicate the next steps to be taken in the field of improving the quality in everyday life of the children within the family, in order to develop a more responsible attitude towards the media

**Keywords:** children, parents, media preferences, children's daily life

**UGAO FILOLOGIJE**



ЉИЉАНА Ж. ПЕШИКАН-ЉУШТАНОВИЋ  
 Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет,  
 Одсек за српску књижевност  
 joljilja@gmail.com

## ДОЈЕЊЕ И МАЈЧИНО МЛЕКО У ТРАДИЦИОНАЛНОЈ КУЛТУРИ СРБА

*Сажетак:* У традиционалној култури и усменој књижевности Срба и других балканских Словена, али и знатно шире, формирао се низ представа о дојењу детета и мајчином млеку. Ове представе су, у укупној усменој књижевности, митовима, предању и етнографским бележењима, сачуване до данас. Поред представа преточених у поезију и веровања, сачуван је, све до модерног доба, и низ практичних поступака и заштитних магијских радњи који се тичу дојења. Практични значај мајчиног млека у традиционалној народној култури рефлектује се и у представама о његовој светости. Везе по млеку изједначавају се с крвним сродством. Светост млека повезана је са светошћу мајчиних прсију и дојки као његовог извора. На тој светости почива апотропејска функција млека, али и заклињање или проклињање мајчиним дојкама и млеком које је из њих посисано. Ово спада у најтеже заклетве/клетве код Срба, али и код других балканских народа и шире. Веровања и поступци везани за дојење и значај мајчиног млека почивају на комбинацији религијско-магијских поступака и свакодневног животног искуства и, у суштини, засновани су на обједињавању једног и другог.

*Кључне речи:* мајчино млеко, дојење, заштита, благослов, клетва.

Веровања и различити поступци везани за дојење и значај мајчиног млека засведочени су у низу традиционалних култура. Они почивају на особеној комбинацији митских представа, религијско-магијске праксе и свакодневног животног искуства и, у суштини, засновани су на њиховом обједињавању. У најопштије представе везане за дојење и моћ мајчиног млека спада, рецимо, старогрчко митолошко предање о настанку Млечног пута од Хериног млека, које се просуло када је, тргнувши се из сна, богиња истргла дојку Хераклу, Зевсовом ванбрач-

ном сину. Разливено млеко створило је нашу галаксију, а гутљај украденог млека учинио је Херакла бесмртним, готово једнаким боговима (в. Срејовић – Цермановић-Кузмановић, 1979: 460). Постоје различите верзије овог предања (в. Gedis-Groset, 2006: 73; Зайцев, 1994: 277), али заједничка им је моћ Хериног млека да обезбеди бесмртност и његова творачка, космогонијска моћ.<sup>1</sup>

Сем тога, управо је у миту о Хераклу наглашен још један битни потенцијал мајчиног млека: оно обезбеђује сродничко повезивање једнако оном које се успоставља преко крвне везе.<sup>2</sup> Пошто је ломача на коју је свесно легао како би окончачо патње због отрова<sup>3</sup> „сагорела смртни део Херакловог бића, наслеђен од мајке Алкмене” (Срејовић – Цермановић-Кузмановић, 1979: 468), бесмртни део Херакловог бића – наслеђен од оца Зевса, али и стечен преко Хериног млека – узнео га је на Олимп, где га је Хера ритуално провукла кроз своје хаљине „и тако постала његова мајка” (Срејовић – Цермановић-Кузмановић, 1979: 468).<sup>4</sup> Попут Хере, и староегипатска Хатор, „велика богиња, господарица неба, земље и доњег света”<sup>5</sup> запамћена је као „заштитница трудних жена и порођаја” (Gedis-Groset, 2006: 347), и као дојиља и жена бога Хоруса, заштитника краљева. Дакле, мајчино млеко се, с једне стране, придружује оним основним градивним материјама од којих према низу глобално распрострањених космогонијских митова настаје свет (такви су крв, месо, кости, семе жртвованих прапредака или растргнутих божанстава – в. Иванов, 1994: 87–89; Топоров, 1994: 6–9), а с друге, оно битно доприноси успостављању чврстих сродничких веза, даје снагу и здравље, па, према миту, и потенцијалну бесмртност.

1 Због тога, упркос Хериним прогонима, Хераклово име се тумачи као „поново рођен кроз Херу” (Gedis-Groset, 2006: 381).

2 Брак између сродника по млеку (оних које је дојила иста жена) био је у српској традицији табуиран као и брак између крвних сродника, и таква веза, ако до ње дође, сматрала се изузетно великим огрешењем (в. Ђорђевић, 1989: 96–97).

3 Подстакнута љубомором, Хераклова жена Дејанира дала му је да обуче кошуљу натопљену отрованом крвљу кентаура Несса, верујући да ће тако обезбедити његову верност. Будући бесмртан, Херакле је трпео страшне муке од отрова, али није могао да умре као обични људи, зато је на врху планине Ете сам сложио ломачу, попео се на њу, а ломачу је потпалио Филоктет, који је због тога добио Хераклов лук и стреле натопљене отровом Лернејске Хидре (в. Срејовић – Цермановић-Кузмановић, 1979: 460–470).

4 Исти вид ритуалног усвајања, провлачењем детета испод одеће помајке, постојао је и у српској традицији. Када цар Стјепан донесе Находа Момира из лова, он га даје царици Роксанди: „Однесе га у господске дворе, / Прометну га кроз недра свилена, / Да б’ се дете од срца назвало...” (СНП II: бр. 30).

5 Поред функција заштите брака, породице, рађања, ове две богиње повезује и исти зооморфни елемент: Хера је „волоока” (в. Хомер, 1968), а Хатор је представљана или као крава која својим телом обележава и формира небески свод, или као висока женска фигура са главом краве (Gedis-Groset, 2006: 347).

И у веровањима Јужних Словена и Словена уопште рефлектују се глобално распрострањене представе о универзалној моћи мајчиног млека: „Мајчином млеку као ‘генетичком’ производу придаје се сакрално значење; у обичајном праву поштује се сродство по млеку као и други видови ритуалног (вештачког) сродства...” (СМ: 360; в. СМР: 109), и оно се сматра једнако светим и ненарушивим као и крвно сродство. Значај мајчиног млека у традиционалној народној култури Срба (и осталих Јужних Словена) поистовећује се с његовом светошћу, а сакрализација млека узрокује и светост мајчине прсију и дојки као његовог извора.

У народним веровањима на целом јужнословенском простору сачувана је, на пример, представа да мајке великих јунака, видовите жене и виле, као атрибут своје повећане моћи имају често и изузетно велике дојке. Вук у *Рјечнику* бележи предање о Обилићу у коме мајка доји дете дојкама пребаченим преко рамена, па зато цар каже: „Међер, обила мајка родила обила јунака” (Караџић, 1977: 429). Према предањима из Херцеговине, Милоша је задојила вила Јерусавља, или, по другом предању, безимена вила са Шарган планине, која му се указала у сну, прорекавши му да ће, ако га она задоји, постати велики јунак (Ђорђевић, 1989: 97). Натприродна снага и јунаштво Марка Краљевића објашњавају се у једном броју српских, бугарских, македонских и албанских предања тиме што је Марка задојила вила чије је дете заклонио од сунца (или чију је косу ослободио од трновитог грма у који се била уплела). Вила, по предању, пита нејаког дечака шта би желео да му да заузврат, а он одговори да жели „да буде најјачи на свету”:

„Кад то желиш”, рече му вила, „а ти ходи, поси моју сису”. Марко сисну један пут, а вила му заповеди да дигне један велики камен. Марко га диже само до колена.

„Е ходи, поси још један пут!” Марко је послуша и подиже камен до појаса. Вила га затим зовну и подоји и трећи пут, после чега се могао титрати каменом као јабуком. (Ђорђевић, 1989: 97).

Вук Врчевић је забележио у студији *Народно сујевјерје. Врачања, слутње, бајања веровање да виле*

радо подоје чије дијете кад га виде да је гојно, па ако је мушко, буде одвећ снажно мимо других људи, срећно у свему и да га не може пушка убити; а ако је женско да ће бити гојно, јако и лијепо као и вила (Врчевић, 1876/св. 6: 87).

Ово посредно, али довољно јасно сведочи о значају који дојиља има за дете, па и о широко распрострањеној представи да дете дојењем, преко млека, може стећи неке позитивне (или негативне<sup>6</sup>) особине, моћ (или слабост) „мајке по млеку”. У песми *Сестра Леке капетана* Рељина „крила и окриље” тумаче се двоструко: незаконитим рођењем<sup>7</sup> и тиме што га је подојила Ромкиња/Јеђупкиња:

Ја сам чула, ће причају људи,  
Да је Реља Пазарско копиле,  
Нашли су га јутру на сокаку,  
Јеђупкиња њега одојила,  
С тога има крила и окриље.  
(СНП II: бр. 40)

Због тога се на широком простору код Срба, али и осталих јужнословенских народа, дуго сачувао обичај да се дете на први подој не даје мајци већ млађој жени која доји, а која према процени дететове породице сама има добре особине и својим пореклом може детету обезбедити добре социјалне контакте (Ђорђевић, 1989: 96). Веровање у благотворност мајчиног млека и значај веза које се њиме успостављају повезује се овде и с јасним практичним смислом ове праксе: давање детета на подој „мајци по млеку” остављало је породилци време на да се опорави и предахне, да јој „наиђе” млеко.

Као драгоцену и свето, мајчино млеко је, према традиционалним веровањима, потенцијално угрожено од урока и мора бити предмет вишеструке заштите: од типа хране коју дојиља једе, преко заштитних поступака, до магијске, бајаличке праксе којом се враћа уречено млеко. До данас су се очувале представе о томе да је поједина храна добра за млеко (рецимо, да од „црног лука надлази млеко”<sup>8</sup>), да дојиља мора пити доста течности, да не треба да једе љуту храну, али

6 Није добро, рецимо, да прождрљива, облапорна жена задоји први пут дете, пошто ће и оно целог века остати прождрљиво и грабљиво (Ђорђевић, 1989: 96).

7 Јунак је према веровањима, и иначе, често незаконито дете или бар наследник неког другог претка, а не властитог оца. У веома архаичне елементе јужнословенске епике спада и то да је „културниот херој [...] по правило 'без татка', роден на магичен начин, со што и се толкуват неговите натчовечки способности” (Schmaus, 1979: 351). Незаконито рођење јунака јавља се, дакле, као један од начина да се његово порекло учини загонетним и неодређеним, што је нарочито карактеристично за обликовање лика у архаичној епизици, а јавља се и у каснијим формама епа (Мелетинский, 1986: 66). Ово се касније „ублажава” тиме што се јунак намењен великим делима рађа „барем како посмрче или копиле” (Шмаус, 1979: 351). Према томе, у традиционалним представама и веровањима нелегитимност рођења могла је указивати на божанску или демонску природу непознатог оца, а тиме и на натприродност, потенцијалну надљудску и (не)људску природу самог јунака.

8 Ово сам записала од моје покојне тетке Вукосаве Пекић, рођене Пешикан, кад се породила њена кћер, моја сестра Ђина.

и да поједине врсте хране могу магијски деловати и на дојиљу и на дете. Тихомир Ђорђевић у књизи *Деца у веровањима и обичајима нашега народа* (1990) детаљно описује традиционалну исхрану дојиља, у којој се опет преплиће обредно и магијско с рационално-искуственим (Ђорђевић, 1990: 228–231). Као пожељна и добра храна за дојиље издвајају се: црни лук, пасуљ, јабуке, погача са шећером, суво грождје и неке лековите траве, али и алкохол (вино или ракија). Вук Врчевић у поглављу своје студије *Народно сујевјерје. Врачања, слутње, бајања* насловљеном *Жена родиља и дојиља* истиче да је у појединим крајевима у Херцеговини строго табуирано било да се породилци и дојиљци као поклон за бабине доноси воће чије је име у женском роду (наранца, јабука, шљива...), већ је било прихватљиво само оно воће чије је име у мушком роду (лимун, шипак/нар, бадем, лешник, рогач), пошто се веровало да „женско воће” слути на будуће рађање женске деце (Врчевић, 1876/св. 3. и 4: 48). Дојиљци, као и породилци, требало је, ако је икако могуће, набавити ону храну коју пожели, а веровало се да ће ономе ко има ту храну, али је не да, мишеви изгрести све по кући.<sup>9</sup>

Ђорђевић посвећује цело поглавље своје књиге и храњењу одојчета (1990: 225–242). Јасно је уочљиво да ове представе и поступци почивају на комбинацији религијско-магијских поступака<sup>10</sup> и свакодневног животног искуства, и најчешће су, у суштини, засновани на обједињавању и једног и другог. Ђорђевић тако детаљно описује различите обичаје и веровања везана за задојавање детета<sup>11</sup>, и посебно издваја *необично задојавање* као својство необичних јунака. Он тако наводи муслиманску песму из Сарајева у којој везир казује јунаку:

„Већ сам чуо и људи ми кажу  
Да је тебе родила Влахиња  
У планини овце чувајући,  
У овчије руно замотала,  
Задојила сисом од оваца”  
(Hörmann I: str. 459)

Опис детета које је родила жена друге вере, Влахиња, у граничном простору планине, замотаног у овчју вуну и задојеног животињским млеком, може се тумачити као обележавање будуће јуначке изузетности, али он, истовремено, асоцира и на поступање с недоношчади-

9 Ово веровање памтим из детињства.

10 Намењених заштити детета и дојиље од „злих очију”, урока и било каквог лошег дејства људског, демонског, па и божанског.

11 Рецимо, веровало се да ће здравије и напредније бити дете које мајка задоји десном дојком, односно да ће оно које је задојено левом постати левак, што је у традиционалној култури било непожељна особина (Ђорђевић, 1990, в., такође, СМР: 109; СМ: 360–361).

ма у некадашњим условима.<sup>12</sup>

Необично, апотропејско задојавање детета чест је мотив и у успаванкама, које су, и иначе, узрасно биле намењене одојчадима<sup>13</sup>, па се мотив дојења и мајчине сисе у њима вишеструко варира. Тако се апотропејски мотив рађања у гори, које детету имплицитно приписује припадање граничном простору и потенцијалну сродност са светом оностраних бића која у њему бораве,<sup>14</sup> стапа са заштитном и благотворном функцијом чудесног задајања као могућег извора здравља, напретка и пожељних својстава:

Спавај, ђецо, родила те мајка,  
Тебе мама у гори родила,  
У горици међу вуковима,  
Вучица ти пупак откинула,  
А челица медом задојила,  
Бјела вила злату баба била,  
У свилене пелене повила...

(Шаулић, 1965: бр. 117. Види, такође: Вујчић, 2006: 14)<sup>15</sup>

Жена која има млека, сведоче етнографски записи, штитила се од потенцијалног урока пљујући на брадавице (Врчевић, 1876/св. 3. и 4: 48), или ношењем апотропејских биљки, попут белог лука или црвених кићанки на грудима. Уколико жена изненада остане без млека, онда је, сведочи Врчевић, узимала воду у уста и кроз прстен њоме прскала дојке, или је носила око врата бочицу с крављим, овчјим и козјим млеком. Уколико то не помогне, ишла је код врачаре, бајалице, и Врчевић наводи басму којом се скидао урок и враћало млеко (Вр-

12 Моја баба Госпава Пешикан (рођена Вуковић, 1898–1992) казивала је за једну нашу рођаку, рођену као недоношче, да је преживела тако што ју је баба замотала у топло руно и грејане мекиње и хранила укуваним крављим млеком.

13 Узраст детета углавном је одређен посредно, смештањем у колевку, бешику, бешу, љуљу, али је у појединим примерима и непосредно везан за дојење:

Мајка ће т' сису пружити,  
А ти ћеш мајку сисати.

(СНП V: 278)

14 Гора оличава периферију и на хоризонталном, као далеко, туђе, дивље место, и на вертикалном плану, пошто је велика висина аналогна удаљености (Беновска-Събкова, 1992: 149; Детелић, 1992: 57, 59; Раденковић, 1996: 54), она је „предворје хтонског света” (Раденковић, 1996: 47), а важну улогу има и као оличење лиминалног простора у обредима иницијације, где она „симболише оностраност”, пролажење кроз иницијацијску смрт (Елијаде, 1986: 156–160). Више о гори види: Зечевић, 1969: 363; Левинтон, 1982: 95; Топоров, 1994: 311–315; Детелић, 1992: 305; Беновска-Събкова, 1992: 13, 98; Раденковић, 1996: 66, 68, 79.

15 Мотив рођења у гори варира се с рођењем „у ружи”, а у свим варијантама дете има чудесне бабице (вилу, вучицу, ластавицу) и прву дојиљу: б'јелу вилу – Васиљевић, 1953: бр. 78, или пчелицу – Васиљевић, 1953: бр. 296. О успаванкама опширније в. Пешикан-Љуштановић, 2012: 7–20; 21–34; Пешикан-Љуштановић, 2013: 317–330.

чевић, 1876/св. 3. и 4: 48). И Тихомир Ђорђевић описује бајање које је требало да поврати млеко и које се, по принципу имитативне магије, често изводило око стоке, оваца или крава, или уз помоћ воде (да би млеко текло као вода).

Дојење је трајало „доклем год дијете не устане само на ноге” (Врчевић, 1876/св. 3. и 4: 48), а често се продуживало и даље. Према сведочењима која сам прикупила од старијих жена у Ловћенцу, дојење се настављало и пошто дете прохода ако је дете било слабашно, када се мајци „не држе деца” (дакле као практична и магијска заштита од раног умирања деце, поготово ако је реч о мушком јединчету), као најекономичнији вид дечје исхране, али и зато што је било распоредено веровање да жена неће зачети док доји претходно дете (в. Ђорђевић, 1990: 235). Као последица овог продужавања дојења настао је низ породичних предања о већ одраслом детету које носи столицу како би село крај мајке да сиса.<sup>16</sup> О оваквом продуженом дојењу сведочи и предање из Вуковог *Рјечника* о Обилићу где дете које само чува стоку и јаче је од свих царевих пратилаца и самог цара и даље сиса.

Изузетни практични значај мајчиног млека био је у традиционалним културама чврсто преплетен с различитим видовима његове сакрализације и веровањем да је сваки вид огрешења о њега потенцијално кобан. Због тога је, рецимо, било строго табуирано свако излагање млека туђим очима, па је строго пажено да млеко не капне на тло или на одећу, где може бити изложено различитим видовима урока (в. Ђорђевић, 1985: 122). Нарочито тешким сматрало се огрешење детета о мајку и оно се често симболички означавало као огрешење о млеко или „материну (х)рану”. Тако је у обликовању историјског предања о издаји Станише Црнојевића, у трећој песми кола у Његошевом *Горском вијенцу*, огрешење о сродничке везе оличено у огрешењу о ненарушиву светост мајчине дојке и млека, што се истовремено везује с веровањем у кобну моћ мајчине клетве:

Љуга клетва паде на изрода!  
Прокле мати од невоље сина,  
те кнегиња Иванбеговица,  
прокле Мара свог сина Станишу.  
*Прогризе јој сису у посање,  
рајско пиће просу у њедрима.*

(Петровић Његош, 1983: 692–696. Нагласила Љ. П. Љ.)

16 Моја покојна тетка Даница Пешикан (удата Иванишевић) памтила је добро како је „одбијана са сисе” и како јој је старија рођака која је дошла у госте „отровала сису”, стављајући папар на брадавицу.



Реални сегмент црногорске историје 16. века, судбина најмлађег сина Ивана Црнојевића Станише, који је „као талац на турском двору, и под именом Скендер-бег управљао Црном Гором од 1514. до 1528. у својству турског санџакбега” (Банашевић, 1983: 227), повезује се овде с имплицитним веровањем да огрешење о мајчино млеко води огрешењу о властиту крв:

Издаја овде добија призив коби раван по неумитности мајчиној клетви. [...] Огрешење о мајчино млеко, због кога је мајка била принуђена да прокуне сина, обележава издајника каиновским жигом и повлачи за собом жеђ за братском крвљу. А издајник се суочава с вишим силама и властитим грехом и уклетошћу (Пешикан-Љуштановић, 2003: 615).

Необична метафора – „рајско пиће” – којом се овде именује мајчино млеко, указује на чистоту и примарност млека које се везује за прве, према традиционалним представама, безгрешне године човековог живота, али, могуће је, и на његову повећану моћ као хране која чисти и штити од греха и којом се грешник зато мора загрцнути.

Творачка моћ и светост мајчиног млека наглашени су и у трагичком климаксу песме *Зидање Скадра* (СНП II: бр. 26). Младу Гојковицу – мајку и дојиљу – узиђују у град да би се одржали темељи који не могу стајати без људске жртве. Када морају жртвовати своје жене, два старија брата издају најмлађег и опомињу жене да не иду на градилиште са храном за мајсторе јер ће бити узидане. Најмлађу снаху Мрњавчевића сви су издали: јетрве су је обмануле, муж је „одвратио главу, / Не шће више ни гледати љубу”, девери је воде у смрт као што су је морали водити на венчање:

Узеше је за бијеле руке,  
Поведоше у град да уграде...

Раде неимар и његових триста мајстора у три наврата обарају дрвље и камење, а „танана невјеста” се супротставља само смехом младог чељадета које у свему види игру<sup>17</sup>:

17 Управо тако краљичка песма опева понашање „скоро доведене”:

Овде нама кажу  
Младо и зелено,  
Скоро доведено;  
С девером се игра,  
Прстен изгубила,  
Бурму сакрушила... (СНП I: бр. 165)

Ал’ се смије танана невјеста,  
Она мисли, да је шале ради,  
[...]  
Још се смије танана невјеста,  
Још се нада, да је шале ради.

Комбинујући понављање, градацију и контраст, Старац Рашко сугестивно оцртава јединку – „танану невјесту”, на коју се обара трагична судбина опредмећена у дрвљу и камењу, које нараста попут стихије, грабећи њено живо тело, *до кољена*, па *до појаса*. Четири пута поновљена лична форма глагола *оборише*, сугестивно мноштво *триста мајстора* (ова синтагма се понавља два пута, као и глагол *узидаше*) и три пута поновљена убилачка стихија *дрвље и камење* – припремају трагичку кулминацију песме.

Троструко понављање молбе да буде поштеђена као снаха, жена и кћер даље оцртава природу жртве. Покорна патријархалним нормама, она се прво обраћа деверима који су, с њеног становишта, још увек *мили ђевери*. Тек потом, кад види да девери „у њу и не гледе” (од стида, ужаса или зато што им није стало, остаје баладична недореченост песме), она се „прође срама и зазора” и моли „доброг господара”, а посредно, преко њега, и своју „стару мајку”, с дубоко потресном детињом вером у мајчину способност да све реши. Обе молбе се окончавају понављањем истог исказа „То се моли, ал’ јој не помаже”, што функционише и као наговештај преокрета и позитивног одговора на трећу молбу.

За разлику од прве две, то више није молба за властити живот већ за другога, за оно што претрајава живот јединке. Суочена са извесном смрћу, Гојковица братими неимара да би јој омогућио да *храни и види* своје дете. Понављања се згушњавају око нејаког Јована (он се поименце и као чедо помиње шест пута) и његове хране. Шест пута се у молби и њеном испуњењу понавља именица дојке, последња веза умируће жене са животом бива мајчинство у његовој примарној функцији храњења детета, али и у жељи да дете буде последње што ће видети:

„Остави ми прозор на очима,  
Да ја гледам ка бијелу двору,  
Кад ће мене Јова доносити  
И ка двору опет односити.”

Тај смртнички поглед ка двору из којег доносе дете понавља се још једном у опису испуњења молбе. Песма се окончава особеним парадоксом:

По неђељи изгубила гласа;  
 Ал' ђетету онђе иде рана,  
 Дојише га за годину дана.  
 Како таде, тако и остаде,  
 Да и данас онђе иде рана  
 Зарад' чуда, и зарад' лијека,  
 Која жена не има млијека.

Жртвовање танане невесте и њена мученичка смрт не укидају извор живота. „Рана” тече без престанка као *чудо и лек*, повезујући време „када се чинило” с временом у коме се пева. Оно што је почело као прича о заснивању града и градњи, као потенцијално космогонијском мушком подухвату, окончава се у Рашковој верзији песме чудесним обоготворењем мајчиног млека и моћи мајчинства, које је чудо само по себи.

На претпостављеној светости мајчиног млека почива и заклињање или проклињање мајчиним дојкама и млеком које је из њих посисано. Ово спада у најтеже заклетве/клетве код Срба, али и код других балканских народа и шире. Тако у песми *Урош и Мрњавчевићи* (СНП II: бр. 34) Јевросима заклиње сина својим млеком: „Не била ти моја рана клета” да „по правди Бога истинога” пресуди коме припада Душанова круна, док у песми *Турци у Марка на слави* (СНП II: бр. 72) своје заклињање прати и откривањем дојки:

А стаде га заклињати мајка,  
 Племенита госпођа краљица:  
 „Немој Марко, моје чедо драго!”  
 Мајка вади дојке из недара:  
 „Не убила т' рана матерна!  
 Немој данас крви учинити,  
 Данас ти је крсно име красно:  
 Тко ти данас у дворове дође,  
 Напој жедна, а нарани гладна  
 За душицу твоји родитеља  
 И за здравље твоје и Јелино.”

Сем тога, овде се мајчино млеко у оба случаја јавља и као залога правде и поступака заснованих на најдубљим хришћанским врлинама. Уколико мајка злоупотреби своје млеко и заклињање млеком да би постигла неки лични, неправедни циљ, онда се и њој и детету дешава тешка несрећа. Тако у једној варијанти песме *Смрт Омера и Мериме* (СНП I: бр. 345) мајка која је раставила заљубљене клетвом присиљава сина да скине с коња невољену девојку:

Вади мајка своју бјелу дојку  
 Па заклиње својом б'јелом дојком:  
 „Проклета ти моја рана била,  
 Ако злато са коња не снимиш”

али управо због те наметнуте женидбе остаје без сина, пошто Омер умире од туге за Меримом.

Поред увида у стара веровања преточена у песму, сачуван је и низ практичних поступака који се тичу дојења.

Код Ђорђевића су, рецимо, описани и традиционални начини одбијања детета од сисе: проређивање дојења, удаљавање мајке, нагли прекид, заваривање детета слатким и укусним јелима, „тровање сисе” посипањем дојке љутом паприком или мазањем катраном, или „гађење сисе” (детету се говори како је дојка гадна, прљави, погана – Ђорђевић, 1990: 236–238). Ово је, свакако, веома значајно са становишта родних изучавања традиционалне културе и амбивалентног односа према жени, који до данас траје: млеко је с једне стране света, благословена, моћна храна, што се преноси и на мајку и њене дојке као извор млека, али с друге стране, када дете треба изузети из домена мајчине бриге и непосредно укључити у патријархалну структуру породице, дојка (а тиме и мајка) постаје нечиста и презрена.

Жена је заустављала млеко углавном утезањем повојима и нешто мање калоричном храном. Ђорђевић бележи и веровања да деца која нису сисала колико треба („недосисанчићи”) не могу бити здрава и напредна и да чешће умиру, а строго табуирано је било и поновно дојење после прекида, веровало се да су људи које је мајка два пута враћала на сису „злоочићи”. После одбијања од сисе детету се давала каша од житарица, удробљени хлеб у млеку или врућој води, понекад и са додатком мака да би било мирније. Понекад је мајка жвакала храну да би је дете могло појести (Ђорђевић, 1990: 240–242). Кад детету изникну зуби, веома брзо је почињало да једе исту храну као одрасли, пошто се сматрало да није добро да човек буде пробирљив и злоран. Ђорђевић наглашава да је припремање хране и само храњење често било врло нехигијенско, али и то да је лек за дете које заболи стомак био тајан стучен у мајчином млеку (Ђорђевић, 1990: 242).<sup>18</sup>

Све ово, у суштини, сведочи да су људи и некад били најнепосредније свесни значаја и улоге дојења у правилном и здравом развоју детета и да је то довело до сакрализације мајчиног млека и дојења. Данас

18 Мешавине са мајчиним млеком могле су бити основ за израду амајлија које треба да штите дете од сваке невоље. Карољ Јунг, професор са новосадске хунгарологије, поседовао је кесицу погачица замешених од брашна и млека мајке и ћерке за коју се у његовом селу веровало да штити војника од пушке.

нам се може учинити да је такво сагледавање дојења и мајчиног млека само део прошлости који се не рефлектује у нашем науци окренутом, високоразвијеном времену. Међутим, да ли је баш тако? У низу текстова који се на интернету могу наћи о правилном дојењу, нужности и техникама дојења, о исхрани мајке, поред практичног аспекта, мање или више се слути и особени вид „нове гносе”, општеприсутне склоности да се одређене врсте хране изједначавају с маном, богомданом чудесном храном која чува тајну апсолутног здравља, младости и лепоте. Поред особене *митизације* мајчиног млека и његовог значаја, управо у сагледавању дојења могу се сагледати и рефлекси неких традиционалних представа о жени и мајчинству.

У књизи необичног имена *#Конектованиродитељи* ауторка Исидора Станић, спроводећи критичку „деконструкцију модерних модела репрезентације родитељства и детињства на друштвеној мрежи Инстаграм”<sup>19</sup>, разматра и поједине видове презентације мајчинства. Неки, показује ауторка, несумњиво јесу нови и јављају се као резултат укидања миленијских табуа. То пре свега важи за трудноћу и порођај, који су, најшире гледано, јако дуго били мање или више скрајнути, и то не само у традиционалним друштвима, која су трудницу често посматрала или као ритуално нечисту или као иницијанткињу која може бити угрожена магијом или урокљивим очима, али истовремено јесте и сама опасна и може због своје лиминалне позиције магијски деловати на оне који с њом дођу у непосредни контакт<sup>20</sup> – већ и у грађанском друштву, све до почетка 20. века, где су трудноћа и порођај, као и дојење, спадали у домен женске приватности, чије нарушавање није ни пожељно ни пристојно.

Насупрот томе, показује Исидора Станић, Инстаграм широко презентује слике трудница (па и огољених трудничких стомака), слике дојења или пумпи за мајчино млеко, и то наилази на опште одобравање и постаје битан основ дивљења и поштовања. Тако, показује Станићка, слику пумпе за млеко Кортни Кардашјан прати низ одушевљених коментара њених пратилаца.<sup>21</sup> С друге стране, Исидора Станић показује и то да је и на Инстаграму мајка и даље „примарни родитељ”, док се очеви представљају као љубитељи спорта, излазака, разузданих забава, што се умногоме поклапа са традиционалним виђењем родитељства<sup>22</sup>, поготово када је реч о деци нижих узраста. С овим је пове-

19 Наводи су преузети из рукописа књиге.

20 Типично је, на пример, веровање да ако се трудници не да нешто што је пожелела, то ће се покварити, оштетити, пропасти, неће напредовати.

21 Тренутно су (судећи према гугл претрази за српско подручје) Инстаграм, таблоиди, блогови на српском језику преплављени расправама око сукоба певачице Секе Алексић са обожаватељкама које нису (иако су могле) дојиле своју децу.

22 Срби кажу: „Отац колац”.

зано и то што се, сасвим у духу традиционалних родних домена, жена остварује у трудноћи, рађању и дојењу, уз наглашено идеализовање свих аспеката мајчинства, док мушкарац своју мушкост углавном доказује ван оквира родитељских дужности.

Дојење и мајчино млеко и у традиционалној и у модерној култури прерастају свој несумњиви практични, здравствени значај и чувају изразиту социјалну провокативност, потенцијално амбивалентан родни аспект, па, могло би се рећи, и неугасли митотворачки потенцијал.

#### СКРАЋЕНИЦЕ

СМ – Толстој, С. М., Љ. Раденковић (Ред.). (2001). *Словенска митологија. Енциклопедијски речник*. Београд: Zepher Book World.

СМР – Кулишић, Ш., П. Петровић, Н. Пантелић (1970). *Српски митолошки речник*. Београд: Нолит.

СНП I – Караџић, В. С. (1975). *Српске народне пјесме. Књига прва у којој су различне женске пјесме*. Сабрана дела Вука Караџића. Приредио В. Недић. Београд: Просвета.

СНП II – Караџић, В. С. (1988). *Српске народне пјесме. Књига друга у којој су пјесме јуначке најстарије*. Сабрана дела Вука Караџића. Приредила Р. Пешић. Београд: Просвета.

СНП V – Караџић, В. С. (1898). *Српске народне пјесме. Књига пета у којој су различне женске пјесме*. Приредио Љ. Стојановић. Београд: Државно издање.

Hörmann I – Hörmann, K. (1888). *Narodne pjesme Muhamedovaca u Bosni i Hercegovini*. Књ. 1. Sarajevo: Zemaljska štamparija.

## ЛИТЕРАТУРА

- Банашевић, Н. (1983). Коментар. У: Петровић Његош, П. (1983). *Горски вијенац*. Критичко издање с коментаром. (141–400). Прир. Н. Банашевић. Београд: Српска књижевна задруга.
- Беновска-Събкова, М. (1992). *Змејат в българския фолклор*. София: Издателство на Българската академия на науките.
- Василевић, М. (1953). *Народне мелодије из Санџака*. Београд: Музиколошки институт Српске академије наука – Научна књига.
- Врчевић, В. (1876). Народна сујеверје. Врачања, слутње, бајања. *Србадија*. Год. II. Св. 1–6: 11–14; 25–27; 46–54; 70–76; 87–91. Преузето 10. 11. 2016. са <http://digitalna.nb.rs/wb/NBS/novine/srbadija/1876/02/01#page/13/mode/1up>
- Вујчић, Н. (2006). *Српска народна књижевност за децу. Школска антологија*. Београд: Завод за уџбенике.
- Детелић, М. (1992). *Митски простор и епика*. Београд: Српска академија наука и уметности – Досије.
- Ђорђевић, Т. Р. (1985). *Зле очи у веровању Јужних Словена*. Поговор Љ. Раденковић. Београд: Просвета.
- Ђорђевић, Т. Р. (1989). *Вештица и вила у нашем народном веровању и предању*. Прир. и поговор Н. Поповић Перишић. Регистар Д. Зечевић. Београд – Гоњи Милановац: Народна библиотека Србије – Дечје новине.
- Ђорђевић, Т. Р. (1990). *Деца у веровањима и обичајима нашег народа*. Београд – Ниш: Идеа – Просвета.
- Елијаде, М. (1986). *Свето и профано*. Прев. З. Стојановић. Предговор С. Марић. Нови Сад: Књижевна заједница Новог Сада.
- Зайцев, А. И. (1994). Геракл. У: С. А. Токарев (Гл. ред.). *Мифы народов мира, энциклопедия*. Кн. 1. А–К (277–283). Москва: Российская энциклопедия.
- Зечевић, С. (1969). Змај у народном веровању североисточне Србије – са словенским и балканским паралелама. *Македонски фолклор. Списание на институт за фолклор*. Год. II. Бр. 3–4: 361–368.
- Иванов, В. В. (1994). Антропогонические мифы. У: С. А. Токарев (Гл. ред.). *Мифы народов мира, энциклопедия*. Кн. 1. А–К (87–89). Москва: Российская энциклопедия.
- Караџић, В. С. (1977). *Српски рјечник истумачен њемачкијем и латинскијем ријечима*. Београд: Нолит.
- Левинтон, Г. А. (1982). Нека општа питања изучавања свадбеног обреда. Прев. Р. Мечанин. *Расковник*. Год. IX. Бр. 31: 95–102.
- Петровић Његош, П. (1983). *Горски вијенац*. Критичко издање с коментаром. Прир. Н. Банашевић. Београд: Српска књижевна задруга.

- Пешикан-Љуштановић, Љ. (2003). Предање у „Горском вијенцу”. *Зборник Матице српске за књижевност и језик*. Књ. LI. Св. 3: 611–624.
- Пешикан-Љуштановић, Љ. (2012). Дете у усменој успаванци – узрасни или обредни статус?. У: *Госпођи Алисиној десној ноzi. Огледи о књижевности за децу (7–20)*. Нови Сад: Змајеве дечје игре.
- Пешикан-Љуштановић, Љ. (2012). Усмена успаванка – условност жанра. У: *Госпођи Алисиној десној ноzi. Огледи о књижевности за децу (21–34)*. Нови Сад: Змајеве дечје игре.
- Пешикан-Љуштановић, Љ. (2013). Време као благослов – усмена успаванка и жанрови намењени деци између прошлости и будућности. У: Л. Делић (Ур.). *Време, вакат, земан. Аспекти времена у фолклору (зборник радова)* (317–330). Београд: Институт за књижевност и уметност.
- Раденковић, Љ. (1996). *Симболика света у народној магији Јужних Словена*. Ниш – Београд: Просвета – Балканолошки институт САНУ.
- Срејовић, Д., А. Цермановић-Кузмановић (1979). Херакле. У: *Речник грчке и римске митологије (460–470)*. Београд: Српска књижевна задруга.
- Станић, И. (б.г.). #Конектованиродитељи [Навођено према рукопису.]
- Топоров, В. Н. (1994). Космогонические мифы. У: С. А. Токарев (Гл. ред.). *Мифы народов мира, энциклопедия*. Кн. 2. К–Я (6–9). Москва: Российская энциклопедия.
- Топоров, В. Н. (1994). Гора. У: С. А. Токарев (Гл. ред.). *Мифы народов мира, энциклопедия*. Кн. 1. А–К (311–315). Москва: Российская энциклопедия.
- Хомер (1968). *Илијада*. Превео М. Н. Ђурић. Предговор М. Флашар. Београд: Просвета.
- Шаулић, Ј. (1965). *Лирска народна поезија Црне Горе*. Титоград: Графички завод.
- Gedis – Groset (2006). *Klasična mitologija. Vodič kroz priče, likove i tradiciju klasične mitologije*. Prev. P. Urošević. Beograd: Narodna knjiga – Alfa.
- Schmaus, A. (1979). *Gesammelte slavistische und balkanologische Abhandlungen (in serbokroatischer und macedonische Sprache)*. IV Teil. München: Dr. Rudolf Trofenik.

LJILJANA PEŠIKAN-LJUŠTANOVIĆ  
University of Novi Sad, Faculty of Philosophy,  
Department of Serbian Literature

BREAST FEEDING AND MOTHER'S MILK  
IN THE TRADITIONAL CULTURE

**Summary:** In the traditional culture and oral literature of the Serbs and other Balkan Slavs, but there is a much wider variety of performances on breast feeding the child and mother's milk. These performances are, in total oral literature, myths, legends and ethnographic recording, preserved to this day. In addition to the views streamed in poetry and religion, has been preserved until modern times, and a number of practical procedures and protective magical practices concerning breast feeding. The practical importance of breast milk in the traditional folk culture is also reflected in the performances of his sanctity. Connections for milk equated with the family relationship. The sanctity of milk associated with the sanctity of her mother's chest and breasts as its source. At this holiness rests apotropaic function of milk, but also swearing or cursing her mother's breast milk and that of suckled them. This is one of the hardest oath / curse among Serbs, but also in other Balkan nations and beyond. Beliefs and procedures related to the importance of breastfeeding and breast milk are based on a combination of magic and religious practices and everyday life experience and, in fact, are based on the pooling of both.

**Keywords:** breast milk, breastfeeding, protection, blessing, curse.

# ДЕЧЈЕ ИСКУСТВО У ИНТЕРПРЕТАЦИЈИ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА У ВРТИЋУ

*Сажетак:* Интерпретација књижевног текста подразумева његово тумачење, односно проналажење његовог значења, функције, стила итд. Интерпретација књижевног текста у вртићу у највећој мери се ослања на непосредни доживљај књижевног текста, али и на дечје искуство стечено у свакодневном животу. У овом раду се полази од идеје да значење настаје кроз однос текста (речи) и читалачке (слушачке) свести, те од става да је читалац (слушалац) саучесник у стварању књижевног дела. Показује се на који начин се дечји непосредни доживљај књижевног текста и њихово искуство прожимају, те како дечје искуство утиче на тумачење књижевног текста у вртићу. У раду су анализирани одговори деце добијени током полагања испита из Методичке праксе развоја говора студената друге године Високе школе за образовање васпитача у Новом Саду.

*Кључне речи:* дечје искуство, непосредни доживљај, интерпретација, књижевност, естетика рецепције.

## Увод

Када се говори о интерпретацији књижевног текста, мисли се, пре свега, на његово тумачење, односно на проналажење значења датог текста, његове функције, стила итд. Права интерпретација текста, какву данас примењујемо, појавила се у XIX веку, када се ослободила ванлитерарних елемената попут моралне или друштвено пригодне процене дела, али се и даље у великој мери ослањала на различите објективне критеријуме као што су друштвено-историјски контекст или биографски подаци о аутору. Тек са XX веком долази идеја о самосталности књижевног текста који је у складу са сопственим, од себе неодвојивим законитостима, те се до тумачења долази помним

читањем и пажљивом анализом. Значајна новина је што се у тумачење књижевног текста уводи читалац као битан фактор, чије је постојање до тада било занемаривано (према: Роровић, 2007).

Овим радом желимо да покажемо како се модерне теорије читања могу применити у интерпретацији књижевног текста у вртићу, имајући у виду чињеницу да деца предшколског узраста до књижевних садржаја долазе посредно, захваљујући одраслима или старијима који им читају. Но, најпре је потребно, макар у најкраћим цртама, представити књижевнотеоријске поставке за које верујемо да се могу аплицирати на овако специфичан начин рецепције књижевности.

### Теоријска полазишта

Савремене теорије рецепције књижевног текста пун замаха добијају с Романом Ингарденом (Roman Ingarden) (Konstantinović, 1979: 14) за којег је књижевно дело естетски предмет који настаје у читаоцевој свести тек пошто се у њој догоди. Без читаоца, без тог догађања, књижевни текст је, сматра Ингарден, тек обичан артефакт (Ингарден, 1971). Међутим, његов читалац није везан ни за једну епоху, или друштвену и националну средину, нити за узраст или пол, он као да је у потпуности изолован од свих утицаја и самим тим је, како истиче З. Константиновић, идеалан (н. дело: 14).

Корак даље је направио Ханс Роберт Јаус (Hans Robert Jauss) својом естетиком рецепције (Jauss, 1978). Ова теорија се заснива на идеји да не постоји дело које би било апсолутна новина у неком празном простору и да свако дело евоцира код читаоца одређен хоризонт очекивања који је дефинисан нашим знањем, па и предубеђењима и предрасудама. Однос хоризонта очекивања и књижевног дела одређује и однос читалаца према делу – дело које се у потпуности уклапа у хоризонт очекивања представља конвенционалну, чак тривијалну књижевност, а оно које га изневерава и ствара нове хоризонте представља врхунац естетске вредности. За дела која остају неразумљива читаоцима сматра се да су изван хоризонта очекивања.

Субјективност, на којој почива модерна интерпретација књижевног текста, не треба разумети као егоцентричност и истицање апсолутне индивидуалности јер су „интерпретативни методи друштвени и конвенционални, зато што су менталне операције одређене институцијама у које смо укључени” (Раичевић, 1997: 60). Сваки читалац је, у ствари, део целине коју амерички теоретичар књижевности Стенли Фиш назива интерпретативном заједницом (Fish, 1980). Чланови једне интерпретативне заједнице имају исте интерпретативне стра-

тегије, које су производ друштвених и културних модела. На основу њих настаје књижевни текст. Интерпретативне стратегије постоје и пре читања и зато одређују облик онога што се чита. Мерило припадности једној интерпретативној заједници представља слагање, односно неслагање њених чланова у вези с интерпретацијом. Чланови исте интерпретативне заједнице полазе од истих или сличних претпоставки, они деле иста уверења, односно, како показује Г. Раичевић, имају заједнички хоризонт очекивања (1997: 63).

Без обзира на то што је реч најчешће о наивној, привидно лако разумљивој, прозирној књижевности, књижевност за децу има своје културно утемељење и књижевне вредности које се морају „догодити” да би се остварила пуна рецепција ове литературе.

Интерпретација књижевног текста у вртићу у највећој мери се ослања на непосредни доживљај књижевног текста, али и на дечје искуство стечено у свакодневном животу. У овом раду полази се, дакле, од идеје да значење настаје кроз однос текста (речи) и читалачке (слушалачке) свести, те од става да је читалац (слушалац) саучесник у стварању књижевног дела. Дете – читалац (слушалац) одговара на позив који му упућује књижевно дело. Дијалог између слушаоца, односно детета и књижевног текста одвија се на пољу идентификације, маште и фантазије и стваралачке позиције детета у односу на књижевно дело.

Дете усваја књижевно дело најмање захваљујући објашњавању. Оно није склоно анализи, контемплативном трагању за апстрактним порукама, огољавању фабуле. Прави начин да му се прича или песма приближи, да трајно прожме његову мисао и фантазију је добро припремљен и на одговарајући начин изазван доживљај у току слушања дела, а затим процес прераде кроз комуникацију са другом децом и одраслима и изражавање медијумима других уметности (Дотлић-Каменов, 1996: 40–41).

Предшколско дете је специфична врста „читаоца” јер још увек није овладало способношћу самосталног читања. У односу на књижевно дело, предшколско дете је у позицији слушаоца. Познати трочлани низ писаца – књижевно дело – читалац укључује овде и четвртог чиниоца, односно посредника (Дотлић-Каменов, 1996: 36–37). При првом дечјем сусрету с књигом, код куће, посредник је родитељ или нека друга особа блиска детету и то би била прва интерпретативна заједница чији је дете члан. У вртићу улогу посредника преузима васпитач. Посредник своју улогу остварује избором књижевног дела и интерпретацијом, чиме битно утиче на формирање интерпретативне

заједнице. Он је истовремено најчешће и преносилац, али и селектор и елиминатор.<sup>1</sup> У току говорења посредник тумачи текст, али га и интерпретира када разговара с децом о делу. Најчешће у облику питања децу води ка остваривању своје визије и својих намера, односно ка своме хоризонту очекивања. Групним слушањем приче/песме коју интерпретира деци васпитач ствара посебну атмосферу за сусрет деце са књижевним делом. Веома је важно да васпитач уме да препозна, односно да процени хоће ли интерпретативна заједница деце, чији је и сам члан, прихватити одређени књижевни текст и како ће на њега реаговати. Он стога треба да разуме, али и да дели дечји однос према књижевности.

### Резултати

За потребе овога рада разматрани су дечји одговори добијени током полагања испита из Методичке праксе развоја говора студената Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Новом Саду. Овај практични испит полаже се у вртићима Предшколске установе *Радосно детињство* из Новог Сада, у различитим узрастним групама.

Tokom sprovođenja metodičke prakse razvoja govora studenti primenjuju stečeno znanje iz metodike razvoja govora u samostalnom radu i organizovanju rada sa decom predškolskog uzrasta. [...] Stiču iskustvo i u aktivnostima u kojima se deca upoznaju s književnošću i kojima se podstiče estetski razvoj dece [...]

Tokom praktične nastave studenti ispunjavaju sledeće obaveze: posmatranje, praćenje i beleženje zapažanja o realizaciji aktivnosti vaspitača-mentora i samih studenata; osmišljavanje, organizacija i realizacija aktivnosti. Svaki student treba da realizuje najmanje jednu aktivnost u određenoj uzrasnoj grupi uz obavezne konsultacije sa profesorom-metodičarem, uvažavajući plan rada vrtića, odnosno vaspitača-mentora (Из Личне карте предмета).

Реч је о сегменту испитне усмерене активности<sup>2</sup> који се односи на

1 Испитна усмерена активност састоји се из неколико сегмената: доживљајно-сазнајна мотивација, најава књижевног текста, говорна интерпретација, емоционално-интелектуална пауза, изражавање непосредног доживљаја, друга говорна интерпретација, тумачење доживљаја, самостални и стваралачки рад деце. Реч је о унеколико модификованом моделу Д. Росандића за структурирање васпитнообразовне јединице (часе или активности) на којој се интерпретира књижевно дело (према: Дотлић-Каменов, 1996: 61–70).

2 Испитна усмерена активност састоји се из неколико сегмената: доживљајно-сазнајна

тумачење књижевног текста. Кроз разговор са студентима – васпитачима деца интерпретирају различите књижевне текстове на основу свог искуства утемељеног на комуникацији са светом и људима, али и са од раније познатим књижевним делима. Приступајући овој анализи били смо свесни да је реч о раду студената – васпитача који још стичу одговарајуће васпитачке компетенције, те да се све дешава у оквиру испитне ситуације и то само кроз један просторно и временски ограничен модус васпитно-образовног рада – кроз усмерену активност. Због тога смо се одлучили за квалитативну анализу одговора које су предшколска деца давала студентима – васпитачима током описане активности.

На основу тога из ког животног сегмента црпу искуство, односно у којој интерпретативној заједници су формиран ставови, дечји одговори се могу класификовати у пет група.

### *Одговори који су формиран под утицајем породичне средине*

Као што је већ речено, прву интерпретативну заједницу којој дете припада најчешће чини породица, или детету блиске особе с којима одраста. У тумачењу књижевних текстова деца најчешће крећу управо из тог најужег круга.

Као илустрацију навешћемо тумачење загонетке „Једна грудва воска целом свету доста”. Ова загонетка је постављена у различитим групама, у различитим вртићима. Приликом решавања загонетке примењује се следећи принцип – решавају се метафоре од којих је она сачињена. У овој ситуацији деци је одмах јасно да је реч о нечему што је јединствено, и довољно је само једно за цео свет. Оно што је било најтеже расветлити јесте шта је то „грудва воска” – предшколцима је било јасно да је то нешто округло, али углавном нису знали од чега је направљено (ово је важно за решавање загонетке јер је восак жут, дакле жуто, округло, довољно за цео свет). У једној ситуацији одговор је био да је то „оно што мама користи за депилацију”, уз показивање руку и имитирање покрета мазања по рукама. У другој ситуацији је речено да је то „оно што се ставља у рерну да се отопи”. Овде је свима који смо ван интерпретативне заједнице којој дете припада било потребно објашњење да деда има пчеле и да восак ставља у рерну да се отопи када хоће да прави свеће.<sup>3</sup> Добијена су, дакле, два потпуно

мотивација, најава књижевног текста, говорна интерпретација, емоционално-интелектуална пауза, изражавање непосредног доживљаја, друга говорна интерпретација, тумачење доживљаја, самостални и стваралачки рад деце. Реч је о унеколико модификованом моделу Д. Росандића за структурирање васпитнообразовне јединице (часе или активности) на којој се интерпретира књижевно дело (према: Дотлић-Каменов, 1996: 61–70).

3 Објашњење васпитача – студената да се од воска праве свеће, а које би требало децу да асоцира на то да је восак жут, деци углавном није значило ништа јер су за њих свеће беле (парафинске)



различита одговора – један који је у складу са савременим животним навикама и један који је у вези с традицијом, а оба потекла из дечјег најужег, породичног окружења.

*Одговори који су формиран под утицајем шире социјалне средине*

Социјална средина у којој дете одраста такође представља једну ширу интерпретативну заједницу која утиче и на формирање хоризонта очекивања. Деца и студенти који полагају испит врло често имају различите хоризонте, самим тим што потичу из различитих интерпретативних заједница, или из заједница које имају мало додирних тачака.

На пример, у вртићу је врло популарна прича о животињама *Буре меда* Љубе Јаглове<sup>4</sup>. У овој причи помиње се катран (медвед, не желећи да с жежом дели мед, каже му да је у бурету катран). Најчешће искуство из вртића је такво да је ову реч потребно додатно објашњавати и да она често остане полуразјашњена јер се њено тумачење сведе на објашњење студената – васпитача „да је то црно, лепљиво, не мирише лепо и користи се за прављење асфалта”. Ово тумачење је само делимично тачно, али представља како оно што студенти – васпитачи сами знају о катрану, тако и оно што сматрају да деца могу на основу свог искуства разумети. Деца из Ковиља и Сремских Карловаца (места која се налазе уз обалу Дунава, с развијеном аласком традицијом) имају, међутим, јасну представу о томе шта је катран јер се он користи за премазивање чамаца да не би пуштали воду, што је, уједно, и био одговор малишана из ових вртића.

Врло је занимљив још један пример, настао приликом тумачења песме Јована Јовановића Змаја *Куцина кућа*. Студенткиње – васпитачи су разговарале с децом о кућним љубимцима, али као о животињама које живе у дворишту или у кући, очито имајући у виду градске услове живота, где се и у двориштима (као и у становима) налазе пси и мачке. Разговор су, међутим, водиле у једном вртићу у Каћу (село поред Новог Сада), дакле тамо где је инвентар животиња које живе у дворишту значајно већи од оних које живе по градским двориштима, те је један малишан рекао да има пса, али и две крмаче.

*Одговори који су настали под утицајем стеченог знања*

Дешава се да деца, нарочито старијег узраста, у интерпретацију текста уносе знања која се тичу природних закона и не прихватају,

или у боји (рођенданске свећице), што је искуство настало под утицајем социјалне средине, односно друштва као шире интерпретативне заједнице.

<sup>4</sup> Интересантан је податак да већина студената сматра да је реч о књижевнику, а не о књижевници, јер у њиховом искуству име Љуба функционише као име особе мушког пола.

или тешко прихватају, ситуације у којима књижевни текст одступа од тога. Деца једне припремне групе никако нису могла да прихвате да ватра из ређалице *Пошла кока на пазар* може палити село ако ју је вода већ угасила „стаде вода ватру гасит’, / стаде ватра село палит’”<sup>5</sup>. У овој ситуацији се показало да припадници различитих интерпретативних заједница, са различитим хоризонтом очекивања (деца су укључила природне законитости, а студенткиње су их свесно занемариле), могу доћи до различитих тумачења истог текста.<sup>6</sup>

*Одговори који су настали под утицајем непосредних околности*

Непосредне околности такође могу утицати на дечје одговоре приликом тумачења књижевних текстова. Овакве ситуације можда најбоље показују да деца у потпуности проживљавају текстове за које су заинтересована (који се ослањају на постојеће и стварају нове хоризонте очекивања) и доживљавају их као део властите стварности. Наиме, у току активности у млађој узрасној групи интерпретирана је Езопова басна *Цврчак и мрав*. Једно од питања је било шта мрави једу. Деца су набрајала: лишће, цвеће, бубице и сл., да би један малишан, пошто је ставио руку на уста и подригнуо, рекао уз смех „Упс, мој мрав је јео јагоде” и тиме се практично издвојио из интерпретативне заједнице.

*Примери који настају реинтерпретацијом самог текста, а на основу искуства*

Дешава се да деца неке непознате речи из текста једноставно замене и да текст интерпретирају користећи речи које за њих имају значење и, што је још важније, помоћу којих текст добија за њих битан смисао. Оваквим примерима се бави и Корнеј Чуковски (Корней Чуковский) на нивоу дечјег стваралаштва. Притом, Чуковски каже да деца текст осмишљавају преко „речи-бесмислице”, на пример, у бајци принцеза каже принцу „Властелину душе моје”, што девојчица касније интерпретира као „Пластелину душе моје” јер тај бесмислени скуп речи за девојчицу има више значења него онај који је чула од одраслих, будући да зна шта је пластелин, а значење речи властелин јој је непознато (Čukovski, 1986: 42–43).

Примери до којих смо дошли<sup>7</sup>, међутим, показују да то нису само

<sup>5</sup> Текст ређалице се може пронаћи у Вујчић, 2006: 111.

<sup>6</sup> Сличан је и пример који наводи Корнеј Чуковски (који се бавио различитим сегментима дечјег говорног стваралаштва, али је запоставио тумачење текста као битан елемент у развоју говора) у којем девојчица коментарише љутито Бајку о рибару и рибици и каже да би му било боље да је одмах тражио нову бабу уместо што је тражио остале ствари (Čukovski, 1986: 27).

<sup>7</sup> Ови примери су дати ван контекста полагања испита, али јесу искуство студената Високе школе за образовање васпитача у Новом Саду и навођени су током часова вежби из предмета Методика развоја говора.

„речи-бесмислице” већ да и новонастали текстови имају легитимно значење:

(1) Према сведочењу мајке, деца су у вртићу учила народну успаванку која почиње стиховима: „Спавај чедо, родила те мајка, / у горици, ђе се легу вуци”<sup>8</sup>. Дечак је код куће тај текст интерпретирао овако: „Спавај чедо, родила те мајка, / у болници, где се вредно учи”. Дете је, дакле, слику која је ван његовог искуства (дословно схваћено – беба која је рођена у планини, где има пуно вукова) заменио оном која му је блиска, поштујући, притом, законитости стиха. Спајање болнице и школе у једну слику мајка је објаснила тиме да је највећи део времена проводила у болници с млађим дететом или учећи за испите, те да је малишан спојио две ситуације због којих је мајка одвојена од њега.

(2) Према сведочењу сестре, једно дете је, слушајући свакодневно песму која прати телевизијску рекламу за оператера мобилне телефоније, певало: „Позивам све девојчице, / позивам и све дечаке, / да причају, да певају / са мном / да не ћуте”. Увођењем предлошко-падежне конструкције „са мном” уместо речце „само”, која се налази у оригиналном тексту,<sup>9</sup> дете је реченици дало ново значење. Вероватно је било подстакнуто позивањем друштва за причу и песму (девојчица и дечака), те је претпоставило друго значење глагола причати – *разговарати с неким* (Петровић-Дудић 1989: 91). Стога је уместо евентуалног значења и позива дечама и девојчицама „да причају и певају, није важно шта, важно је да не ћуте” добијен позив за заједничку причу и песму, позив за игру.

Захваљујући овим двама примерима види се у коликој мери деца читавају своје искуство и потребе не само у интерпретацију текста већ и у саму семантизацију.

### Закључак

Деца нису у стању да буду изван књижевног дела и да га критички посматрају, те стога немају ни дистанцу током читања. Из наведених примера јасно се уочава да она себе стављају у центар збивања и да се лако идентификују с књижевним ликовима. Због тога се може рећи да је књижевни текст стварност која дете емотивно ангажује. Када деца остваре интеракцију с књижевним текстом, односно ступе с њим у дијалог, у њима се покреће машта и фантазија и она почињу да над-

<sup>8</sup> Текст успаванке може се пронаћи у Вујчић, 2006: 14.

<sup>9</sup> Реч је о тексту из уводне шпике емисије за децу *Децо певајте с нама* коју су певали Драган Лаковић и хор *Колибри*: „Позивам све девојчице, / позивам и све дечаке, / да причају, / да певају, / само да не ћуте” <https://www.youtube.com/watch?v=8zrkJM97wbg> Преузето 10. 2. 2017.

грађују свет књижевног дела, али и свој властити свет. Из овога се, сматрамо, јасно показује да је позиција детета приликом тумачења књижевног текста стваралачка.

Један од задатака активности развоја говора током које се планирају и активности које подразумевају упознавање деце с књижевним текстовима и њихово тумачење јесте и формирање одређене интерпретативне заједнице (или више њих), као и формирање хоризонта очекивања на који ће се надградити каснији нови хоризонти. Од овога, сматрамо, умногоме зависи каснији читалачки укус, односно очекивања или захтеви које читалац има приступајући новом делу.

Верујемо да су ове интерпретативне теорије примењиве и у другим видовима уметности с којима долазе у контакт деца у вртићу.

### ЛИТЕРАТУРА:

- Вујчић, Н. (2006). *Српска народна књижевност за децу*. Београд: Завод за уџбенике.
- Дотлић, Љ., Е. Каменов (1996). *Књижевност у дечјем вртићу*. Нови Сад: Змајеве дечје игре – Одсек за педагогију Филозофског факултета.
- Ингарден, Р. (1971). *О сазнавању књижевног уметничког дела*. Предео Бранимир Живојиновић. Београд: Српска књижевна задруга.
- Петровић, В., К. Дудић (1989). *Речник глагола са допунама*. Београд – Нови Сад: Завод за уџбенике и наставна средства – Завод за издавање уџбеника.
- Раичевић, Г. (1997). *Читање као креација*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Савић, С. (1975). Језик деце према језику литературе за децу. *Детињство: часопис о књижевности за децу*. 1/3: 19–23.
- Fish, S. (1980). *Is there a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Jaus, H. R. (1979). *Estetika recepcije*. Prevela Drinka Gojković. Београд: Nolit.
- Konstantinović, Z. (1979). *Estetika recepcije Hansa Roberta Jausa*. U: *Hans Robert Jaus Estetika recepcije. Izbor studija* (9–27). Београд: Nolit.
- Lična karta predmeta Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Novi Sad – Metodika praksa razvoja govora*. Преузето 10. 2. 2017. са [http://www.vaspitacns.edu.rs/index.php?option=com\\_content&view=article&id=168&Itemid=169](http://www.vaspitacns.edu.rs/index.php?option=com_content&view=article&id=168&Itemid=169).
- Popović, T. (2007). *Rečnik književnih termina*. Београд: Logos Art.
- Čukovski, K. (1986). *Od druge do pete*. Prevela Ljubinka Krešić. Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- <https://www.youtube.com/watch?v=8zrkJM97wbg> Преузето 10. 2. 2017.

MILENA S. ZORIĆ  
Preschool Teacher Training College in Novi Sad

CHILDREN'S EXPERIENCE IN INTERPRETATION OF LITERARY  
TEXT IN KINDERGARDEN  
(AND NURSERY SCHOOL)

**Summary:** Interpretation of literary text means it's explanation, i.e. discovering of it's meaning, role, style, etc. Interpretation of literary text in kindergarden (and nursery school) leans in the greatest extent on direct experience of literary text, but also on children's experience obtained in real life. In this paper, the initial idea is that the meaning comes through relation between the text (word) and reader's (listener's) mind, and attitude that the reader (listener) is an accomplice in creation of literary work. The way in which children's direct experience of literary text and their own experience are permeated is shown, and also how children's experience influences interpretation of literary text in kindergarden (and nursery school). In this paper the children's answers received during Methodology of Speech Development practical exam for second-year students of The Preschool Teachers Training College in Novi Sad were being analysed.

**Keywords:** Children's Experience, Direct Experience of Literary Text, Interpretation, Literature, Aesthetic of reception.

## SLIKOVNICE ZA DECU KAO VIZUELNA KNJIŽEVNOST

*Sažetak:* Slikovnice se tradicionalno smatraju knjigom za decu, autor-ka, međutim, stavljajući naglasak na savremene slikovnice, ukazuje na to da su one u očima mnogih pisaca i ilustratora, pa i teoretičara, zapravo takva narativna forma koja može da naslovi bilo koju uzrasnu grupu. Novi oblici i grafički postupci, kao i kreativan, kompleksan dijalog između teksta i ilustracije donose nam višeslojno značenje slikovnica. Taj jedinstveni međusobni odnos teksta i slike, na osnovu čega slikovnice možemo i da razlikujemo od ostalih knjiga, čini posebnu umetničku formu, takozvanu *vizuelnu književnost*, a takođe pretvara ih i u pravi *crossover* žanr. Savremene slikovnice – koje su, možda, najzanimljivije i najživlje savremene književne forme – često su veoma kompleksne i predstavljaju pravi izazov bilo za decu, bilo za odrasle.

*Gljučne reči:* slikovnica, ilustracija, tekst, *vizuelna književnost*, kompleksna naracija.

### Uvod

Na spomen reči slikovnica obično se misli na fanfolde, knjige namenjene za najmlađi uzrast, najčešće sastavljene od tvrdih stranica, sa puno slika i kratkog pratećeg teksta, uglavnom u stihovima.

Novo Vuković, recimo, isto veruje da je slikovnica namenjena sasvim malom uzrastu. Ili nema uopšte teksta ili je tekst veoma jednostavan. Više je neka vrsta knjige – igračke i pomoćnog sredstva za proširenje dečjeg znanja (up. Vuković, 1996: 325).

Šandor Borbelj (Borbély Sándor) takođe smatra da je slikovnica kultura za najmlađe, prva 'lekcija' iz spoznaje sveta, pa i igračka (up. Borbély, 2001: 250).

Međutim, danas imamo već drugačiji, savremeniji i kompleksniji pristup ovom žanru.

Džudit V. Lehner (Judith V. Lechner), recimo, slikovnice smatra preno-

sivim likovnim galerijama. Pošto deca koja žive daleko od velikih gradova često nemaju prilike da posećuju muzeje i galerije, na svu sreću, vizuelno bogatstvo ih ovako okružuje u obliku slikovnica. Temeljno posmatranje ilustracije slikovnica dečju pažnju može da usmeri ka bogatom vizuelnom vokabularu i izražajnom sredstvu umetnika. Time deca i izazove umetničkog izraza mogu bolje razumeti, pa i više uživati u njima – dodaje Lehner (up. Lechner, 1993: 34).

Džozef Stenton (Joseph Stanton) drži da su slikovnice namenjene deci bitan oblik književno-vizuelne umetnosti. Međutim, ako želimo na pravi način da vrednujemo ovaj žanr, kaže Stenton, moramo da odbacimo one pretpostavke koje su pokušale da bace u prisienak odlične rezultate ove literarne vrste. Autor u svojoj studiji *The Important Books: Appreciating the Children's Picture Book As a Form of Art* (Važne knjige: uvažavanje slikovnice za decu kao oblik umetnosti) naglašava da značaj ilustracije u slikovnicama nije prvenstveno pedagoški. Slike čine knjigu još poželjnijom i zanimljivijom, međutim, nije nužno da one doprinose i usavršavanju čitalačke veštine. Zatim, treba da prepoznamo da ilustrovana dela namenjena deci nisu 'zaglupljene' verzije literature za odrasle. Zapravo, najbolje slikovnice često se upuštaju u radikalne grafičke eksperimente, poput „preterivanja, neodlučnosti, razbijanja granične linije – kaže Stenton. Slike ne ilustruju samo reči, a reči ne objašnjavaju samo slike. Slika i reč odjekuju u prisustvu jedno drugog, postigavši ovako neverovatno dejstvo (up. Stanton, 1998: 2).

I kritičari rutinski pogrešno tumače publiku slikovnica za decu. Jer, ova publika je samo na pola dečja. Drugu polovinu čine odrasli, pošto će obično odrastao odabrati knjigu za svoje dete. Ako je neka slikovnica potpuno uspešna, onda će u posebnoj vezi da ujedini obe čitalačke publike (Ibid.: 3).

### Crossover slikovnice

Možemo se onda zapitati: kome su zapravo namenjene slikovnice?

Sandra L. Beket (Sandra L. Beckett), na primer, misli da slikovnice pružaju jedinstvenu mogućnost čitalačkog iskustva i dece i odraslih, koje je osnovano na njihovoj međusobnoj saradnji, bez obzira na to da li je reč o pojedinačnom, samostalnom iskustvu, jer ovaj žanr im to mnogo više omogućuje nego bilo koje druge narativne forme (up. Beckett, 2013: 2).

Ove takozvane *crossover* slikovnice Kerol Skot (Carole Scott) svrstava u remek dela dečje književnosti. Ona veruje da ova dela predstavljaju trajne vrednosti dečje literature koje su adresirane na oba primaoca, odnosno da podjednako oslovljavaju i decu i odrasle (Scott, 2005; prema Beckett 2013: isto).

Piter Hant (Peter Hunt), međutim, tvrdi da je žanr slikovnice zapra-

vo jedan paradoks. S jedne strane slikovnice smatraju originalnim delima dečje literature, pa i književnosti uopšte; slikovnica ima „polifoničan” oblik koji upotrebljava i apsorbuje raznolike kodove, stilove i tekstualna sredstva, koji često pomeraju granice konvencija. S druge pak strane, neki smatraju da slikovnice pripadaju samo području male dece, i zato su van svake ozbiljne kritičke pažnje (up. Hunt 1999: 69).

U svojoj knjizi pod naslovom *Children's Picturebooks* (Slikovnice za decu) Martin Salizberi i Morag Stajls (Martin Salisbury, Morag Styles) skreću nam pažnju da je slikovnica relativno mlad knjiški oblik, zapravo ga imamo nekih stotinu i trideset godina.

Današnje slikovnice možemo definisati prema njihovoj sekvencijalnoj seriji slika i malobrojnih reči sa specijalnom upotrebom, koji se pojavljuju paralelno s ilustracijama. Nasuprot ilustrovanim knjigama, gde slike naglašavaju, ukrašavaju i dopunjuju tekst, u slikovnicama vizuelni tekst često nosi mnogo veću narativnu odgovornost. U većini slučajeva značenje se razvija kroz međusobno dejstvo reči i slika, i ni jedno od njih ne bio imalo smisla kad bismo ih razdvojeno posmatrali.

Salizberi i Stajls slikovnice za decu (koje bi, prema njihovom mišljenju, trebalo da zavrede mnogo više pažnje) zapravo doživljavaju kao umetničku formu: s jedne strane kao umetnost, a sa druge strane kao književnost, odnosno – kako zgodno koriste ovaj izraz – „vizuelnu književnost” (up. Salisbury–Styles, 2012: 7).

Prema mišljenju Marije Nikolajeve (Maria Nikolajeva) i Kerol Skot slikovnica kao umetnički oblik ima specifičnu karakteristiku koja se zasniva na nivoima kako vizuelne, tako i verbalne komunikacije. Slikovnice, s jedne strane, dakle, saopštavaju nešto putem ikoničkih znakova, a s druge strane, putem konvencionalnih znakova. U uvodu svoje knjige *How Picturebooks Work* (Kako funkcionišu slikovnice) autorke napominju da su ilustracije slikovnica kompleksni ikonički znakovi, dok su reči kompleksni konvencionalni znakovi. Funkcija ovakvih slika jeste da ilustruju i opisuju, a funkcija ovakvih reči jeste da prvenstveno naratizuju. Konvencionalni znakovi su često linearni, a ikonički nisu. Napetost između ove dve funkcije stvara bezgranične mogućnosti međusobnog odnosa slika i reči u slikovnicama (up. Nikolajeva–Scott, 2006: 1).

Inače, danas imamo puno različitih, aktuelnih pristupa ovom žanru. U većini su oni analitičari koji slikovnice još uvek smatraju samo vaspitno-obrazovnim oruđem. Drugi ih, opet, posmatraju samo na nivou vizuelnosti, kao predmete istorije umetnosti. Ponekad slikovnice vide kao sastavni deo štiva za decu, međutim, ovaj literarni pristup često ne obraća pažnju na vizuelni aspekt, slike smatra samo sekundarnim. Prema Nikolajevoj i Skotovoj još uvek nam nedostaje takvo jedno sredstvo s kojim bismo mogli da dekodiramo specifičan tekst slikovnica, odnosno tekst koji zajednički

stvaraju verbalne i neverbalne informacije (up. Ibid.: 2–4).

### Kakva je dobra ilustracija za knjige?

Istoričarka umetnosti Ildiko D. Udvari (D. Udvary Ildikó) smatra da je ilustracija, zbog svoje prirode, najviše prisutna u književnosti za decu i mlade, i zbog toga je njen kvalitet veoma važan. Naime, dobra ilustracija može da probudi želju za čitanjem, a može da razvija i smisao čitalaca prema estetici (D. Udvary, 2004: 23).

Gordana Maletić takođe stavlja naglasak na kvalitet, kad ističe da „najbolja ostvarenja daju oni ilustratori koji temeljno poznaju struku, imaju veliku kulturu, u ovom slučaju likovnu, i naravno talenat. Takav autor razume tekst, kao i ulogu ilustracije da mu korespondira” (2011: 75).

Dakle, nije svejedno kakva će ilustracija da se ponudi deci. Znaju to ne samo istoričari umetnosti nego i vrsni ilustratori. Dobrosav Bob Živković u jednom intervjuu, na primer, kaže: „ja crtežima pripovedam. Nadahnjuje me sve što vidim i doživim, a posebno tekstovi u knjigama koje ilustrujem. Oni me ponesu i nateraju da se uključim, da im dodam ono što pisac nije mogao rečima da iskaže” (prema Mijalković, 2016). Na drugom mestu, opet, na pitanje da li je teško raditi za decu, Živković odgovara sledeće: „[j]a radim za sebe, najbolje što umem, najsmješnije što umem, najozbiljnije što umem, najiskrenije što umem. Crtam dok ja nisam zadovoljan a izgleda da ja i deca volimo iste stvari” (prema Rašković, 2016).

Da ilustraciju za knjigu uvek stvara inspiracija datog literarnog teksta veruje i Đeze Šarkanj (Sárkány Győző). Prema ovom grafičaru dobra ilustracija za knjigu može da stoji i kao poseban grafički list, a svaka ilustracija, naravno, odražava i umetnikovu ličnost, celokupno shvatanje i pogled na svet (up. Sárkány 2002).

Ištvan Damo (Dámó István) ilustraciju vidi kao poseban žanr. Ovaj umetnik ima za cilj da dizajnira takve knjige u kojima slikovni materijal neće imati ulogu popratne grafike, nego će u njoj i slika i tekst da budu podjednako važni; želja mu je, dakle, da se ove dve komponente stapaju u celinu i da i tekst bude deo vizuelnog doživljaja (up. Dámó 2012).

Prema mišljenju Perija Nodelmana (Perry Nodelman) reči u slikovnicama nam zapravo uvek sugerišu da stvari nisu samo takve kakve se pojavljuju na slikama, a slike nam stalno pokazuju da događaji nisu baš oni isti koje reči opisuju. Prema tome, slikovnice su prvobitno ironične. Osnovno uživanje koje one pružaju proističe iz različitosti informacija koje slike i reči posreduju. Ove različitosti, s jedne strane, obogaćuju informaciju, a s druge strane čine spornom verodostojnost obaju posrednih sredstava. Ovo potonje je naročito bitno, jer slikovnice teže k tome da njihova publika prepo-

zna granice i izobličena sopstvene percepcije sveta. Čitalac koji posmatra slikovnice iz blizine, automatski će postati semiotik, kaže Nodelman (up. Nodelman 1999: 79).

Setimo se samo Morisa Sendaka (Maurice Sendak 1928–2012), umetnika kojeg spominju i kao Pikasa dečje književnosti, i njegove, danas već kultne, slikovnice *Where the Wild Things Are* (HarperCollins, 1963; Tamo gde su divlje stvari). Ona je autoru donela ne samo Kaldekotovu nagradu (Caldecott Medal) već i svetsku slavu. Ova slikovnica je do danas širom sveta prodana u više od dvadeset miliona primeraka. Napravljena je prema njoj i opera, a imamo i filmsku verziju. Prosto je neverovatno da – a prošlo je više od pola stoleća od njenog postojanja – nije još objavljena ni na srpskom, a ni na mađarskom jeziku!

Sendakov glavni junak Maks (Max) ima običaj da obuče svoj vučji kostim i da u njemu divlja u kući i da pravi razne nestašluke. Jednom, međutim, njegova majka, sita od ovakvog ponašanja, pošalje svog sina nazad u njegovu sobu, a da ne dobije večeru. Zapravo, tad počinje dečakova avantura (koja je poput sna, jednog unutrašnjeg, bajkovitog putovanja): te noći u njegovoj sobi će da naraste velika šuma, a okolo će da nastane okean, a Maks će u svom čamcu da krene i da putuje dan i noć, nedeljama, skoro godinu dana, sve dok ne stigne tamo gde su divlje stvari. On uspeva da ih pripitomi, a postaće i njihov kralj. U ovom carstvu se može divljati do mile volje, ali Maks posle izvesnog vremena počinje da se oseća usamljeno, najradije bi bio na nekom drugom mestu, negde gde ga neko voli više od svega na svetu. Odjednom će da oseti fin miris hrane, a po njegovom tragu će u soptvenom čamcu da zaplovi, da putuje opet dan i noć neprestano, nedeljama, skoro godinu dana, dok ne stigne nazad u svoju sobu, gde ga čeka njegova večera – koja se još nije ohladila!

Ova odlična slikovnica, koja podjednako oslovljava i odrasle i decu, višeslojno je delo. Ula Redin (Ulla Rhedin) uspeh Sendakove slikovnice vidi u autorovoj radikalnoj i prefinjenoj naraciji, jer tekst<sup>1</sup> i slika dele tu ulogu da iznesu celu priču; informacije ponekad nosi samo tekst, a drugde to čini samo ilustracija (up. Rhedin 2003).

### Savremene slikovnice

Savremene slikovnice često imaju i nesvakidašnji, nov oblik. Na primer *Un lion à Paris* (Autrement Jeunesse, 2006; Lav u Parizu) Beatrice Alemanje (Beatrice Alemagna; 1973) velikog je formata, s prelepim ilustracijama u kolažu, s malo teksta. Autorka – inače, Italijanka sa trenutnom adresom u Parizu – dobitnica je više međunarodnih priznanja; njene knjige, koje sama

<sup>1</sup> Sendak nije samo ilustrator, nego je i autor samog teksta.

piše i ilustruje, prevedene su dosad na više jezika. *Lav u Parizu* ne samo da je velikog, pravougaonog formata, već je interesantno i rešenje kako treba da koristimo ovu slikovnicu. Naime, listamo je nagnuto, sa duže ivice; knjigu otvaramo poput neke kutije. Na unutrašnjim, prednjim koricama vidimo dve ogromne lavlje šape kako drže mapu grada. Čitalac će se, dakle, već na početku poistovetiti s glavnim junakom. Naime, jednog dana stiže jedan ogroman lav u Pariz. On luta velegradom, posećuje razne znamenitosti: popeće se na Ajfelovu kulu, ići će u Luvr, putovaće metroom, popiće kafu u jednom bistrou, prelaziće preko čuvene železničke stanice Gar de Lion. Međutim, ljudi ga ignorišu, ne primećuju ga. Lav je jako usamljen i tužan zbog toga. No, na kraju će na jednoj prometnoj raskrsnici ugledati prazno postolje, popeće se na njega, riknuće moćno, i rešiće da je ovo ipak njegov grad i da će tu ostati zauvek; sad je već miran i srećan.

Zanimljiva tipografija je takođe odlika savremenih slikovnica; često je i sam tekst sastavni deo ilustracije. Recimo, mađarski koautori, spisateljica Eva Janikovski (Janikovszky Éva; 1926–2003) i grafičar Laslo Reber (Réber László; 1920–2001) još šezdesetih godina prošlog veka koriste ovakvu kompleksnu vizuelno-tekstualnu naraciju u svojim knjigama. Njihove slikovnice prevedene su na preko trideset i pet jezika i postigle su veliki svetski uspeh. Možda je najpoznatija od njih *Ha én felnőtt volnék* (Móra, 1965), koja je dostupna i na srpskom jeziku pod naslovom *Da sam odrastao* (Mlado pokolenje, 1966). Ovde ilustrator koristi razna tipografska rešenja, primenjuje različite veličine i tipove slova kojima dočarava govor pojedinih likova. Na jednoj stranici, na primer, dominira tekst: u levom donjem uglu vidimo samo figuru deččića, inače glavnog junaka, rukama je upravo zapušio uši, a velika slova iznad njegove glave, niz rečenica koje izgovaraju, ili čak možda izvikuju, odrasli, prosto ga zapljuskuju: „Reci, sinčiću slatki, koliko puta moram da kažem: / Operi ruke! / Obuci pulover! / Gledaj preda se! / Ne grizi nokte! / Spremi svoje igračke! / Koliko puta moram reći? / Koliko puta moram reći?“<sup>2</sup>

Danas je ovakav tipografski postupak već uobičajena praksa u slikovnicama. Koriste ga i američki ilustratori Vladimir Radunski (Vladimir Radunsky; 1954) i Kris Raška (Chris Raschka; 1957) u zajednički stvorenoj slikovnici *Hip Hop Dog* (HarperCollins, 2010; Hip-hop pas). Ovaj put Raška piše tekst, a Radunski potpisuje crteže. Glavni junak je pas koji će da odrepuje svoju životnu priču, a tekst ovih pesmica je uvek vešto ugrađen u same ilustracije. Pojedini istaknuti slogovi, igra s veličinama slova na odličan način dočaravaju i igru rečima, pa i ritam celog teksta. Citat koji sledi je tekst sa poslednje dve stranice ove slikovnice. On ide u spiralu, sve do velike crvene tačke na sredini, a knjigu treba praktično da vrtimo u krug kako bismo mogli da pročitamo šta piše – dakle, menja se i pravac i način

2 Preveo sa mađarskog Eugen Ormai. Ovaj tekst je u srpskom izdanju na stranici broj 9.

uobičajenog postupka čitanja: „I’m the cool-est, go to school-est, not a fool-est, dogies rool-est. I’m the quickest and the slickest, tocky-tik-est, finger-lick-est. I’m the bright-est, no need t’ fight-est, pure delight-est, y’know I’m right-est. I’m the Hippy Hippy Hippy Hippy Hip Hop Dog“<sup>3</sup>

Poljski autori, pisac Marcin Brikčinjski (Marcin Brykczynski; 1946), ilustratorka, Joana Oleh (Joanna Olech; 1955) i grafička dizajnerka Marta Ignerska (Marta Ignerska; 1978) čak se igraju i bojama u slikovnici *Pink Piglet* (WingedChariot, 2008; Ružičasto prasence). Naime, glavni junak je jedno ružičasto prase koje nikako ne može da se pomiri sa svojom „dosadnom bojom“, zato kreće na put u nadi da će uspeti da promeni svoj izgled, da promeni svoju boju. Tokom svoje avanture susreće se sa raznim životinjama, pa tako i sa kameleonom. Iznad prikaza kameleona, ilustracija se proteže preko cele stranice, vidimo tekst ispisan slovima različitih boja: reči se postepeno pretvaraju u zelenu, crvenu, crnu i ružičastu, baš u te boje u koje se, prema opisu, i pretvara ovaj gmizavac. Zatim, i u ovoj slikovnici imamo interesantna tipografska rešenja koja utiču na uobičajene čitalačke navike. Recimo, u epizodi kad prasence u travi pravi kolutove preko glave, i tekst uz ovu ilustraciju stoji ‘naglavačke’, te, ako želimo da ga pročitamo, moramo okrenuti celu knjigu.

Savremene slikovnice imaju i novi, sveži pristup i takozvanim tabu temama. Nemački autorski dvojac Verner Holcvart (Werner Holzwarth; 1947) i Volf Elbruh (Wolf Erlbruch; 1948) doživeli su veliki svetski uspeh sa slikovnicom, danas već klasikom, *Vom kleinen Maulwurf, der wissen wollte, wer ihm auf den Kopf gemacht hat* (Peter Hammer Verlag, 1989). Ona je prevedena dosad na trideset i pet jezika i prodana je u više od tri miliona primeraka. Kod nas je objavljena pod naslovom *Priča o maloj krtici kojoj se neko pokakio na glavu* (Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 2005). Autori, inače obojica ilustratori, smatraju da deci treba pričati iskreno u svemu. Tako i prilaze ovoj temi o kojoj odrasli nerado govore, a deci je svakako zanimljiva. Holcvartov tekst je napisan s puno humora, a njega adekvatno prate i Elbruhove sjajne ilustracije.

Prisutan je u današnjim slikovnicama i grafički jezik moderne tehnologije, a primenjuju ga najviše ilustratori mlađe generacije. Na primer, mađarski umetnici Andraš Baranjai (Baranyai András; 1974) i Tibor Karpati (Kárpáti Tibor; 1978) poznatu Peroovu priču *Piroska és a farkas* (Csimota, 2006; Crvenkapa i vuk) u svojim slikovnicama ispričali su bez reči. Naime, izdavačka kuća Čimota, pripremajući se za Međunarodni sajam knjiga u Bolonji, zamolila je petoro<sup>4</sup> grafičara da svako od njih, na svoj način, sa

3 Tekst citiramo u originalu, pošto dosad nije još preveden na srpski jezik. Za potencijalnog, budućeg prvodioca svakako će predstaviti velik izazov da ga ‘presadi’.

4 Pored Karpatija i Baranjaija u ovom projektu su još učestvovali i ilustratorke Andrea Balog (Balogh Andrea; 1970), Bori Rutkai (Rutkai Bori; 1973) i Mari Takač (Takács Mari; 1971).

svojim izražajnim sredstvima, predstavi ovu bajku. Tako Baranjai, recimo, koristi elemente stripa. Na primer, u epizodi kad Crvenkapa kreće kroz šumu, ona u rukama nosi korpu, a u nju je na crtežu uperen jedan stripovski „oblak” u kojem su nacrtani flaša vina i parče kolača; na ovakav duhovit način ćemo saznati sadržaj devojčicine korpe. A Karpati je napravio celu knjigu u stilu kompjuterskih igrica. Sve forme su kvadratne i krajnje pojednostavljene, a koristi se samo zelena, plava, žuta, crvena i crna boja.

Da su slikovnice zaista za svaki uzrast, svedoči i Ahubelov (Ajubel; 1956) *Robinson Crusoe* (Media Vaca, 2008; Robinzon Kruso). Radi se o prelepom umetničkom delu ovog Kubanca, slikovnici bez reči, sa veoma sugestivnim crtežima preko cele stranice, rađenim snažnim bojama, a ekspresivnost još više naglašava i kontrast bele podloge. Ilustrator, u jednom intevjuu, priznaje da su mu bile potrebne tri godine da otkloni sve reči Defoovog teksta i da sve svede na likovni jezik. Cilj mu je bio da stvori knjigu u tradiciji nemih filmova (prema Mayer, 2016). Prema tome, ova knjiga može da bude podjednako interesantna i deci koja još ne znaju da čitaju, a i odraslima koji dobro znaju priču o Robinzonu.

### Zaključak

Prave i istinski dobre slikovnice jesu one, dakle, u kojima tekst i ilustracija sačinjavaju jednu celinu, a između njih se sve vreme vodi jedan dinamičan dijalog; a pritom one pružaju nepatvorenu vizuelnu književnost svojoj publici, i to ne samo onoj dečjoj.

### LITERATURA

- Borbély Sándor (2001). A képeskönyv és „olvasjä. Komáromi Gabriella (prir.): *Gyermekirodalom*. Budapest: Helikon, 250–253.
- Damó István. *Magyarország – nyitott könyv; Hungary – an Open Book, Bologna 2006* (katalog izdao: Magyar Illusztrátorok Társasága, Budapest: 2006). Preuzeto 28. VII 2012. sa [http://www.ibby.hu/im/bologna2006\\_katalogus.pdf](http://www.ibby.hu/im/bologna2006_katalogus.pdf).
- D. Udvary Ildikó (2004). Kortárs magyar illusztrációművészet. *Art Limes*, 2004/3, 23–38.
- Hunt, Peter (1999). Introduction: The World of Children's Literature Studies. U: Peter Hunt (prir.): *Understanding Children's Literature* (1–14). London–New York: Routledge.
- L. Beckett, Sandra (2013). *Crossover Picturebooks: A Genre for All Ages*. New York: Routledge.
- Mayer, Sabine. *Robinson Crusoe ohne Wörter*. Preuzeto 4. XI 2016. sa <http://www.zeit.de/online/2009/15/ajubel-interview>.
- Mijalković, Aleksandra. *Bob Živković – Ilustrator s aždajinim repom* (Izvor: Politika ponedeljak, 10. 01. 2011.). Preuzeto 8. XII 2016. sa [http://www.b92.net/kultura/art\\_durbin.php?nav\\_id=484735](http://www.b92.net/kultura/art_durbin.php?nav_id=484735).
- Nikolajeva, Maria and Carole Scott (2006). *How Picturebooks Work*, New York–London: Routledge.
- Nodelman, Perry (1999). Decoding the Images: Illustration and Picture Books. U: Peter Hunt (prir.): *Understanding Children's Literature* (69–80). London–New York: Routledge.
- Rašković, Nebojša. *Glavom i bradom: Dobrosav BoB Živković*. Preuzeto 18. XII 2016. sa <http://www.urbanstandard.rs/glavom-i-bradom-dobrosav-bob-zivkovic/>.
- Rhedin, Ulla (2003). *Reading guide for Where the Wilde Things Are by Maurice Sendak*, Stockholm: The Astrid Lindgren Memorial Award.
- Salisbury, Martin and Styles Morag (2012). *Children's Picturebooks (The art of visual storytelling)*. London: Laurence King Publishing Ltd.
- Sárkány Győző (2002). *Díjazott magyar illusztrátorok*. Budapest: Magyar Illusztrátorok Társasága.
- Stanton, Joseph (1998). The Important Books: Appreciating the Children's Picture Book as a Form of Art. *American Art*, Vol. 12, No. 2 (Summer, 1998), 2–5.
- V. Lechner, Judith (1993). Picture Books as Portable Art Galleries. *Art Education*, Vol. 46, No. 2, Art History (Mar., 1993), 34–40.
- Vuković, dr Novo (1996). *Uvod u književnost za djecu i omladinu* (drugo izdanje). Podgorica: ITP „Unireks”.
- Малетић, Гордана (2011). Илустрације по мери детета. *Детињство: часопис о књижевности за децу*, 3–4/2011, 74–79.



ANIKO UTAŠI  
Preschool Teacher Training College, Novi Sad

CHILDREN'S PICTUREBOOKS AS *VISUAL LITERATURE*

**Summary:** The author, focusing on contemporary picturebooks, shows that the picturebook has traditionally been seen as a children's genre, but in the eyes of many authors, illustrators and theoreticians it is a narrative form that can actually address all age groups. New and original graphic techniques and formats as well as the creative, often complex dialogue between text and picture provide multiple levels of meaning. The interplay of text and image that distinguishes the picturebook from other books and makes it a unique art form, a *visual literature*, also makes it a real crossover genre. The contemporary picturebooks are often very complex; they are of the liveliest and the most interesting contemporary literary genres that are challenging for adults as well as children.

**Keywords:** picturebook, illustration, text, *visual literature*, complex narrative.

ТАТЈАНА ВУЈНОВИЋ  
 Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет,  
 Одсек за српску књижевност  
 tatjanavujnovic@gmail.com

## НЕЧИСТЕ СИЛЕ КОЈЕ УГРОЖАВАЈУ ДЕТЕ У ГРАЂИ ВУКА СТЕФАНОВИЋА КАРАЦИЋА

*Сажетак:* У раду су прикупљени записи из збирки поезије, предговора, речника, етнографских и историјских списа Вука Стефановића Караџића који сведоче о веровањима у нечисте силе које на различите начине нападају децу. На основу ове грађе у раду се реконструира свакодневни живот детета, породице и шире заједнице који су обликовала уверења о негативном деловању урока, вештица и мацарула. Указује се, такође, на значења која се дају појавама из свакодневице управо под утицајем ових веровања.

*Кључне речи:* дете, нечисте силе, свакодневни живот, Вук Стефановић Караџић.

У поетској, етнографској, лексикографској, историографској грађи, као и у преписци Вука Стефановића Караџића бројни су и разноврсни хотимични и узгредни записи о обредима и обичајима у вези с рођењем, одгојем и одрастањем деце у српској традиционалној култури. Настojeћи да што обухватније опише народни живот (Филиповић, 1969: 391–403), Вук је заступио и појаве које се односе на тегобе, болести и узрочнике смрти код деце.<sup>1</sup> Колико су ови феномени били уобичајени најбоље илуструје народно схватање испољено кроз изреку и Вуково објашњење „Ђеца су као роса (ако их и има много одмах могу помријети)” (Караџић, 1969в: 328). За изазиваче немоћи

<sup>1</sup> У Рјечник, на пример, Караџић уноси називе и објашњења за различите болести, од који су неке означене искључиво као дечје: врас или дјетиње, вукоједина, дјетиња болест, клини (клиновит), струп, тјемењача итд. (1852: 73, 79, 122, 275, 721, 741). Рјечник је, иначе, ризница Вукових сведочанстава о властитом детињству, као и података о религијском, социјалном и економском статусу деце у српској култури (Пешикан-Љуштановић – Љуштановић, 2015: 463–482).

и болести код деце и људи у традиционалној култури најчешће су сумњичене различите нечисте силе (Агапкина, 2001: 44–46). У збиркама поезије, речницима, етнографским и историјским списима Вука Караџића засведочена су веровања да децу угрожавају и нападају: уроци, вештице, зли дуси<sup>2</sup> и маџарули.<sup>3</sup> Забележене су, такође, различите методе заштите, као и лечења деце, кад је штета већ учињена, а нису изостала ни сведочанства о обрачунима против нечистих сила. На основу описане грађе, у овом прилогу се настоји да се реконструише на који начин су представе о овим злим силама обликовале свакодневни живот детета, родитеља и заједнице.<sup>4</sup> Пажња је посвећена и значењима која се свакодневним појавама и ситуацијама дају управо под утицајем оваквих веровања.

### Уроци

Уколико је дете било болесно или слабо, а није био познат конкретан узрок, сматрало се да су га урекле „зле душе”, или да је нехотице уречено, најчешће тако што неко види дете и зачуди се његовој лепоти, расту, напретку и сл. (Караџић, 1934: 17, 19).<sup>5</sup> Да би се урицање спречило, коришћена су различита вербална и невербална средства заштите. На пример, уз изговорену похвалу или чуђење, увек се превентивно додавало: „Да није урок!”, „Да није урока!”, „Не буди урока!” или „Не били урок љепоте!” (Караџић, 1934: 19; Караџић, 1969в: 82, 189). Исто тако, ако је неко желео да се ограда од урицања малог и изузетно лепог детета, казивао је: „Пи, коке те пос..ле!” (Караџић, 1969в: 229).<sup>6</sup> Да се не би случајно наштетило приликом првог виђења новорођенчета обичај је био да се каже: „Колико сам те приђе видио толико ти икакв озло наудило” (Караџић, 1934: 22). Уколико би се догодило да се неко зачуди, а притом не изговори утук против урока,

2 Зли дуси” који нападају децу у Вуковој грађи се помињу једном заједно с вештицама, па се у раду помињу у оквиру тог сегмента.

3 Вук бележи израз „Купи као куга ђецу” (Караџић 1852: 311) који сведочи да су деца масовно умирала од ове епидемије. Куга се, иначе, замишљала као демонско биће у лику жене с белом марамом. Веровало се да куге имају своју земљу преко мора, а Бог их шаље међу људе кад зло раде и много греше (Караџић, 1852: 311). Будући да се у Вуковој грађи куга доводи у везу с децом једино у наведеном изразу, у раду се не разматрају остали записи о овој болести.

4 У раду се свакодневном животу приступа сагледавањем пракси и представа помоћу којих појединац из дана у дан уређује свој однос према друштву, култури и догађајности (Spasić, 2004: 11–12).

5 О веровањима у вези с уроцима, заштити и лечењу, в. Миодраговић, 1914: 187–195; Ђорђевић, 1985; Раденковић, 1985: 367–380; Ђорђевић, 1990: 183–210; Требјешанин, 1991: 160–167.

6 Ове речи, након што пљуне на дете, изговарала је и особа која је у незнању прекршила забрану љубљења детета млађег од годину дана (Караџић, 1934: 26). Исто тако, сматрало се да се не смеју љубити деца док спавају, да их не би ускоро мртве љубили (Караџић, 1934: 15).

остали би убрзо реаговали речима: „Лук ти у очи!” или „Зачудио се што довече вечерао!” (Караџић, 1969в: 108, 171), а нарочито жене су знале да кажу: „Зачудио се пребијеној голијени!” (Караџић, 1818: 223; Караџић, 1969в: 108). Деци и млађим особама у оваквим ситуацијама говорено је: „Ето ти говна на носу, утри се” (Караџић, 1818: 223). Понекад се на чуђење није одговарало речима, већ се детету одмах гасило угљевље (Караџић, 1934: 19).

Страх од урока је био један од разлога што се до прве године крило право име детета, уз чврсто веровање да ће оно једино тако бити срећно и дуговечно (Караџић, 1934: 14). Када су се жене распитивале код мајке за здравље мушког потомка, нису га звале по имену већ Живко – да јој живи (Караџић, 1852: 158; Караџић, 1934: 32).<sup>7</sup> Крштено име се скривало и надимком који је неретко, у каснијем животу, сасвим потискивао право име (Караџић, 1852: 385, 386). Да би новорођенче остало живо, тајила се и његова тежина: треба га „измјерити на боланцу колико миче”, па, како се веровало, четрдесет дана ником не говорити колико је тешко (Караџић, 1934: 19). Символично се скривао и узраст, па се није говорило колико дете има месеци, већ колико има „ђеда” (Караџић, 1852: 122). Исто тако, кад детету почну да расту зуби, није се питало да ли су му изникли „зубови”, него „вучићи” (Караџић, 1934: 19).

Додатне мере предострожности предузимане су кад су се деца износила напоље. У тим приликама мајке су им мало гаравиле носеве, или пак лица, „мрчећи” их у облику крста по челу, образима и бради (Караџић, 1934: 13, 34). А против злоочника<sup>8</sup> коришћени су и биљни апотопеји: гојној деци у недра стављала се руда (петопрсница), тј. „нека трава те смрди, која се и ђеци на пупак привија ради бубина” (Караџић, 1934: 18, 21).<sup>9</sup>

Уколико је дете имало симптоме који су указивали да пати од урока, гатањем се утврђивало да ли је заиста уречено. У чашу пуну воде стављала су се три жива, из ватре извађена угљена, а затим се гледало да ли ће испливати. Уколико потону, тумачило се да је дете оболело од урока, и у том случају узимали су воду у којој је гашено угљевље и мазали дете по зглобовима. Ако угљени испливају и покаже се да дете није уречено, воду су просипали иза врата (Караџић, 1934: 17, 19). Слична метода коришћена је и у покушајима да се утврди ко је урочник. Бајалица је бацала живо угљевље у неначету воду, намењујући онима за које се мислило да су урекли. Сматрало се да је кривац онај

7 Веровало се да дечаку треба дати име Живко да би живео (Караџић, 1852: 158; Караџић, 1934: 19).

8 Човек злих очију који само погледом може да науди (Караџић, 1852: 212).

9 Бубина” или „ојађелица” (у Рисну) је „глиста која се заметне у дијетету” (Караџић, 1852: 452).

код чијег имена угљен потоне. Кад се процедура заврши, болесник је пио и умивао се овом водом (Караџић, 1852: 83). У ове сврхе се кувао и чистац, трава белих цветова, па су се њим деца умивала „од урока” (Караџић, 1852: 825).

У ситуацијама кад се подозревало да је дете урекла нека стара жена, узимао се женски кључ, који је „шупаљ у врх” и, крстећи дете њим, говорило се:

Кукуријеку,  
Паде баба у ријеку.  
Изгубила тоболац,  
Нашао га трговац.  
„Дај ми, трго, тоболац,  
Даћу тебе пет овац,  
И товар жукве,  
Да ти коњ пукне,  
На врата куће.”

Потом је особа која баје ударала три пута кључем о камен и говорила: „Крст ту, врз ту”. Ово се чинило да би болест која је напала дете „у кам пошла”, а жена која га је урекла да „пукне од јада” што није могла да му науди (Караџић, 1934: 43). Неретко су уреченој деци помоћ пружале и саме мајке лечећи их „басмама од урока”:

Разиђте се уроци, пророци,  
Као магла по долу,  
Као облак по небу,  
Као пена по води,  
Као роса по гори.  
Урок седи на прагу,  
Урочица под прагом,  
Урок скочи урочицу спрчи.  
Овај прст имена нема, овај прст места нема, чедо здраво као од мајке рођено.  
(Караџић, 1934: 37)

Жељени ефекат се зазивао вербално, али и комплементарним магијским радњама. Наиме, мајке су деци палчевима растеривале уроке и језиком лизале чело, изговарајући:

Кошутица лане лиже,  
Да са њега росу слиже;

А ја моје дете лижем  
Да са њега росу<sup>10</sup> слижем.  
Здраво к’о од мајке рођено.  
(Караџић, 1934: 23)

Интересантно је да је почетком XX века варијанта овог текста забележена као песма која се изводи кад се дете успављује:

Кошутица лане лиже,  
Лане лиже, да му шару слиже.  
И ја моје дете лижем,  
Да уроке слижем!  
(Миодраговић, 1914: 105)

Ову успаванку су пратили аналогни поступци као „басме од урока” из Вукове грађе: након певања успаванке, мајка би три пута лизнула дете по челу (Миодраговић, 1914: 105). Стога се може претпоставити да су можда и текстове који почињу речима „Разиђте се уроци, пророци” и „Кошутица лане лиже” (Караџић, 1934: 37, 40) деца слушала пред спавање, односно да су мајке, успављујући их, растеривале уроке.

### Вештице

Према народном схватању вештица<sup>11</sup> је жена која у себи има неки ђаволски дух који у сну из ње излази и, претворивши се у лептира, кокошку или ћурку, лети по кућама и једе људе, а особито малу децу (Караџић, 1852: 66). Уколико се на неки начин осујети повратак овог духа у тело, то би било погубно по жену – вештицу: кад ђаволски дух изађе, жена лежи као мртва, а, ако би јој неко окренуо главу тамо где су биле ноге, никада се више не би пробудила (Караџић, 1852: 67). Узрок постанка вештицом приписивао се атипичним околностима рођења: наиме, према веровању, женско дете рођено у крвавој кошулици постајало је вештица, док је мушко бивало вједогоња (Караџић, 1934: 26).<sup>12</sup> Овакава девојчица је до удаје живела као „мора која

10 У подбелешци уз ову реч стоји: „да није можда: бљу?” (Караџић, 1934: 40).

11 О веровањима у вештице, одбрани и лечењу изједених, в. Ђорђевић, 1953; Требјешанин, 1991: 154–158; Виноградова–Толстој, 2001: 77,78.

12 „У страху да ће мушко дете рођено у крвавој кошулици убрзо умрети, бабице су, након порођаја, излазиле испред куће и из свег гласа викале: „Свему свијету на знање а ђетету на здравље, роди вучица вука” (Караџић, 1934: 12). Исто тако је и бабица, након што одсече пупак мушком детету у породици у којој су претходно умирала деца, гласно објављивала: „Чуј пуче и народе! Роди вучица вука, свему свијету на знање а ђетету на здравље!” (Караџић, 1869в: 307; Караџић, 1934: 35).

људе у спавању притискује”, а након венчања се претварала у вештицу (Караџић, 1852: 367; Караџић, 1934: 26).<sup>13</sup> Стога се никада за младу и лепу жену није причало да је вештица, него само за бабе, што језгровито илуструје изрека: „млада курва, стара вјештица” [sic] (Караџић, 1818: 74; Караџић, 1852: 66).

Сматрало се да вештица своје жртве напада док спавају тако што им, ударајући неком шипком преко леве сисе, отвара прса. Потом жртвама вади срце и једе, а груди, на крају, саме срastaју (Караџић, 1852: 66). Овакве чудовишне представе о вештицама и њиховом погубном деловању имале су одјека и у лирској народној поезији:

Осу се небо звездама.  
И равно поље овцама,  
Овцама нема чобана.  
До једно дете Радоје.  
И оно лудо заспало;  
Буди га Јања сестрица:  
„Устани горе, Радоје!  
Овце ти за луг зађоше.  
Нека и, сејо, не могу;  
Вештице су ме изеле:  
Мајка ми срце вадила,  
Стрина јој лучем светлила.”  
(Караџић, 1841: бр. 237)

Ова песма, у Вуковој збирци објављена под насловом Изједен овчар, забележена је широм јужнословенског простора у великом броју варијаната. Посебно је занимљив податак да је код Бугара једна варијанта забележена као песма извођена на крштењу, а код нас као успаванка, односно песма коју су певале „матере свагда маленој дјецци уз колијевку”.<sup>14</sup> Стихови који говоре о насиљу над дететом Радојем (као и смрти), чија је главна виновница родитељка с вештичјим атрибутима, имају обредни и иницијацијски смисао, који се, поред осталог, огледа у коначном и болном одвајању (мушког) детета од мајке (Карановић, 2010: 59–70). Поред тога, управо чињеница да су младом овчару срце извадиле и изјеле мајка и стрина, одсликава народно веровање да вештица најпре чини зло у својти, које је садржано у изрекама: „Куд ће вјештица до у свој род?” и „Вјештица на своју крв трчи” (Караџић, 1869в: 69, 164; Караџић, 1852: 67).

<sup>13</sup> Веровало се и да је мора вештица која се покајала и обећала да више неће јести људе, него их сад у сну притиска и зауставља им дисање (Караџић, 1852: 367).

<sup>14</sup> О варијантама песме о изједеном овчару и њеном обредном и митском значењу и пореклу види: Карановић, 2010: 59–70.

Како би се деца сачувала од погубног деловања ових жена са натприродним моћима, постојале су различите превентивне мере заштите у којима је учествовала и цела заједница. Након што се дете роди, суседи и родбина су седам дана долазили у породиљину кућу и сву ноћ седели, гостили се и певали. Строго се водило рачуна да један део гостију увек остане будан и чува породиљу и дете, страхујући да детету не нашкоде вештице и „зли дуси” (Караџић 1969б: 343, 344). О једној од главних функција „чувања бабина” казује песма која је извођена током овог обреда:

Што у двору жубор стоји?  
Што оно веле?  
Јовану се син родио,  
Те се веселе.  
Ко се томе весељаше?  
Бабо највише.  
Веселе се, Бога моле,  
Да му буде жив.  
(Караџић 1969б: 82, 83)

У циљу заштите новорођенчета, нарочито у породицама где се деца не држе, а мисли се да их вештице једу, надевало се име Вук.<sup>15</sup> Сматрало се да на „вука вештица неће смјети ударити”, стога су и Вуку Стеф. Караџићу, како сам сведочи, дали вучје име (Караџић 1818: 38).<sup>16</sup> Наиме, кад је о Митровдану 1787. (или 1786) године Стефан Јоксимовић огласио пуцњем из пушке радосну вест о рођењу детета, први су се одазвали суседи Бањанац, Добриловић и Ивановић. Окупљени уз кафу, разматрали су које име би било најбоље за новорођенче. Злосрећна судбина Стефана и Јегде да претходно изгубе петоро деце и страх да су их изјеле вештице пресудно су утицали на избор имена. Комшија Бањанац је предлагао име Крста, јер вештице беже од крста. Породиља је, међутим, пресудила, држећи да је страшније име Вук (према Златковић 2015: 6, 7). Караџићев савременик, војвода Тома Перишић, накнадно је добио вучје име када га је мајка прозвала Вучић, што, заправо, није била реткост да „од милости или кад нешто врачају мајке предену детету име” (Караџић 1852: 570).

Пород се штитио и изговарањем магијских формула у кризним

<sup>15</sup> Вукови сарадници Вук Врчевић и Вук Поповић бележе да се име Вук или Вуко даје да би дечак био „бијесан како вук и здрав у животу и онако трснат и јунак”, као и да би био „снажан и грабљив као вук”. Врчевић уз овај запис напомиње: „Могло би бити да су и мени ради овога нађели име Вук, али баш нијесу погодили!” (Караџић, 1934: 19, 32).

<sup>16</sup> О вучјим именима у антропонимији западног Балкана, с освртом на њихову функцију и везу с магијским формулама заснованим на односу дете – вук, види: Плас, 2002: 88–101.

треницима. Кад нека стара жена, за коју су бринули да је вештица, приђе мајци с мушким дететом у наручју, она је у себи из опреза изговарала: „Кад се мотовилом поштапала а вратилом опасала, ондар ми ђетету наудила” (Караџић 1934: 21). А уколико дете пољуби потенцијална вештица, говорило се: „Тамо, субота је смела! Кад се вратилом опасала, а ужем поштапала, тадар му наудила!” (Караџић, 1869в: 277). На сличан начин и одрасли су се бранили, у себи или наглас казујући: „Кад се могла дохватити зубима за жиле испод кољена, тадар ми и наудила” (Караџић, 1934: 12). У молитви из Грбља, коју су пре спавања читали они које мора у сну дави, постављају се сличне препреке: „Вратилом се опасала / Заштикалом поштапила, / Ушла у јајску љуску, / Утопила се у морску пучину” (Караџић, 1852: 367). Пре ових препрека набрајају се особе и бића којима се жели онемогућити приступ. Међу непожељним је и „вјетрушна вјетруштина”, односно жена којој дух, кад заспи, изађе и чини зло другим људима (Караџић 1852: 367; Караџић, 1934: 37), као што је то случај с вештицом. Уз то, алузија на превожње у љусци јајета упућује на помисао да је ова молитва могла бити усмерена и против вештица, будући да је уврежено било мишљење како је ово главно превозно средство вештицама преко воде – стога су љуске увек мрвљене (Караџић, 1852: 67; Караџић, 1934: 17). То што у молитви није именована у складу је с народним схватањем формулисаним у изреци: „Не зови зло, јер само може доћи” (Караџић, 1969в: 192) и забраном да се изговара реч „вештица”, особито пред децом, због чега су је звали „крстача”, „рогуља” или „цопрница” (Караџић, 1852: 307, 652, 814). Право име се избегавало и употребом израза „каменица”, који је мотивисан још и жељом да се скамени (Караџић, 1852: 268). Уколико би неко у незнању и поменуо вештицу, други би одмах одговарали: „Вук јој пут претекао, не спомињите је!” (Караџић, 1934: 29).

Обичавало се да онај ко увече „запреће” огањ прекрсти лопатом да се вештице не би купиле око огња (Караџић, 1934: 11). Ту где се ложи ватра стављан је и рог да нагореве и испушта „смрад” за који се веровало да растерује ове нечисте силе (Караџић, 1852: 67). Вештице, такође, особито зазиру од белог лука и нипошто му не прилазе. Стога се, о Белим и Божићним покладама, кад су оне најактивније, овом биљком мазало по грудима, табанима и испод пазуха (Караџић, 1852: 66). На Беле покладе су наопако извртане комостре (вериге) да вештице не би нападале децу (Караџић, 1852: 67; Караџић, 1934: 29). Када дете не може да спава, под узглавље му је стављан нож црних корица, тзв. црнокорац, који је иначе коришћен у одбрани од вештица (Караџић, 1934: 21, 29).

Верованье у вештичју способност да се претвори у животињу или инсекта допринело је да се на сваког лептира, особито великог, гле-

да с подозрењем и страхом да је то у ствари преобразена вештица. Уколико би опазили овог инсекта у кући, хватали су га и помало горели на свећи или ватри, говорећи: „Дођи сјутра да ти дам соли”. Исто тако, уколико би се чуло нешто да лупа кроз кућу, веровало се да је то вештица или мора која је дошла да науди укућанима. Како би је осујетили у реализацији злих намера, укућани су изговарали: „Изићи, лисица ти на пут, вук пред пут, и сјутра дошла да ти соли узајмимо”. У оба случаја, ако сутрадан дође некаква жена, нарочито ако је негде мало нагорела, да позајми соли, огња или неким другим послом, није било никакве сумње да је у питању права вештица (Караџић, 1969в: 116; Караџић, 1852: 67; Караџић, 1934: 10, 34). Уколико неко жели да задобије моћ да препозна која је међу женама вештица, држало се да треба главу змије да у недрима понесе у цркву, па ће вештице гледати у његовом правцу (Караџић, 1934: 29). Исто тако, веровало се да треба да убије змију и у њену главу да посади чен белог лука да никне до Благовести, а онда на овај празник да га задене за капу и тако понесе у цркву, па би се све вештице купиле око њега да му отму овај чен (Караџић, 1934: 30).

Постојале су, међутим, и посве друкчије технике разоткривања вештица: када у неком селу помре много људи и деце и посумњају на неку жену да их је она, као вештица, појела, онда је вежу и баце у воду. Ако осумњичена потоне, онда је извуку напоље и пусте, али, уколико остане на површини, осуђена је на смрт, јер се веровало да је то одлика вештица (Караџић, 1852: 67, Караџић, 1934: 10). У овим суровим методама истраге вештице су кушане и ватром:

У Жабарима жену Павла Станојевића Пауну, као вјештицу по заповијести К. Ђ. привезали уз ражањ па је пекли међу двије ватре, па је најпослије, кад није хтјела одати, спале, те изгори згрнувши оне обје ватре на њу. – А Петра Јокића из Тополе маћеху, опет као вјештицу, убију из пиштоља и исијеку ножевима. (Караџић, 1969а: 218)

Овакве слике из свакодневице продрле су и у епску народну поезију: у песми о боју на Чокешини, непосредно пред сукоб с Турцима, Јаков Ненадовић упућује увреде харамбаши Турчији које могу бити управо алузије на мучење вештица (Самарџија, 2007: 234):

Ти Турчија, један пржибабо!  
Ни стари ти војевали нису,  
Већ чували краве по Сријему.  
Ласно ти је море бабе пржит’

У поноћи, кад нико не види,  
Ал' је мучно мејдан дијелити...  
(Караџић, 1862: бр. 26)

Иако је за хајдука највећа „срамота и поруга” била да га назову „пржибабом” (Караџић, 1969б: 202), злочини према женама проглашеним за вештице нису им били страни. Тако је Караџић једног од својих певача, Стојана Ајдука, родом из Херцеговине, од кога је забележио Женидбу краља Вукашина и друге песме, затекао 1820. године у селу Брусници код господара Јована Обреновића „где је био затворен, што је, дошавши из ајдука, убио некаку бабу, за коју је мислио, да му је, као вештица, дете изела” (Караџић, 1833: XVIII).

Овако брутално опхођење према женама – вештицама можда је заправо последица схватања да њихови уједи имају неминовно смртни исход. Изједени су, како се веровало, одмах умирали, или живели онолико колико им је вештица одредила, док им је јела срце. Несрећне жртве би на крају задесила смрт какву им је она наменила (Караџић, 1852: 66). С друге стране, по лек за изједене ишло се код бивших вештица, жена које су се одале, исповедиле своја злодела, па постале „лекарице” које дају траву изједенима (Караџић, 1852: 66). Оболели од вештичјег уједа лечени су некаквом травом „од изиједи, у које је лист као у јагода а цвијет жут” (Караџић, 1852: 223), а особито деца полагања су у траву „повратич” како би се повратила, у супротном сматрало се да има нема спаса (Караџић, 1934: 9). А вештица када сконча, веровало се да јој треба испод сваког ножног нокта обрезасти ножићем да се не би дизала из гроба (Караџић, 1934: 35).

### Мацарули<sup>17</sup>

Док се за уроке мислило да најчешће долазе од људи, а да су вештице у ствари жене у које улази ђаволски дух, постојала су веровања у бића која, иако су неко време провела међу људима, припадају искључиво оностраном. Представе о мацарулима казују да су то демонска бића настала од деце која су умрла некрштена, особито ако су се незаконито, односно ванбрачно, рађала.<sup>18</sup> Овакви покојници без крста, како се веровало, у гробу оживе, а онда изађу, па муче и даве малу децу (Караџић, 1852: 348; Караџић, 1934: 33). Њихово присуство у кући препознавало се по буци и лупању, а као прва одбрана коришће-

17 О натприродним бићима насталим од душа умрле (некрштене) деце, в.: Требјешанин, 1991: 153, 154; Lozica, 1995: 11–63; Раденковић, 2001: 377–380; Полонијо–Шешо, 2002: 102–130.

18 „Претпоставља се да име потиче из италијанског језика, где се срећу демонска бића сличних назива: mazzamauro, mazzariol, mazzemarielle, massariol и сл. (Раденковић, 2001: 378).

ни су свећа и тамјан којим се кадила икона, а потом и цела кућа (Караџић, 1852: 348). Сматрало се да се крећу ноћу у друштву, пљешћући рукама и подврискујући, као и да свакоме на врху главе гори свећица (Караџић, 1852: 348). У Вуковој заоставштини налази се сведочанство о овим бићима које је записао Вук Врчевић од домаћице код које је одсео:

Слушала сам да су их по ноћи око цркве гледали ђе иду, а сваки од њих ђе носи по једну свјећу у руке, но куку ономе ко их види а не очати: да васкрсне Бог! (Караџић, 1934: 33).

Караџићеви записи о нечистим силама које угрожавају дете можда не представљају универзалну слику свакодневног живота деце и родитеља у Србији краја XVIII и XIX века, али без сумње осветљавају један њен сегмент, као и назоре појединаца и друштва о овом аспекту одгајања потомства на терену где је материјал бележен. У овом опису свакодневице потврђује се представа у српској традиционалној култури о детету као слабом, незаштићеном и угроженом бићу (Требјешанин, 1991: 358) које је у свим ситуацијама пасивни објекат заштите и напада. Посебно је занимљиво то што у низу примера о његовој судбини одлучују две жене: мајка, која га штити и лечи, и непријатељски настројена нечиста сила, која је најчешће у женском облику или долази од жене, махом старије. Ове улоге, међутим, могу бити и замењене. У складу с оваквим схватањем детета, одрастање је пратио озбиљан систем мера и поступака чији је циљ био да сачува нови нараштај од нечистих сила. У овом старању о потомству учествовала је цела заједница: поштовањем кодекса понашања око детета, бдењем над новорођенчетом и обрачуном против злих сила.

Коначно, Караџићеви записи, који су некад били део народног живота и стварности, на различите начине и данас су актуелни, а један је формулисан у народној пословици и објашњењу: „Да Бог ђетету не да оно што му отац и мати мисле! Јер отац и мати обично мисле о свакојакој несрећи која би се ђетету, кад није код њих, могла догодити” (Караџић, 1969в: 78).

## ЛИТЕРАТУРА

- Агапкина, Т. А. (2001). Болест. У: С. М. Толстој, Љ. Раденковић. *Словенска митологија: енциклопедијски речник* (44–46). Београд: Zepster book world.
- Виноградова, Л. Н, С. М, Толстој (2001). *Вештица*. У: С. М. Толстој, Љ. Раденковић. *Словенска митологија: енциклопедијски речник* (77–78). Београд: Zepster book world.
- Ђорђевић, Т. (1953). Вештица и вила у нашем народном веровању и предању; Вампир и друга бића у нашем народном веровању и предању. Српски етнографски зборник. Књ. 66. Београд: Српска академија наука.
- Ђорђевић, Т. (1985). Зле очи у веровању Јужних Словена. Београд: Просвета.
- Ђорђевић, Т. (1990). *Деца у веровањима и обичајима нашега народа*. Београд: Идеа; Ниш: Просвета.
- Златковић, Б. (2015). Мале приче о Вуку Караџићу (од 1787. до 1824). Београд: Институт за књижевност и уметност.
- Карановић, З. (2010). Песма о овчару чије су срце изјеле вештице: текст и обредно-митски контекст. У: *Небеска невеста* (59–70). Београд: Друштво за српски језик и књижевност.
- Караџић, В. С. (1818). Српски рјечник: истолкован њемачким и латинским ријечма. У Бечу: gedruckt bei den р.р. Armeniern.
- Караџић, В. С. (1833). Народне српске пјесме. Књ. 4, у којој су различне јуначке пјесме. У Бечу: у штампарији Јерменскога манастира, 1833.
- Караџић, В. С. (1841). Српске народне пјесме. Књига прва, у којој су различне женске пјесме. У Бечу: у Штампарији јерменскога манастира.
- Караџић, В. С. (1849). Српске народне пословице и друге различне као оне у обичај узете ријечи. У Бечу: у Штампарији јерменскога манастира.
- Караџић, В. С. (1852). Српски рјечник: истумачен њемачкијем и латинскијем ријечима. У Бечу: у Штампарији јерменскога манастира.
- Караџић, В. С. (1862). Српске народне пјесме. Књ. 4: у којој су пјесме јуначке новијих времена о војевању за слободу. У Бечу: у штампарији Јерменскога манастир.
- Караџић, В. С. (1934). Вукова грађа. Расправе и грађа. Српски етнографски зборник. Књ. I: 9–93.
- Караџић, В. С. (1969а). Историјски списи II. У: *Сабрана дела Вука Караџића*. Књ. XVI. Београд: Просвета.

- Караџић, В. С. (1969б). Етнографски списи; О Црној Гори. У: *Дела Вука Караџића*. Београд: Просвета.
- Караџић, В. С. (1969в). Српске народне пословице. У: *Дела Вука Караџића*. Београд: Просвета.
- Миодраговић, Ј. (1914). Народна педагогија у Срба или како наш народ подиже пород свој. Београд: Задужбина Ил. М. Коларца.
- Пешикан-Љуштановић, Љ., Љуштановић, Ј. (2015). Представе о детету и детињству у „Рјечнику” и списима Вука Стефановића Караџића. У: *Вук Стефановић Караџић (1787–1864–2014)*. Београд: САНУ.
- Плас, П. (2002). „Вучија имена” у контексту обичаја и веровања око рођења на западном Балкану. *Кодови словенских култура*, 7/7: 88–101.
- Полонијо, И., Л. Шешо (2002). „Дијете пред рајским вратима”: народна вјеровања Јужних Славена у наднаравну манифестацију душа мртве дјеце. *Кодови словенских култура*, 7/7: 102–130.
- Раденковић, Љ. (1985). Представе о уроку и урицању код словенских народа. У: *Зле очи у веровању Јужних Словена* (367–380). Београд: Просвета.
- Раденковић, Љ. (2001). Некрштенац. У: С. М. Толстој, Љ. Раденковић. *Словенска митологија: енциклопедијски речник* (377–380). Београд: Zepster book world.
- Самарџија, С. (2007). Функција алузије у процесу стварања и прихватања епске песме. *Годишњак Катедре за српску књижевност са јужнословенским књижевностима*, 3/3: 213–237.
- Требјешанин, Ж. (1991). Представа о детету у српској култури. Београд: Српска књижевна задруга.
- Филиповић, М. (1969). Вук Караџић као етнолог. *Етнографски списи; О Црној Гори. Дела Вука Караџића* (393–403). Београд: Просвета.
- Lozica, I. (1995). Dva demona: orko i macić. *Narodna umjetnost: hrvatski časopis za etnologiju i folkloristiku*, 32/2: 11–63.
- Spasić, I. (2004). *Sociologije svakodnevnog života*. Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.



TATJANA VUJNOVIĆ

University of Novi Sad, Faculty of Philosophy, Department of Serbian  
LiteratureIMPURE FORCES THAT THREATEN A CHILD IN PUBLICATIONS  
OF VUK STEFANOVIĆ KARADŽIĆ

**Summary:** This paper discusses the texts of oral literature, ethnographic records and autobiographical notes from publications of Vuk Stefanović Karadžić mentioning various impure forces (witches, *uroci*, *macaruli*) that threaten the life of a child. This material is seen as a potential source of information about everyday life of children of Serbian traditional culture from the perspective of the adult members of the community. Moreover, the paper identifies the forces that, according to folk beliefs, seek to harm the child (and mother), space and time of their activities and possible encounter with the child, as well as the manner and consequences of the activities of these impure forces. Child protection preventive system, in addition to healing methods if the damage has been done, has especially been addressed.

**Keywords:** child, impure forces, everyday life, Vuk Stefanović Karadžić.

UGAO MUZIČKE I LIKOVNE  
PEDAGOGIJE



SMILJANA KOJIĆ GRANDIĆ<sup>1</sup>, MIROSLAVA KOJIĆ<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Osnovna škola *Jovan Popović*, Kikinda, <sup>2</sup>Visoka škola strukovnih studija  
za obrazovanje vaspitača u Kikindi  
igorgrandic@gmail.com

# ZNAČAJ LIKOVNOG IZRAZA I CRTANJA DECE PREDŠKOLSKOG I RANOG ŠKOLSKOG UZRASTA IZ UGLA LIKOVNOG PEDAGOGA

*Sažetak:* Autorke podržavaju koncept da decu predškolskog i ranog školskog uzrasta u likovnim aktivnostima i na časovima likovnog vaspitanja ne treba podučavati crtanju, već ih samo podsticati, tako da u svakoj narednoj likovnoj aktivnosti rezultati uvek budu bolji u odnosu na prethodne. Dečja iskustva se na taj način intenziviraju sadržajnije, razvijaju i obogaćuju. Samo su dobro motivisana deca aktivna u likovnom stvaralaštvu. Međutim, nije retkost da u toku likovnih aktivnosti deca traže pomoć vaspitača i učitelja. U nedostatku adekvatnog likovnog podsticaja i likovne pedagoške pomoći, sklona su da od druge dece „pregledaju” gotova likovna rešenja. Likovno i pedagoški obrazovan vaspitač ili učitelj znaće da neosetno nastupi s namerom da dete dođe do samostalnog i kvalitetnog likovnog rešenja. Ovo gledište je razrađeno savremenim metodičkim pristupom likovnog vaspitanja (model Kojić, 2013). Cilj ovog rada je da ukaže na mogućnosti primene savremenog metodičkog pristupa u aktivnostima likovnog vaspitanja koje poboljšavaju kvalitet života dece predškolskog i ranog školskog uzrasta i pozitivno utiču na njihov opšti razvoj.

*Cljučne reči:* podsticaj na likovni izraz, likovna sintaksa.

## Uvod

Autorke podržavaju koncept da decu predškolskog i ranog školskog uzrasta u likovnim aktivnostima i na časovima likovne kulture ne treba podučavati crtanju, već ih samo podsticati, tako da u svakoj narednoj likovnoj aktivnosti rezultati uvek budu bolji u odnosu na prethodne. Dečja iskustva se na taj način intenziviraju sadržajnije, razvijaju i obogaćuju. Samo su do-

bro motivisana deca aktivna u likovnom stvaralaštvu.

Dečji likovni izraz je disponiran filogenetskim razvojem ljudske vrste, odnosno ontogenezom svakog deteta. Decu ovog uzrasta treba samo podsticati u likovnom izražavanju. Svako podučavanje od strane vaspitača ili učitelja narušava prirodnu ravnotežu koja se odnosi na:

- prirodnu želju i interesovanje deteta da crta,
- prirodnu želju i interesovanje da likovno stvara,
- potrebu deteta da izražava svoje emocije,
- potrebu da izaziva pažnju odraslih, da objasni šta dečji likovni izraz sadrži,
- potrebu da bude pohvaljeno od strane vaspitača, učitelja, vršnjaka i dr.

Pogrešno je kada vaspitači, učitelji i roditelji žele da elementi crteža budu nacrtani „tačno”, to jest da dečji likovni izraz odslikava realnost, jer je na osnovu faza razvoja likovnog izraza jasno da se od deteta traži nemoguće. Upravo to kod deteta stvara osećaj inferiornosti i dete često zbog očekivanja odraslih izgubi želju za likovnim izražavanjem. Dete vizuelno percipira okolinu, ali svesno ne može da reflektuje sliku stvarnosti na crtežu, a upravo je to namera odraslih – da ono što realnije nacrtala ljudsku figuru, drvo, cvet i sl., a upravo za to dete predškolskog i ranog školskog uzrasta nije biološki zrelo. Zbog toga ne postoji mogućnost da ga vaspitači, učitelji ili drugi odrasli podučavaju crtanju, jer to bi bilo ravno nameri da ga podučavaju da pravi nacрте za konstrukciju mašina, aviona i sl.

Ukratko ćemo opisati savremeni metodički pristup – model Kojić, koji se stvarao tokom četiri decenije duge prakse akademika mr Miroslave Kojić, profesora metodike likovnog vaspitanja dece predškolskog uzrasta. Uvodni – motivacioni deo podrazumeva govornu sintaksu vaspitača ili učitelja u kojoj detetu šalje likovnu poruku o mogućnostima likovnog rešenja. Cilj ovog dela aktivnosti je pokretanje pozitivnih emocija, kao i usmeravanje dece da te emocije pretoče u likovni izraz. U glavnom – stvaralačkom delu aktivnosti, odnosno časa likovnog vaspitanja vaspitač ili učitelj insistira na originalnosti deteta, a ne na tačnosti likovnog rešenja na određenu temu, kako je to predviđeno klasičnim pristupom u realizaciji likovnih aktivnosti, odnosno časa likovnog vaspitanja. Deca u ovom delu biraju tehnike kojima će se likovno izražavati i da li će crtati individualno, u paru ili u grupi. Spontano se nameće ideja da nema netačnih likovnih rešenja. Likovnu sintaksu dete u predškolskom uzrastu piše jedinstvenim likovnim rukopisom koji uglavnom sadrži sledeće likovne elemente: liniju, oblik i boje. Različita sinteza likovnih elemenata u prostoru kompozicije omogućava deci da svoje emocije oslobađaju tako da budu likovno što jedinstveniji, a ne da sebe inhibiraju željom odraslih da na temu odgovore što tačnije. Praksa pokazuje da jedinstvenost likovnog izraza na predškolskom uzrastu podra-

zumeva i likovnu kreativnost. U završnom – rezimirajućem delu deca analiziraju svoje radove, bogateći svoju verbalnu i neverbalnu komunikaciju. Praksa autorki pokazuje da su sva deca predškolskog uzrasta sposobna da se likovno izražavaju i da ih ne treba podučavati, već samo stimulisati, što će dokazati mnogobrojnim primerima iz prakse u kojima se primenjivao savremeni metodički pristup i gde su se deca likovno izražavala prema modelu Kojić (Kojić, Markov, 2013).

U ovom radu ćemo pokušati da iz ugla likovnih pedagoga rasvetlimo mogućnosti dece predškolskog i ranog školskog uzrasta da se likovno izražavaju i da zapravo ukažemo na činjenicu da su na predškolskom i ranom školskom uzrastu sva deca likovno kreativna, da žele da se likovno izražavaju i da ih ne treba sputavati tradicionalnim stereotipima podučavanja. Problematikom likovnog izraza dece predškolskog i ranog školskog uzrasta profesorka Miroslava Kojić se bavi duže od četiri decenije. Nakon analize svih delova usmerenih aktivnosti ili časa likovne kulture (uvodni deo, glavni deo, završni deo) i analize crteža koji su nastali tako što je profesorka realizovala aktivnosti demonstrirajući studentima i vaspitačima savremeni metodički pristup (model Kojić, 2013), nameće se zaključak da je podsticanje deteta da crta bez sugestija odraslih (npr. „ovde nešto nedostaje”, „da li znaš kakve je boje trava?” i sl.) najblagotvorniji za razvoj likovnog stvaralaštva dece predškolskog i ranog školskog uzrasta.

### **Zašto ne podučavanje već podsticanje na likovno izražavanje deteta predškolskog i ranog školskog uzrasta?**

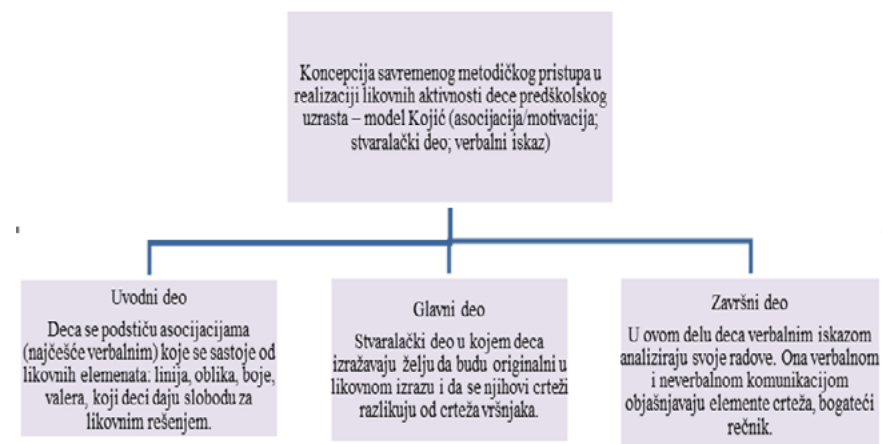
U oblasti metodike likovnog vaspitanja, od njenog nastanka do danas, velika pažnja je posvećivana likovnoj kreativnosti kao već postojećem fenomenu koji poseduje pojedinac. Likovna kreativnost je uglavnom sputavana tradicionalnim pristupom, koji nije mogao da prati savremene pedagoške tokove koji su nastali kao posledica menjanja društva. Tradicionalni metodički pristup je inhibirao likovnu kreativnost deteta, dovodeći celokupan razvoj pojedinca u krizu. Savremeni metodički pristup u metodici likovnog vaspitanja podrazumeva uvažavanje različitosti svakog deteta i prilagođavanje je biopsihosocijalnim zahtevima deteta. Ovakav pristup se u praksi pokazao kao vrlo pristupačan i za decu sa smetnjama u razvoju. Osnovno polazište metodičara likovnog vaspitanja (koji se bave metodikom likovnog vaspitanja dece predškolskog i ranog školskog uzrasta gotovo četiri decenije) jeste da na predškolskom i ranom školskom uzrastu ne postoje deca koja nisu likovno kreativna, već ona nisu dovoljno motivisana da ispolje emocije i pretoče ih u likovni izraz. Savremeni metodički pristup prilikom realizacije likovne aktivnosti ili časa likovne kulture sastoji se u integraciji

svoga onoga što deca istražuju i doživljavaju. Deca povezuju sadržaje sa svih usmerenih aktivnosti u vrtiću ili sadržaje sa nastave u školi sa životnim situacijama, stvarnost i imaginaciju, pa integrativno prilaze određenoj temi u toku realizacije aktivnosti likovnog vaspitanja ili časova likovne kulture. Tradicionalni način realizacije usmerenih likovnih aktivnosti u predškolskim ustanovama i likovne kulture u nižim razredima osnovne škole sastoji se u fragmentaciji koja se ogleda u odnosu između konceptualne, teorijske i vaspitno-obrazovne prakse. Savremeni pristup u realizaciji usmerenih aktivnosti likovnog vaspitanja i nastave likovne kulture sastoji se u integraciji znanja i iskustva deteta. Očigledno je da deca vrlo rano počinju misliti, ali nisu sposobna da formulišu svoje misli rečenicama. Ona misle u slikama. Zbog toga detetu treba omogućiti da što pre počne da se likovno izražava, pa da vizuelne signale i simbole pretače u verbalne u nameri da objasni svoj crtež (Kojić–Markov, 2013: 54). Pored stimulacije likovnog izraza, savremeni metodički pristup u metodici likovnog vaspitanja pokazao se kao efikasan u prepoznavanju i suzbijanju negativnih oblika ponašanja. Terapeutsko dejstvo modela Kojić pokazalo se i kod dece koja manifestuju probleme u ponašanju (Kojić, Zeba, Markov, 2015).

Slika 1. prikazuje savremeni metodički pristup u podsticanju likovnog stvaralaštva kod predškolske dece i dece ranog školskog uzrasta. Autorka Jelena Fatović-Nikolić primenila je navedeni pristup u radu sa darovitim detetom, a rezultati pokazuju da je dete vidno napredovalo u likovnom stvaralaštvu nakon što je u radu sa njim primenjen savremeni metodički pristup profesorke Miroslave Kojić. Navedeni primer dokazuje da ovaj pristup treba primenjivati i na mlađem školskom uzrastu – upravo je kontinuitet u radu u likovnim aktivnostima prema preporukama savremenog metodičkog pristupa nakon vrtića primenjivan i nakon polaska u školu (Fatović-Nikolić, 2015). Istraživanje Emine Kopas-Vukašinović (2005) pokazalo je da se kod prvaka značajno smanjuje nivo likovne kreativnosti. Pretpostavka je da sa prvacima i sa učenicima do IV razreda osnovne škole na časovima likovnog vaspitanja treba primenjivati savremeni metodički pristup. Crteži dece su u pripremnim grupama za polazak u školu likovno kreativni, ali samo nekoliko meseci kasnije, prema istraživanju E. Kopas-Vukašinović, deca gotovo da ne mogu da odgovore na zahteve učitelja i nivo likovne kreativnosti im statistički značajno opada.

Suprotno savremenom metodičkom pristupu, sprovedeno je istraživanje na uzorku od 69 ispitanika sa lakom intelektualnom ometenošću. Od ispitanika se tražilo da nacrtaju cvet tako što su vizuelno podsticani da nacrtaju što kreativniji cvet. Miroslava Kojić smatra da bi ispitanici pokazali veći nivo likovne kreativnosti da su podsticani verbalnim asocijacijama koje se saopštavaju mirnim, odobravajućim i opuštajućim tonom. Ona smatra da za podsticanje likovnog izraza i likovne kreativnosti pre svega treba po-

krenuti emocije kod dece. Za podsticanje likovnog izraza kod predškolske dece i učenika nižih razreda mnogo je važnija toplina i iskrenost u govoru vaspitača i učitelja od samog sadržaja. Ako dete ne razume verbalne opise i objašnjenja na zadatu temu (prisutno u klasičnim metodama pripreme dece za likovni rad, kada se deca podstiču da se sete kako nešto u prirodi „izgleda”), ono će samo ako je emotivno podstaknuto emocije pretočiti u likovni izraz koji će iznedriti samo njemu svojstveno likovno rešenje.



**Slika 1:** Shematski prikaz savremenog metodičkog pristupa – model Kojić

I muzička i likovna umetnost koriste se specifičnim znacima za izražavanje, predstavljajući time jedinstven sistem neverbalne komunikacije kao univerzalni jezik sporazumevanja. Likovni jezik koristi termine: linija, boja, ton, oblik, forma, tekstura, ritam, harmonija, kontrast, gradacija, kompozicija itd. Muzički jezik podrazumeva poznavanje nota, a koristi izraze kao što su: melodijska linija, ton, boja, oblik, ritam, harmonija, kontrast, gradacija, kompozicija itd. Doživljavanje muzičkog dela i opažanje muzičkih pojedinosti zahteva pravilan pristup odabranoj kompoziciji. Jedan od prvih uslova je podsticanje želje za slušanjem odgovarajućeg dela i oblikovanje svesnog, aktivnog slušanja. To podrazumeva animiranje dece, usmeravanje njihove pažnje na određeni muzički sadržaj, odnosno pojedinost, što se postiže spretnom verbalnom pripremom i postavljanjem primerenih zahteva (Jeremić, Pavlović, Kojić Grandić, Markov, 2015: 101). U podsticanju likovnog izražavanja veoma važnu ulogu ima realizator aktivnosti, odnosno nastavnik, kao i metodički pristup koji se primenjuje u radu (Jeremić, Šimonji-Černjak, Markov, Pantić, 2015). Upravo na tome insistira

profesorka Miroslava Kojić, jer smatra da zbog specifičnosti predškolskog i mlađeg školskog uzrasta i zahteva za likovno izražavanje vaspitači i učitelji treba da konkretizuju preporuke likovnih pedagoga koji se bave problematikom likovnog izraza predškolske dece i učenika mlađeg školskog uzrasta. Osnovna preporuka je podsticati, a nikako podučavati, jer stručnjaci iz ove oblasti mogu da budu samo likovni pedagozi koji imaju iskustva i znanja u radu sa ovom populacijom dece.

Na osnovu rezultata istraživanja Biljane Jeremić, Milovana Miškova i Smiljane Kojić Grandić, tokom kojeg su učenici mlađeg školskog uzrasta bili podsticani vizuelnim i slušnim doživljajima, nakon čega su imali zadatak da se likovno izraze, utvrđeno je da može da se napravi jasna razlika u postignuću likovnog izražavanja nastalog na osnovu:

- slušnog doživljaja,
- vizuelnog doživljaja i
- audio-vizuelnog doživljaja.

Nalazi jasno ukazuju na to da je učenicima mlađeg školskog uzrasta potreban podsticaj kako bi oslobodili svoje emocije i prikazali ih kroz likovni izraz koristeći likovnu sintaksu na originalne načine (Jeremić, Miškov, Kojić Grandić, 2014).

Sanja Gagić, Mirjana Japundža-Milisavljević i Aleksandra Đurić-Zdravković sprovele su istraživanje koje se bavilo likovnim izrazom i likovnom kreativnošću dece sa intelektualnom ometenošću. Crteži ocenjeni kao visoko kreativni bili su oni u kojima su deca izražavala svoju originalnost, sposobnost da stvari vide na različite načine, kao i oni koji su kompozicioni bili dobro postavljeni. Čak su i beline imale svoju funkciju (Gagić, Japundža-Milisavljević, Đurić-Zdravković, 2015). Upravo ovo ukazuje na savremeni metodički pristup – model Kojić, 2013, gde se ne insistira na tačnosti crtanja već na posebnosti likovnog izraza, pri čemu deca jedinstvenim likovnim rukopisom produkuju originalne i neponovljive crteže.

#### **Crteži dece nastali primenom savremenog metodičkog pristupa u podsticanju likovne kreativnosti dece predškolskog i mlađeg školskog uzrasta – model Kojić**

U ovom delu prikazaćemo nekoliko crteža nastalih primenom savremenog metodičkog pristupa. Važno je napomenuti da svako dete ima portfolio u kome se nalaze crteži sa propratnom dokumentacijom. Važniji delovi portfolija (pored opštih podataka o detetu) prema profesorki Miroslavi Kojić su:

- verbalna asocijacija koja je podstakla dete na likovni izraz, ponašanje deteta tokom uvodnog dela – da li dete sa pažnjom sluša verbalnu asocijaciju i sl.;

- praćenje ponašanja deteta tokom stvaralačkog (glavnog) dela – lakoća sa kojom dete pristupa zadatku, da li dete saraduje i podstiče vršnjake na rad, da li traži podršku vaspitača, studenta ili likovnog pedagoga;
- kako se dete ponaša u završnom delu – da li želi da analizira rad, da li je spemno za javni nastup, da li više koristi verbalnu ili neverbalnu komunikaciju, da li prihvata podršku vršnjaka, odnosno da li im pruža podršku i dr.

Prilog br. 1: Aleksandar, 5 g. *Cvet u vazi*, lavirani tuš, pero i četkica

Prilog br. 2: Aleksa, 7 g. *Cveće u vazi*, flomaster, akvarel boje

Prilog br. 3: Aleksandar, 5 g. *Buba*, lavirani tuš, pero i četkica

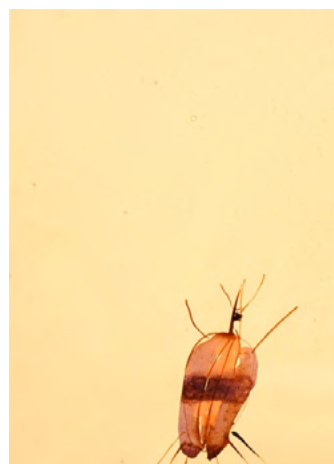
Prilog br. 4: Aleksa, 7 g. *Buba*, lavirani tuš, pero i četkica



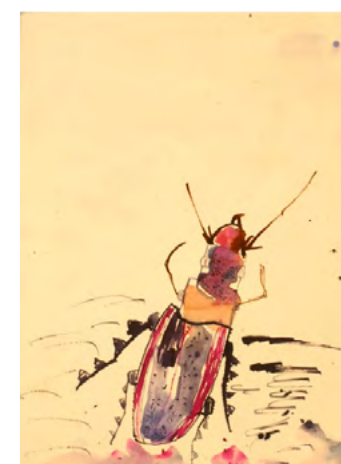
**Prilog br. 1**



**Prilog br. 2**



**Prilog br. 3**



**Prilog br. 4**

Savremeni metodički pristup u realizaciji usmerenih aktivnosti iz metodike likovnog vaspitanja nastao je kao rezultat višedecenijskog iskustva u radu sa decom predškolskog i ranog školskog uzrasta. Profesorka metodike likovnog vaspitanja Miroslava Kojić u neposrednom radu sa decom, posmatrajući i analizirajući ponašanje dece tokom likovnih aktivnosti i procenjujući likovni izraz i likovnu kreativnost predškolske dece, došla je do sledećih zaključaka:

- decu predškolskog i ranog školskog uzrasta ne treba učiti crtanju;
- decu predškolskog i ranog školskog uzrasta treba samo emotivno podsticati (najčešće verbalnim asocijacijama) na likovno stvaralaštvo;
- deci predškolskog i ranog školskog uzrasta treba omogućiti da u podsticajnoj sredini analiziraju svoje crteže;
- kod dece predškolskog i ranog školskog uzrasta likovni izraz podstiče razvoj govora, kognitivnih sposobnosti i dr.

Likovni izraz deteta na predškolskom i mlađem školskom uzrastu odrasli ne treba da kritikuju jer time stvaraju uslove za inhibiciju dečjeg likovnog izraza, a time i celokupnog razvoja deteta. Treba imati na umu da detetu što ranije treba dati grafitnu olovku i papir. Estetskim zahtevima ne treba narušavati dečje stvaralačke naboje, jer dete tad može da izgubi prirodni likovni kompas i da od preke prirodne potrebe da crta i da se razvija ono počinje da izbegava likovni izraz jer se plaši neuspeha.

## LITERATURA

- Gagić, S., M. Japundža-Milisavljević, A. Đurić-Zdravković (2015). Examples from Visual Surroundings as an Incentive for Children with Mild Intellectual Disability to Express their Creativity in the Art Domain. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*. 17/3 (Sp.Ed.): 41–64. doi:10.15516/cje.v17i0.1073
- Fatović-Nikolić, J. (2015). Značaj likovnih aktivnosti i razvoja govora – kontinuitet između vrtića i škole. *Zbornik Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi*. 10/1: 97–111.
- Jeremić, B., M. Miškov, S. Kojić Grandić (2014). Audiovizuelna percepcija i likovni izraz dece mlađeg školskog uzrasta. *Norma*. 19/1: 153–160.
- Jeremić, B., M. Pavlović, S. Kojić Grandić, Z. Markov (2015). Sinergija usmerenih aktivnosti muzičke kulture i likovnog vaspitanja u funkciji razvoja dece. *Norma*. 20/1: 99–108.
- Jeremić, B., R. Šimonji-Černak, Z. Markov, J. Pantić (2015). The Effects of Applying the Vocal Performance Teaching Method on the Social-Emotional Competencies (SEC) of Children in Early Education. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*. 17/3 (Sp. Ed.): 151–185. doi:10.15516/cje.v17i0.1125
- Kojić, M., Z. Markov (2013). Podsticanje likovne kreativnosti kod predškolske dece savremenim metodičkim pristupom. *Nastava i vaspitanje*. 62/1: 52–69.
- Kojić, M., R. Zeba, Z. Markov (2015). Crtež i likovni izraz u otkrivanju i suzbijanju dečje agresivnosti. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*. 61/1: 163–174. Preuzeto sa <http://hrcak.srce.hr/15232>
- Kopas-Vukašinović, E. (2005). Osujećenje kreativnosti u likovnom izrazu prvaka. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*. 37/2: 82–98.

SMILJANA KOJIĆ GRANDIĆ<sup>1</sup>, MIROSLAVA KOJIĆ<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Elementary School *Jovan Popović*, Kikinda, <sup>2</sup>Preschool Teacher Training College, Kikinda

THE IMPORTANCE OF ARTISTIC EXPRESSION AND DRAWING  
OF CHILDREN IN KINDERGARTENS AND EARLY SCHOOL AGE  
FROM THE PERSPECTIVE OF ART TEACHER

**Summary:** The authors support the concept that children of preschool and early school age in art activities and art education classes should not be taught drawing; they should only be encouraged, so that in every subsequent artistic activity results are always better than the previous one. In this way, children's experiences become more meaningful; they intensify, develop and enrich. Only well-motivated children are creatively and artistically active. However, it is not rare that during art activities children seek help of kindergarten teachers and primary school teachers. In the absence of adequate visual stimulus and art teacher's help, they are prone to "steal" finished artistic solution from other children. Artistically and pedagogically trained preschool teacher or primary school teacher will know how to approach a child subtly with the intention of child finding his/her own, high-quality artistic solution. The aim of this paper is to show the possibilities of application of modern methodical approaches in art education activities that improve the quality of life of preschool children and early school age and have a positive impact on their overall development. This view is elaborated with contemporary art teaching methodological approach (Model Kojić, 2013). Introductory motivational part implies kindergarten teacher's or primary school teacher's speech syntax in which he/she sends the child a message about the possibilities of visual art solutions.

**Keywords:** stimulus to artistic expression, visual syntax.



UGLJEŠA COLIĆ

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

## ANIMACIJA KAO PODSTICAJ CELOVITOM RAZVOJU PREDŠKOLSKOG DETETA

*Sažetak:* Većina dece voli da gleda crtane filmove, ali ona ne moraju biti samo pasivni posmatrači animiranih filmova, već mogu aktivno učestvovati u njihovom stvaranju. Animacija je vid umetnosti koji objedinjuje slikanje, crtanje, vajanje, muziku, informatiku, što dopušta da se u radu na jednom delu okupi veliki broj različite dece, različitih uzrasta, sposobnosti i interesovanja. Postoji mnogo različitih vidova animacije: crtanje po filmskoj traci, animacija sa peskom, sa lutkama, crtanje masnim bojama po staklu, kompjuterska animacija. U radu sa predškolskom decom najbolje se pokazala animacija figura od plastelina. U procesu stvaranja animiranog filma deca obrađuju određenu temu, pri čemu se povezuju znanja iz različitih oblasti nauke, na primer: istorije, geografije, jezika i književnosti i dr. Takođe, povezuju se nauke i umetnosti, na primer: likovna, muzička, dramska. Sve to se objedinjuje u zaokruženu smisaonu celinu uz pomoć savremene tehnike i tehnologije. Na taj način se stvaraju uslovi i prilike da deca otkrivaju i saznaju svet u logički povezanim celinama. Ceo proces upućuje na saradnju i zajednički rad dece različitih interesovanja, potreba, sposobnosti. To podrazumeva podelu uloga, podelu poslova, međusobno dogovaranje. Sve ih spaja zajednički cilj – stvoriti što bolju animaciju na određenu temu. Svima su nam poznate vrednosti ovakvog učenja, ali takođe i činjenica da je u klasičnim organizovanim situacijama učenja jako malo prilika da deca zaista uče integrisano, aktivno i interaktivno. Otuda je veoma važno što obučavamo studente naše škole da rade animirane filmove sa decom.

*Ključne reči:* animacija, predškolska deca, celovit razvoj, integrisano učenje, interaktivno učenje.

## Istorija i razvoj animacije

Animacija (lat. animatio – ožvljenje, davanje duše) jeste postupak stvaranja iluzije kretanja crtežima, modelima ili beživotnim stvarima.

Rani primeri pokušaja da se stvori fenomen pokretnih crteža mogu se naći u paleolitskim pećinskim crtežima, gde su životinje nacrtane sa više nogu u pozicijama kretanja, sa jasnim pokušajem da se stvori percepcija kretanja.

Pet hiljada godina stara činija pronađena u Iranu na sebi ima pet iscrtanih slika koze, nacrtane na njenim stranama (Slika 1). Ovo se uzima kao primer rane animacije. Međutim, s obzirom na to da nije postojala tehnika prikazivanja slika u kretanju, takve slike se ne mogu nazvati animacijom u pravom smislu te reči.



Slika 1: Slike koze na činiji iz Irana

Prikazivanje kretanja u prostoru može se pratiti kroz celu istoriju umetnosti. O značaju izučavanja prikaza pokreta u likovnoj umetnosti svedoči činjenica da je ta tema i danas aktuelna (Slika 2).



Slika 2: Prikaz iluzije pokreta u savremenoj likovnoj umetnosti – Vladimir Veličković

## Tehnike animacije

S obzirom na to da je nekoliko ljudi paralelno radilo na animiranim filmovima, nije moguće reći ko je zapravo kreator animacije.

Tradicionalna animacija (rukom crtani radovi) jeste tehnika koja se najčešće koristila u 20. veku (Kalčić, 2005: 248). Produkcija kratkih animiranih filmova, poznatih kao crtani filmovi, postaje industrija tokom druge decenije 20. veka, a ovi filmovi su se prikazivali u bioskopima. Iako je Amerika godinama bila neprikosnovena u klasičnoj animaciji zahvaljujući Voltu Dizniju (Walt Disney), danas najmanje rukom crtanih filmova dolazi sa tog kontinenta i tokom poslednjih godina najbolji tradicionalno animirani filmovi stižu iz ostalih krajeva sveta. Zahvaljujući tehnološkom razvoju ova tehnika se sve ređe koristi, pa je većina savremenih filmskih studija zatvorila svoje sekcije za klasičnu animaciju.

*Stop motion animation* je veoma poznata tehnika. Ona označava fizičku manipulaciju objekata koji se potom fotografišu kadar po kadar kako bi se stvorio utisak pokreta u prostoru. *Stop motion* tehnologija godinama se koristila za specijalne efekte, a usavršio ju je Rej Harihauzen (Ray Harryhausen), čovek koga smatraju duhovnim ocem Stivena Spilberga (Steven Spielberg) i cele generacije čiji su filmovi nezamislivi bez specijalnih efekata. Harihauzen je tom tehnikom oživljavao razne zmajeve i kosture u starim kulturnim naslovima (poput *Jason and the Argonauts*, 1963). Danas je vodeći majstor *stop motion* tehnologije britanski studio *Ardman* (Aardman) sa svojim plastelinskim junacima (*Creature Comfort*, *Wallace and Gromit*, *Chicken Run*). Pored njih, ističe se i Henri Selik (Henry Selick), koji je u uspešnoj saradnji sa Timom Bartonom (Tim Burton) stvorio animirane filmove *The Nightmare Before Christmas* i *Corpse Bride*. Henri Selik je 2009. godine snimio film *Coraline*, prvi *stop motion* 3D animirani film u istoriji.

Razvoj tehnologije i računara je doveo do polaganog kraha tradicionalne, rukom crtane animacije i do pojave kompjuterske animacije, pa je danas CGI (*Computer-generated imagery*) najrasprostranjeniji oblik animacije. CGI je doneo potpunu revoluciju u svet animacije. Premda radi po sličnim principima, kompjutersku animaciju delimo na 2D i 3D. Danas neki smatraju da će prva verovatno nestati, kao i tradicionalna animacija.

Kompjuterska animacija je postala popularna nakon pojavljivanja filma *Toy Story* (1995), prvog animiranog filma koji je nastao primenom ove tehnike. *Toy Story* je američki kompjuterski animirani film studija *Piksar* (Pixar). Bio je najprofitabilniji film 1995. godine i naišao je na pozitivan prijem kod kritičara, koji su u istoj meri hvalili inovativan način animacije i duhovit scenario. Mnogi kritičari ga smatraju jednim od najboljih animiranih filmova svih vremena. Zahvaljujući ogromnom uspehu, film *Toy Story* je prerastao u serijal, čiji su drugi i treći deo takođe naišli na poziti-

van prijem kod publike i kritičara. Popularnost ove animacije je dovela do kreiranja video-igara, proizvodnje igračaka po likovima iz filmova, kao i do otvaranja tematskih parkova u Diznilendu.

Norman Mek-Laren (Norman McLaren), poznati inovator u animaciji, govorio je: „Animacija nije umetnost pokretnih crteža, već umetnost pokreta koji je nacrtan. Ono što se dešava između kadrova važnije je od onog što je nacrtano u samom kadru.”

### Dečja animacija

Danas tehnologija napreduje brže nego ikad i svakodnevno je zastupljena u našim životima. Pored televizora, većina dece svakodnevno koristi računar, a znaju da koriste i različite vrste androida – „pametnih” telefona. Preko ovih uređaja dostupna im je velika količina video i audio sadržaja. Većina dece voli da gleda crtane filmove, ali ona ne moraju biti samo posmatrači animiranih filmova, već mogu aktivno učestvovati u njihovom stvaranju. Danas su nam dostupni programi koji su dovoljno jednostavni da ih deca mogu koristiti u izradi animacije. Takođe, postoje tehnike animiranja prilagođene različitim uzrastima dece.

Postoji mnogo različitih vidova animacije: crtanje po filmskoj traci, animacija sa peskom, sa lutkama, crtanje masnim bojama po staklu, kompjuterska animacija (Marušić, 2006: 123). U radu sa decom najbolje se pokazala animacija figura od plastelina (Slika 3). Plastelin je materijal koji ne ograničava dečju fantaziju i veoma je pogodan za modelovanje. Takođe, doprinosi razvoju fine motorike šake dece predškolskog uzrasta.

Kako animacija u sebi objedinjuje slikanje, crtanje, vajanje, muziku i informatiku, njena raznovrsnost dopušta da se u radu na jednom delu okupi veliki broj različite dece. Da bi animacija uspela, potreban je timski rad. Stvarajući animaciju, deca uče da rade u grupi, razvijaju sposobnost međusobne komunikacije i saradnje, kao i saradnje sa vaspitačima. U zajedničkom radu razvijaju se bogate interakcije unutar grupe, uzajamna pomoć i podrška. Takođe, kod dece se razvija stvaralačko i kreativno mišljenje.

### Animacija kao proces učenja

U procesu stvaranja animiranog filma deca obrađuju određenu temu, pri čemu se povezuju znanja iz različitih oblasti nauke, na primer: istorije, geografije, književnosti itd. Takođe, povezuju se nauke i umetnosti sa tehnologijom i tehnikom (na primer: informatika, slikanje, vajanje itd.). Na ovaj način se stvaraju uslovi da deca otkrivaju i saznaju svet u logički povezanim celinama.

S obzirom na to da se učenje i razvoj deteta dešavaju celovito, ni podrška

dečjem učenju i razvoju ne može da bude iscepkana i ciljana na jedan aspekt razvoja (na primer: samo likovne sposobnosti, ili samo razvoj govora i sl.). Sve to se objedinjuje u zaokruženu smisaonu celinu uz pomoć savremene tehnike i tehnologije.



Slika 3: Kolaž od fotografija studentskih i dečjih radova od plastelina

Vaspitno-obrazovni proces se tokom stvaranja animacije razvija kroz smislenu celovitost, prilagođenu konkretnim mogućnostima, sposobnostima i interesovanjima dece. Učenje i podučavanje čine jedinstven proces u kome se akcenat stavlja na razvijanje detetovih kapaciteta da istražuje i razume različite pojave koje može da iskusi i izrazi na različite načine. Savremena nauka o obrazovanju stavlja izuzetan naglasak na istraživačke aktivnosti i istraživačko učenje, uz konstrukciju detetovog razumevanja sveta i istovremenog razvoja dečje radoznalosti.

Deca su maksimalno aktivna u celom procesu stvaranja animiranog filma: dok razvijaju priču – scenario o odabranoj temi, izrađuju figure od plastelina ili crtaju, animiraju figure, biraju muziku, zvuk, montiraju. Ceo proces upućuje na saradnju i zajednički rad dece različitih interesovanja, potreba, sposobnosti. To podrazumeva podelu uloga, podelu poslova, međusobno dogovaranje. Sve ih spaja zajednički cilj – stvoriti što bolju animaciju na određenu temu. Svima su nam poznate vrednosti ovakvog učenja, ali takođe i činjenica da je u klasičnim organizovanim situacijama učenja

jako malo prilika da deca zaista uče integrisano, aktivno i interaktivno. Otuda je veoma važno što obučavamo studente naše škole da rade animirane filmove sa decom.

### Zaključno razmatranje

Prikazivanje kretanja u prostoru može se pratiti kroz celu istoriju umetnosti. Brojni su načini i tehnike kojima je to rađeno i oni se neprekidno razvijaju i usavršavaju pod uticajem razvoja tehnologije. Tako danas postoji mnogo različitih vidova animacije: crtanje po filmskoj traci, animacija sa peskom, sa lutkama, crtanje masnim bojama po staklu, kompjuterska animacija. U radu sa predškolskom decom najbolje se pokazala animacija figura od plastelina.

Proces stvaranja dečje animacije uključuje: izbor teme animacije, razvijanje sadržaja, pravljenje figura, njihovo animiranje, snimanje, montiranje, biranje muzike, zvuka. Da bi jedna animacija uspela, neophodan je zajednički rad dece različitih sposobnosti, interesovanja i potreba, kao i nenaometljiva podrška vaspitača. Tokom stvaranja animiranog filma deca spajaju znanja iz nauke, umetnosti, tehnike i tehnologije. U skladu sa svojim interesovanjima i mogućnostima, deca preduzimaju različite aktivnosti i tako stiču iskustva, znanja i razvijaju svoje veštine saradnje sa drugom decom i vaspitačima. Pritom je neophodno mnogo dogovaranja, podele poslova i međusobnog usklađivanja, čime deca od najranijeg uzrasta stiču veštine potrebne za timski rad. Sam proces rada stvara kontekst za zajedničke aktivnosti dece i vaspitača, te doprinosi razvoju svih potencijala i sposobnosti dece (intelektualne, akademske, motoričke, socijalne veštine).

Deca sve manje stvaraju, a sve više postaju potrošači savremenih medija. To ne mora da bude tako. Potrebno je obezbediti im uslove da stvaraju, pri čemu ne mislimo samo na tehničku opremu (koja svakako jeste važna), već i na podršku obučanih odraslih.

Zbog svega navedenog veoma je važno što je od 2015. godine animacija postala sastavni deo studijskog programa Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu. Na taj način budući vaspitači već tokom inicijalnog obrazovanja stiču osnovna znanja o animaciji i pripremaju se da je koriste u neposrednom radu sa decom u vrtiću, koristeći sve njene prednosti.

### LITERATURA

Kalčić, S. (2005). *Neizvjesnost umjetnosti (udžbenik za IV. razred gimnazije)*. Zagreb: Školska knjiga.

Marušić, J. (2006). *Alkemija animiranog filma*. Zagreb: Meandar.

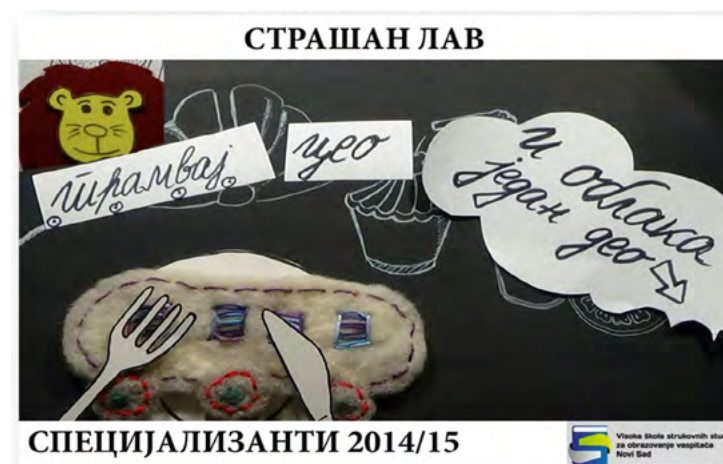
Elektronski izvori

<http://animatorsbuffet.blogspot.rs>

[https://en.wikipedia.org/wiki/Vladimir\\_Veličković](https://en.wikipedia.org/wiki/Vladimir_Veličković)

[https://sh.wikipedia.org/wiki/Stop\\_animacija](https://sh.wikipedia.org/wiki/Stop_animacija)

### PRILOZI



Slika 4: Plakat za kratki animirani film *Strašan lav*, koji su izradili studenti specijalističkih studija VŠSSOVNS



Slika 5: Plakat za kratki animirani film *Leptiri sa lepim glavama*, koji su izradili studenti specijalističkih studija VŠSSOVNS

UGLJEŠA COLIĆ  
Preschool Teacher Trainig College, Novi Sad

ANIMATION AS AN INCENTIVE FOR COMPREHENSIVE  
DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

**Summary:** Most children like to watch cartoons, but they do not have to be just passive observers of animated films. Children can also actively participate in their creation. Animation is an art that combines painting, drawing, sculpturing, music, Computer science. Such versatility allows a large number of children of different ages, abilities and interests to work together. There are many different types of animation: drawn-on-film animation, sand animation, doll animation, paint-on-glass animation, computer animation. While working with preschool children clay animation has showed the best results. In the process of creating an animated film children work on a particular topic, where they connect knowledge from various fields of science, for example, history, geography, language and literature, etc. Also, they connect science and art, for example, fine arts, music, drama. All this is combined in a meaningful self-contained entity with the help of modern technology. In this way conditions and opportunities are created for children to discover and learn about the world in logically related entities. Given that learning and child development occur as a whole, supporting children's learning and development cannot be fragmented and targeted on one aspect of development (for example, only artistic skills, or just the development of speech etc.). The educational process is being developed through a meaningful method, customized for specific possibilities, abilities and interests of children. Learning and teaching form a unique process in which the emphasis is on developing the child's capacity to explore and understand the different phenomena which can be experienced and expressed in different ways. The children are highly active in the whole process of creating the animated film: they develop the story - scenario on the given theme, make clay figures or draw, animate figures, choose music and sound, montage. The whole process invokes the cooperation and collaboration of children with different interests, needs, abilities. This includes division of roles, work, mutual consultation. All of them are connected by a common goal - to create the best possible animation on a particular topic. We all know the values of such learning, but also the fact that in traditionally organized learning situations there is very little opportunity for children to learn in an integrated, active and interactive way. Hence it is very important that we train students at our schools to do animated films with children.

**Keywords:** animation, preschool children, comprehensive development, integrated learning, interactive learning.

НАТАША ЂУРАГИЋ

Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Нови Сад  
n.djuragic@gmail.com

## МУЗИЧКЕ ПРЕФЕРЕНЦИЈЕ БУДУЋИХ ВАСПИТАЧА

*Сажетак:* У овом раду приказани су резултати испитивања музичких преференција будућих васпитача, студената друге и треће године Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Новом Саду. Резултати истраживања показали су да већина студената нема претходно музичко образовање. Студенти су се определили за широк дијапазон музичких жанрова, али у различитим квантитативним односима. Већина студената се, ипак, изјаснила да ће њихов музички избор, без обзира на примарно опредељење, углавном зависити од прилике и расположења. На основу добијених резултата може се сматрати да музичке преференције будућих васпитача имају значајне импликације на њихову вокалну презентацију, разумевање музике, те самим тим и на адекватну припрему музичких активности на Методичкој пракси музичког васпитања, а затим и културно-васпитни аспект њиховог будућег васпитачког рада.

*Кључне речи:* васпитачи, музичке преференције, слушање музике.

### Увод

Постоје многобројна истраживања која указују на далекосежни утицај музике на интелектуални, емотивни и социјални развој деце. Такође, све је више доказа за позитивну употребу музике на пољу психолошке, медицинске и терапеутске потпоре и стимулације.

Прва музичка искуства која одрасли пружају детету (успаванке, ташуналке, нуналице, бројалице) јесу и први драгоцени подстицаји за говор, а музички доживљаји у каснијем периоду стимулишу дечју маштовитост, способност замишљања и могућност исказивања сопствених замисли и унутарњих доживљаја говором. (Матић – Мирковић-Радош, 1986) Слушање музике (нарочито класичне), певање, учествовање у музичким играма, утичу на то да деца која учествују у

музичким активностима имају бољу просторну оријентацију, те лакше усвајају математичке и аритметичке законитости захваљујући развијенијем осећају за ритам (Vesceius, 1918).

Према подацима на које се позива Халам (Hallam, 2006), деца која су имала додатну музичку обуку у односу на своје вршњаке показивала су повећану социјалну активност и прилагодљивост, већу самосталност и позитивност у ставовима.

Пасивно слушање музике, односно „музика у позадини” може помоћи деци са емоционалним поремећајима, психичким проблемима, као и поремећајима у понашању и знатно умањити агресивно понашање или нападе анксиозности (Hallam, 2006).

Улога васпитача у креирању раних музичких искустава, формирању музичких афинитета, те развијању и неговању основне музичке културе код деце је велика, нарочито од како је слободно време које деца проводе с родитељима све ређе и краће.

Да би наставници на васпитачким школама били у могућности да што боље припреме студенте за тај важан задатак, требало би прво да буду упознати с њиховим музичким афинитетима. Наиме, примери на којима се базирају активности за слушање музике у оквиру музичких предмета на васпитачким школама јесу најпознатија дела класичне музике. Садржаји предмета, уџбеници и методички приручници који се користе у обради садржаја подразумевају да студенти те примере добро познају – као део опште културе – те су наставници фокусирани на сам методски поступак постављања саме активности. Међутим, уколико то није тако, студенти ће врло тешко на прави начин спровести задату активност, а вероватно је у сопственој будућој пракси више неће поновити – јер класична музика није нешто што они познају, разумеју, па самим тим, дубоко је ни не доживљавају. Уколико не постоји искуствени доживљај, односно личан однос према музичким садржајима које студенти треба да представе деци, шансе да музичке активности у вртићу буду успешне и најбоље на дубљи пријем код деце јесу минималне.

### Истраживање

Узорак истраживања о музичким преференцијама будућих васпитача чине студенти друге и треће године *Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Новом Саду* школске 2012/2013. године. Узорак броји 225 студената (111 студената друге године и 114 студената треће године). Истраживање је рађено методом неексперименталног типа, корелационог нацрта, техником анкетирања, инстру-

ментом посебно конструисаним за потребе овог истраживања – упитник с питањима вишеструког избора за проверу претходног музичког образовања и личних музичких афинитета. Статистичка анализа података рађена је у компјутерском програму IBM SPSS Statistics 20.

Циљ овог истраживања јесте испитивање музичких преференција студената *ВШССОВ у Новом Саду*, како се оне одражавају на вокалну презентацију студената, њихово дубље разумевање музике, те да ли оне корелирају с оним што се од студената очекује на настави Методике музичког васпитања, као и на самој Методичкој пракси музичког васпитања.



Резултати истраживања показују да чак 82% студената *ВШССОВ у Новом Саду* никад није имало никакав вид ни формалног ни неформалног музичког образовања и да се тек на студијама сусрећу први пут са основама музичког писма, теорије музике и основним музичким законитостима – врло често чак и са свирањем инструмента. Само 9% студената се свега неколико година активно бавило музиком, док 4% студената има завршену нижу музичку школу, исто колико и средњу музичку или балетску школу, док се 1% студената изјаснио да су имали додир са музичким активностима само у оквиру наставе музичке културе у основној школи (свирање на синтисајзеру).

Сматра се да изостанак претходног музичког образовања потенцијално креира почетни отпор према градиву музичких предмета, односно несигурност и nelaгодност код студената.

## Досадашње музичко искуство



Када је реч о досадашњем музичком искуству студената, највећи број студената (46%) је у одређеном периоду свог школовања певао у хору (најчешће у основној школи), док је 40% студената дуги низ година играло и певало у неком фолклорном ансамблу – што се најчешће манифестује врло отвореном, реском бојом гласа и грленим начином певања. Певачко или свирачко искуство 5% студената стицало је у одређеном бенду, а исти број студената се изјаснио да су ишли на балет, цез балет или краће свирали неки инструмент. Да се бави музиком желело је 4% студената, али родитељи нису били у могућности да им то приуште.



Студенти у највећем броју музику слушају свакодневно (81% студената). Често музику слуша 14% студената, а 5% студената се изјаснило да у музичким садржајима ужива углавном само у изласцима и на прославама.



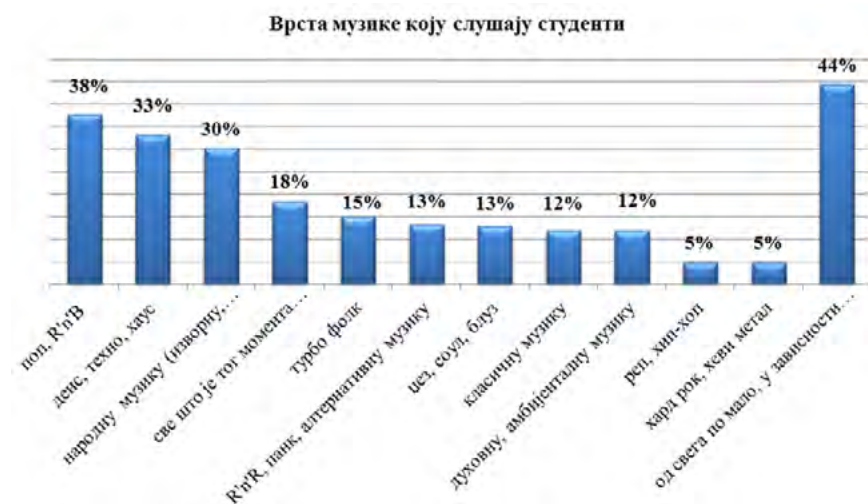
Већина испитаника (55% студената) ужива у музици преузимајући са интернета све што их занима. Музичке утиске тек 'успут', са радија, ТВ-а или у кафићима, прима 30% испитаника, не ангажујући се додатно око избора онога што ће слушати. Музику коју воли свира или пева 21% студената, док 19% студената редовно одлази на свирке и концерте извођача чију музику слушају. Само 6,2% студената се изјаснило да скупља све албуме извођача чију музику воли.





Највећи број студената (75,1%) доживљава музику као подстрек за добро расположење или средство за опуштање. Музику тек успутно, као „звучну позадину” док раде нешто друго перципира 36% студената. Само 14,7% студената слуша музику сконцентрисано, ангажовано, усмеравајући пажњу на мелодију, ритам, избор инструмената, боју гласа, аранжмане, и сл.

Ови подаци јасно указују на то колико је опала слушалачка пажња међу студентима – доступност музике и њена свакодневна и константна присутност свуда и на сваком месту учинила је да се заборави њен дубоки квалитет и њена истинска вредност. (Леман–Слобода–Вуди, 2012) Услед свеprisутности музике и изостанка критичког одабира и односа према њој, музичка уметност је деградирана на ниво музике као средства и позадине (Деспих, 2013).



Када је реч о врсти музике коју слушају студенти будући васпитачи, 38% студената се изјаснило да слуша поп и R'n'B правац. Денс, техно и хаус музику слуша 33% студената, што се показало значајним предикторима за њихов веома узан обим гласа и немогућност испевавања дужих и развијенијих мелодијских фраза. Да слуша народну музику (изворну, староградску, етно), изјаснило се 30% студената.<sup>1</sup> Све што је тог момента популарно и што се најчешће пушта у изласцима слуша 18% студената. Само 15% студената изјаснило се да слуша

<sup>1</sup> Требало би врло условно узети ове податке, јер је питање у којој мери су испитаници упознати са одликама ових поджанрова и разликама између њих – што ће се показати и у врло малом проценту оних који су се изјаснили да слушају турбо-фолк.

турбо фолк<sup>2</sup>, што се манифестује похабаном бојом гласа, по узору на турбо-фолк певачице, са немогућношћу контролисања народњачких украса приликом певања. R'n'R, панк, алтернативну музику, као и цез, соул и блуз слуша 13% студената. Класичну музику, као и духовну и амбијенталну музику слуша 12% студената. за реп и хип-хоп правце, односно хард рок и хеви метал музику определило се 5% студената.

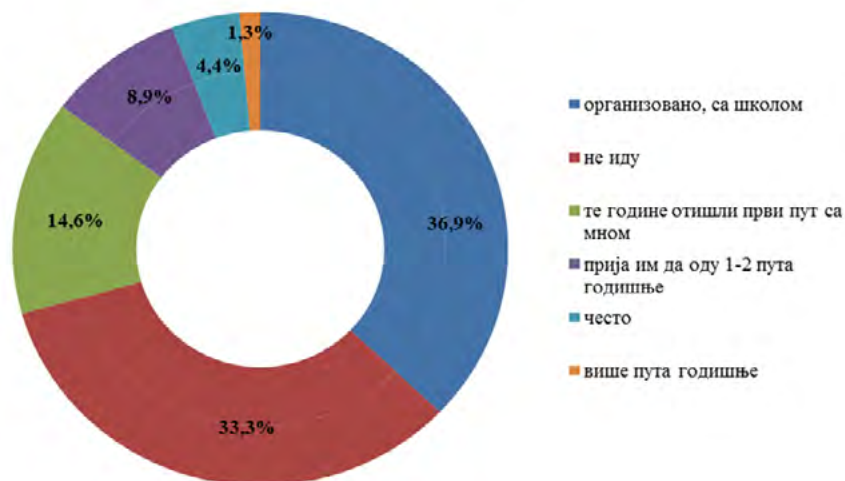
Оно што се издваја као најважнији податак и што пружа прави увид у музичке афинитете студената будућих васпитача, јесте да чак 44% студената слуша *од свега по мало*, у зависности од прилике и расположења. Овај податак указује на то да већина студената нема чврсто формиран музички укус. Студенти већином не поседују моћ квалитативне музичке дискриминације, не праве свесне музичке одабире који би се базирали на јасним критеријумима. Најчешће без много свесног, менталног, па чак и духовног учешћа дозвољавају да лоша музика као корозија постепено нагриза њихов у старту недвољно чврсто изграђен музички укус.



Класичну музику на којој се темељи већина музичких активности у вртићу 47% студената слуша ретко, 25% студената слуша понекад, 6% слуша често, док 22% студената никада не слуша класичну музику.

<sup>2</sup> Претпоставља се да је овај број много већи, а каснији резултати ће показати и где су се 'сакрили' прави подаци.

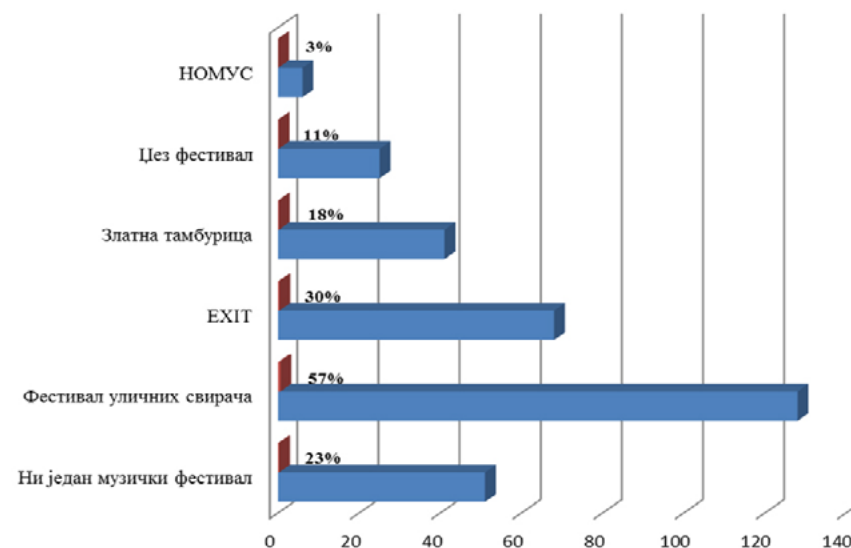
Одлазак на оперске и балетске представе



Искуство одласка на оперску или балетску представу, и то у аранжману групне посете са школом, имало је 36,9% студената. Од тога 34,7% оцењује то искуство као пријатно. 8,9% студената се изјаснило да им прија да оду 1-2 пута годишње. На оперске и балетске представе често одлази 4,4% студената, док се 1,3% студената изјаснило да одлази више пута годишње. Те године је први пут у организацији школе отишло 14,6% студената, од чега је 10,2% било одушевљено искуством.

Као најзначајнији издваја се податак да чак 33,3% студената *никада* није погледало ни једну оперску или балетску представу. Простор за деловање наставника представља 27,7% њих који су се унутар те групе изјаснили да верују да би било добро да оду, али их ништа не привлачи и сматрају да би им било досадно, док 3,1% студената сматра да су то застарели жанрови „на које одлазе само бакице и принуђени ђаци”.

Посећивање већих музичких фестивала у граду



Највећи број студената изјаснио се да посећује *Фестивал уличних свирача* (57% студената)<sup>3</sup>, а затим *EXIT* фестивал (30%). *Златну тамбурицу* прати 18% студената, *Џез фестивал* 11% студената, док се за *НОМУС* определило свега 3% студената.

Свакако најзначајнији податак јесте да чак 23% студената никада није било ни на једном музичком фестивалу, као и податак да само 3% студената посећује *Новосадске музичке свечаности* као најзначајнији градски музички фестивал и (поред *БЕМУС*-а) најзначајнији међународни фестивал уметничке музике у земљи.

### Закључак

Наклоност према уметнички вредној музици формира се у раном детињству, те је од изузетне важности на прави начин пружити деци адекватна почетна музичка искуства. (Матић – Мирковић-Радош, 1986)

Наставници музичких предмета у школи која образује будуће васпитаче нису у могућности да за неколико семестара надокнаде већински недостатак елементарне музичке културе студената. Међутим, потребно је имати свест о реалном стању, не окривљујући за то ни студенте ни њихове претходне васпитаче/учитеље/наставнике музичке културе.

<sup>3</sup> Питање је да ли су студенти тенденциозно одлазили на тај фестивал или су се само шетали градом и застали на кратко пред неким од извођача.

На основу приказаних резултата било би добро покушати да се, правилно обликованим курикулумом и константном презентацијом разноликих музичких садржаја, студенти охрабре за најразличитије могућности музичког изражавања, те да се на тај начин код њих развије дубље *интересовање* за музику – што је основа за озбиљнији однос према квалитетнијим музичким садржајима (Плавша, 1961).

Потребно је покушати да се упоредо с демонстрацијама одређених методских поступака, нарочито у оквиру часова Методике наставе музичког васпитања, заједно са студентима искуствено пролазе одређене композиције (не нужно само класичне музике), указујући им том приликом на све важне елементе музичког језика, музичке архитектонике и драматургије, управљајући њихову пажњу и развијајући заједно с њима културу слушања и доживљавања музике као уметности.

На тај начин би се заједнички стварала нова лепа музичка искуства, а самим тим и креирала чврста база из које би студенти могли црпити материјал и инспирацију за континуирано богаћење прво свог живота, а онда и свакодневног живота својих будућих васпитаника.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Деспић, Д. (2013). *Музичка умјетност*. Подгорица: Музички центар Црне Горе.
- Леман, А., Џ. Слобода, Р. Вуди (2012). *Психологија за музичаре*. Нови Сад – Београд: Психополис институт – Факултет музичке уметности.
- Матић, Е., К. Мирковић-Радош (1986). *Музика и предшколско дете*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Плавша, Д. (1961). *Моје дете и музика*. Београд: Народна књига.
- Hallam, S. (2006). *Music Psychology in Education*. London: Institute of Education, University of London.
- Vesceius, E. (1918). Music and Health. *The Musical Quarterly*, Vol.4, No.3: 376–401.

NATAŠA ĐURAGIĆ  
Preschool Teacher Training College, Novi Sad

#### MUSICAL PREFERENCES OF THE PRESCHOOL TEACHER STUDENT'S

**Summary:** This paper represents the results of the research about the musical preferences of the second and third grade students from the Preschool Teacher Training College in Novi Sad. The results have indicated that most of the students do not have previous musical education. Students have preferences for grate variety of musical styles, but in a different quantity. However, most of them declared that their music choice is often influenced by the occasion, atmosphere and the mood. According to the results of this research, musical preferences of the future preschool teachers might have great implications on their vocal achievement, deeper understanding of music and above all on their preparation for musical activities with children and whole cultural-pedagogical aspect of their future work.

**Keywords:** preschool teachers, musical preferences, music listening.

САЊА ФИЛИПОВИЋ  
Универзитет уметности у Београду, Факултет ликовних уметности,  
Одсек за теорију уметности,  
Методика ликовног васпитања и образовања  
argus4@open.telekom.rs

## КРЕАТИВНОСТ И МЕНТАЛНИ РАЗВОЈ ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ ПРЕМА ТЕОРИЈАМА ВИКТОРА ЛОВЕНФЕЛДА

*Сажетак:* Виктор Ловенфелд (Viktor Lowenfeld) је био један од најутицајнијих светских ликовних педагога, теоретичара уметности и методичара у 20. веку. Дао је изузетан допринос развоју савремене методике ликовног васпитања и образовања деце и младих, као и методичке праксе ликовних педагога, посебно у домену неговања креативности деце и младих. Једна од његових најзначајнијих публикација јесте *Креативни и ментални развој* (1975), у којој аутор разматра методичке концепције и приступе ликовном васпитању најмлађих, као и систематском утицају на целовит развој личности, посебно интелигенције, перцепције, емоција и креативности, са посебним нагласком на стваралачкој комуникацији. Управо су ове теорије утицале на когнитивно-развојне програме и васпитно-образовну праксу код нас, са импликацијама које ће бити разматране у овом раду.

*Кључне речи:* ликовно васпитање, развој, креативност, предшколско дете.

### Увод

Методика ликовног васпитања и образовања јесте интердисциплинарна научна област која се ослања на теорије ликовног васпитања и образовања (којима се бави ликовна педагогија), на теорију ликовне уметности и ликовноуметничку праксу. Ликовна педагогија, која је уско повезана са методиком ликовног васпитања и образовања, ослања се на теоретска сазнања и практична искуства различитих друштвених наука. Самим тим може да се дефинише као посебна научна дисциплина која заједно са методиком ликовног васпитања и образовања проучава феномен дечјег ликовног стваралаштва

и бави се прикупљањем, описивањем, критичким преиспитивањем и систематизацијом чињеница о појавама у области ликовног васпитања и образовања, као и факторима који посредно или непосредно утичу на ликовни развој деце и младих. Када се говори о теоријском аспекту, основна функција ликовне педагогије и методике ликовног васпитања и образовања јесте да утврди законитости у поменутиим појавама, да их тумачи и да открива објективне законитости и узрочно-последичне односе који њима владају. Такође, њена функција је да откривене законитости уопштава у ставове и класификује у систем који омогућава да се даље не бави њима појединачно, него њиховим општијим категоријама. Ликовна педагогија тежи утврђивању веза и односа међу чињеницама и сагледавању процеса који се одвијају захваљујући васпитном деловању, као и сагледавању развојних процеса који из њега следе, како би се постигло њихово разумевање и одговарајући утицај на њих.

Ликовна педагогија се, заједно са методиком ликовног васпитања и образовања, убраја у развојно-нормативне научне дисциплине, будући да се бави ликовним васпитањем и образовањем као намерном и сврсисходном делатношћу одређеном нормама у складу са којима се утиче на развој деце и младих (како општи, тако и развој у домену ликовног стваралаштва и комуникације). За разлику од низа природних наука које само описују постојеће феномене и егзактно утврђују узрочно-последичне везе међу појавама ради њиховог тумачења, науке које се баве човеком специфичне су јер на развој деце и младих и њихово понашање утичу њихови мотиви које треба разумети и објашњавати. Због тога се ликовна педагогија и методика ликовног васпитања и образовања не заустављају само на дескрипцији, већ узимају у обзир и тежње, смисао и сврху појава које се проучавају, као и начине на које се може на њих утицати. То подразумева плански и систематски утицај на процесе стицања ликовне културе и естетског васпитања, узимајући у обзир чињенице које су утврдиле све науке и научне дисциплине које се баве човеком и могућностима утицаја на његов развој. Као научна дисциплина, ликовна педагогија заједно са методиком ликовног васпитања и образовања стара се и о преношењу научних и уметничких сазнања и достигнућа у актуелну праксу, пратећи резултате који се у њој постижу, што ликовној педагогији обезбеђује повратну информацију за уношење корекција и даље унапређивање теорије и праксе ликовног васпитања и образовања (Филиповић, 2011).

Теоријски концепти ликовног васпитања деце предшколског узраста и методике рада са овим узрастом предмет су бројних полемика, које су засноване на различитим филозофским приступима васпитању, полазећи од његовог смисла и функције у ширем друш-

твеном контексту, до самог утицања васпитања на дечји развој. Методика ликовног васпитања Виктора Ловенфелда (Viktor Lowenfeld) у великој мери је инхерентна концепцијама које су се развијале код нас последњих неколико деценија, посебно когнитивно-развојном приступу у ликовној педагогији Богомила Карлавариса, која је извршила снажан утицај на нашу васпитно-образовну праксу. Његове идеје се и у данашње време могу сматрати савременим, пратећи унутрашње потребе детета и могућности развоја дечјих потенцијала, чувајући притом интегралност дечје личности и индивидуалности. Ловенфелд је, као савременик Богомила Карлавариса, објавио бројна истраживања у домену ликовне педагогије, при чему је публикација *Креативни и ментални развој* (1975) можда једно од његових најзначајнијих дела у домену методике ликовног васпитања и образовања.

У овом значајном делу Ловенфелд се посебно осврнуо на значај уметности у образовању, потом на разумевање раста и развоја, посебно развоја креативности. Посебно је обрадио специфичности узраста по фазама развоја, од рођења детета па све до пунолетства, стављајући посебан акценат на улогу одраслог (наставника, учитеља и васпитача), мотивацију деце за стваралачко изражавање, интегрисано учење кроз проблемски и интердисциплинарни приступ учењу, игри и стваралаштву. Такође је указао и на значај социјалних фактора у окружењу у коме дете одраста, посебно услова у вртићу или школи, вршњачког учења, као и средстава и материјала који су деци доступни за ликовне активности. Ловенфелд је посебну пажњу посветио темама и тематском планирању, значају естетског васпитања, као и метода развоја естетских критеријума и критичког мишљења код деце и младих кроз ликовно васпитање и образовање.

### Значај уметности у васпитању и образовању

Говорећи о значају ликовних активности, Ловенфелд дефинише уметност као динамичну и интегративну активност, са виталном улогом у васпитању и образовању наше деце. Процеси цртања, сликања или тродимензионалног грађења комплексне су активности у којима дете спаја разноврсне елементе свог искуства како би створило нову смислену целину. У процесу селектовања, интерпретирања и поновног формирања ових елемената, дете ствара више од цртежа или скулптуре – оно нам даје део себе: како мисли, шта осећа и како види. Такође, Ловенфелд заузима критички став у односу на глобални образовни систем, који је више усмерен на екстерне факторе и критеријуме које намеће друштво, индустрија и производња, чиме се тежиште ставља на вештине и знања, не марећи притом за оно што

су унутрашње потребе појединца, његове жеље и могућности. „Да ли смо заиста у нашем образовном систему ставили нагласак на хумане, људске вредности? Или смо били толико заслепљени материјалним да нисмо успели да препознамо праве вредности демократије које леже у његовом најдрагоценијем добру, у појединцу, у индивидуалном, аутентичном?“ (Lowenfeld–Brittain, 1975: 3).

Управо се овакав став Ловенфелда, који прави компарацију вредности у њиховом епистемиолошком контексту, може повезати са различитим образовним парадигмама, препознатљивим и у данашњим реформским тенденцијама, где су васпитно-образовни циљеви само начелно усмерени на дете и његову индивидуалност и подршку развоју, док шири слика васпитно-образовног система код нас указује на имплицитне образовне стратегије „по мери државе, индустрије и капиталне добити интересних група“. Ово је нарочито видљиво у приступу ликовном васпитању и образовању деце и младих, где су шаблонизам, готови обрасци и модели мишљења и продукције видљиви у продукцима дечјег стваралаштва. Његовање индивидуалног, аутентичног, експресивног у форми, али и у значењу/идеји, заменила је квазиестетика масовне продукције „лепог“ у предметима као што су одећа и играчке за децу, код дидактичких средстава, уџбеника и радних свезака, а посебно код бојанки и готових модела „корак по корак“.

Креативна решења ликовних радова у којима су видљива типична искривљења или спонтана стилизација, карактеристична за дечју ликовну поетику, уједно и једна од најважнијих одлика и вредности дечје стваралачке продукције, заменили су ригидни и стерилни цртежи, шаблонизовани облици које креирају одрасли за децу, реметећи тако њихов концепт и индивидуалну поетику (пример 1).



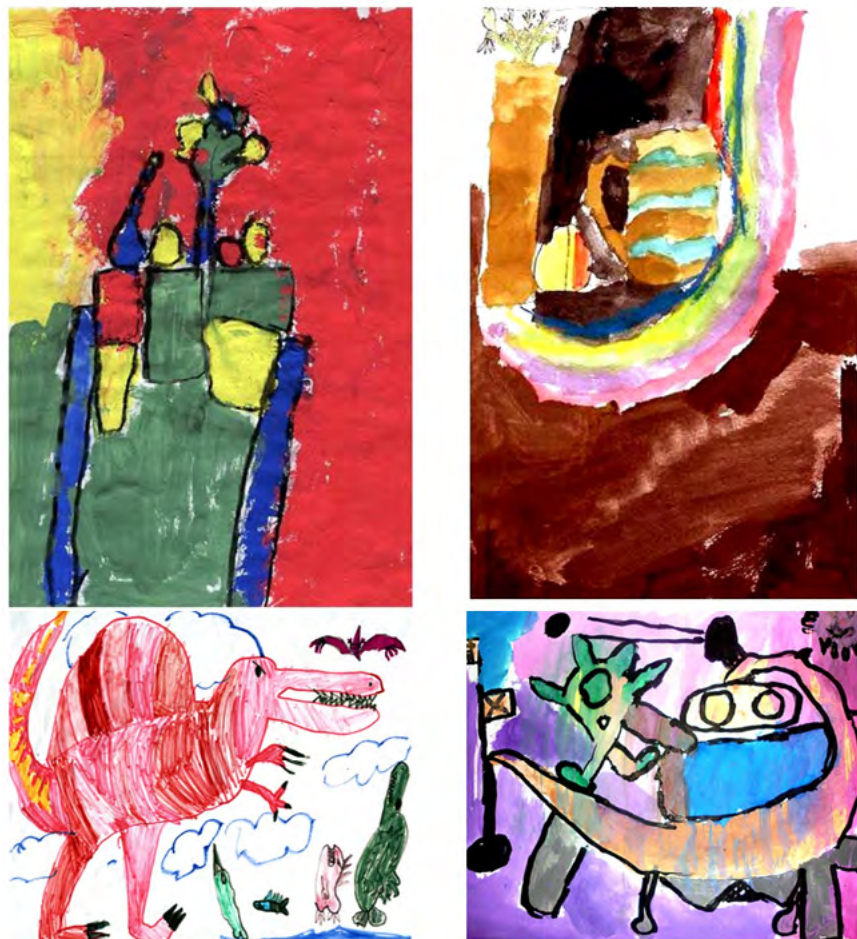
**Пример 1:** Примери ликовних радова предшколске деце у београдским вртићима са високоструктурираним концептом задатка руковођеним инструкцијама васпитача, који резултирају израженим шаблонизмом у раду и копирањем готових модела, 2014.

У прилог овим тврдњама иде и чињеница да су у ликовном васпитању и образовању деце све заступљеније бојанке и ликовни комплети „корак по корак”, који су доминантни на тржишту дечје литературе, а самим тим и доступни одраслима, посебно родитељима, који се у жељи да подрже ликовно изражавање своје деце најчешће одреде да свом детету обезбеде овакве производе. Ипак, стручњаци се слажу да бојанке штете креативности и да ограничавају дечје ликовно стваралаштво. Садржај бојанки се углавном своди на контурне силуете људских или животињских ликова, најчешће познатих ликова из дечјих анимираних филмова, па се може наслутити да је то индустрија која маркетиншки подржава продају, првенствено у интересу произвођача, без много бриге за стваран допринос дечјем стваралачком изражавању (Филиповић, 2016: 41).

### **Значај естетског васпитања, развоја естетских критеријума и критичког мишљења код деце и младих кроз ликовно васпитање и образовање**

Развој естетске свести и критичког мишљења је, поред креативног развоја, један од основних циљева ликовног васпитања и образовања. Ловенфелд сматра да блиске везе између дететових интелектуалних, перцептивних и емоционалних способности могу бити основа његовог естетског развоја. Естетски развој је сложен процес и не може се заснивати само на учењу законитости теорије форме, или анализи ликовних дела на основу критеријума који су изван детета и долазе споља. „Развој естетске свести значи васпитање и образовање личности и њеног сензитивитета према интелектуалном, перцептивном и емоционалном искуству, тако да се они интегришу у хармонизовану целину” (Lowenfeld–Brittain, 1975: 373).

Естетски развој се мења током дететовог одрастања под утицајем унутрашњих и спољашњих промена, и представља активан процес интеракције између детета и објекта чија организација обезбеђује одређено искуство и доживљај. Естетски развој је у блиској вези са креативним развојем и, осим посматрања и доживљавања феномена лепог у природи, сопственом окружењу и творевинама уметности, укључује и самосталан стваралачки рад који омогућава процес априоријације (схватања, разумевања) уметности. У току стваралачког рада настаје интеракција између ствараоца и дела. Стваралац бира елементе којима гради свој уметнички продукт, укључујући когнитивне и сензорне функције, стварајући притом одређени став о организацији тих елемената у свом делу, посматрајући их као прихватљиве или не, рушећи или градећи рад изнова. На овај начин се уочава блиска повезаност креативног израза и естетске свести онога ко ствара.



**Пример 2:** Ликовни радови предшколске деце са израженом експресивношћу и аутентичном поетиком

Када се говори о апрецијацији или ликовном разумевању, подстицање способности деце да развијају „добар укус” и да праве „дobre изборе” могуће је у васпитно-образовном процесу, али то нема много везе са развојем естетске свести. Као што се код деце ликовни израз мења са узрастом, тако се и објекти које опажају, разумеју и доживљавају разликују, па самим тим нема много смисла очекивати од њих да реагују на окружење на начин на који то чине одрасли. Како каже Ловенфелд, дете узраста од шест или седам година има веће интересовање за камене облутке на обали реке него за ремек-дела уметности у музејима. Оно што он такође истиче јесте да естетика данас мора

да буде померена са „доброг” на „истинито”, као и да развој естетске свести мора бити окренут више ка индивидуалном, а не ка наметању естетских вредности које немају везе са личношћу детета и његовим окружењем. То подразумева уважавање дететових индивидуалних могућности, узраста и окружења у коме одраста.

Промене у естетском укусу и естетски развој су, према Ловенфелду, константно присутни на пољу уметности. Ликовни проблеми су такође константни, али су начини њиховог решавања и приступи променљиви. Данашњи естетски идеали већ сутра немају исту снагу и значење, јер губе контакт са конкретним окружењем у коме настаје нова уметност. У развоју естетске свести код деце стандарди „доброг укуса” или „лошег укуса” мање су важни, важна је личност детета. Фаворизовање одређених естетских вредности у раду поједине деце може фрустрирати остале чији сензибилитет и личност имају другачију индивидуалну структуру. Сензитиван васпитач или наставник мора имати ширину у приступу интерпретације естетских вредности, како дела уметности тако и дечјег ликовног изражавања, као и потребу неговања и очувања аутопоетике сваког појединца.

### Значај уметности за дете

Уметност нема исто значење за дете као што има за одраслу особу. Ловенфелд сматра да је тешко дефинисати шта уметност заиста значи за одраслог човека, јер обично реч уметност има доста сложену и слојевиту конотацију. Ипак, појмови *естетског* и *лепог* у уметности укључују и естетске критеријуме које одрасли формирају у односу на феномен уметничке продукције, што је такође комплексан проблем који продире у дубока естетичко-филозофска, етичка и морална питања везана за појмове *лепог* и *вредности* у уметности, животу, људској егзистенцији.

Како Ловенфелд наводи, за дете у развоју уметност представља нешто сасвим друго. За дете је уметност примарно *средство* и *начин изражавања*. „Нема двоје деце која су слична, у ствари, свако дете се разликује чак у односу на самог себе од најмлађег узраста, па како константно расте, перципира, разуме и интерпретира своје окружење. Дете је динамично биће; уметност постаје за њега *језик мисли*. Дете види свет другачије од начина на који га представља, и како расте, његова експресија се мења” (Lowenfeld–Brittain, 1975: 7).

Полазећи од бројних сазнања до којих је дошла наука и образовна пракса, попут изражене потребе за индивидуализацијом у васпитно-образовном раду, посебно са децом предшколског узраста, запажа се да је присутност шаблонизма и готових модела који се намећу деци

данас у експанзији. Упркос начелним ставовима о значају слободе и права детета да бира, деца данас у „мору избора” имају све мање избора, што је узроковано недостатком критеријума да направе „прави избор” за себе. У прилог томе иду и стилизовани декоративни шаблони и облици којима су преплављене предшколске установе (на срећу још увек постоји значајан број вртића који негују аутентично дечје стваралаштво), у којима на изложбеним паноима све чешће затичемо занатске радове васпитача, пре него искрене и аутентичне дечје цртеже. Бојанке су добар пример овакве појаве и негативног утицаја на дететов концепт света, мишљење, опажање и његов креативни развој. Бојанке штеде дете од размишљања и маштања, нудећи му готове шаблоне који касније утичу и на индивидуални израз детета које покушава да копира „савршене цртеже” који се нуде у бојанци. Наравно, ово може бити прилично фрустрирајуће за дете, које на млађем узрасту не може да задовољи такве естетске критеријуме, па дете често одустаје од цртања јер „не може тако добро да црта” као што је нацртано у бојанци. Нека деца и уживају у овој активности механичког бојења, јер не морају превише да размишљају, па бојанке постају прибежиште за несигурну децу. Ово иде и ван оквира ликовног изражавања, па касније таква деца као одрасли људи у свакодневним активностима показују несигурност и у сопствене ставове, и везују се за готове обрасце и шаблоне који се огледају у друштвено прихваћеним моделима понашања и мишљења (Филиповић, 2016: 49).

Гргурић (1986) у својој расправи о основама за креирање методике ликовног васпитања и образовања наводи захтев Броновског за креативним и естетским васпитањем, где он каже: „Успон младих, маштовитих, креативних много је пута у току развоја људског друштва погрешним поступком, реаговањем, заустављен. Многе цивилизације пале су због тога јер су ограничиле машту младих, спутавале њихову креативну моћ да на свој начин живе, да уносећи нове садржаје и моделе понашања потврде свој сопствени раст, свој удео у друштву, јер су училе децу да раде исто што и родитељи [моделе понашања, комуникације]. Успон се успорио, цивилизације су нестале. Може ли се, и сме ли се слух радозналости, тежња да се свако у животу сам опроба, спутавати? Зар се дух својеврсне игре или социјализације младих, тј. упознавање света на креативан начин, ‘као да’, ‘кад би’ сме спречити и наметати им једино имитаторски пут ‘ради овако’, и тако ремети развој сваког појединца, друштва и целе нације?” (Bronowski, 1984 према Grgurić, 1986: 259).

У контексту методике рада, као и претходних навода, важно је поменути мотивацију деце као један од најважнијих методичких аспеката у процесу ликовног васпитања. Охрабривање деце на самостално

и слободно ликовно изражавање и стварање подразумева различите приступе одраслог васпитно-образовном процесу, између осталог и неговање индивидуалних приступа у мишљењу и понашању. То подразумева потенцирање различитости код других као посебне вредности и, паралелно са тим, повећање толеранције према свему што је различито, посебно неговање толеранције према новим идејама и разним врстама уметничког израза, као и према критици и неслагању. Као критеријум вредности стваралачког изражавања треба да се негује схватање да је добро само оно што је искрено, аутентично, што је потекло од детета, а не оно што је у складу са укусом и очекивањем одраслог, или што је по укусу већине чланова групе. У складу са тим не треба код деце сузбијати неуобичајене идеје, фантастична мишљења и невероватне претпоставке као извориште стваралачког мишљења, нити му доказивати његову инфериорност у било ком погледу, што претпоставља уважавање и његовог права на грешке. Веома је важно мотивисати и охрабривати децу да одступају од рутинских поступака, да елементе искуства реструктурирају и стављају у нове односе, као и да испробавају различита оригинална решења у свом ликовном изражавању и стварању. Такође, потребно је деци обезбедити услове за спонтано и искрено учествовање у стваралачком процесу у којем се, поред конвергентног, негује и дивергентно мишљење. То значи да се креирању сопствених идеја даје предност над извршним и репродуктивним активностима. У креирању сопствених идеја долази до изражаја неспутана машта, инвентивност и независност детета у односу на ауторитете, дакле, ослобађање од стереотипа у мишљењу, устаљених шема, функционалних фиксација, конфекцијског укуса, као и примитивних, закржљалих и шаблонски осећајних реакција и делатности. То подразумева и ослобађање од досаде, изолације, стерилности и празнине, који понекада карактеришу атмосферу у школским установама и изазивају агресивну напетост, пасиван отпор и конфликте. И на крају, кључно у процесу ликовног васпитања јесте мотивација деце кроз ширење објективних могућности за самостално деловање у складу са њиховим тежњама, изборима и замислима. На тај начин код деце се развија самопоштовање, уважавају се њихове актуелне могућности, замисли, остварења и судови, без сталног поређења са другима и вредновања неким другим критеријумима, и као најважније, унапређује се дечја аутономија, саморегулација, самоиницијатива и независност (Филиповић–Каменов, 2015: 350).

Креативни и когнитивни развој су уско повезани, при чему креативне активности доприносе процесу учења и интегралног развоја. Према Ловенфелду, процес ликовног изражавања подразумева мисаону и доживљајну прераду искустава који са своје стране доприносе



менталном и општем развоју детета. На тај начин се омогућава да се у процесу репрезентовања личног искуства симболичким системима прерађују, уобличавају, систематизују и осмишљавају утисци и информације до којих дете долази, а без чега би они остали несређени и без битнијег утицаја на развој дечјег мишљења, емоција и читаве личности. То подразумева организацију активности које доприносе перцептивно-моторном, социоемоционалном, духовном и когнитивном развоју детета, те стицању одговарајућих искустава и сазнања, уз својеврсну прераду и изражавање и ослобађање од стереотипа у мишљењу и стваралачком изражавању уз богату мотивацију коју обезбеђују одрасли у васпитно-образовном процесу, уважавајући дечје индивидуално искуство, потребе и могућности.



Путовање, цртеж фломастерима, Марко, 4,5 године

## ЛИТЕРАТУРА

- Филиповић, С. (2016). *Методичка пракса ликовних педагога*. Београд: Факултет ликовних уметности.
- Филиповић, С. (2011). *Методика ликовног васпитања и образовања*. Београд: Универзитет уметности у Београду – Издавачка кућа Клет.
- Филиповић, С., Е. Каменов (2015). Мотивација за стваралачко изражавање на примеру ликовног васпитања. У: Д. Видановић (Ур.). *Холпрри* (345-351). Пирот: ВШОБ.
- Bronowski, J. (1984). *Uspon čovjeka*. Ljubljana: Keršovani.
- Lowenfeld, V., W. L. Brittain (1975). *Creative and mental growth*. New York: Macmillan Publishing Co., Inc.

SANJA FILIPOVIĆ  
Faculty of Fine Arts, Belgrade

## CREATIVITY AND MENTAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN BY VIKTOR LOWENFELD'S THEORIES

**Summary:** Viktor Lowenfeld was one of the world's most influential art teachers, art theorists and methodologists in the 20th century. He gave a remarkable contribution to the development of modern teaching methods of art education for children and youth, as well as the methodical practice of art educators, especially in the field of cultivating creativity of children's and young people. One of his most important publications is *Creative and mental growth* (1975), in which the author discusses the concepts and methodical approaches to art education of the youngest, and the systematic influencing the overall development of personality, particularly intelligence, perception, emotions, creativity, with special emphasis on creative communication. It was these theories influenced the cognitive-development programmes and educational practices with us, with implications that will be discussed in this paper.

**Keywords:** art education, development, creativity, preschool child.

**UGAO VASPITAČA**



TATJANA MILIVOJČEVIĆ,  
SLOBODANKA GRČIĆ  
Predškolska ustanova Pčelica, Sremska Mitrovica  
tanja1975muz@yahoo.com

## UMETNIČKO DELO U OČIMA DETETA

*Sažetak:* Likovna umetnost u vrtiću daje široku mogućnost učenja putem iskustva, putem stvaranja i putem doživljavanja. Pojedini autori (Kuščević, 2001.) smatraju da bi susret sa likovno-umetničkim delom trebalo adekvatno ostvarivati na svim nivoima vaspitanja i obrazovanja, kako bi se sposobnost estetskog vrednovanja dece razvijala uporedo s njihovim kognitivnim i emocionalnim sposobnostima. Cilj ovog rada je predstavljanje umetničkih dela kao važnog didaktičkog sredstva za sticanje znanja, za podsticanje kreativnosti i pokretanje mašte. Takođe, umetnička dela su korištena kao podsticaj za višesmernu komunikaciju, za doprinos obogaćivanju dečjeg iskustva i sticanju znanja o svetu koji ih okružuje. Rad u praksi je osmišljen i realizovan kroz sedam faza: Dete i istorija umetnosti; Upoznavanje s biografijom Henrija Mura; Kontakt dece s reprodukcijama Henrija Mura; Dečija recepcija umetničkog dela; Vajanje po uzoru na umetničko delo; Elementarno estetsko procenjivanje dečjih radova; Priprema i organizovanje izložbe. U realizaciji je učestvovalo petnaestoro dece iz četiri najstarije grupe vrtića *Maslačak* iz PU *Pčelica* iz Sremske Mitrovice. Grupa je birana po interesovanjima i sklonostima dece prema likovnoj umetnosti. Deca su imala izbor da se uključuju u aktivnosti po sopstvenom izboru i po želji. Vaspitačice su zapisivale komentare dece u vezi s biografijom Henrija Mura i utiscima o njegovim vajarskim delima. Takođe, koristile su dva intervjua na temu: „Šta je u tebi izazvalo umetničko delo” i „Zašto ti se dopalo odabrano delo”. Zaključak je da deca na predškolskom uzrastu, kada odaberu određeno delo, nisu sposobna da protumače razloge svog izbora, ali njihova iskustva treba da se bogate doživljavanjem umetničkih dela, jer će na taj način biti pokrenuta na stvaralačku igru i eksperimentisanje različitim materijalima. Svoje ideje će moći da izraze na bezbroj načina i spoznaju da sve što stvore ima neku vrednost. Tako se uče da cene i dela velikih umetnika.

*Ključne reči:* umetničko delo, dete, iskustvo, interesovanje, doživljaj.

## Uvod

Umetničko delo u metodici likovne kulture na predškolskom uzrastu predstavlja jedno izuzetno važno didaktičko sredstvo za sticanje znanja, za podsticanje kreativnosti, za pokretanje mašte ka nezamislivom i nestvarnom. Takođe, predstavlja i odgovarajući likovni podsticaj za razumevanje i rešavanje likovnog zadatka, kao što će i svojom slojevitošću i otvorenošću pokrenuti višesmernu komunikaciju, što može da doprinese celokupnom dečjem iskustvu u spoznavanju sveta koji ga okružuje.

Kao didaktički medij, umetničko delo se, osim za podučavanje u oblasti likovne umetnosti, može koristiti i u drugim oblastima učenja kao materijal preko koga se upoznaju različita istorijska razdoblja, kultura, običaji, sakralni i profani život ljudi različitih epoha (Pavlović, 2013). Dakle, ono može da doprinese intelektualnom, kulturnom, humanističkom i estetskom razvoju dece, ali samo ukoliko probudi interesovanje kod njih.

Umetnička dela nisu stvarana za decu i nisu primarno njima namenjena, ali to ne znači da dete ne može umetnost da posmatra i doživljava.

## Umetničko delo u očima deteta

Likovna umetnost u vrtiću daje široku mogućnost učenja putem iskustva, putem stvaranja i putem doživljavanja. Umetničko delo može da pokrene dete na stvaralačku igru – na stvaranje prvih crteža i slika, na eksperimentisanje bojama, na oblikovanje glinom i drugim mekim materijalima. Umetnost uči dete da se ideja može izraziti na bezbroj načina, različitim materijalima i tehnikama, i daje mu mogućnost spoznaje da sve što se stvori ima neku vrednost. Počev od vlastitog stvaralačkog rada, deca se uče da cene i dela velikih umetnika.

Pojedini autori (Kušević, 2011) smatraju da bi susret s likovno-umetničkim delom trebalo adekvatno ostvarivati na svim nivoima vaspitanja i obrazovanja, kako bi se sposobnost estetskog vrednovanja dece razvijala uporedo s njihovim kognitivnim i emocionalnim sposobnostima. Za prvi susret s umetničkim delom nije neophodno prethodno iskustvo i dugogodišnje pripreme. Dobro odabrano umetničko delo sadrži sve potrebne informacije da bi pojedinac počeo da ga tumači, a njegovo postojanje je izazov da se stvori novo značenje. Deca mogu da 'čitaju' sliku mnogo pre nego što mogu da čitaju slova. Umetnost dotiče bezvremenske teme i može da odvede posmatrača onoliko duboko koliko je on sposoban da ide. Umetnost izaziva i provocira. Gledajući kako se značenje rada menja razvojem tumačenja, ono može da okupira dečiju pažnju. Često jedna slika može da ima više značenja koja i do danas nisu precizno i do kraja sigurno interpretirana.

## Razvoj percepcije i recepcije umetničkog dela kod dece

Pregledom dostupne naučne literature iz oblasti primene umetničkog dela u aktivnostima likovne kulture i van nje (muzej, galerija), može se zaključiti da je tema aktuelna u savremenoj svetskoj literaturi. Poslednjih četrdesetak godina metodičari likovnog vaspitanja i obrazovanja isticali su da je, pored razvijanja samostalnog likovnog izražavanja i stvaralaštva, potrebno koristiti umetničko delo. Karlavaris je naglašavao značaj percepcije (opažanja) i recepcije (doživljavanja) likovno-umetničkih dela, adekvatnost njihovog izbora s obzirom na uzrast deteta, kao i razvoj sposobnosti recepcije kod dece i mladih (Kalavaris–Barat–Kamenov, 1998). Dobrila Belamarić (1987) je u istraživanju, analiziranju i tumačenju likovnog izraza najmlađe dece, njegove funkcije, oblika i zakonitosti, a pre svega njegovih značenja, došla do zaključka da se razvijanjem dečjeg likovnog izražavanja razvijaju i opšte sposobnosti kao što su percepcija, oblikovanje i stvaranje. Josip Roca (1981) je, takođe, upućivao na potrebu uvođenja dece i mladih u likovne umetnosti kroz posmatranje i estetsko doživljavanje likovno-umetničkih dela.

Kao višeslojan fenomen, umetničko delo pruža široke mogućnosti posmatranja, razumevanja i vrednovanja, ali ne dozvoljava improvizaciju i površnost. Ono se može koristiti kao sredstvo podsticanja diskusije i razvijanja komunikacije između učesnika u vaspitno-obrazovnom procesu.

Takođe, umetničko delo često predstavlja i odgovarajući podsticaj za stvaranje, pri čemu treba da pojasni i objasni deci određeni zadatak. Svojom slojevitošću može da doprinese razvoju celokupnog iskustva deteta i saznanja sveta koji ga okružuje.

Polazna tačka posmatranja i doživljavanja umetničkog dela je čulna – vizuelna percepcija. Proširivanjem pojma „doživljaj” misaonim elementom, otvara se mogućnost za uspostavljanje uzajamnih odnosa između polja doživljajnog (emocionalnog) i racionalnog (saznajnog). Ta dva procesa se neposredno prožimaju, prepliću i dopunjuju, što znači da doživljaj vodi ka saznavanju, a saznavanje produbljuje doživljaj. Postati likovno pismen u vizuelnoj umetnosti znači da treba kod dece razvijati stvaralačku sposobnost, ali im treba pružiti mogućnost i da opažaju umetnost. Bez obzira na to gde se umetničko delo posmatra, važno je da deca aktivno učestvuju u komunikaciji s ponuđenim sadržajem.

Prilikom posmatranja umetničkog dela, kao i dečjih likovnih radova, potrebno je razumeti kako deca opažaju i reaguju na umetničke predmete. Pokazalo se da su i mlađa deca predškolskog uzrasta prilično sposobna da 'čitaju' umetnička dela tražeći značenje i dokaze. U različitim istraživanjima videlo se da je moguće prevideti one suptilne, a opet značajne načine na koje umetnost može da deluje i postane idealno sredstvo za razvoj kritičkih

sposobnosti, ako su pitanja osmišljena na pravi način i sprovedena u okviru samog pedagoškog procesa.

Reakcija na umetnička dela i uspostavljanje komunikacije sa slikom zavisi prvenstveno od mogućnosti doživljavanja likovnih dela od strane dece. U doživljavanju umetničkih dela postoje razvojne faze unutar kojih deca i mladi doživljavaju umetnička dela. Faze uglavnom zavise od kognitivnog i emocionalnog razvoja dece. Iako postoje neslaganja među istraživačima o karakteristikama različitih stadijuma, zajednički zaključak je da preferencije predškolske dece proizilaze iz dva glavna stimulusa: tema i boja. U prvoj fazi, koja je karakteristična za uzrast od oko pet godina, deca posmatraju slike kao prijatne podsticaje i uglavnom ih ne interesuju mišljenja drugih ljudi. Ona na tom uzrastu nisu sposobna da prosuđuju umetnička dela, odnosno nedostaje im oblik diferencijacije, čak i procena da li su umetnička dela dobra ili loša (obično deca govore da im je na slici jedna od omiljenih boja, ili im se slika sviđa zbog psa i sl.).

U predškolskom uzrastu deca se prvenstveno oslanjaju na senzorne (čulne) sposobnosti pri reagovanju na umetnička dela i retko su sposobna da ih analiziraju. U toj senzornoj fazi deca još nemaju razvijenu sposobnost razlikovanja simbola ni razvijeno apstraktno mišljenje, pa im se najčešće dopadaju apstraktna dela. Na ovom uzrastu deca su radoznala, egocentrična, otvorena ka novim iskustvima i reaguju intuitivno i neposredno na dela koja su koloristički privlačna i prijatna čulima. Dakle, najviše reaguju na boje.

Međutim, na ovom uzrastu, kada izaberu određeno delo, ona nisu sposobna da protumače razloge svog izbora. Interakcija s umetničkim delom odvija se nasumice pokretom prema delu, a deca se fokusiraju uglavnom na jedan predmet na slici, bez obzira na složenost kompozicije umetničkog dela. Na primer: deca vide konja, ali ne i njegovu veličinu, oblik, boju. Kako razvijaju svoj osećaj za simbole, tako polako ulaze u konkretnu fazu.

### Uloga vaspitača u posmatranju umetničkog dela

Umetničko delo u metodici likovne kulture, kao što je već naglašeno, daje neizmerne mogućnosti za razvoj i podsticanje percepcije, recepcije i interpretacije kroz dečji likovni govor. Vaspitači i roditelji treba da budu toga svesni i da im omoguće i dozvole da nesmetano, pored okoline i prirodnog okruženja, ispituju i istražuju umetnost posmatrajući umetničke predmete i dela. Dakle, treba da im se omogući da budu radoznala i da otkrivaju svoj kreativni potencijal. Deca kroz umetnost i umetničko iskustvo saznavaju svet, što doprinosi njihovom intelektualnom, moralnom i estetskom razvoju.

Vaspitač primenjuje interaktivni način rada posredujući deci stimulativna sredstva za rad i tražeći od njih mišljenje o temi u kontinuitetu dečjih trenutnih koncepcija koje koristi za upoznavanje umetničkog dela. Treba upoznati i vrednovati dečju tačku gledišta, jer svako dete ima sopstveno životno iskustvo i pogled na to kako svet funkcioniše. Dete kroz igru i istraživanje, u živoj i slobodnoj interakciji s umetničkim delom, stiče iskustvo i vlastitu spoznaju.

Kada deca kreativno i kritički pristupe saznavanju, ona postavljaju pitanja, povezuju i primenjuju znanja koja im omogućuje vaspitač. To treba da doprinose procesu u kome je dete glavni kreativni subjekt i nosilac odluka. Tada vaspitač postaje partner, mentor i kordinator, a ne voditelj pedagoškog procesa.

### Rad u praksi

Rad u praksi je osmišljen i realizovan kroz sedam faza sa petnaestoro dece koja su odabrana iz četiri najstarije grupe vrtića *Maslačak* iz PU *Pčelica* iz Sremske Mitrovice. Grupa je birana po interesovanjima i sklonostima dece prema likovnoj umetnosti. Tema rada je bila *Vajanje po uzoru na umetnička dela Henrija Mura – dečja recepcija*.

Realizacija aktivnosti je trajala tokom četiri nedelje u aprilu mesecu 2015/2016. radne godine, dinamikom dva puta nedeljno.

#### Faze rada

##### *I Faza: Dete i istorija umetnosti*

U prvoj fazi vaspitačice su decu upoznale s *Istorijom umetnosti*. Deca su imala priliku da razgledaju umetnička dela kroz vekove, kao i da uočavaju različite grane umetnosti.

##### *II Faza: Upoznavanje sa biografijom Henrija Mura*

U drugoj fazi vaspitačice su decu upoznale s odabranim sadržajima iz biografije priznatog britanskog umetnika Henrija Mura i podsticale ih na diskusiju i iznošenje mišljenja, kao i povezivanje sa sopstvenim iskustvima.

##### *III Faza: Kontakt dece s reprodukcijama Henrija Mura*

Deci su prikazane reprodukcije vajarskih dela Henrija Mura u boji. Vaspitačice su analizu pomenutih dela prevodile na dečji jezik i prilagođavale dečjem razumevanju. Akcenat je stavljan na vrstu dela, materijale i izradu, kao i estetsku vrednost.

##### *IV Faza: Dečja recepcija umetničkog dela*

Nakon kontakta sa umetničkim delima, vaspitačice su sa svakim pojedinačnim detetom sprovele intervju na temu: „Šta je u tebi izazvalo umet-

ničko delo?“ (Prilog br.1)

*V Faza:* Vajanje po uzoru na umetničko delo

Deca su u ovoj fazi vajala po uzoru na dela Henrija Mura u glini. Reprodukcijske su tokom aktivnosti bile dostupne deci.

*VI Faza:* Elementarno estetsko procenjivanje dečjih radova

Deca su procenjivala sopstvena dela, kao i dela svojih vršnjaka uz tu-mačenje i intervju na temu: „Zašto ti se dopalo odabrano delo vršnjaka?“ Vaspitačice su zapisivale dečje komentare i napravile odabir radova koji su po njihovom mišljenju bili najuspešniji (Prilog br.2).

*VII Faza:* Priprema i organizovanje izložbe

Deca su u saradnji sa vaspitačicama pripremala izložbu, postavljala radove u odabrani prostor u vrtiću, napravila plakat i pozivnice za roditelje.

### Zaključak

Umetničko delo u likovnim aktivnostima sa predškolskom decom ima veoma veliki značaj. Osim što je didaktičko sredstvo za sticanje znanja, kontaktom s njim deca razvijaju interesovanje za sopstveno likovno izražavanje, maštu, kreativnost, elementarne estetske kriterijume, vrednuju ljudski rad i bolje shvataju svet koji ih okružuje.

Međutim, umetnička dela nisu stvarana za decu i od njih se ne očekuje da ih u potpunosti razumeju niti analiziraju. Osim osnovnih pojmova, kao što su likovne tehnike i elementi, materijali i vrsta umetničkog izraza (pod tim se, dečjim jezikom, misli na „kao stvarno“ ili „neobično“), deca nisu u stanju da procenjuju i vrednuju umetničko delo. Ali, sa druge strane, ono po čemu je umetničko delo neprocenjivo u radu s decom predškolskog uzrasta jeste njihova recepcija i impuls za sopstveno umetničko stvaranje.

Dečji doživljaj umetničkog dela možemo podeliti na saznajni i emocionalni. Na saznajni doživljaj veliki uticaj ima dobro osmišljena aktivnost od strane odraslog, sa odgovarajućim i pažljivo odabranim sadržajima koja se deci nude. Međutim, emocionalni doživljaj, koji je za dete i najznačajniji, zavisi od svakog pojedinačnog deteta. To u velikoj meri zavisi od uzrasta deteta, njegovog prethodnog iskustva, trenutnog emocionalnog stanja, kao i načina na koji dete razume svet koji ga okružuje.

Analizom intervjua dobijeni su podaci koji govore u prilog tome. Dečji komentari su se odnosili na veličinu skulptura, na trud koji je umetnik uložio u složenija kompoziciona rešenja, na neobičan izgled, na motive majki i dece. Njihova osećanja su varirala od sreće do zadovoljstva.

Analizom intervjua na temu „Zašto ti se dopalo odabrano delo vršnjaka?“ vaspitači su dobili potpuno drugačiju sliku. Deca su davala opširnije komentare s obrazloženjima, jer su za dela svojih drugova bila emotivno

vezana, njih poznaju lično. Zahvaljujući prethodno dobro prezentovanim sadržajima uočava se i ovladanost novim znanjima. Cenili su trud, sličnost sa delima Henrija Mura, drugačije položaje figura, zanimljivost, vajanje iz jednog komada, detalje, sličnost sa životinjama, iako je tema bila ljudska figura. Primećuje se i da su sva deca isticala sreću kao vodeće osećanje u posmatranju dela vršnjaka. Osim što su bila ponosna zbog onoga što su stvorila, takođe su i vrednovala rad i trud svojih drugova.

Umetničko delo u očima predškolskog deteta vredno je i lepo, ali ono svoju pravu vrednost za dete ima tek kada po uzoru na njega ono samo stvara, ili to radi njemu neko blizak.

### LITERATURA:

- Belamarić, D. (1987). *Dijete i oblik*. Zagreb: Školska knjiga.
- Kamenov, E. (2002). *Predškolska pedagogija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Karlavaris, B., A. Barat, E. Kamenov (1988). *Razvoj kreativnosti u funkcije-mancipacije ličnosti putem likovnog vaspitanja*. Beograd: Prosveta.
- Kuščević, D. (2011). *Preferencije učenika mlađeg školskog uzrasta prema likovnoj umjetnosti 20. stoljeća u nastavi likovne kulture*. Neobjavljena doktorska disertacija. Sarajevo: Univerzitet u Sarajevu – Pedagoški fakultet Sarajevo.
- Pavlović, M. (2013). *Likovno delo kao didaktički medij u nastavi likovne kulture*, Inovacije u nastavi, 26/3: 94–103.
- Roca, J. (1981). *Likovni odgoj u osnovnoj školi: priručnik za nastavnike likovnog odgojai razredne nastav*. Zagreb: Školska knjiga.
- Selaković, K. (2012). *Recepcija likovnog umetničkog dela kod dece mlađeg školskog uzrasta (teorijski aspekt)*. U: *Zbornik radova sa međunarodnog naučnog skupa „Nastava i učenje – ciljevi, standardi, ishodi“* (663–676). Užice: Učiteljski fakultet.

## PRILOZI

**Prilog br.1**

Intervju na temu: „Šta je u tebi izazvalo umetničko delo?”

Grupa dece: deca iz četiri najstarije grupe vrtića Maslačak iz Sremske Mitrovice

Broj dece: 15

Datum realizacije:

Pitanja:

1. Šta misliš o skulpturama Henrija Mura?
2. Kako si se osećao/osećala dok si ih posmatrao/posmatrala
3. Koji bi odabrao/odabrala i zašto?

**Prilog br.2**

Intervju na temu: „Zašto ti se dopalo odabrano delo vršnjaka?”

Grupa dece: deca iz četiri najstarije grupe vrtića Maslačak iz Sremske Mitrovice

Broj dece: 15

Datum realizacije:

Pitanja:

1. Čiji rad bi odabrao/odabrala?
2. Šta ti se dopalo?
3. Zašto?
4. Kako se osećaš dok ga posmatraš?

TATJANA MILIVOJČEVIĆ,  
SLOBODANKA GRČIĆ

Kindergarten „Maslačak” of Preschool Institution „Pčelica”,  
Sremska Mitrovica

## ART IN THE EYES OF CHILD

**Summary:** Visual Arts in kindergarten gives children wide opportunity to learn through experience, creation and through the impressions they experienced. Some authors (Kruscevic, 2001) believe that introducing children to artistic works of art should be properly exercised at all levels of education in order to develop the ability of aesthetic evaluation along with the cognitive and emotional development of the child. The purpose of this research was to present works of art as important didactic resources to acquire knowledge, encourage creativity and develop imagination. Also, works of art were used as a motivation for multidirectional communication, to contribute to the enrichment of children's experiences and the acquisition of knowledge about the world around them. The work was designed and carried out in seven phases: I Child and history of art, II Introduction to the biography of Henry Moore, III Children's reception of artwork, IV Sculpturing based on works of art, V Aesthetic evaluation of children's works, VI Preparation of exhibits and VII Organization of exhibits in a show. In conducting this project, a group of fifteen children were selected for participation from the four oldest levels of kindergarten "Maslacak" of preschool institution "Pcelica" from Sremska Mitrovica. The group was selected by the interests and preferences of the children in fine art. The children had the option to engage in activities of their choosing. Educators recorded the comments of the children on a biography of Henry Moore and their impressions of his sculptures. They also conducted two interviews on the topics "What is the effect on you by works of art?" and "Why do you like the selected work?". The conclusion is that when children of preschool age, choose a particular art object, they are not able to explain the reason for their choice. However, their experience should grow through the impression that the art made on them and influence creative play and experimenting with different materials. As a result, the children will be able to express their ideas in many different ways and realize that everything they create has a value. This way they learn to appreciate the works of great artists.

**Keywords:** art, child, experience, interest, impressions.



**OKRUGLI STO**



Okrugli sto:  
ZAPOŠLJIVOST STRUKOVNIH VASPITAČA:  
MOGUĆNOSTI, PREPREKE I IZAZOVI  
Izveštaj

Moderatorica: mr Jovanka Ulić

Učesnice:

Ljiljana Kardelis, predstavnica PU *Radosno detinjstvo*, Novi Sad; Đerđi Erdeg, strukovni vaspitač – specijalista, predstavnica *Pokrajinskog sekretarijata za obrazovanje, upravu i nacionalne zajednice*; Marija Balkovoj, predstavnica *Nacionalne službe za zapošljavanje*; Radmila Petrović, predsednica *Udruženja vaspitača Vojvodine* i član *Nacionalnog prosvetnog saveta*; Dina Đilas, direktorka predškolske ustanove *Zemlja čuda*; Dušanka Mudrinić, direktorka predškolske ustanove *Maštolend*; Marina Stanić, predstavnica *Alumni kluba VŠSOV Novi Sad*

Cilj ovog okruglog stola bio je da okupi sadašnje i bivše studente visokih škola za obrazovanje vaspitača i predstavnike institucija koje ih obrazuju i zapošljavaju radi razmene iskustva o mogućnostima, preprekama i izazovima zapošljavanja vaspitačkog kadra danas.

Teme razgovora obuhvatile su: oblast kompetencija vaspitača, koje stiču obrazovanjem, i njihova usaglašenost s potrebama i zahtevima poslodavaca (u privatnom i društvenom sektoru); promene i izazove savremenog tržišta rada i obrazovanja; kvalitet vaspitača, od izbora obrazovanja za ovu struku do ličnog zadovoljstva profesijom; kvalitet rada s decom, kvalitet podsticanja dečjeg razvoja, razvoja kreativnosti i spremnosti da se uđe u promene.



Nakon kratkog predstavljanja učesnica Okruglog stola, moderatorka Jovanka Ulić iznela je cilj i moguće teme za razgovor, a ujedno pozvala i prisutne slušaocce da uzmu učešće u razgovoru.

Marija Balkovoj, predstavnik Nacionalne službe za zapošljavanje, iznela je trenutni broj nezaposlenih vaspitača koji se nalaze na evidenciji NSZ, uz napomenu da je, kada je Južnobački okrug u pitanju, stanje sledeće: vaspitači sa srednjom stručnom spremom – 18, vaspitači predškolske dece – 82, diplomirani vaspitači – 10, strukovni vaspitač – 267, strukovni vaspitač specijalista – 21. Napomenula je da poseban problem predstavlja neujednačenost stručnih naziva koje stiču vaspitači po završetku školovanja, ali je kao veoma značajan podatak istakla da se svi vaspitači, koji su se nalazili ili se trenutno nalaze na evidenciji, veoma rado odazivaju na sve seminare koje NSZ organizuje sa ciljem da vaspitači razvijaju svoje lične i stručne kompetencije.

Dušanica Mudrinić, direktorka predškolske ustanove *Maštolend*, istakla je značaj postojanja privatnih vrtića, posebno imajući u vidu veliki broj dece koja su na listama čekanja za upis u PU *Radosno detinjstvo*, ujedno iznoseći da se broj dece uključenih u vaspitno-obrazovni rad u privatne vrtiće povećao za skoro 1000. Spremnost za ličnim stručnim usavršavanjem, posebno u oblasti praktičnog znanja, potencirala je kao veoma bitnu činjenicu u odabiru budućih zaposlenih u privatnim vrtićima.

Dina Đilas, direktorka predškolske ustanove *Zemlja čuda*, nadovezujući se na izlaganje Dušanice Mudrinić, istakla je značaj osećanja sreće,

zadovoljstva i ljubavi prema pozivu kao važne preduslove za uspešan i kreativan rad s decom predškolskog uzrasta. Ujedno je napomenula da je veoma bitan preduzetnički duh kao dobro polazište za razmišljanje o otvaranju privatnog vrtića, a ideja o vežbaonicama za studente pri vrtićima (državnim i privatnim) bila je potvrda razmišljanja ne samo profesora i studenata škole već i svih učesnika Okruglog stola.

Ljiljana Kardelis, predstavnik PU *Radosno detinjstvo*, Novi Sad, potvrđujući svoje slaganje s prethodnim izlagačima, posebno je istakla stav da vaspitač treba da bude kreator svoje prakse.

Đerđi Erdeg, strukovni vaspitač – specijalista, predstavnik *Pokrajinskog sekretarijata za obrazovanje, upravu i nacionalne zajednice*, napomenula je značaj polaganja licence kao bitan preduslov za proveru kvaliteta rada svršenih vaspitača.

Marina Stanić, predstavnik *Alumni kluba VŠSOV Novi Sad*, u svom izlaganju osvrnula se na lična iskustva rada u privatnom vrtiću u Beogradu, znanjima koje je ponela iz škole i potrebi da se ta znanja primene u praksi.

Radmila Petrović, predsednik *Udruženja vaspitača Vojvodine*, posebno je potencirala timski rad kao bitan preduslov uspešnog rada u grupama s decom predškolskog uzrasta, ali i permanentno stručno usavršavanje vaspitača. Napomenula je da je veoma važno da se usklade nivoi obrazovanja, profili i stručni nazivi sa trenutnim zakonskim propisima, ali da je neophodna angažovanost svih aktera, na državnom i lokalnom nivou, koji će raditi na unapređenju kvaliteta predškolskog obrazovanja.

### Umesto zaključka

Veliki broj dece koja čekaju na upis u PU *Radosno detinjstvo*, kao i spremnost grada da sufinansira boravak dece u privatnim vrtićima, omogućio je da postojeći privatni vrtići razvijaju svoje kapacitete, čime se stvaraju i nove mogućnosti za zapošljavanje vaspitača.

Međutim, sama diploma o završenom inicijalnom obrazovanju nije dovoljan garant za uspešan rad s decom predškolskog uzrasta. Neophodnost permanentnog stručnog usavršavanja jedan je od ključnih činilaca kojima vaspitači unapređuju svoje kompetencije, od samopouzdanja do ličnog zadovoljstva profesijom, čime se značajno poboljšava kvalitet rada s decom, kvalitet podsticanja dečjeg razvoja i kreativnosti, kao i spremnost da se uđe u neophodne promene u cilju kvalitetnijeg obrazovanja i vaspitanja predškolskog deteta danas.

Cilj Okruglog stola – da okupi sadašnje i bivše studente i predstavnike institucija koje ih obrazuju i zapošljavaju radi razmene iskustva o mogućnostima, preprekama i izazovima zapošljavanja vaspitačkog kadra

danas –pokazao je i dokazao značaj i potrebu za razmenom stavova, ideja i razmišljanja o neophodnosti promena u sferi zapošljavanja vaspitača, ali i svim akterima profesionalne izgradnje vaspitača uputio upozorenje da ne možemo očekivati od drugih da menjaju svoje stavove, ako mi sami nismo spremni na promene. Mogućnosti postoje ali ih moramo stvoriti, a na nama je izbor da to iskoristimo ili ne.

Moderatorka Okruglog stola i  
direktorka Visoke škole strukovnih studija  
za obrazovanje vaspitača, Novi Sad  
mr Jovanka Ulić

Okrugli sto:  
SVAKODNEVNI ŽIVOT DETETA I ELEKTRONSKI MEDIJI  
Izveštaj

Moderator okruglog stola: dr Isidor Graorac

Na okruglom stolu je učestvovalo petoro izlagača – Divna Vuksanović, Zoran Jovanović, Božidar Mandić, Branka Janković i Nela Dujić (još četvoro predviđenih bilo je sprečeno da dođe) različitih profila, koji se, svako na svoj način, bave odnosom dece i medija.

Unapred predviđene teze za razgovor tokom okruglog stola bile su priređene od strane moderatora i cilj im je bio podsticanje diskusije i razmene mišljenja:

– Da li je uistinu borba sa elektronskim medijima – borba za smisao? Bez obzira na sve, deca „kuckaju besmislene poruke, komunicirajući međusobno u lovu na – ništa!” (A. Apostolovski, *Politika*, 23. VII 2016);

– „Tehnika je danas prodrla i u dubinu, a ne samo da se rasprostrela u širinu, da se uvukla u sve pore ljudskog života...”; Načela tehnike prožimaju društveni život u celini, tako da se čak i najintimniji odnosi među ljudima upravljaju prema njima (M. Đurić 1970);

– Fb – internet nije više virtuelna stvarnost nego bitan segment realnog života;

– Apeli na savest (odgovornost) roditelja, političara, državnih organa i institucija ne daju skoro nikakve rezultate. Umesto „borbe s vetrenjačama” šta da se radi? (Zoran Jovanović, osnivač i predsednik udruženja *Ko nam truje decu*, *Politika*, 29. II 2016);

– Ništa nismo uradili dokle god u kućama i stanovima TV radi po ceo dan, a deca se ne odvajaju satima od mobilnog i/ili video igrice;

– Teško je reći šta je teže menjati – društvo ili stil života roditelja i dece. A mora se raditi na promeni!

– Božidar Mandić i Zoran Jovanović smatraju da individualni angažman ima smisla! Da li se slažete?

– Da li se na temu naše rasprave odnosi opomena filozofa: „Najveća nevolja današnjeg sveta jeste nevolja neuviđanja nevolje” (M. Đurić 1999);

– Stav skoro svih učesnika rasprave jeste da se roditelji moraju u većoj meri baviti decom. Tome se suprotstavlja većina roditelja racionalizacijom (odbranom): „Nemam vremena za bavljenje decom!” Ovde izgleda tačno da podsvest može da uzme oblik svesti koja poražava svojom iracionalnošću (Berđajev).

– Uprkos svemu, kritička svest malog broja dece sadrži nadu:

„Čula sam za grad,  
 koji detinjstvo krade... Tu su tužni ljudi, nasmejanog lica...  
 Internet je grad laži...” (Jovana Bakić, Mašinsko-elektrotehnička škola,  
 Priboj);  
 Dunja iz Belog Potoka (5. r.) upozorava svoje vršnjake na kraju sastava  
*Fb bajka*: „Ne zaboravite da živite!”

#### **Iz izlaganja učesnika okruglog stola:**

Divna Vuksanović je govorila iz ugla filozofije medija:  
 – Deca koriste medije pre nego što upoznaju život;  
 – Prirodni ambijent deci jeste medijska kultura;  
 – Događa se borba prirode i medija za duše deteta;  
 – U medijskom opismenjavanju razlikuje se tehnička pismenost (u čemu su deca pismenija od roditelja i vaspitača), ali su ovi dužni da šire kritičku svest o sadržajima i značenjima koje mediji prenose.

Zoran Jovanović je govorio iz ličnog iskustva i saznanja koja je stekao u udruženju *Ko nam truje decu*, čiji je osnovni cilj buđenje zdrave Srbije!  
 – Stroga kontrola i sprečavanje zloupotrebe medija i društvenih mreža;  
 – Pritisak na institucije da sprovedu Ustav i zakone Republike Srbije (u cilju zaštite dece i mladih);  
 – Neophodan je angažman svakog odgovornog pojedinca kako bi se razobličili različiti vidovi manipulacije, kako ne bi hapsili decu nego prave krivce za ono što se dešava u društvu.

Božidar Mandić (*Porodica bistrih potoka*) ozbiljno je upozorio na zastrašujuću otuđenost i narcističku obamrlost mladog čoveka pred tabletom...  
 „A, šta si me pitao?”, obično odgovara dete zaneto šarenim svetom lažnih vrednosti... Kapitalizam se pretvorio u tehnofundamentalizam koji je usmeren na ”mreže narkotizovanja”. Pred nama raste Homo infantilis... Internet i tablet su prava Božja kazna... Danas će roditelj retko istući dete, ali će ga strašnije kazniti dajući mu tablet...

Branka Janković je interpretirala svoje empirijsko i komparativno istraživanje o mogućnostima da deca „pravilno koriste kompjuter” za šta su roditelji najodgovorniji. Dugo sedenje za računarom i opijenost zabavnim sadržajima nije samo naš nego je i svetski problem. Naša deca i mladi uopšte ne zaostaju za vršnjacima iz evropskih zemalja u pogledu zavisnosti od igrice i društvenih mreža. Ukoliko se udruže, vaspitači i roditelji mogu dosta učiniti za racionalnije korišćenje kompjutera.

Nela Dujić je izložila svoje akciono istraživanje kojim se budila svest roditelja o značaju posvećenosti deci. Onda u okviru brige o ukupnom načinu života dece trebalo je sagledati ulogu roditelja u borbi za racionalniji odnos dece prema elektronskim medijima. Pri tom je trebalo suočiti se s pitanjem: Kako ukrotiti zlo!?

Posle svih izlaganja došlo je do međusobnog dijaloga i dijaloga s publikom koji je ukazao na značaj teme, interesovanje publike i potrebu za dodatnim dijalogom i akcijama u vezi s ovom temom.

Dr Isidor Graorac,  
 moderator okruglog stola

**POSTER PREZENTACIJE**  
**RADIONICE**





# POSTER PREZENTACIJE

## POSTER PRESENTATIONS

IGROM DO SLOVA  
*LEARNING LETTERS THROUGH  
PLAY*

**Anđelka Bulatović i studenti:**  
**Suzana Kojić, Smiljana Živković,**  
**Milana Pandurov, Sanja**  
**Skumpija, Dušanka Simić, Mina**  
**rtinić, Čarna Raketić** (generacija  
školske 2013/14. godine, Visoka  
škola strukovnih studija za  
obrazovanje vaspitača, Novi Sad)

REGULISANJE DEČJEG  
PONAŠANJA  
*ADJUSTMENT OF CHILDREN'S  
BEHAVIOR*

**Svetlana Vezmar (student,** Visoka  
škola strukovnih studija za  
obrazovanje vaspitača, Novi Sad)

SVRHA SOCIJALNE USLUGE  
SVRATIŠTA ZA DECU I MLADE  
I OSNOVNE PROGRAMSKE  
AKTIVNOSTI  
*THE PURPOSE AND MAIN  
PROGRAMME ACTIVITIES OF  
THE SHELTER FOR  
CHILDREN AND YOUTH*

**Daliborka Batrnek Antić,**  
**Nikola Jovanović** (Centar za  
socijalni rad Grada Novog Sada,  
usluga Svrtišta za decu i mlade)

PRIKAZ ZMAJA KROZ  
RAZLIČITE LIKOVNE  
TEHNIKE I MATERIJALE  
*DRAGON REPRESENTATION  
THROUGH VARIOUS ART  
TECHNIQUES AND MATERIALS*

**Silvia Gladić, Miloš Vasiljević,**  
**Uglješa Colić i studenti –**  
**specijalizanti: Brankica Ćurguz**  
**Cicvara, Svetlana Glišić, Mia**  
**Višekruna, Duška Letić, Marina**  
**Dimić** (Visoka škola strukovnih  
studija za obrazovanje vaspitača,  
Novi Sad)

IGROM DO MATEMATIKE  
*MATHEMATICS THROUGH  
PLAY*

**Anđelka Bulatović i studenti:**  
**Milica Sladojević, Branislava  
Stojkov, Milica Vukadinović,  
Sara Bireš, Danijela Đukić, Hana  
Dunderov, Marica Mirić, Jelena  
Stojanović** (generacija školske  
2013/14. godine, Visoka škola  
strukovnih studija za obrazovanje  
vaspitača, Novi Sad)

INTEGRATIVNI PRISTUP U  
UMETNOSTI – HOLISTIKA U  
PREDŠKOLSKOM MUZIČKOM I  
LIKOVNOM VASPITANJU  
*INTEGRATIVE APPROACH TO  
ART – HOLISTIC APPROACH IN  
PRESCHOOL MUSIC AND ART  
AND CRAFTS EDUCATION*

**Mirjana Matović, Silvia Gladić i  
studenti – specijalizanti: Teodora  
Živković, Ivana Jovanović**  
(Visoka škola strukovnih studija za  
obrazovanje vaspitača, Novi Sad)

*LEARNING STRATEGIES  
AND LEARNING PROCESSES  
TEACHING 4 TO 8 YEAR OLD  
CHILDREN IN ART AND  
DESIGN CLASSES*  
STRATEGIJE I PROCESI  
UČENJA NA ČASOVIMA  
UMETNOSTI I DIZAJNA ZA  
DECU UZRASTA  
OD 4 DO 8 GODINA

**Barbara Blanc** (Pädagogische  
Hochschule Zürich)

VIRTUELNA STVARNOST  
U OBLASTI INKLUZIVNE  
NASTAVE  
*VIRTUAL REALITY IN  
INCLUSIVE EDUCATION*

**Maja Čekić (student,** Visoka škola  
strukovnih studija za obrazovanje  
vaspitača, Novi Sad)

## RADIONICE WORKSHOPS

**Vesna Colić<sup>1</sup>, Tanja Dojić<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Visoka škola strukovnih studija  
za obrazovanje vaspitača, Novi Sad,  
<sup>2</sup>PU „11. april”, Novi Beograd)

ULOGA PRVE IMPRESIJE I  
INTERAKCIJI DETE–ODRASLI  
*THE ROLE OF THE FIRST  
IMPRESSIONS IN THE ADULT–  
CHILD INTERACTION*

**Mirko Mitrović, Emina Kopic**  
(KRUGOVI – Centar za edukaciju  
i razvoj ličnosti, Beograd)

MUŠKI KAMP – VASPITANJE U  
PRIRODI  
*MEN'S CAMP – EDUCATION IN  
NATURE*

**Aleksandra Marcikić** (PU  
„Mladost”, Bačka Palanka)

SAMOREGULACIJA U  
PROCESU UČENJA DECE  
PREDŠKOLSKOG UZRASTA  
*SELF-REGULATION IN THE  
LEARNING PROCESS OF  
PRESCHOOL CHILDREN*

**Anđelka Bulatović, Otilia  
Velišek-Braško** (Visoka  
škola strukovnih studija za  
obrazovanje vaspitača, Novi Sad)

OBLICI RADA I VASPITNO-  
OBRAZOVNA SREDSTVA U  
VRTIČU  
*FORMS OF EDUCATIONAL  
WORK AND EDUCATIONAL  
RESOURCES IN KINDERGARTEN*

**Gera Ibolya** (Visoka škola  
strukovnih studija za obrazovanje  
vaspitača, Novi Sad)

LIČNI KOVČEŽIĆ U  
PODSTICANJU DEČJEG  
SAMOPOŠTOVANJA  
*PERSONAL TREASURE  
CHEST IN THE SELF ESTEEM  
ENHANCEMENT*

**Jelena Terzić, Tina Đurić,  
Anamarija Kološnjaji**  
(PU „Zemlja čuda”)

UMETNOST U  
SVAKODNEVNOM ŽIVOTU  
DECE NA TEMU „ŽIVOTINJE  
*ART IN CHILDREN'S EVERYDAY  
LIFE ON THE SUBJECT OF  
ANIMALS*

**Milica Okiljević Ćučuz** (Institut  
Psihopolis, Novi Sad)

MERCEDES MODEL  
VASPITANJA  
*THE MERCEDES MODEL OF  
EDUCATION*

**Anđelka Bulatović, Silvia Gladić**  
(Visoka škola strukovnih studija za  
obrazovanje vaspitača, Novi Sad)

VASPITNI PROBLEMI –  
KREATIVNO REŠAVANJE  
RAZMENOM IDEJA  
*EDUCATIONAL PROBLEMS –  
CREATIVE PROBLEM SOLVING  
BY BRAINSTORMING*

**Dragana Tica<sup>1</sup>, Tamara Anić<sup>2</sup>**  
(<sup>1</sup>PU „Radosno detinjstvo”  
Novi Sad, <sup>2</sup>Udruženje vaspitača  
Vojvodine)

SISTEMATSKA PODRŠKA  
RAZVOJU DETETA: TO SAM JA  
I ŠTA ĆEŠ SA TIM  
*SYSTEM SUPPORT OF CHILD  
DEVELOPMENT: IT'S ME, AND  
WHAT ARE YOU GOING TO DO  
ABOUT THAT*

**Jelena Blagojev** (Visoka škola  
strukovnih studija za obrazovanje  
vaspitača, Novi Sad)

NTC RADIONICA  
*NTC WORKSHOP*

## IZVODI IZ RECENZIJ

Rukopis Svakodnevnog života deteta po koncepciji, strukturi predstavljenih radova i njihovoj metodološkoj, odnosno metodičkoj utemeljenosti, odgovara zahtevima savremene naučne monografije... Visoko funkcionalna tematska strukturisanost rukopisa, aktuelnost problematike koja se u radovima razmatra, referentni izvori na koje se autori pozivaju, obimna savremena metodološki korektno navedena literatura, čine valjan osnov da se rukopis zbornika preporuči svim naučnim i stručnim radnicima koji se usavršavaju ili pripremaju za vaspitno-obrazovni rad sa decom predškolskog uzrasta... Posebnu vrednost zbornika predstavlja interdisciplinarno propitivanje problematike svakodnevnog života deteta i njegovog učenja i razvoja u kontaktu sa različitim odraslima, vršnjacima, prirodnim fenomenima i kulturnim tvorevinama, kao i tokom prelaska iz jednog životnog konteksta (porodični, vrtički, školski) u drugi.

prof. dr Jasmina Klemenović,  
Filozofski fakultet u Novom Sadu,  
Odsek za pedagogiju  
Novi Sad, 20.03.2017.

U Zborniku su obuhvaćena istraživanja koja na različite načine objašnjavaju aspekte dečije svakodnevice. Posebna vrednost je interdisciplinarni pristup, a naučnu težinu daju i teorijski i empirijski utemeljeni radovi, odnosno različite studije slučaja proučavanja navedene pojave u sociologiji, psihologiji, pedagogiji (muzičkoj i likovnoj) i filologiji... Ono što ovu studiju takođe čini zanimljivom i vrednom je širina tematskih okvira radova koja predstavlja rezultat rada Programskog odbora konferencije i odabira urednice zbornika... U pitanju je reprezentativna publikacija koja sadrži važnu naučnu građu koja može da posluži kao referenca za dalja istraživanja detinjstva i svakodnevnog života ali i široj javnosti zainteresovanoj za pomenuta pitanja i probleme.

doc. dr Dušan Ristić, Filozofski fakultet u Novom Sadu,  
Odsek za sociologiju  
Novi Sad, 17.03.2017.

Zbornik daje celovit uvid u sve oblike rada tokom Konferencije, čime pruža detaljnu informaciju o samom događaju, ali i o vladajućim temama i pogledu na dete, detinjstvo i odrastanje karakterističnom za naš sadašnji trenutak. Zbog svega ovoga Zbornik koji je pred nama možemo preporučiti ne samo kao zanimljivu, već i relevantnu savremenu literaturu, koja može biti korisno i provokativno štivo, kako za stručnjake, tako i za praktičare, ali i za studente koji se pripremaju za poziv vaspitača.

dr Vesna Colić,  
profesor za oblast pedagoških nauka,  
Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Novi Sad,  
Novi Sad, 21.03.2017