

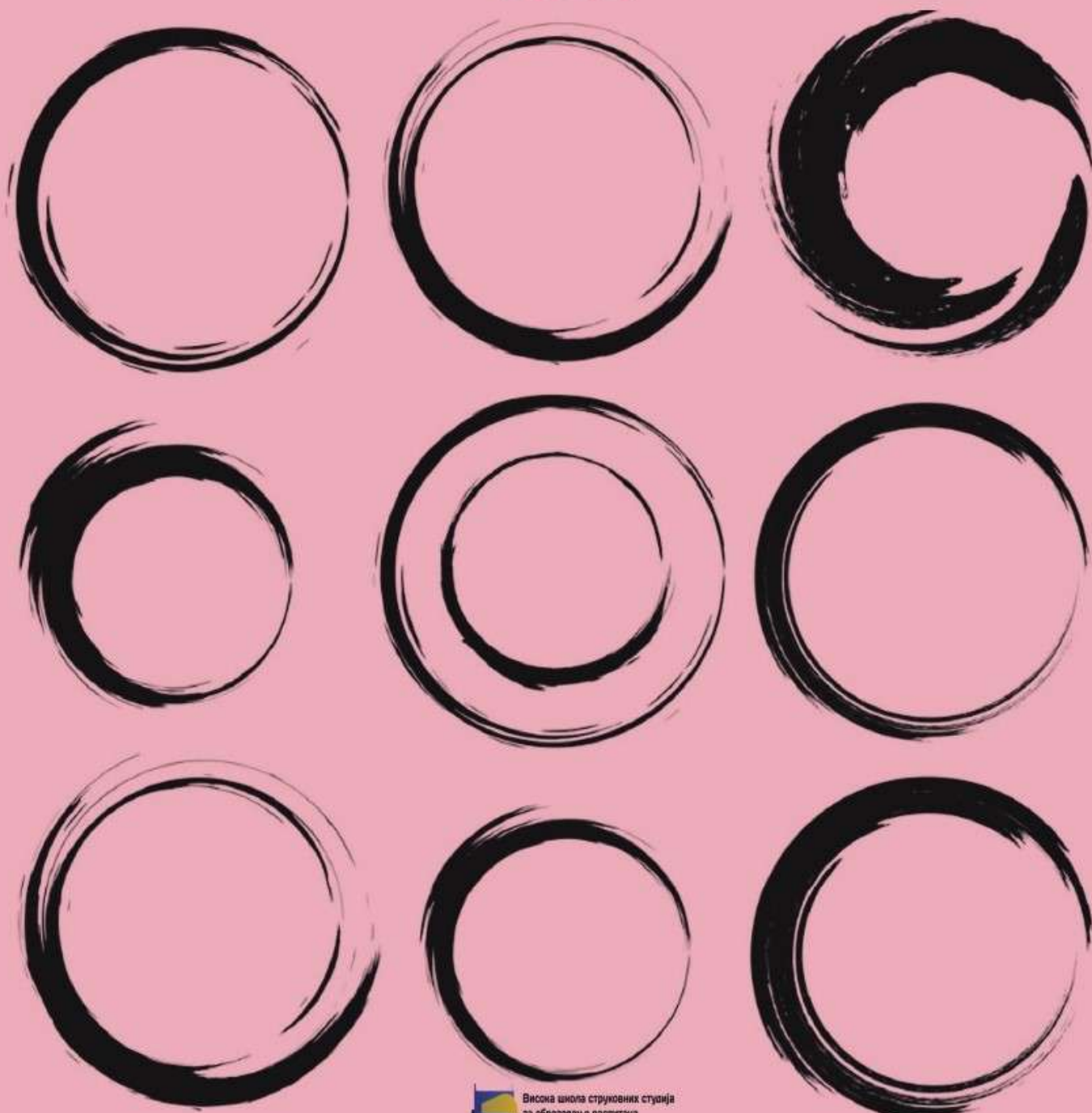
KRUGOVI DETINJSTVA

ČASOPIS ZA MULTIDISCIPLINARNA ISTRAŽIVANJA DETINJSTVA

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

GODINA 10, BROJ 2

2022.



KRUGOVI DETINJSTVA

časopis za multidisciplinarna istraživanja detinjstva

Godina 10. (2022), broj 2

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

Izdavač: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Novi Sad

Adresa: Petra Drapšina 8, 21000 Novi Sad, Srbija

Za izdavača: Bojan Milošević, direktor

Urednik: Svetlana Radović

Sekretar: Tamara Radovanović

Članovi redakcije: Vesna Colić, Lada Marinković, Svetlana Lazić, Otilia Velišek-Braško, Mirjana Matović, Branka Janković, Aniko Utaši, Anđelka Bulatović, Milena Zorić Latovljev, Mirjana Galić, Milenko Janković.

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

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

Kontakt adresa: krugovidetinjstva@gmail.com

Dizajn, prelom i priprema za štampu: Lada Marinković

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

Časopis se objavljuje u elektronskoj formi, na adresi: www.krugovidetinjstva.edu.rs

Štampa: Sajnos, Novi Sad

Tiraž: 200

CIP - Katalogizacija u publikaciji

Biblioteka Matice srpske, Novi Sad

316.7:37

KRUGOVI detinjstva:časopis za multidisciplinarna istraživanja detinjstva / glavni urednik Svetlana Radović.-2018.,1-.- Novi Sad:Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača 2013-.-22.cm

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

ISSN: 2334-7732

ISSN online: 2334-7929

316.7:37

COBISS.SR-ID 278211847

SADRŽAJ

Naučni i stručni članci

- Miljana Marić Ognjenović, Sanja Polić Penavić, Nevenka Žegarac**
- 7 PRIKAZ PRIMENE PROGRAMA PODRŠKE POZITIVNOM RODITELJSTVU NEVLADNIH ORGANIZACIJA U NOVOM SADU I BEOGRADU
IMPLEMENTATION OF THE POSITIVE PARENTING SUPPORT PROGRAM OF NON-GOVERNMENTAL ORGANIZATIONS IN NOVI SAD AND BELGRADE
- Katarina Stanisavljević**
- 21 POZORIŠTE U OBRAZOVANJU I NJEGOV UTICAJ NA RAZVOJ IMAGINACIJE KOD DECE
THEATER IN EDUCATION AND ITS INFLUENCE ON THE DEVELOPMENT OF IMAGINATION IN CHILDREN
- Tatjana Novović**
- 30 KURIKULARNI MODELI U PREDŠKOLSKIM SISTEMIMA – KOMPARATIVNI ASPEKTI
CURRICULUM MODELS IN PRESCHOOL SYSTEMS - COMPARATIVE ASPECTS
- Bojana Perić Prkosovački, Katarina Jeremić**
- 48 STORYTELLING – KREATIVNO PRIČANJE PRIČA
CREATIVE STORYTELLING
- Ivana Tasić**
- 59 DIDAKTIČKA IGRA U FUNKCIJI RAZVOJA PROSTORNIH RELACIJA I ORIJENTACIJE
DIDACTIC GAMES FOR THE PURPOSE OF DEVELOPING SPATIAL RELATIONS AND ORIENTATION

Prikazi

- Tamara Jernić**
- 73 OTKRIVANJE LJUDSKOG POTENCIJALA – DALKROZOVA EURITMIKA
- 78 UPUTSTVO ZA AUTORE

BROJ 2 | 2022
Naučni i stručni članci

Miljana Marić Ognjenović
Filozofski fakultet,
Univerzitet u Novom Sadu

Sanja Polić Penavić
Fakultet političkih nauka,
Univerzitet u Beogradu

Nevenka Žegarac
Fakultet političkih nauka,
Univerzitet u Beogradu

miljana.maric.ognjenovic@ff.uns.ac.rs.

UDC: 347.63(497.11)

Originalni naučni rad

Primljen:10.09.2022.

Prihvaćen: 17.12.2022.

DOI: [https://doi.org/10.53406/
kd.v10i2.53](https://doi.org/10.53406/kd.v10i2.53)

PRIKAZ PRIMENE PROGRAMA PODRŠKE POZITIVNOM RODITELJSTVU NEVLADNIH ORGANIZACIJA U NOVOM SADU I BEOGRADU

Rezime: Cilj ovog rada je mapiranje i analiza programa podrške pozitivnom roditeljstvu koji se realizuju u okviru nevladinog sektora u lokalnim zajednicama grada Beograd i Novi Sad kako bi se procenila dostupnost savremenih programa podrške deci i porodicama. Pretraživanjem na platformama UNICEF-a, MODS-a, CPD, SOS-Dečija sela Srbija mapirano je ukupno jedanaest programa koji su analizirani upotrebnom desk analize. Na osnovu korišćenih indikatora dobijeni su rezultati da nevladin sektor u navedenim lokalnim zajednicama realizuje usluge pozitivnog roditeljstva koje za cilj imaju jačanje i razvoj kompetencija roditeljstva, a obuhvataju veštine za podsticanje odnosa roditelj/staratelj - dete, vaspitanje i disciplinovanje, prepoznavanje i odgovaranje na potrebe deteta, kao i stimulaciju razvoja deteta. Programi se realizuju u grupi roditelja/staratelja u trajanju od nekoliko nedelja, sadrže edukativni i iskustveni deo i temelje se na podučavanju, dok se intenzivnije intervencije često ne koriste. Podaci o efektima programa i broja korisnika izostaju. Na osnovu dobijenih rezultata može se zaključiti da se u okviru nevladinih organizacija nastoje razvijati i unaprediti veštine pozitivnog roditeljstva, što je u skladu sa socijalnim politikama i značaju koje pozitivno roditeljstvo ima za najbolji interes deteta. Međutim, nedostaje evaluacija programa i kontinuirani monitoring, kako bi razvili praksu zasnovanu na dokazima.

Ključne reči: pozitivno roditeljstvo, roditeljske kompetencije, programi podrške, nevladin sektor, desk analiza

Uvod

Među istraživačima postoji konsenzus da roditeljstvo predstavlja složen koncept koji uključuje elemente: subjektivni doživljaj roditeljstva, roditeljsku brigu i roditeljske prakse (Čudina-Obradović i Obradović, 2003). U kontekstu važnosti roditeljstva za život deteta istraživači su na različite načine opisivali roditeljstvo sa ciljem istraživanja posledica roditeljskih ponašanja i aktivnosti koje dovode do pozitivnih ili negativnih efekata po razvoj deteta.

Roditelji unutar porodice imaju ulogu koja uključuje brigu o dobrobiti i celokupnom rastu i razvoju deteta. Oni kreiraju kontekst unutar porodice gde dete ima priliku da gradi i razvija svoj identitet, da se oseća sigurno i bezbedno, voljeno, i da se o njemu brine. Stoga porodice, a unutar njih roditelji, jesu najveći izvor podrške sa jedne strane, a sa druge strane, pod uticajem delovanja različitih rizik faktora po porodicu, mogu biti izvor „štete“ za dete i njegov rast i razvoj. Dobrobit i blagostanje deteta stoga umnogome zavisi od blagostanja roditelja, što govori o važnosti podrške i ulaganja u razvoj roditeljstva i roditeljskih kompetencija za staranje o detetu.

Pozitivno roditeljstvo

Konstrukt „pozitivno roditeljstvo“ koristi se poslednje dve decenije kao sastavni deo podrške u politikama i praksama prema porodici i roditeljstvu. U Evropi politike prema porodici tradicionalno su deo širih politika koje uključuju zapošljavanje, socijalnu zaštitu, balansiranje profesionalnim i porodičnim životom, obrazovanje, stanovanje i zdravstvenu zaštitu, kako bi se obezbedila zaštita porodica, posebno onih koje su izložene različitim rizicima.

Od devedesetih godina prošloga veka politike prema porodici posmatraju se kao deo strategija čiji je cilj prevencija rizika i ulaganje u „ljudski“ ili „socijalni kapital“, unapređenje „šansi“ budućih generacija kroz podsticanje porodičnih snaga i potencijala, unapređenje roditeljskih kompetencija, kao i brojnim drugim strategijama (Greens & Vandenbroek, 2012). Kompetencije roditelja da se adekvatno staraju o deci smatraju se važnim resursom za razvoj pojedinca kao građanina i za društvo kao celinu. To, uz prepoznavanje prava deteta u Konvenciji o pravima deteta koja označava roditelje kao primarne odgajatelje dece, a države kao odgovorne za podršku roditeljima i porodicama (KPD, 1991), a podrška porodici se odskoro konceptualizuje kao pravo deteta (Donlan, Zegarac, Arsić, 2020), kao i saznanja vezana za važnost najranijeg perioda u životu deteta (Duncan, Brooks-Gunn & Klebanov, 1994; Black et al., 2017; Britto et al., 2017) i delotvornost i ekonomičnost ranih intervencija (Small, Cooney & O’connor, 2009), kreira prostor za modernizaciju i redefinisavanje roditeljstva i razvoj programa podrške porodici i roditeljstvu širom Evorpe.

U okviru Preporuke 19, Savet Evrope je 2006. godine usvojio politiku podrške pozitivnom roditeljstvu (Council of Europe, 2006). Roditeljstvo se u okviru preporuke označava kao aspekt javnih politika u oblasti porodičnih odnosa i prepoznaje se potreba za podrškom roditeljima u kreiranju konteksta za pozitivno roditeljstvo u skladu sa pravima deteta. U okviru navedenog dokumenta pozitivno roditeljstvo definiše se kao negujuće, osnažujuće i nenasilno ponašanje roditelja, koje uvažava

potrebe i usmerava ponašanje deteta, što obuhvata i postavljanje granica kako bi se omogućio puni razvoj deteta (Council of Europe, 2006).

Na osnovu navedenog, moglo bi se reći da konstrukt pozitivnog roditeljstva uključuje poželjne karakteristike i kompetencije roditelja, za koje postoje istraživački dokazi da dovode do pozitivnih efekata u razvoju deteta.

Istraživanja pokazuju da su kompetencije roditelja, okarakterisane kao pozitivno roditeljstvo, povezane sa brojnim aspektima tokom rasta i razvoja deteta, kao što su manji broj eksternalizovanih poteškoća, bolja samokontrola u ranom detinjstvu (Amato & Fowler, 2002; Moffitt, 2003), manja verovatnoća zloupotrebe psihoaktivnih supstanci, bolje mentalno zdravlje, bolje razvijene socijalne kompetencije, kao i pozitivniju sliku o sebi u adolescenciji i kasnije (Amato & Fowler, 2002). Sa druge strane, nalazi istraživanja ukazuju da karakteristike deteta, koje uključuju temperament deteta, jezičke i kognitivne sposobnosti, kao i eventualni problemi u ponašanju koreliraju sa verovatnoćom da roditelji razviju i unapređuju kompetencije pozitivnog roditeljstva (Fuligni & Zhang, 2004; Kendler, Sham & MacLean, 1997; Verhoeven, Junger, Van Aken, Deković, & Van Aken, 2007). Na primer, deca sa više pozitivnih efekata imaju tendenciju da razvijaju interakcije roditelj–dete koje karakteriše više pozitivne i tople razmene u odnosu na decu koja ispoljavaju više negativnih efekata (Deater-Deckard & O'Connor 2000; Norona & Baker, 2017). Takođe, longitudinalne studije pokazuju da adolescenti koji su rasli u porodičnom okruženju koje karakteriše pozitivno roditeljstvo pokazuju bolje mentalno zdravlje (Tabak & Zawadzka, 2017).

Kako bi se utvrdila etiologija pozitivnog roditeljstva, rađene su genetičke studije. Nalazi ovih studija pokazuju da postoji aditivni efekat okruženja i genetskih faktora kada su u pitanju kompetencije pozitivnog roditeljstva (Plomin, DeFries, McClearn, & McGuffin, 2000; Neiderhiser et al., 2004; Kendler & Baker, 2007), što ukazuje da postoji određeni genetski potencijal da se razviju kompetencije roditeljstva koje možemo okarakterisati kao pozitivno roditeljstvo, a da od podsticajnosti okruženja zavisi da li će se navedene kompetencije razviti. Navedeni rezultati govore nam o mogućnosti razvoja roditeljskih kompetencija i ukazuju na važnost podrške u njihovom razvoju.

Programi podrške roditeljstvu

Kao što je ranije navedeno, podsticajnost okruženja pokazuje se kao važan činiac razvoja i unapređenja roditeljskih kompetencija. Jedan od vidova kreiranja podsticajnog okruženja koji može ponuditi priliku za razvoj i unapređenje navedenih kompetencija jesu programi podrške.

U obuhvatnom pregledu politika, programa i praksi podrške porodici i roditeljstvu Meri Dejli i saradnici (Daly et al., 2015) podršku porodici i roditeljima definišu kao srodne ali različite koncepte. Srodni su jer se u osnovi fokusiraju na staranje o deci i obezbeđenje podrške koja može da unapredi uslove za staranje. Takođe, oba koncepta podršku usmeravaju na kontekst porodice, iako nijedan od njih nije ograničen isključivo određenim porodičnim okruženjem, već se u većoj ili manjoj meri prate varijeteti različitih oblika porodica, kao što su hraniteljske, srodničke, usvojiteljske porodice, jednoroditeljske porodice itd. Podrška roditeljstvu je prema ovom pristupu uži konstrukt od podrške porodici, usredsređena je

na roditelje i roditeljske prakse. Podrška porodici kao šira, odnosi se na porodicu kao društvenu „jedinicu“ i njenu ekološku ravnotežu, odnosno intervencije su usmerene na odnose u porodici i razmenu resursa između članova porodice, a razmatra se i koliko je dobro porodica uklopljena u mreže podrške. Stoga je podrška porodici orijentisana na stabilnost i opšte funkcionisanje porodice, dok je podrška roditeljima više usmerena ka praksama roditeljstva (Daly et al., 2015).

Programi podrške roditeljstvu predstavljaju način za uključivanje porodica, informisanje i pružanje podrške porodici za građenje kompetencija potrebnih za kvalitetno staranje o detetu (Milić Babić, Franc & Leutar, 2014).

Podrška roditeljstvu za cilj ima da pruži porodicama: 1. Informisanje o razvojnim karakteristikama deteta, 2. Informisanje o načinu na koje staratelji mogu da prate i stimulišu razvoj deteta u skladu sa uzrastom, 3. Ukazivanje na značaj odnosa roditelj–dete 4. Ukazivanje na značaj odnosa u porodici i komunikacije unutar porodice, 5. Podršku razvoju roditeljskih znanja i veština, 6. Sigurnost u vlastite roditeljske veštine i zadovoljstvo svojim starateljskim veštinama (Hidalgo, Menéndez, Sánchez & Lorence, 2009).

Podrška roditeljstvu obuhvata univerzalne programe namenjene svim porodicama; selektivne, ciljane programe za porodice sa većim rizikom od nižeg kvaliteta brige, kao i indikovane programe i individualnu podršku roditeljima u onim porodicama gde su deca doživela nasilje (Hidalgo et al., 2009).

Promocija pozitivnog roditeljstva razume se kao srž programa podrške roditeljima. Kao prakse pružanja usluga podrške roditeljima vide se aktivnosti putem medija, programi kućnih poseta, individualni i grupni programi (koji podrazumevaju jednu ili više komponenti, kao što je edukacija, demonstracija uživo i sl.), te višekomponentni, složeni programi koji obuhvataju i povezivanje sa službama i uslugama u zajednici. Čini se da su prakse koje su se prvenstveno temeljile na didaktičkim poukama prevaziđene, budući da se osporava održivost na taj način stečenih kompetencija roditeljstva. Osim edukovanja, pokazuje se, potrebno je i vođenje, isprobavanje i uvežbavanje ponašanja uz adekvatne povratne informacije i intervencije koje razvijaju roditeljsku empatiju prema detetu.

Zajedničke komponente programa podrške roditeljima jesu:

- Sadržaj – šta roditelji uče/rade u skladu sa uzrastom deteta: veštine kojima treba naučiti decu (regulisanje emocija, rešavanje problema i socijalne veštine), veštine za roditelje (regulisanje emocija, rešavanje problema, komunikacija i podrška partnera), igra i empatija roditelj–dete, pohvale i nagrade, postavljanje pravila i nadgledanje, pozitivni i direktni zahtevi, primena nenasilnih metoda kod nepoželjnog ponašanja (ignorisanje, prirodne posledice, logične posledice, pauza);

- Primena – način na koji se uče roditelji: psihoedukacija o prirodi dečjih/podrodičnih problema i razvoja dece, igranje uloga, uvežbavanje ili ponovno odigravanje hipotetičke situacije, vežbe u porodičnom okruženju i upotreba veština ili tehnika, veštine modeliranja ponašanja, pomoćni materijali, uključujući audio-vizuelne materijale, postavljanje ciljeva i pregled napretka (Rodrigo, Almeida, Spiel, & Koops, 2012).

Razlika među ovim programima ogleda se u sledećem:

- Kontekst za pružanje usluga: socijalne službe, škola, dom porodice, dom zdravlja, bolnica;

- Intenzitet: od nekoliko kontakata do brojnih susreta tokom više meseci;
- Format: individualne konsultacije, rad u grupi, onlajn, medijska promocija, modularni programi;
- Očekivani ishodi;
- Osnova za obezbeđenost programa – licenca, franšiza, neprofitni ili profitni okvir (Rodrigo et al, 2012).

Evalutivne studije pokazuju da su, bez obzira na nivo/intenzitet podrške koji program podrške roditeljstvu nudi, zajednički elementi efikasnih programa: kontinuirani susreti tokom određenog vremenskog perioda; zadavanje domaćih zadataka; edukovanje i informisanje, uključujući priliku da porodice iznose svoja iskustva, kao i da povezuju informacije koje dobijaju putem programa sa ličnim iskustvom; korišćenje didaktičkih materijala; igranje uloga i modelovanje; postavljanje ciljeva i evaluiranja napretka (Hidalgo et al, 2009). U inostranstvu većina programa podrške roditeljskim kompetencijama praćena je istraživanjima, pa tako govorimo o dokazano efikasnim programima, odnosno korišćenju programa koji se temelje na naučno-istraživačkim dokazima.

U odnosu na ranije programe, usmerene samo na dete, dolazi do promene fokusa, te se sada podrška usmerava na čitavu porodicu kao na mesto življenja deteta, težeći da se osloni na snage i resurse koje u porodici postoje (Moore et al, 2013). Rezultati meta studije, koja je uključivala oko dvesta programa, pokazali su da programi podrške roditeljstvu, koji podrazumevaju podršku celokupnoj porodici, ostvaruju značajne efekte kako na različite aspekte razvoja deteta (kognitivne, fizičke, emocionalne i socijalne) tako i na procenu nižeg stresa roditeljstva (Rivera, Sotres-Alvarez, Habicht, Shamah, & Villalpando, 2004).

Rezultati istraživanja ukazuju na pozitivne efekte uključivanja u programe podrške roditeljstvu na same kompetencije roditelja za kvalitetno staranje o detetu (Bennett Barlow, Huband, Smailagic & Roloff, 2013; Eira, Roten, El Ghaziri, Favez, & Darwiche, 2020), razvoj deteta (Mejia, Calam & Sanders, 2014; Mendelsonh et al., 2011; Lejiten et al., 2019), kao i odnos roditelj–dete (Magill-Evans, Harrison, Benzies, Gierl, & Kimak, 2007; Thomas & Zimmer-Gembeck, 2007). Istraživanje Svetske zdravstvene organizacije pokazalo je da je uključivanje porodice u programe podrške roditeljstvu ostvarilo efekte na sve aspekte razvoja deteta, ali i na procenu manjeg stresa roditeljstva, češće interakcije staratelj–dete, povećanje broja igrolikih aktivnosti u porodici, kao i na povećanje broja knjiga, igraćaka i drugih materijala za igru i stimulaciju u kući (World Health Organization, 2018).

Kada je u pitanju kreiranje i implementacija programa podrške roditeljstvu temeljenih na naučnim dokazima (eng. evidence-based parenting programs), ono što se vidi kao prednost navedenih praksi jeste mogućnost praćenja faktora koji utiču na uspešnost programa i uticaja, odnosno promena do kojih programi dovode. U inostranstvu već odavno postoji praksa implementiranja programa podrške roditeljstvu koji uključuju monitoring i evaluaciju u nevladnim organizacijama. Rezultati istraživanja koje je obuhvatilo 64 nevladine organizacije, kao pružaoca usluga programa podrške roditeljstvu koji se temelje na naučnim dokazima, pokazuju da upotreba tako kreiranog programa utiče na poštovanje strukture programa, uvid u širu primenljivost samog programa, kao i sam kvalitet usluge koju organizacija pruža (Asgary-Eden & Lee, 2012).

Metodologija

Za potrebe realizacije istraživanja korišćen je kvalitativni nacrt istraživanja. S obzirom na ukazani značaj programa podrške roditeljstvu od najranijih dana deteta, kao i kreiranog konteksta koji otvara mogućnost realizacije navedenih programa, cilj ovog rada predstavlja mapiranje i analiza dostupnih usluga nevladinih organizacije koje pružaju podršku pozitivnom roditeljstvu u Novom Sadu i Beogradu kao velikim urbanim i administrativnim centrima u Republici Srbiji, koji neretko diseminuju svoje programe u ostale delove zemlje, kako bi se procenila dostupnost i način primene savremenih programa podrške deci i porodicama.

Uzorak istraživanja

Uzorak istraživanja čini jedanaest identifikovanih programa usluga nevladinih organizacija koje realizuju usluge pozitivnog roditeljstva u poslednjih pet godina u Novom Sadu i Beogradu, a koje za cilj imaju jačanje i razvoj kompetencija roditeljstva u pravcu pozitivnog roditeljstva.

Tehnike i procedure prikupljanja podataka

Kao tehnika prikupljanja podataka u istraživanju korišćena je desk analiza, a procedura je podrazumevala dokumentovanje programa za podršku porodici koji su se u vidu usluga odvijali u Srbiji u poslednjih pet godina (2015–2020), na osnovu materijala koji je moguće naći na veb platformama UNICEF-a, MODS-a, CPD, SOS-Dečija sela Srbija i drugih povezanih organizacija koje imaju programe za podršku deci i porodicama. Na dostupnim platformama pretraženi su programi koji su za cilj imali jačanje roditeljskih kompetencija za staranje o detetu, koji su potom dalje analizirani kvalitativno, tematskom analizom.

Tehnike obrada podataka

Kao tehnika obrade podataka prikupljenih istraživanjem korišćena je tematska analiza. Kao indikatori analize korišćeni su sledeći podaci: naziv programa usluge, link/-ovi, cilj programa usluge, ciljevi učenja, ciljna grupa, sadržaj programa usluge, kompetencije koje program usluga razvija, način realizacije, trajanje programa usluge, tehnike obuke / intervencije, broj korisnika usluge, efekti programa usluge.

Rezultati istraživanja

Prikupljeni su podaci o ukupno jedanaest programa usluga nevladinih organizacija koje su se u Novom Sadu i Beogradu pružale od 2015. do 2020. godine, a koje imaju elemente pozitivnog roditeljstva.

Ciljevi analiziranih usluga pokazuju da se nešto više od polovine usluga primarno bavi razvojem veština pozitivnog roditeljstva: tri usluge nazivaju svoj glavni cilj upravo tako, dok pet usluga koristi nešto drugačiju, ali suštinski sinonimnu formulaciju opšteg cilja (jačanje senzitivnosti i podrška odnosa roditelj–dete, za stvaranje kvalitetnog, podsticajnog, zdravog, bezbednog okruženja; jačanje i razvoj roditeljskih kompetencija). Dodatno, dve usluge su namenjene jačanju kompetencija roditelja dece sa smetnjama u razvoju, odnosno imaju za cilj intervencije

podrške ranom razvoju, a jedna usluga je namenjena pripremi za roditeljstvo tokom trudnoće. Sa druge strane, preostalih osam usluga u fokusu imaju uspostavljanje balansa između partnerske i roditeljske uloge, ili su im u fokusu isključivo partnerske relacije.

Ciljevi učenja predstavljani su kroz 46 pojedinačnih ciljeva, koji su tematskom analizom svrstani u nekoliko grupa.

- Roditeljstvo i rani razvoj dece. Najveći broj specifičnih ciljeva učenja navodi se u programima koji se bave ranim razvojem (šest posmatranih usluga bavi se podrškom specifičnim aspektima roditeljstva ili grupama dece tokom ranog razvoja). U grupi ovih usluga, informisanje o značaju i načinima stimulacije ranog razvoja najčešće se navodi kao specifičan cilj učenja, dok veliki broj usluga, shodno korisničkoj grupi i problemu koji adresira, navodi značaj igre, čitanja, učešća deteta u porodičnim ritualima, građenje odnosa roditelj–dete i sl.

- Jačanje porodice. U ovu grupu spadaju usluge koje kao svoje ciljeve učenja navode jačanje, odnosno građenje socijalne mreže porodice kao specifičan cilj (pet usluga).

- „Škole“ roditeljstva (četiri od jedanaest usluga) uglavnom se bave jačanjem ili razvojem roditeljskih kompetencija, a samo jedna od usluga eksplicitno navodi specifičan cilj – usvajanje znanja o alternativnim načinima vaspitavanja dece, nasuprot popustljivosti ili fizičkom kažnjavanju.

- Ostale usluge bave se specifičnim temama vezanim za roditeljstvo deci sa smetnjama u razvoju ili slično.

Ciljne grupe posmatranih usluga mogu se označiti kao:

- nespecifične, a univerzalne usluge koje su namenjene svim roditeljima i starateljima (tri usluge),

- uzrasne, selektivne usluge za roditelje i staratelje dece od 0 do 3 godine (četiri usluge) ili 0 do 6 godina (jedna usluga),

- specifične selektivne usluge za parove koji očekuju bebu ili roditelje koji imaju teškoća sa hranjenjem male dece (dve usluge),

- vulnerabilne grupe za selektivne usluge, kao što su porodice dece sa smetnjama u razvoju (sa dodatnim teškoćama ili bez dodatnih teškoća u odgajanju dece) (jedna usluga).

Kompetencije koje roditelji usvajaju tokom posmatranih usluga koje imaju elemente pozitivnog roditeljstva mogu se grupisati na sledeći način:

- Specifična znanja i veštine koje su karakteristične za pozitivno roditeljstvo (razvoj ili građenje odnosa, veštine pozitivne discipline, uspostavljanje granica, izražavanje pozitivnih osećanja, uspostavljanje zdravih navika deteta, odabir vaspitnog stila, prepoznavanje rizika po bezbednost, uključivanje deteta u svakodnevne rutine i rituale porodice) (jedanaest usluga);

- Uočavanje, razumevanje ili odgovaranje na potrebe deteta (jedanaest usluga);

- Građenje ili stvaranje sigurnog i stimulativnog okruženja za dete, odnosno stimulaciju razvoja (jedanaest usluga);

- Znanja o ranom razvoju dece uopšte ili specifične veštine stimulacije razvoja putem dodira, igre, hranjenja, govora, aktivnog provođenja vremena sa detetom (šest usluga);

- Ostale kompetencije su vezane za specifične okolnosti (hraniteljstvo, pripre-

mu za roditeljstvo tokom trudnoće, balans roditeljske i partnerske uloge i sl).

Način realizacije prikazanih usluga je raznolik, što prati savremene trendove u uslugama podrške porodici i roditeljstvu:

- najveći broj usluga koristi grupni rad (devet usluga), gde se grupe roditelja okupljaju radi zajedničkih sadržaja;

- individualno ili sa roditeljskim parom (dve usluge);
- porodica kao okvir za pružanje usluge (dve usluge);
- složeni programi, gde se koriste individualno savetovanje i intervencije, grupno savetovanje, ali i klubovi i radionice (dve usluge).

Trajanje usluga:

- Broj susreta je kod gotovo svih posmatranih usluga jasno definisan, posebno kod programa koji se realizuju u grupi (u pitanju je od pet do deset susreta, koji najčešće traju 1,5 sat);

- Dinamika susreta je takođe definisana kod najvećeg broja usluga (jednom ili dva puta nedeljno tokom predviđenog trajanja usluge);

- Samo nekoliko programa individualizuje trajanje i dinamiku usluge, odnosno navodi da se to usklađuje sa individualnim potrebama korisnika;

- Najkompleksniju dinamiku (zavisno od specifičnih potreba porodice i od faze pružanja usluge) i najduže trajanje (do dvanaest meseci) imaju usluge podrške porodicama sa višestrukim i kompleksnim problemima.

Intervencije koje se koriste u ovim uslugama su mnogobrojne, a najčešće se navode:

- informisanje, potom edukovanje, kao i analiza ličnog iskustva, odnosno životnih priča (jedanaest usluga);

- modelovanje roditeljskih ponašanja ili veština (sedam usluga);

- savetovanje (četiri usluge);

- ostale usluge navode tehnike terapije igrom, vođenu fantaziju, socijalno ogledalo, uključivanje porodica u postavljanje ciljeva, diskrecioni fond, analizu narativa, sekvenci, poruka, vizuelnih narativa, i upućivanje ili uključivanje porodice i/ili deteta na dodatne usluge u zajednici.

Broj korisnika usluga u poslednjih pet godina o kome izveštavaju pružaoci je sledeći:

- polovina, tj. šest od jedanaest usluga ne izveštava o broju korisnika;

- ostale usluge izveštavaju od deset do šezdeset obuhvaćenih porodica.

Efekti usluga koje su posmatrane tokom ovog pregleda najčešće nisu ispitivani:

- podatak da nisu organizovane evaluacione studije zabeležen je kod osam od jedanaest posmatranih usluga;

- jedna usluga izveštava o rezultatima monitoringa (gde se beleži da je program uticao na samopouzdanje roditelja i na uočavanje značaja svakodnevnih situacija kao prilika za stimulaciju razvoja);

- četiri usluge izveštavaju o razvoju roditeljskih veština; pozitivnim promenama u obrazovanju, ponašanju, higijeni, ishrani, prepoznavanju i ispoljavanju emocija, spremnosti deteta da preuzme odgovornost, smanjenom roditeljskom stresu, većoj otvorenosti roditelja ka uslugama u zajednici.

Diskusija

Na osnovu dobijenih rezultata analize usluga nevladinih organizacija u Novom Sadu i Beogradu možemo uočiti da je više od polovine programa usmereno na porodicu kao celinu, dok se ostali programi bave vezom između bračne/partnerske i roditeljske uloge. Nalazi idu u prilog trendovima u oblasti, koji govore da se fokus programa podrške pomerio sa deteta na celokupnu porodicu (Moore et al., 2013), kao i rezultatima istraživanja koji pokazuju da ovako realizovani program postižu bolje i dugoročnije efekte (Rivera et al., 2004; WHO, 2018), uprkos distinkciji koje se prave između konstrukata podrške porodici i podrške roditeljstvu. Navedeni nalazi svakako ističu važnost razumevanja procesa koji proizilazi iz različitih domena porodičnog funkcionisanja, kao što su partnerski, bračni i roditeljski, i njihovog međusobnog preplitanja. Nalazi sugerišu da su targetirani, selektivni programi podrške svakako važni i neophodni za one porodice gde postoji potrebna podrška u domenima bračnog i partnerskog funkcionisanja, kako bi se izgradila polazna osnova za razvoj i unapređenje kompetencija pozitivnog roditeljstva. U prilog govore i rezultati istraživanja da su analizirane usluge nevladinih organizacija uglavnom usmerene na roditeljstvo i rani razvoj dece, dok postoje i specifične usluge koje se bave pripremom za roditeljstvo i partnerskim odnosima. Ovakvi rezultati govore nam da se u Republici Srbiji prepoznaje važnost ulaganja u najraniji period života deteta, kao trenutak odrastanja kada se za dete odvijaju najvažnije i najbrže promene (Britto et al., 2017), kao i ekonomsku isplativost ovakvih programa kasnije (Small et al., 2009).

Veštine, koje usluge imaju za cilj da razviju, idu u prilog savremenim trendovima i nalazima istraživanja u inostranstvu o sadržaju dokazano efikasnih programa (Hidalgo et al., 2009; Rodrigo et al., 2012). Uočava se da nevladine organizacije u navedenim lokalnim zajednicama, sa jedne strane, prepoznaju razvoj ili građenje odnosa, prepoznavanje i odgovaranje na potrebe deteta, veštine pozitivne discipline, uspostavljanje granica, izražavanje pozitivnih osećanja, uspostavljanje zdravih navika deteta, odabir vaspitnog stila, prepoznavanje rizika po bezbednost, uključivanje deteta u svakodnevne rutine i rituale porodice, kao ključne veštine pozitivnog roditeljstva. Sa druge strane, prepoznaje se važnost razumevanja roditeljskog mentalnog zdravlja i stresa u različitim porodičnim ulogama koje se mogu preletiti na roditeljsku i ometati uspešno funkcionisanje, pa samim tim i ostvariti negativni efekat na sam razvoj deteta.

Kada su u pitanju različiti nivoi usluga, uočava se da aktuelno postoji spektar nivoa usluga (univerzalne, selektivne, indikovane) i ciljnih grupa koje imaju elemente pozitivnog roditeljstva. Nalazi nam sugerišu da se u navedenim lokalnim zajednicama prepoznaje važnost odgovaranja na različite potrebe porodica, te se kreiraju usluge koje nude porodicama opšta, informativna znanja namenjena svim porodicama iz opšte populacije, do specifičnih usko definisanih programa, koji su namenjeni porodicama koje se mogu suočavati sa različitim faktorima rizika po kvalitet staranja o detetu, pa samim tim i različitim potrebama za podrškom (Hidalgo et al., 2009).

Analizirane usluge najčešće sadrže informativni i edukativni nivo podrške, dok samo mali broj usluga obuhvata modelovanje veština roditelja koje kreiraju kon-

tekst za razvijanje veština pozitivnog roditeljstva. Većina usluga koristi tehniku edukovanja i informisanja roditelja. Navedeni rezultati ukazuju da, za razliku od programa u inostranstvu na kojima su rađene studije i pokazani elementi programa koji doprinose efikasnosti (Hidalgo et al, 2009; Rodrigo et al, 2012), kod nas praksa modelovanja i praćenja razvoja veština još uvek nije razvijena u dovoljnoj meri, te se javlja samo u sporadičnim programima, dok se ostali programi uglavnom usmeravaju na podučavanje. Dobijeni nalazi oslikavaju generalnu kulturu i praksu u našoj zemlji, koja je usmerena na sticanje znanja, dok je samo praktikovanje veštine u senci, na svim nivoima formalnog i neformalnog obrazovanja. Ovakva situacija iziskuje promene u vidu razumevanja procesa učenja, od jednosmernog prenošenja znanja do dinamičnog procesa, gde su svi agensi aktivni i imaju prilike da istražuju i praktikuju kompetencije predviđene ciljevima programa. Sa druge strane, način realizacije samih usluga prati savremene trendove u oblasti, te se usluge realizuju najčešće u grupama roditelja, pri čemu nekoliko programa kombinuje različite načine realizacije, uključujući i individualne susrete. Trajanje usluge ukazuje na visoku struktuiranost ovih intervencija, što je takođe u skladu sa savremenim trendovima u oblasti (Hidalgo et al., 2009; Asgary-Eden & Lee, 2012; Rodrigo et al., 2012). Postojanje strukture omogućava bolje pripremanje realizatora usluge, ali i kreira kontinuitet i predvidivost samih korisnika usluga, što doprinosi kako grupnoj koheziji, grupnoj dinamici, tako i većoj spremnosti za usvajanja kompetencija pozitivnog roditeljstva. Može se uočiti da smo kao zemlja na neki način otvoreniji za uvažavanja tehničkih aspekata dokazano efikasnih programa, dok je potrebno mnogo više investiranja u veštine realizovanja programa koji će se zasnivati na modelovanju i kontinuiranom praćenju razvoja kompetencija roditelja.

Pored navedenog, ono što nedostaje uslugama nevladinih organizacija u Novom Sadu i Beogradu jeste kontinuirano praćenje broja korisnika usluga i evaluacija usluga i programa, što za posledicu ima nedostatak uvida u efekte primenjenih usluga. Ukoliko zagovaramo praksu temeljenu na naučnim dokazima, neophodno je sistematsko uvođenje monitoringa usluga, kao sastavnog dela usluga koje se pružaju kako u okviru nevladinih organizacija tako i vladinih.

Zaključak

Na osnovu analize programa možemo uočiti da nevladine organizacije kao pružaoci usluga u Novom Sadu i Beogradu pretenduju da koriste savremena naučna saznanja i prate aktuelne trendove u oblasti podrške roditeljstvu kako bi kreirali programe podrške. Stoga, kao pozitivne aspekte analiziranih programa svakako treba istaći činjenicu da se realizuju putem kontinuiranih susreta tokom određenog vremenskog perioda, koriste metodu zadavanje domaćih zadataka, edukovanje i informisanje, pretenduju da kreiraju prilike da porodice iznose svoja iskustva, kao i da informacije koje dobijaju putem programa povezuju sa ličnim iskustvom. Ono što se takođe može videti kao pozitivan aspekt analiziranih programa jeste da imaju tendenciju da ostvare efekte na celoviti razvoj deteta, ali i na stres roditeljstva (da ga smanje), interakcije staratelj–dete (da ih učine frekventnijim), kao i na broj igrolikih aktivnosti u porodici (da ih poveća). Takođe, učestvovanje u analiziranim

programima ima za cilj da kod roditelja razvije kompetencije kvalitetnog staranja o detetu, koje imaju karakteristike pozitivnog roditeljstva.

Sa druge strane, negativni aspekti programa jesu nedovoljno dostupne usluge svim porodicama, loše promovisanje i oglašavanje, kao i izostanak kontinuiranog monitoringa i praćenja efekata samih programa. Aktuelno, nemamo jasnu sliku o tome šta navedene usluge zaista postižu u domenu unapređenja kompetencija roditelja, pa samim tim ni kakve to posledice ima po sam razvoj deteta. Takođe, izostaje i informacija o tome koji to elementi programa i na koji način doprinose efikasnosti intervencija i doseganju ciljeva programa podrške roditeljstvu. Radi unapređenja ovog aspekta dostupnih programa moglo bi se predložiti korišćenje evaluacije programa na temelju test-retest metoda istraživanja. Takvi nalazi dali bi jasan uvid u elemente koji doprinose efikasnosti programa, kao i podatke koji se mogu koristiti u zagovaranju značaja ovakvih programa i potrebe za finansiranjem većeg broja usluga podrške roditeljstvu.

Na kraju, možemo zaključiti da su lokalne zajednice u urbanim i administrativnim centrima, kao što su Novi Sad i Beograd, prepoznale značaj programa podrške kao i pozitivno roditeljstvo za celokupan razvoj deteta. Međutim, takvi program se još uvek realizuju za mali, gotovo simboličan broj korisnika, ukoliko uzmemo u obzir broj porodica koje žive na teritoriji navedenih gradova. Pored toga, nije jasna slika ni dostupnosti usluga, odnosno načina na koji porodice dolaze do njih, jer programi nisu transparentni u tom pogledu. Na osnovu toga, možemo zaključiti da je potrebno obezbediti znatno veću dostupnost i vidljivost usluga svim porodicama, kao i dostupnost ovakvih programa u drugim, manjim lokalnim zajednicama, što podrazumeva i stabilno finansiranje programa. Takođe, zagovaranje i informisanje šire javnosti o značaju kvaliteta staranja i najranijeg perioda života predstavlja važne korake u kreiranju konteksta za razvoj kompetencija pozitivnog roditeljstva i ostvarivanja najboljeg interesa za svako dete.

Zahvalica: Istraživanje je realizovano u okviru projekta „Pozitivno roditeljstvo“ koji sprovodi Centar za prava deteta uz finansijsku podršku Evropske unije (program Evropski instrument za demokratiju i ljudska prava u Srbiji) i u okviru COST akcije „The Pan-European Family Support Research Network: A bottom-up, evidence-based and multidisciplinary approach“.

Literatura:

- Asgary-Eden, V., & Lee, C. M. (2012). Implementing an evidence-based parenting program in community agencies: What helps and what gets in the way? *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 39(6): 478–488.
- Amato, P. R., & Fowler, F. (2002). Parenting practices, child adjustment, and family diversity. *Journal of marriage and family*, 64(3): 703–716.
- Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2005). The role of parenting styles in children's problem behavior. *Child development*, 76(6): 1144–1159.
- Bennett, C., Barlow, J., Huband, N., Smailagic, N., & Roloff, V. (2013). Group-based parenting programs for improving parenting and psychosocial functioning: A systematic review. *Journal of the Society for Social Work and Research*: 4(4), 300–332.
- Black, M. M., Walker, S. P., Fernald, L. C., Andersen, C. T., DiGirolamo, A. M., Lu, C., ... & Devercelli, A. E. (2017). Early childhood development coming of age: science through the life course. *The Lancet*, 389(10064): 77–90.
- Britto, P. R., Lye, S. J., Proulx, K., Yousafzai, A. K., Matthews, S. G., Vaivada, T., ... & Lancet Early Childhood Development Series Steering Committee. (2017). Nurturing care: promoting early childhood development. *The Lancet*, 389(10064): 91–102.
- Council of Europe (2006), *Recommendation of the Committee of Ministers to member states on policy to support positive parenting*. As of 30 March 2013: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1073507&Site=CM>
- Čudina-Obradović, M., & Obradović, J. (2003). Potpora roditeljstvu: izazovi i mogućnosti. *Revija za socijalnu politiku*, 10(1): 45–68.
- Daly, M., R. Bray, Z. Bruckauf, J. Byrne, A. Margaria, N. Pečnik, and M. Samms-Vaughan (2015). Family and Parenting Support: Policy and Provision in a Global Context. Florence: *Innocenti Insight*, UNICEF Office of Research.
- Deater-Deckard, K., & O'Connor, T. G. (2000). Parent-child mutuality in early childhood: Two behavioral genetic studies. *Developmental psychology*, 36(5): 561–570.
- Dolan, P. N. Zegarac, N., Arsic, J. (2020). Family Support as a right of the child. *Social Work and Social Sciences Review*, Vol 21, No 2: 8–26.
- Duncan, G. J., Brooks-Gunn, J., & Klebanov, P. K. (1994). Economic deprivation and early childhood development. *Child development*, 65(2), 296–318.
- Geens N. & Vandenbroeck M. (2012) The (ab)sense of a concept of social support in parenting research: a social work perspective. *Child and Family Social Work*, 19: 491–500.
- Hidalgo, S., Menéndez, J., Sánchez, B. & Lorence, L. Jiménez (2009) La intervención con familias en situación de riesgo psicosocial. *Aportaciones desde un enfoque psicoeducativo. Apuntes de Psicología*, 2: 413–426.
- Fuligni, A. J., & Zhang, W. (2004). Attitudes toward family obligation among adolescents in contemporary urban and rural China. *Child development*, 75(1): 180–192.
- Eira Nunes, C., de Roten, Y., El Ghaziri, N., Favez, N., & Darwiche, J. (2020). Co-parenting programs: A systematic review and meta-analysis. *Family Relations*: 1–19.
- Kendler, K. S., Sham, P. C., & MacLean, C. J. (1997). The determinants of parenting: an epidemiological, multi-informant, retrospective study. *Psychological medicine*, 27(3): 549–63.
- Kendler, K. S., & Baker, J. H. (2007). Genetic influences on measures of the envi-

- ronment: a systematic review. *Psychological medicine*, 37(5): 615–626.
- Leijten, P., Gardner, F., Melendez-Torres, G. J., Van Aar, J., Hutchings, J., Schulz, S., ... & Overbeek, G. (2019). Meta-analyses: Key parenting program components for disruptive child behavior. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 58(2): 180–190.
- Magill-Evans, J., Harrison, M. J., Benzies, K., Gierl, M., & Kimak, C. (2007). Effects of Parenting Education on First-Time Fathers' Skills in Interactions with Their Infants. *Fathering: A Journal of Theory, Research & Practice about Men as Fathers*, 5(1): 42–57.
- Milić Babić, M., Franc, I., & Leutar, Z. (2013). Iskustva s ranom intervencijom roditelja djece s teškoćama u razvoju. *Ljetopis socijalnog rada*, 20(3): 453–480.
- Mejia, A., Calam, R., & Sanders, M. R. (2012). A review of parenting programs in developing countries: opportunities and challenges for preventing emotional and behavioral difficulties in children. *Clinical child and family psychology review*, 15(2): 163–175.
- Mendelsohn, A. L., Dreyer, B. P., Brockmeyer, C. A., Berkule-Silberman, S. B., Huberman, H. S., & Tomopoulos, S. (2011). Randomized controlled trial of primary care pediatric parenting programs: effect on reduced media exposure in infants, mediated through enhanced parent-child interaction. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 165(1): 42–48.
- Moore, J. E., Bumbarger, B. K., & Cooper, B. R. (2013). Examining adaptations of evidence-based programs in natural contexts. *The Journal of Primary Prevention*, 34(3): 147–161.
- Neiderhiser, J. M., Reiss, D., Pedersen, N. L., Lichtenstein, P., Spotts, E. L., Hansson, K., ... & Elthammer, O. (2004). Genetic and environmental influences on mothering of adolescents: a comparison of two samples. *Developmental psychology*, 40(3): 335–351.
- Plomin, R., DeFries, J. C., McClearn, G. E., & McGuffin, P. (2000). *Behavioral Genetics* (Worth, New York).
- Rivera, J. A., Sotres-Alvarez, D., Habicht, J. P., Shamah, T., & Villalpando, S. (2004). Impact of the Mexican program for education, health, and nutrition (Progresa) on rates of growth and anemia in infants and young children: a randomized effectiveness study. *Jama*, 291(21): 2563–2570.
- Rodrigo, M. J. Almeida, A., Spiel, C. & Koops, W. (2012): Introduction: Evidence-based parent education programmes to promote positive parenting, *European Journal of Developmental Psychology*, 9(1): 2–10.
- Small, S. A., Cooney, S. M., & O'connor, C. (2009). Evidence-informed program improvement: using principles of effectiveness to enhance the quality and impact of family-based prevention programs. *Family Relations*, 58(1): 1–13.
- Thomas, R., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). Behavioral outcomes of parent-child interaction therapy and Triple P – Positive Parenting Program: A review and meta-analysis. *Journal of abnormal child psychology*, 35(3): 475–495.
- Unicef (1991). *Konvencija Ujedinjenih nacija o pravima deteta*. Beograd: UNICEF.
- Verhoeven, M., Junger, M., Van Aken, C., Deković, M., & Van Aken, M. A. (2007). Parenting during toddlerhood: Contributions of parental, contextual, and child characteristics. *Journal of Family Issues*, 28(12): 1663–1691.

Miljana Marić Ognjenović
Faculty of Philosophy, University of Novi Sad
Sanja Polić Penavić
Faculty of Political Sciences, University of Belgrade
Nevenka Žegarac
Faculty of Political Sciences, University of Belgrade

IMPLEMENTATION OF THE POSITIVE PARENTING SUPPORT PROGRAM OF NON-GOVERNMENTAL ORGANIZATIONS IN NOVI SAD AND BELGRADE

Abstract: The aim of this paper is to map and analyze the programs of support for positive parenting, which are implemented within the non-governmental sector in the local communities of Belgrade and Novi Sad, in order to assess the availability of modern family support programs. A search on the platforms of UNICEF, MODS, CPD, SOS Children's Villages Serbia mapped eleven programs, which were analyzed using desk analysis. Based on the indicators used, the results show that the non-governmental sector in these local communities provides positive parenting services aimed at strengthening and developing parenting competencies, and includes skills to encourage parent/foster carer-child relationship, education and discipline, recognizing and responding to the child's needs, as well as stimulating the child's development. The programs are mostly implemented in a group of parents / foster carers lasting several weeks, contain an educational and experiential part and are based on teaching, while more intensive interventions are often not used. Data on the effects of the program and the number of users are mostly missing. Based on the obtained results, it can be concluded that within non-governmental organizations, efforts are being made to develop and improve the skills of positive parenting, which is in line with social policies and the importance of positive parenting for the best interest of the child. However, there is a lack of program evaluation and continuous monitoring to develop evidence-based practice.

Key words: positive parenting, parenting competence, support programs, non-governmental sector, desk analysis

Katarina Stanisavljević

UDC: 37.013.31:792
159.954.3/5-053.2

Univerzitet umetnosti u Beogradu
Fakultet dramskih umetnosti,
doktorand

Pregledni rad
Primljen: 24.09.2022.
Prihvaćen: 18.12.2022.

k.stanisavljevic@hotmail.com

DOI: [https://doi.org/10.53406/
kd.v10i2.54](https://doi.org/10.53406/kd.v10i2.54)

POZORIŠTE U OBRAZOVANJU I NJEGOV UTICAJ NA RAZVOJ IMAGINACIJE KOD DECE

Sažetak: Primenjeno pozorište u obrazovanju (Drama in Education), zbog prirode dramskih metoda koje obezbeđuju visok nivo angažovanja i aktivna iskustva učenja, prema mišljenju mnogih teoretičara pozitivno doprinosi razvoju dečje kreativnosti i imaginacije. Imaginacija predstavlja jedan od kognitivnih procesa koji omogućava anticipaciju budućih događaja kao i sposobnost stvaranja novih celina kombinovanjem različitih perspektiva, ideja i pojmova koji u takvom obliku ne postoje u ranijem iskustvu. Cilj ovog rada jeste da se teorijski ispituju načini na koje primenjeno pozorište u obrazovanju, uključujući njegove participativne prakse i kolaboraciju, utiče na razvoj jedne od kognitivnih funkcija – imaginacije – tokom detinjstva. S obzirom na to da se imaginacija može posmatrati kao veoma fleksibilan opšti proces koji se razvija tokom života, a na čiji razvoj utiču istorija, sociologija i kultura, teorijske osnove pri proučavanju imaginacije i kreativnosti kod dece pružiće učenja sociokulturnih psihologa, Lava Vigotskog (Lev Semenovich Vygotsky), Vlada Glaveanua (Vlad P. Glăveanu) i Kejta Sojera (Keith Sawyer). Kako bi se potvrdila pretpostavka da primenjeno dečje pozorište u obrazovanju, zahvaljujući participativnim praksama koje doprinose kolaboraciji i rekonceptualizaciji različitih perspektiva, pozitivno utiče na razvoj imaginacije, biće upotrebljen metod teorijske analize. Rad je namenjen stručnoj javnosti, vaspitačima i učiteljima, te pedagoškoj zajednici kojoj može poslužiti kao potencijalna osnova za razmišljanje o uticajima koje drama u obrazovanju može da ostvari kada je u pitanju kognitivni razvoj dece.

Ključne reči: Pozorište u obrazovanju, deca, imaginacija, kreativnost, sociokultura.

Uvod

Nemački filozof Emanuel Kant (Immanuel Kant) tvrdio je da je mašta¹ „neopohodan sastojak same percepcije“ (Kant, 1787/1999: 269). Još od najranijih vremena mašta je inkorporirana u ljudsko društvo i kulturu. Italijanski filozof Đambattista Viko (Giambattista Vico) video je maštu kao otelotvoreno iskustvo koje omogućava ljudima – pojedincima i kolektivima – da daju značenje događajima koji inače izmiču njihovom razumevanju. Viko uzima za primer mitove koje vidi kao odraze pokušaja ljudi da shvate zastrašujuće događaje, kao što je grmljavina sa bukom, munjama i opasnostima, koji su uz pomoć imaginacije tumačeni kao posledice gneva bogova. Ovi maštoviti postupci omogućili su ljudima da svoje okruženje učine smislenim. „Stoga, mašta predstavlja stvaralački čin koji popunjava prazninu koju ostavlja naše nepotpuno znanje i racionalnost“ (Vico, 1725/1993a: 10). Rene Dekart (René Descartes), francuski filozof, video je maštu kao nešto što se doživljava na individualnom nivou, u umu pojedinca. Slično se može naći u velikom delu psihološke literature (Byrne 2005; Harris 2000; Piaget 1945/1992). Nasuprot tome, Viko je smatrao da je imaginacija povezana sa društvenim i kulturnim stvaranjem značenja i proizvodnjom kulturnih artefakata, kao i da ovi kulturni artefakti vode i obogaćuju dalje individualne zamisli (Vico, 1725/1993). Dakle, kultura se veoma rano pojavila kao tema u razmišljanju o mašti – kao jedan od njenih ključnih sastojaka, a ne samo kao varijabla.

Za Vigotskog sva ljudska aktivnost koja „ne rezultira reprodukcijom prethodno doživljenih utisaka ili radnji, već stvaranjem novih slika i radnji, primer je kreativne aktivnosti, zasnovane na sposobnosti našeg mozga da kombinuje elemente, koja se u psihologiji naziva imaginacijom, maštom ili fantazijom“ (Vigotski 1930/2004: 9). Za imaginaciju se može reći da predstavlja iskustvo u kojem se vreme može poništiti, a uobičajna fizička i logična pravila ne moraju da se poštuju (Zittoun, Glaveanu, and Hawlina, 2009). Mašta se oslanja na različite resurse, kao što su: lično iskustvo, simbolički resursi, društvene reprezentacije i diskusije, diskursi i dr. (Zittoun i dr., 2009), a može se kretati kroz tri različite dimenzije: anticipiranje prošlosti, budućnosti i alternativne sadašnjosti (Zittoun i dr., 2009). Imaginacija se može svrstati u nekoliko kategorija: stvaralačka imaginacija, imaginacija fantazije, anticipatorna i imaginacija pamćenja. Može se definisati kao „proces mentalne transformacije stvarnosti, sposobnost izgradnje novih integralnih slika stvarnosti obradom sadržaja postojećeg praktičnog, čulnog, intelektualnog i emocionalno-semantičkog iskustva. Upravo ta sposobnost kombinovanja starih elemenata na nove načine predstavlja osnovu kreativnosti“ (Vygotsky, 2004: 12). Imaginativno mišljenje predstavlja osnov svih stvaralačkih aktivnosti, a, takođe, „važna je komponenta svih aspekata kulturnog života, omogućavajući podjednako umetničko, naučno i tehničko stvaralaštvo. Apsolutno sve što je oko nas stvoreno rukom čoveka, za razliku od sveta prirode, sve je to proizvod ljudske imaginacije i stvaralaštva zasnovanog na toj mašti“ (Vygotsky, 2004: 9).

Kada je reč o samom pojmu *primenjeno pozorište u obrazovanju*, ne postoji saglasnost teoretičara i praktičara. „U anglofonim zemljama se, uz drama peda-

1 Pojmovi *mašta* i *imaginacija* biće alternativno korišćeni u ovom radu, u skladu sa različitim dostupnim prevodima.

gogy, često koriste izrazi obrazovna drama (educational drama), drama u obrazovanju (drama in education), drama kao pedagogija (drama as pedagogy), drama za učenje (drama for learning) i drugi. U frankofonim zemljama takođe se koristi termin dramska pedagogija (pédagogie dramatique). U Nemačkoj se koristi termin pozorišna pedagogija (Theaterpädagogik), dok je u Holandiji dramska pedagogija metod u školskoj nastavi, a pozorišna pedagogija oblik podučavanja scenskih znanja i umenja“ (Milosavljević, 2016, prema Krušić, 2012: 19).

S obzorom na odsustvo saglasnosti oko terminologije, u ovom radu ćemo koristiti termin *primenjeno pozorište u obrazovanju* za sve oblike dramskog rada kojima je cilj razvojna promena. Primenjeno pozorište u obrazovanju može se definisati kao posebna vrsta pedagoškog rada koja koristi pozorišne tehnike i primenjuje ih u svrhu obrazovanja i vaspitanja.

Primena sociokulturne psihologije na proučavanje razvoja imaginacije

Zanimanje za oblast koju danas nazivamo kulturnom, kulturno-istorijskom ili sociokulturnom psihologijom počinje 1960-ih kada je delo Vigotskog počelo da se prevodi na engleski jezik. Teorija Vigotskog, danas samo jedna od mnogih sociokulturnih teorija, predstavlja osnovu većine kasnijih teorija. Među glavnim temama sociokulturne psihologije jeste briga za ljudski razvoj i šire, za pristup međudnosa između psiholoških, socijalnih i materijalnih aspekata ljudskog razvoja. Sociokulturna psihologija (kulturna ili kulturno-istorijska psihologija) predstavlja domen psihologije kojem je cilj da preispita „kulturnu“ prirodu ljudskog iskustva (Zittoun i dr., 2020). Ova oblast psihologije nastala je spojem različitih disciplina humanističkih i društvenih nauka i kulturu smatra centralnim uslovom ljudskog razvoja, a sa njom percepcija, rasuđivanje, interakcija, emocije i mašta dobijaju sociokulturno poreklo i dinamiku (Zittoun i dr., 2020). Između ostalog, sociokulturni psiholozi pokušali su da razumeju prirodu ljudskih iskustava, kao što su: čitanje, gledanje filma i predstave, slušanje muzike itd. Kulturno iskustvo obično se može opisati kao iskustvo „vođene“ mašte zahvaljujući specifičnom kulturnom ili umetničkom artefaktu. Takođe, sociokulturni psiholozi naglašavali su transformativne efekte ovih iskustava (Zittoun and Rostentein, 2018).

U okviru sociokulturnog pogleda mašta je proces, kao i iskustvo, veoma je kontekstualna, razvija se tokom vremena i posreduje u akciji. Sociokulturna psihologija poziva nas da zamislimo imaginaciju kao društvenu i kulturnu aktivnost, što bi značilo da se proces maštanja može odvijati kolektivno i da rezultati imaginacije mogu uticati na društvenu svest. U literaturi se kao primer za razvoj takve sposobnosti društvenih zamišljanja navodi igra pretvaranja (pretending games), u kojoj deca zajedno dele produkte svoje mašte kako bi konstruisali različite scenarije, podelili uloge, pregovarali o parametrima izmišljene stvarnosti i dali nova značenja materijalnim artefaktima koje koriste (Harris, 2000). Kroz igru pretvaranja, deca učestvuju u otelotvorenom istraživanju funkcionisanja društva, praktikuju društvene uloge i hijerarhije, postavljaju sopstvene zakone, glume rad institucija, kao što su bolnice, škole itd., i vežbaju ekonomsko učešće npr. korišćenjem klikera kao novca (Gillespie and Martin, 2014). I sam Vigotski branio je aktivnost dečje

igre (pretending games) koja, prema njegovom mišljenju, predstavlja izvor mašte, tokom koje deca ne samo da stižu već i na svoj način rekonstruišu stvarnost koja ih okružuje. Moris Blah (Maurice Bloch) ide korak dalje te kolektivnu imaginaciju i igre pretvaranja vidi kao sredstvo putem kojeg, zahvaljujući mašti, esencijalizovane uloge, hijerarhije, propisane norme ponašanja, apstraktna pravila i institucionalne procedure opstaju u vremenu: „Dok odrastamo, često zaboravljamo ili ne primećujemo da su sama društva oblik igre pretvaranja; oni su zamršena, stalno evoluirajuća konfiguracija kolektivne imaginacije koja se intersubjektuje, deli i materijalizuje u institucijama i kulturnim artefaktima kao što su ustavi, zastave, istorijske knjige, novine, spomenici, nacionalne himne itd.“ (Maurice Bloch, 2008: 57).

Sociokulturna psihologija, stoga, istražujući imaginativne procese koji nastaju iz društvenih interakcija, koristeći kulturne resurse, predstavlja adekvatnu osnovu za istraživanje fenomena primenjenog dečjeg teatra u obrazovanju, koji, pored toga što pruža nova iskustva, dovodi i do distribuirane kreativnosti zahvaljujući kolaborativnim praksama.

Proučavanje uticaja primenjenog pozorišta u obrazovanju na razvoj imaginacije kroz prizmu teorije Lava Vigotskog

Prema učenjima Lava Vigotskog imaginacija je osnova celokupne ljudske delatnosti i važna je komponenta svih aspekata kulturnog života – „Apsolutno sve oko nas što je stvoreno rukom čoveka, ceo svet ljudske kulture, za razliku od sveta prirode, sve je to proizvod ljudske imaginacije“ (Vygotsky, 1930/2004: 4).

Vigotski u svojoj teoriji naglašava da je razvoj pojedinca, pored biološkog razvoja, produkt delovanja istorije, kulture i socijalnog okruženja: „S jedne strane se nalazi proces biološke evolucije životinjskih vrsta koji je doveo do pojave vrste Homo sapiens, a sa druge je proces istorijskog razvoja kojim se prvobitni primitivni čovek pretvorio u kulturnog. Proces, i biološkog i kulturnog razvoja ponašanja, u filogenezi su predstavljeni odvojeno, kao samostalne i nezavisne linije razvoja koje predstavljaju predmet odvojenih, samostalnih psiholoških disciplina“ (Vigotski 1996, Tom 3: 21). Takođe, budući da je mašta dostupna i da se razvija putem našeg kulturnog iskustva i angažovanja sa kulturnim artefaktima, ona je nužno i kulturna, a zauzvrat, čitava naša sociokulturna stvarnost barem je delimično zamišljena. Stoga, prema Vigotskom, imperativ jeste proučavati imaginaciju i kulturu, ali ne kao nezavisne faktore koji utiču jedni na druge, već kao isprepletane aspekte ljudskog iskustva (Vigotsky, 1930/2004).

Vigotski se, takođe, bavio proučavanjem razvojnog puta kreativne imaginacije, a to je učinio nadovezujući se na svoju koncepciju viših mentalnih funkcija. Imajući to u vidu došao je do zaključka koji je u suprotnosti sa pretpostavkom da deca predstavljaju oličenje kreativnosti i mašte. Iako se imaginacija razvija u detinjstvu, prema Vigotskom, tek u adolescenciji osoba može da počne da razlikuje i odvaja objektivnije ili subjektivnije načine razmišljanja i više ili manje konkretne ili apstraktne moduse (Vigotsky, 1931/1994). Otuda, razvojem mašta postaje sve više diferencirana i može se kombinovati na različite načine: sanjarenje, izmišljanje,

planiranje, sve su to varijacije maštanja, ostavljajući više ili manje prostora emocijama (Vigotsky, 2011). Kroz ove varijacije ostaje osnovna karakteristika: „suštinska karakteristika mašte je da se svest udaljava od stvarnosti. Mašta je relativno autonomna aktivnost svesti u kojoj postoji otklon od bilo kakvog neposrednog saznanja stvarnosti“ (Vigotsky, 1987:349). Iz navedene izjave Vigotskog može se zaključiti da, ako imaginaciju karakteriše udaljavanje od neposredne situacije, ona nam pruža određeni stepen slobode. Pozorište takođe predstavlja način udaljavanja od stvarnosti, prostor slobode u kojem imaginacija zauzima značajnu ulogu. Pored toga, participativne pozorišne prakse putem svojih izražajnih formi (govora, dikcije, logičkih akcenata itd.) doprinose razvoju lingvističkih funkcija kod dece, a prema Vigotskom imaginacija se razvija upravo uporedo sa progresivnim ovladavanjem lingvističkim sistemom, kao i različitim kulturno posredovanim konceptualnim sistemima (Vigotsky 1930/2004).

Za Vigotskog imaginacija je duboko povezana sa društvenom stvarnošću na različite načine (Vigotsky 1930/2004). Prvo, zasniva se na nečijem iskustvu društvenog i kulturnog sveta – što je iskustvo bogatije, to je kompleksiranije i nijansiranije: „Kreativna aktivnost imaginacije direktno zavisi od bogatstva i raznovrsnosti čovekovog prethodnog iskustva jer ovo iskustvo daje materijal od kojeg se grade fantazije. Što je čovekovo iskustvo bogatije, bogatiji je i materijal kome njegova mašta ima pristup“ (Vigotsky 1930/2004). Pored toga, Vigotski je blisko povezivao maštu i kreativnost i prvo je video kao preduslov za drugo. Nesporno je da mašta i kreativnost napreduju transformacijom postojećeg sadržaja stečenog percepcijom, uskladištenog u pamćenju i „ulivenog“ spoznajom i artefaktom. S obzirom na to, pozorište u obrazovanju doprinosi stvaranju novih iskustava kod dece bilo da su posmatrači ili učesnici u procesu nastajanja i izvođenja predstave, putem različitih narativa, scenarija, moralnih poruka itd. Dalje, Vigotski vidi maštu kao način upoznavanja sveta: „kroz knjige, slike, priče možemo izgraditi svoje znanje o mestima na kojima nismo bili ili o događajima koja nismo direktno iskusili“ (Vigotsky 1930/2004). To je, takođe, naročito značajno za decu koja, prirodno, nemaju bogato životno iskustvo, te participacijom u pozorišnim predstavama, putem igranja uloga i kroz različite scenarije, mogu da steknu nova znanja o svetu koji ih okružuje. Zatim, navodi Vigotski, „imaginacija je povezana sa našim stvarnim emocionalnim svetom“ (Vigotsky 1930/2004). Dakle, ako smo dirnuti pozorišnom predstavom, uključujemo emocije u rezonanciju sa iskustvima koja smo zaista imali, kao da je to stvarna pojava. To je posebno značajno ukoliko se radi o dečjem teatru, jer deca igrajući uloge emotivno proživljavaju različite situacije, što obogaćuje njihovo iskustvo.

Pored uticaja kulturnih i socijalnih faktora Vigotski ističe važnost igre u razvoju deteta, a igra uloga takođe predstavlja osnovu gotovo svih pozorišnih formi, što, naravno, uključuje i primenjeni dečji teatar u obrazovanju. Kroz igru pretvaranja, koja za njega predstavlja izvor mašte, deca ne samo da stiču već i rekonstruišu, na svoj način, stvarnost koja ih okružuje. Kolaboracija i socijalna interakcija među decom kroz igranje uloga predstavljaju dobre osnove za razvoj imaginacije. Ipak, prema Vigotskom, neće svaka socijalna interakcija biti u zoni narednog razvoja deteta i, samim tim, neće svaka interakcija dovesti do formiranja novih kognitivnih sposobnosti (Vigotsky 1930/2004). Dakle, socijalna interakcija jeste nužan, ali

ne i dovoljan uslov za kognitivni razvoj. Stoga će ovom radu potporu pružiti teorija Vlada Glaveanu (Vlad P. Glăveanu), koja dodaje i značaj različitih perspektiva kada je reč o razvoju kreativnosti i imaginacije.

Proučavanje uticaja primenjenog pozorišta u obrazovanju na razvoj imaginacije kroz učenja Vlada Glaveanu i značaj grupne kreativnosti prema teoriji Kejta Sojera

Polazna tačka teorije Vlada Glavenanua jeste da je akcija uvek oblik interakcije u kojoj se krećemo i razmenjujemo pozicije koje su strukturisane duž društvenih i institucionalnih linija, odnosno repositioniramo se kako bismo razvili nove perspektive sveta. Čak i ako na prvi pogled deluje da su perspektive veoma lične i psihološke, perspektive su „namerne i smislene (psihološke), interaktivne i duboko povezane sa perspektivama drugih (društvene) i odražavaju naše otelotvorene pozicije u svetu“ (Glaveanu, 2020: 8). Glaveanu dalje ističe različite perspektive kao najvažniji potencijal za kreativnost grupe, te smatra da je zauzimanje diferenciranih perspektiva suštinski deo kreativnih procesa unutar sociokulturne teorije (Glaveanu, 2020). Ipak, on napominje da sam ovaj proces podržava još fundamentalniji proces – razmenu pozicija (Glaveanu, 2020: 10), a participativne pozorišne prakse suštinski predstavljaju razmenu pozicija putem preuzimanja različitih pogleda. Kao i Vigotski, i Glaveanu ističe važnost dečje igre pretvaranja, kada dete usvaja uloge, kao što su na primer, lekar i pacijent, lopov i policajac, itd., navodeći da tada počinje razmena pozicija tokom koje dete razvija perspektive ili akcione orijentacije specifične za svaku od navedenih društvenih pozicija ili uloga i uči da ih integriše. Dalje, Glaveanu objašnjava da kada, na primer, zauzima perspektivu lekara, dete to čini imajući u vidu i perspektivu pacijenta (Glaveanu, 2020: 10). Dečji teatar, odnosno pozorišne prakse koje uključuju participaciju dece tokom izvođenja, omogućavaju da deca zauzmu različite perspektive i da se pozicioniraju u odnosu na njih. Dalje, čak se pojavljuju i dokazi da stimulatивно shvatanje perspektive, npr. u slučaju dece, može da podstakne kreativnije rezultate (Glaveanu, 2020: 10, prema Doron, 2017). Prema Glaveanuu pozicija i zauzimanje perspektive korisni su mehanizmi za kreativnost zato što otkrivaju više mogućnosti za delovanje i sprečavaju nas da budemo „zaglavljeni“ u jedinstvenim načinima odnosa prema svetu (Glaveanu, 2020: 10). „Razumevanje sopstvene pozicije u odnosu na poziciju drugih i sposobnost zauzimanja perspektive drugih od ključne su važnosti za razvoj ljudskog ja“ (Glaveanu and Gillespie, 2015: 84). Zatim, veoma bitnu ulogu ima socijalizacija koja osigurava da deca razviju odgovarajuće pozicije za ovakve mogućnosti. Ali, i kao bitan faktor navodi se i kultura koja omogućava deci da fleksibilno pristupe perspektivama i mogućnostima.

Pored toga, Kejt Sojer sociokulturnu teoriju kreativnosti proširuje na grupnu kreativnost i na taj način pokazuje da se kolektivni oblici kreativnosti ne mogu svesti na individualno izražavanje ili psihološke procese (Sawyer, 2003). Pojam *distribuirane kreativnosti* koristi se da bi se opisao način na koji kolaborativne kreacije nastaju iz improvizovanih dijaloga unutar grupe, a ne iz izolovanih umova članova tima (Sawyer and DeZutter, 2009). Kolaborativno nastajanje, u ovom slučaju, ima četiri glavne karakteristike:

- Aktivnost ima nepredvidiv ishod, a ne krajnju tačku koja je unapred poznata;
- Postoji nepredviđena situacija od trenutka do trenutka kad nove akcije zavise od onoga što se ranije dogodilo;
- Kao posledica, postoje interakcije koje čine da se uticaj neke radnje može promeniti narednim radnjama i interakcijama;
- Proces je kolaborativan i svi doprinose manje-više podjednako (Sawyer, 2003).

Dakle, nove akcije koje prethode ranijim akcijama, nepredviđene situacije, improvizacija, interakcije između članova grupe i kolaborativnost samog procesa, pored uticaja koje imaju kada je reč o razvoju imaginacije i kreativnosti kod dece, doprinose i saradnji između članova grupe, a naročito može biti koristan metod inkluzije ukoliko je grupa heterogena.

Zaključak

Još od davnina mašta je bila prisutna u ljudskom društvu, putem različitih mitova i priča koje su se pripovedale kako bi se neobjašnjivim događajima i pojavama dalo značenje i kako bi se okruženje učinilo smislenijim. Prema sociokulturnoj psihologiji mašta nije samo individualni proces. Čovek koristi kulturno dostupne resurse kao materijal za razmišljanje/zamišljanje i kao sećanja na prošle društvene interakcije i ideje koje su drugi izrazili. Takođe, imaginacija kao proces mentalne transformacije stvarnosti ključan je element i pozorišne umetnosti. Potencijal ove sinergije moguće je ostvariti kroz primenjeno pozorište u obrazovanju koje, zbog prirode dramskih metoda, fleksibilnosti, mogućnosti sagledavanja različitih pozicija i kolaborativne prakse, pozitivno utiče na razvoj imaginacije kod dece. S obzirom na to da na razvoj mašte bitan uticaj imaju istorija, sociologija i kultura, najadekvatnije teorije pri proučavanju razvoja imaginacije putem primenjenog pozorišta u obrazovanju pružaju teorije iz oblasti sociokulturne psihologije.

Ruski sociokulturni psiholog Lav Vigotski ističe vezu između imaginacije i emocija, a primenjeno pozorište u obrazovanju omogućuje deci – učesnicima u procesu nastajanja predstave da emotivno prožive različite uloge, te i na ovom nivou vidimo benefite koje pozorište u obrazovanju pruža kada je u pitanju razvoj dece. Dalje, prema Vigotskom, mašta se „hrani“ nečijim iskustvom društvenog i kulturnog sveta, a pozorište, putem različitih scenarija, narativa i moralnih poruka, doprinosi bogaćenju kulturnog i životnog iskustva.

Zatim, primenjeno pozorište u obrazovanju koristi tehnike igre pretvaranja, za koju su mnogi teoretičari saglasni da doprinosi dečjem razvoju. Pomoću ovih igara deca istražuju svet koji ih okružuje i stiču nova iskustva koja su, prema Vigotskom, bitna za razvoj imaginacije. Pored toga, prvi kreativni izrazi koji se ostvaruju putem igranja uloga usko su povezani sa razvojem perspektiva kod deteta, što, zauzvrat, dovodi do pripisivanja značenja svetu oko njega, svetu koji je pun predmeta i ljudi koji zauzimaju različite položaje u odnosu na dete, a participativne pozorišne prakse omogućavaju deci da zauzmu različite perspektive i da se pozicioniraju u odnosu na njih, što, prema Glaveanu, predstavlja fundamentalni proces u razvoju imaginacije.

Dakle, primenjeno pozorište u obrazovanju (Drama in Education) zbog prirode dramskih metoda koje obezbeđuju visok nivo angažovanja i aktivna iskustva učenja, putem participativnih praksi i kolaborativnih metoda, može doprineti razvoju kreativnosti i imaginacije kod dece. Međutim, ovaj ogroman potencijal ozbiljno je ograničen ukoliko se primenjeno pozorište u obrazovanju praktikuje jednom ili nekoliko puta godišnje. Tek kada pozorište postane inkorporirano u redovan plan obrazovnog programa, biće moguće da ostvari svoj pun potencijal.

Literatura

- Bloch, M. (2008). Why Religion Is Nothing Special but Is Central. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B: Biological Sciences*, 363(1499), 2055.
- Gillespie, A. and Martin, J. (2014) Position Exchange Theory: A Socio-Material Basis for Discursive and Psychological Positioning. *New Ideas in Psychology*, 32: 73–79.
- Glăveanu, P.V. and Gillespie, A. (2015). Creativity out of difference: Theorising the semiotic, social and temporal origin of creative acts. In V. P. Glăveanu, A. Gillespie, & J. Valsiner (Eds.), *Rethinking creativity: Contributions from social and cultural psychology* (pp. 1–15). Routledge.
- Glăveanu, P. V. (2020) A Sociocultural Theory of Creativity: Bridging the Social, the Material, and the Psychological: *Review of General Psychology*, vol. 24: 1–20.
- Harris, P. L. (2000). *The Work of the Imagination*. 1st edition. Oxford, UK/Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Milosavljević S. (2016) *Dramska pedagogija u integrisanom obrazovanju*, doktorska disertacija, Beograd: Fakultet dramskih umetnosti, Univerzitet umetnosti u Beogradu.
- Sawyer, R. K. (2003). *Group creativity: Music, theater, collaboration*. Lawrence Erlbaum.
- Sawyer, R. K., & DeZutter, S. (2009). Distributed creativity: How collective creations emerge from collaboration. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 3(2): 81–92.
- Vico, G. (1725/1993a). *La Science nouvelle*. Translated by C. Trivulzio. Paris, France: Gallimard.
- Vygotsky, L. S. (1930/2004). Imagination and Creativity in Childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1): 7–97.
- Vygotsky, L. S. (1931/1994). Imagination and Creativity of the Adolescent. In R. van der Veer and J. Valsiner (eds.), *The Vygotsky Reader*. Original publication 1931. Oxford, UK: Blackwell Publishing: 266–288.
- Vigotski, L.S. (1996). *Sabrana dela*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet psychology*, vol. 5, No.3: 6–19.
- Vygotsky, L. S. (1987). *The Collected Works of L. S. Vygotsky*. Edited by R. W. Rieber and A. S. Carton. Volume 1. New York, NY: Springer.
- Vygotsky, L. S. (2011). L'imagination et son développement chez l'enfant. *In Leçons de psychologie*. Paris: La Dispute: 155–180.
- Zittoun T., Glăveanu V., Hawlina H. (2020). A Sociocultural Perspective on Imagination, *The imagination*. Cambridge: Cambridge university press: 143–161.

Katarina Stanisavljević
University of Arts in Belgrade
Faculty of Dramatic Arts, PhD candidate

THEATER IN EDUCATION AND ITS INFLUENCE ON THE DEVELOPMENT OF IMAGINATION IN CHILDREN

Abstract : Drama in Education, due to the nature of dramatic methods that provide a high level of engagement and active learning experiences, according to many theorists, positively contributes to the development of children's creativity and imagination. Imagination represents one of the cognitive processes that enables the anticipation of future events as well as the ability to create new entities by combining different perspectives, ideas and concepts that did not exist in such a form in earlier experience. The aim of this paper is to theoretically examine the ways in which theater in education, including its participatory practices and collaboration, affects the development of one of the cognitive functions, imagination, in childhood. Given that imagination can be viewed as a very flexible general process that develops throughout life, and whose development is influenced by history, sociology and culture, the theoretical foundations for the study of imagination and creativity in children will be provided by the teachings of sociocultural psychologists, Lev Semenovich Vygotsky, Vlad P. Glăveanu and Keith Sawyer.

The method of theoretical analysis will be used in order to confirm the assumption that children's theater in education, with the help of participatory practices that contribute to collaboration and reconceptualization of different perspectives, positively influences the development of imagination. The paper is intended for professionals, educators and teachers, and can be used by the pedagogical community as a potential basis for thinking about the effects that drama in education can achieve when it comes to children's cognitive development.

Key words: Drama in education, children, imagination, creativity, socioculture.

KURIKULARNI MODELI U PREDŠKOLSKIM SISTEMIMA – KOMPARATIVNI ASPEKTI

Rezime: Kurikulumi u predškolskim institucijskim okvirima čine suštinsku potku za razvijanje cjelovitog vaspitno-obrazovnog procesa. Uslovljeni različitim teorijsko-naučnim i tradicijsko-kulturloškim odrednicama, u kontekstualnim praksama, kurikulumi dobijaju jedinstvene okvire i pravce razvoja. U okrilju savremene holistički orijentisane socio-konstruktivističke paradigme, sagledavali smo zajednička i polja distinktivnih obilježja šest kurikularnih predškolskih modela. U osnovi prikazanih modela nalazimo veoma bliske temeljne principe i ciljeve, kojima se afirmiše dječja dobrobit. S druge strane, pozicija predškolskog segmenta u predstavljanim sistemima se u određenim aspektima razlikuje, pa nalazimo u svakom od modela određene specifičnosti, koje deriviraju iz paradigmatičkih i kulturoloških odrednica pojedinih obrazovnih miljea, naglašavajući neke od strukturnih dimenzija ili razvijajući dominantno kontekstualni pristup razvoju kurikuluma.

Ključne riječi: kurikulum, modeli, predškolski sistemi, vaspitač, dijete.

Uvod

Predškolski sistem je najčešće sastavni dio obrazovnog kontinuuma, no više od ostalih segmenata orijentisan je i na ostale organizovane društvene sfere, poput socijalnog i medicinskog polja uticaja, bez obzira na njegov formalni status u određenoj sredini. Pritom, pozicija ovog segmenta u različitim društvenim kontekstima prilično je razučena, neujednačena, uslovljena brojnim unutrašnjim i spoljnim determinantama, formalnim i tradicijsko-kulturološkim nasleđem. Shodno tome kakav je referentni okvir predškolskog segmenta u određenom društveno-kontekstualnom okrilju, oblikuje se i programski dokument koji čini temeljnu supstancu za razvoj relacija i interakcija u ambijentu koga tvore svi učesnici – djeca, vaspitači, roditelji, saradnici i ostali neposredni i posredno uključeni učesnici.

O modelima predškolskih kurikuluma piše se i raspravlja, naročito u poslednjim dekadama prošlog i početnim godinama novog vijeka, uz sučeljavanje različitih naučno-stručno-argumentovanih stanovišta s jedinstvenim bazičnim polazištem da se što cjelishodnije odgovori na najbolji interes djeteta. Oko konačnog ishodišta programa naučnici-teoretičari, praktičari, obrazovno politički poslenici i, kako se to u savremenom diskursu podvlači, „donosioci odluka” imaju visokokongruentne vizure, ističući *dobrobit* djeteta kao neupitni i krajnje projektovani cilj (Breneselović, 2010). Šta taj konstrukt zapravo sadrži i koji su putevi do ovako visokodostiznog i kvalitativno razučenog cilja, to je pitanje sa mnoštvom sličnih ili raznolikih odgovora, emirijskih argumenata i predloženih rješenja/modela.

Upravo ta raznolikost predškolskih formata sa nosećom metodološkom „kičmom” sistema, tj. referentnim kurikulumom u osnovi „života u dječjoj ustanovi” / vrtiću, predmet je našeg razmatranja u svijetlu komparativne analize nekoliko uglednih programskih modela. I pored složenosti i razučenosti tvorbenih pretpostavki i polazišta za oblikovanje predškolskih kurikuluma, poput teorija učenja, modela djetinjstva i dječjeg razvoja, kulturološko-tradicijskih prioriteta, moguće je ekstrahovati neke dominantne modele predškolskih pedagoških paradigmi u najširem smislu. Pitanja nivoa otvorenosti programa/kurikuluma (premda nisu sinonimi) prema djeci, vaspitačima i ustanovi, pozicioniranja pomenutih učesnika u ambijentu vrtića i njihove povezanosti sa ostalim sudionicama u širem sistemu, perspektive o načinu najefikasnije realizacije kompetencijskih vještina vaspitača u praksi, neke su od dilema za raspravu i usaglašavanje udaljenih ili interferirajućih optika stručnjaka, developmentalista (MacNaughton, 2003) i sociokonstruktivistički orijentisanih naučnika (Vigotski, 1983; Bruner, 1996; Brofenbrenner, 1996). Da li razvojno univerzalizovati i uzrasno „secirati” određene stručno izbalansirane intervencije u visokokontrolisanim uslovima ili otvoriti vaspitno-obrazovni ambijent prema dječjim potrebama i raznolikim interesovanjima, uz visoko uvažavanje njihove i autonomije odraslih, ili je pak neko treće, kombinovano rješenje ishodišni optimum, pitanje je i prezentnih debata u ovoj oblasti.

Ono što je tačka „susreta” i visokog konsenzusa između različitih zainteresovanih strana na globalno razučenoj mapi predškolstva jeste ideja o izuzetnom i nedvosmislenom značaju potencijala ranog razvoja i učenja za napredak pojedinca i društva. Stoga, čak i oni daljeposredni interesenti za ovaj segment u liku predstavnika Svjetske banke procenjuju da je „ulaganje u rani razvoj jedna od najpametni-

jih stvari koje jedna zemlja može da uradi da bi eliminisala ekstremno siromaštvo, podstakla zajednički prosperitet i stvorila ljudski kapital potreban za diversifikaciju i rast privrede“ (World Bank, 2020). No, osim neupitnih i visokousaglašenih zaključaka o značaju ranog djetinjstva, o načinu ulaganja u kvalitetnu sistemsku podršku djeci u vrtičkom kontekstu i oblikovanju predškolskog kurikuluma, u praksi nalazimo različita rješenja.

Modeli kurikuluma, polazišta

Kurikulum kao „put kojim idemo“ u obrazovnom kontekstu, sadrži „kulturne vrednosti, pretpostavke o razvoju i učenju, koncepciju ustanove, formulaciju namene i ciljeva i iz toga izvedene principe za organizaciju i planiranje“ (Pešić, 2002).

Pokušaji da kurikulum zapremi sve istaknute aspekte ishoda različitim modelima, koji uvijek zrcale manje ili više vidljivim kulturuloško-tradicijsko-obrazovnim ciljevima i vrijednosnim dominantama.

U polazištu za razvrstavanje predškolskih kurikuluma mogu biti različite pretpostavke, poput modela djetinjstva (Trebješanin, 2000), teorija učenja i razvoja (Matijević, 2008), teorija kurikuluma (Dahlber&Moss, 2005). Pomenuti distinktivno-kriterijski faktori su najčešće u komplementarnom odnosu i interferirajućoj bazi određenih programskih, odnosno kurikulumskih modela.

Ako tipove kurikuluma sagledavamo iz vizure različitih teorija razvoja i učenja, razlikujemo programske modele koji se zasnivaju dominantno na transmisiji znanja, potom one koji prevashodno afirmišu proces (Stenhouse, 1975), ili pak programske modele koji akcentuju produkt (Carr&Kemmis, 2004), a izdvaja se i poseban format kurikuluma koji težište usmjerava na samu praksu (Krnjaja, 2011: 542). Bernstein razmatrajući različite modele predškolskih sistema izdvaja one koncepte kurikuluma koji su usmjereni na postignuće djeteta, dok su na drugoj strani kompetencijski oblikovani programi (Slunjski, 2015).

U gruboj klasifikaciji, možemo napraviti „krupnu“ dihotomnu distinkciju između tradicijski orijentisanih, preskriptivno definisanih programa sa prilično „čvrsto“ uređenom recepturom za rad vaspitača u predvidivim koordinatama institucionalnog školarizovanog predškolskog konteksta i, sa druge strane, uslovno savremenih programa koji relaksiraju vremensko-prostornu dinamiku za rad, ostavljajući „odriješene ruke“ profesionalcima, koji opet vjeruju djeci kao „kompetentnim“ sudionicima i sakreatorima znanja sa kojima dijele život u jedinstvenoj zajednici učenja. Reklo bi se da ovo pitanje *povjerenja* u potencijale djece, pa i profesionalaca da autonomno prave izbore stoji u osnovi odluka o nivou otvorenosti kurikuluma prema potrebama konkretnih učesnika u životu predškolske ustanove (Rogoff, 2000).

Razvojne teorije sa biološko-evolucionističkim pretpostavkama (Krnjaja, 2011), kao i normativni pogledi na djetinjstvo rezultiraju programima koji detaljno definišu ciljeve i sadržaje za svaku uzrasnu grupu djece, dok se tokom realizacije planiranog poštuje precizno organizovana shema i gotovo školski raspored vaspitno-obrazovnih aktivnosti i rutina (Marjanović Umek, 2021). S. Edwards ovakav pristup predškolskoj praksi naziva „asimilujući pozitivizam“ (Edwards, 2003: 253).

Savremeni pristup vaspitno-obrazovnoj organizovnoj složenoj sistematizaciji u

predškolskom kontekstu temelji se na razvojno-holističkim teorijama, dominantno Pijažea (Piaget) i Eriksona, u kojima se naučno-razuđenim i opsežno argumentovanim pretpostavkama podupire opravdanost serioznog građenja odgovarajućih intervencija, primjerenih određenim uzrasnim etapama djeteta. Pijaže u svojoj konstruktivističkoj dimenziji teorije razvoja i učenja, praveći kvalitativno značajan iskorak, ističe izuzetni značaj interakcije na relaciji *dijete-okruženje*, koja doprinosi izgrađivanju funkcionalnog znanja, samoregulacije kroz procese asimilacije i akomodacije, te transformisanja djetetove mentalne strukture (Pešikan, 2010). Ideju o znanju, određenom društvenim, kulturnim i istorijskim dimenzijama razvijaju, pored Pijažea, istaknuti teoretičari Vigotski (Vygotsky), Bruner, Bronfenbrener (Bronfenbrenner) kroz koncepte konstruktivizma i socio-konstruktivizma.

Vigotski je fleksibilnije definisao razvojne faze u odnosu na uzrast i naglasio veliki uticaj društvenog i kulturnog okruženja, kao i učenje u razvoju pojedinca (Marjanović Umek, 2021). Sociokulturne teorije (Vigotski, 1986; Bronfenbrener, 1996), uvažavajući razvojne univerzalije, težište interesovanja pomjeraju ka individualnim osobenostima i interakciji djeteta sa vršnjacima i odraslima u jedinstvenom socio-kulturnom okruženju. Vigotski (1983) ističe da *učenje ne mora* da bude u granicama razvojnih stadijuma, već može i prethoditi očekivanim fazama razvitka, uz sistemsku potporu u podržavajućim okolnostima. Djeca su istovremeno aktivni učesnici u konstruisanju saznanja o sebi, drugima i svijetu oko nas. Savremeni humanistički orijentisani kurikulumi u polazištu imaju ideju o kompetentnom djetetu i „kraju poslušničke kulture”, te očitom „razvojnom potencijalu *subjekt-subjekt odnosa*” između učesnika, bez obzira na uzrast, pol i druge okolnosti (Jul&Jensen, 2002). Prirodno prihvatanje djeteta kao ravnopravnog partnera u kreiranju vaspitno-obrazovne prakse moguće je u atmosferi razvijanja kurikuluma „stvarnosti” koji je „osjetljiv” na konkretni ambijent i njegove učesnike (MacNaughton&Smith, 2009). Unutar takvog humanistički orijentisanog konteksta demokratski distribuiranih relacija između djece i sa odraslima, koncipirani su kurikulumi koji sadrže ciljeve, principe, predloge kao smjernice za organizovanje tekuće prakse, ali ne i uniformno date recepte jednako važeće za svaki subkontekst u nekom širem, a opet jedinstvenom društvenom sistemu. Inkluzivno orijentisani predškolski kurikulumi otvoreni su za kreiranje prirodno podržavajućeg ambijenta vrtića, koji treba da odražava punu senzitivnost prema različitim učesnicima kroz integrisane sadržaje i afirmisanje „znanja kao društvene konstrukcije, smanjivanja predrasuda, pravedne pedagogije te osnažujuće (pred)školske kulture i društvene zajednice” (Bartulović, Kušević, 2014: 230).

Dijete prirodno i nužno uči u kontekstu, putem interakcije sa roditeljima, vršnjacima, odraslima, u jedinstvenom okruženju, pa teoretičari u okviru sociokulturnih modela posebno apostrofiraju poučavanje i učenje u *zoni proksimalnog razvoja* (Vigotski, 1983), kooperativno učenje, simbolično dječju igru, komunikativne i metajezičke sposobnosti u određenom društvenom i kulturnom kontekstu (Bodrova&Leong, 2007; 2015; Marjanović Umek, 2021). Vigotski stoga ističe da intervencije u ZPR možemo nazvati 'pupoljkom' ili 'cvijetom' razvoja, a ne "zrelim voćem" (Vygotsky, 1977: 86). Uostalom, vaspitno-obrazovna praksa je interaktivan proces, „dijalog različitih glasova” (Bakhtin, 1967, prema: Pešikan, 2010), razmjena znanja, usklađivanje i građenje značenja, vjerovanja i vrednosnih vodilja.

Stoga znanje kao fluidna kategorija nastaje u susretu ili u „koautorskom” građenju i pregovaranju značenja između djece i sa odraslima, što ukazuje na „formativni efekat epistemološki važnih sistema znanja i vrednosti” (Ivić, 1996: 43). Iz okrilja kognitivističkih teorija izdvaja se i konceptualni model Džeroma Brunera (Jerome Bruner) koji naglašava značaj učenja putem upotrebe raznovrsnog materijala radi usvajanja pojmova i kategorija u kontekstu boljeg snalaženja u fizičkom i socijalnom okruženju (Novović, Mićanović, 2019). On posebno naglašava značaj podsticanja metakognitivnih sposobnosti kod djece jer „djeca, jednako kao i odrasli, mogu razmišljati o vlastitom mišljenju i korigovati svoje ideje ili pojmove kroz refleksiju ili metakogniciju“ (Bruner, 2000: 68). Uvodeći termin *scaffolding* mnogi autori opisuju način učenja djeteta kao postepeno nadograđivanje i „skeliranje“ znanja kroz efikasno korišćenje informacija/znanja/vještina kojima su djeca već ovladala (Slunjski, 2015). U savremenom pristupu djetetu posebno apostrofiramo prirodnu i nužnu povezanost dinamičnih sistema (mikrosistem, mezo, egzo, makro, hronosistem) o kojima govori U. Bronfenbrenner (1996) predstavljajući ih kao „ugnježdene strukture“ sa djetetom u središtu tih koncentričnih prirodnih i društvenih sistema. Nužna povezanost djeteta sa porodicom, vršnjacima, odraslima iz neposrednog i šireg prirodnog i društvenog okruženja mora biti vidljiva u programskoj i cjelovitoj umreženoj organizaciji i kontinualnoj isprepletenosti uticaja u vrtičkom ambijentu (Krnjaja, Pavlović Breneselović, 2014).

U kompleksu teorijskih pretpostavki savremenog koncepta predškolskog vaspitanja i obrazovanja značajno mjesto zauzimaju poststrukturalističke teorije u kojima se djeca opisuju kao proaktivna i sposobna da utiču na vlastiti život, pa su i kurikulumi u toj optici „rastegljiviji“ i omogućavaju djeci sa različitim predispozicijama punopotencijalni razvoj. U atmosferi razmjene i prirodne, sadržajne odnosnosti, djeca „rastu“ i zato Derida /Derrida/ (2002) vaspitanje i poučavanje doživljava kao svojevršno *obraćanje*.

Humanistički model djetinjstva polazi od djeteta, koje je po svojoj prirodi pozitivno i unutrašnje motivisano i prirodno mu je data težnja za razvojem, samoaktualizacijom, stvaranjem, kroz aktivnosti eksploracije i eksperimentisanja (Davies, 2007).

U *Konvenciji dječjih prava* u engleskom originalu nailazimo na termin „*evolving capacities*” koji sadrži suštinsku orijentaciju prema potencijalima djetinjstva, a ne nedostatnostima i nemogućnostima (Vudhed /Woodhead/, 2012). U tom smislu je M. Pešić (2002) simbolično nazvala dugovriježeni koncept naglašenih dječjih „nemogućnosti“ *deficitarnim modelom djetinjstva*.

Upoznajući sebe i pomjerajući svoje granice kroz vlastiti aktivni angažman, dijete razvija realniju sliku o sebi, usmjerava spretnije svoje ciljeve i akcije kroz internalizovano samoregulisano ponašanje i učenje. Lensdaun /Lansdown/ (2005) govori o tzv. „razvijajućim kapacitetima” djeteta, koje je moguće tumačiti kao ostvarivanje prava djeteta na optimalni razvoj, ali i kao „emancipatorsko” uvažavanje dječjih sposobnosti, potom i zaštitnički odnos u pogledu iskustava kojima djeca nisu potencijalima dorasla (Vudhed, 2012). Pritom, imajući u vidu činjenicu da dijete reaguje cjelinom svoga bića, te da je svako fragmentisanje i podsticanje samo jednog od razvojnih domena neprirodno, jasno je da i *sâm* ambijent u kojem djeca borave mora odisati kvalitetom funkcionalno integrisanih područja učenja i real-

nog života (Male, 2012). Stoga je dinamični, fleksibilni i individualizovani ambijent predškolske ustanove jedini mogući odgovor na prirodno raznovrsne zahtjeve djece da se izraze na kreativan i stvaralački način. Sadržaji i koncepti koji se u vrtiću razvijaju prilagođeni su dječjim uzrasno-razvojnim mogućnostima, iskustvu i predznanju, porodičnim i kulturološkim specifičnostima bez čvrstih vremenskih okvira i metodički omeđenih sadržaja. Na taj način vaspitno-obrazovne aktivnosti podupiru, podstiču i na jedinstven način objedinjuju djetetove razvojne dimenzije i različita područja učenja. U prirodno integrisanom sistemu vrtića djeca dobijaju priliku da istražuju, preispituju svoje ideje i pretpostavke, otkrivaju, rješavaju probleme, da samostalno biraju, odlučuju, samonadgledaju vlastite rezultate i usavršavaju svoje vještine (Vonta, 2009).

Dakle rano djetinjstvo se ne utkiva jednoznačno u univerzalni, dekontekstualizovani proces razvoja, već se težište zainteresovanih pomjera ka uključivanju djece u različita okruženja, relacije i interakcije u kojima ona stižu kulturne kompetencije i oblikuju identitet (Vudhed, 2012).

Sociokonstruktivističke, postmodernističke i poststrukturalne teorije apostrofiraju značaj istorijske i kulturološke dimenzije institucija i prakse ranog djetinjstva, kao i znanja i uvjerenja koja na jedinstven način oblikuju živote djece (Qvortrup, 1994; James&Prout 1990).

Uloga nastavnika/vaspitača u realizaciji kurikuluma

Pored mnoštva kontekstualnih manje ili više vidljivih odrednica nastavničkog poziva, na način „otjelovljenja“ uloge vaspitača u praksi kroz procese razvijanje kurikuluma utiče dominantna pedagoška paradigma koja implicira određenu percepciju djetinjstva, teoriju razvoja i učenja, stepen preskriptivnosti aktivnosti, odnosno autonomije svih učesnika.

U tom smislu cjeloviti ambijent predškolske ustanove sa svim infrastrukturnim i sistemskim relacijama, uključujući prostor, vrijeme, raspored djece po uzrasnim grupama, kadar, saradnike, zrcali pedagoška, tradicijsko-kulturološka i personalna uvjerenja nosilaca pedagoške djelatnosti. U tradicionalnom okviru predškolske ustanove, u kojem dominira bihevioralni koncept **učenja**, nalazimo detaljno strukturirani unificirani plan i program koji se realizuje „od vaspitača“ i „za djecu“, u radnom ambijentu sa statičnim, unaprijed uređenim segmentima prostora. Vaspitači se po utvrđenoj proceduri, tj. uniformno datom popisu pripremljenih i iz „pera superiornih stručnjaka“ oblikovanih sadržaja, orijentišu na vrlo pažljivo planiranu „pripremu“ djece za školu i dosezanje određenih standarda postignuća. U tom smislu, vaspitač **je više** voditelj, organizator, tumač i neprikosnoveni arbitar znanja, koji snagom neupitnog autoriteta „povjerava i provjerava“, procjenjuje napredak prema već datim i zadatim standardima postignuća (nema mnogo prostora za individualizaciju). U dominantno frontalno organizovanim aktivnostima i transmisivnoj, instruktivno kanalisanoj pedagoškoj misiji, komunikacija je prevashodno jednosmjerna i pripada „determinističko-biheviorističkoj i adultocentričnoj orijentaciji usmjerenoj na vaspitača“ (Petrović-Sočo, 2015:5).

U okviru savremene pedagoške paradigme, utemeljene u socio-konstruktivi-

stičkoj, holističkoj teoriji učenja i poimanju djeteta kao „aktivnog graditelja vlastitog razvoja“, vaspitači kreiraju fleksibilni, dinamični vaspitno-obrazovni diskurs u „organizaciji koja uči“ (Fullan, 1999). Vaspitač kroz dublji introspektivni proces preispitivanja znanja i vlastitih teorija o djetetu i poželjnoj predškolskoj sredini generiše ideje o mogućim djelotvornim „osjetljivijim“ uticajima „iznutra“ na život obrazovne institucije i njenih sudionika. Na taj način, vaspitač postaje kreator, kritički znalac, s pravom na dublje samosvojno učešće i potrebom da tako složenoj i dinamičnijoj pedagoškoj misiji obezbijedi dostojnu kompetencijsku potku. Neki od autora studija i istraživanja o „učecim obrazovnim organizacijama“, npr. Senge, Valli, Hawley i dr. smatraju da je kontekst koji uslovljava preispitivanje vlastitih vrijednosti vaspitača važna pretpostavka za usavršavanje i profesionalni razvoj praktičara i emancipaciju prezentne prakse (Slunjski, 2006:95). U tom smislu „razvoj pedagoške profesije neodvojiv je od razvoja pedagoške metodologije i epistemologije“ (Vujisić-Živković, 2006: 285).

U otvorenoj predškolskoj organizaciji, od profesionalaca se očekuje (pro)aktivni pristup u kreiranju vaspitnog procesa, oblikovanje „*živog*“ organizaciono fleksibilnog, pedagoškog konteksta u kojem svoje vidljivo mjesto imaju svi učesnici. Vaspitači tako imaju priliku da, osim podsticanja djece na zajednički rad i saradnju, i sami unapređuju vještine kooperativnog učenja, komunikacijske spretnosti i asertivnosti, da razmjenjuju profesionalna i stručna znanja, te da kroz *diskurs participacije* usklađuju i preispituju vlastite *teorije učenja* i *implicitno pedagoške koncepcije* najcjelishodnije prakse (Krnjaja, Pavlović Breneselović, 2011).

Razmatrajući kompleksni, promjenljivi splet metodskih alatki, namijenjenih revitalizovanju i pažljivom kontekstualizovanju procesa učenja/podučavanja u jedinstvenom socio-fizičkom ambijentu, Terhart (2001) ekstrahuje dimenzije unutar kojih se izvode uloge i načini emitovanja vaspitnih uticaja od strane nastavnika:

- „pomoć u učenju“, tj. kreiranje ambijenta za aktivno istraživanje i konstruisanje znanja;
- „okvir“, u kojem se razvija jedinstvena agenda sa određenim odnosom uloga, relacija, kvaliteta interakcije, podučavanja/učenja;
- „postizanje cilja“, uz primjenu metoda, koje su vrednosno usklađene sa ciljevima;
- „susret sa sadržajem“, usklađivanje sadržaja sa stilom i načinom učenja (Krnjaja, Miškeljin, 2006: 100).

U savremenom humanistički, razvojno i holistički orijentisanom predškolskom kontekstu, vaspitač kroz proces kontinuiranog, participativno-kritičkog razumijevanja prakse aktivno prati, razmatra, evaluira efekte sopstvenog i učenja djece sa kojom „koautorski“ stvara. U tom smislu, posebno je značajna uloga vaspitača u procesu stimulisanja refleksije i metakognitivnog dječjeg mišljenja, kao i tzv. samoregulišućeg učenja i samoefikasnosti u perspektivi (Godinho&Wilson, 2008). Kroz praksu zasnovanu na kontinuiranim „dogovorima“ i „pregovorima“ sa djecom i ostalim učesnicima, profesionalci izgrađuju životniji vaspitno-obrazovni proces, bliži potrebama vlastitog konteksta (Kovač Šebart, Hočevar, 2012). Konačno, učenje je najplodonosnije „kad je sudioničko, proaktivno, saradničko i posvećeno konstrukciji značenja umjesto njihovoj suvoparnoj repetitiji“ (Bruner, 2000: 93). U okrilju svoje *performativne pedagogije*, A. Žiru (2013), baveći se ulo-

gom intelektualca u savremenom društvu, ističe da umjesto univerzalnog znalca afirmišemo specifičnog intelektualca (Fuko /Foucault/, prema: Vujisić-Živković, 2006), koji ima pravo na svoj autentični izraz u instituciji i zajednici (Vujisić-Živković, 2006: 283).

Kurikulumi u različitim sistemima-komparativni aspekti

U nastavku ćemo prikazati kroz leću jedinstvene komparativne matrice nekoliko aktuelnih modela kurikuluma u različitim sistemima (Slovenija, Estonija, Finska, Velika Britanija, Novi Zeland, Srbija, Hrvatska) nastojeći da ukažemo na zajedničke ili slične odrednice između odabranih modela, kao i da ekstrahujemo neka polja distinkcije kroz markirane specifičnosti. I pored različitih koncepcija kurikuluma imanentne su im ključne suptancijalne odrednice, kao što su principi, ciljevi, temeljne oblasti (Tabela 1), koje će ujedno biti kriterijske varijable za komparativnu analizu (Pešić, 1987).

Tabela 1: Komparativni pregled kurikulumskih modela

zemlja	principi	ciljevi	Oblasti/područja	specifičnosti
Slovenija Kurikulum za vrtce (1999)	<ul style="list-style-type: none"> - načelo demokracije i pluralizma; - načelo otvorenosti kurikuluma; - načelo jednakosti i poštovanja različitosti; - mogućnost izbora, - poštovanje individualnosti; - načelo uravnoteženosti; - stručna utemeljenost kurikuluma; - horizontalna i vertikalna povezanost; - učešće roditelja; - timsko planiranje; - kritičko vrednovanje; - razvojno-procesni pristup; - aktivno učenje. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ otvoreni kurikulum; ▪ raznovrsna ponuda aktivnosti na svim područjima; ▪ uvažavanje individualnosti, različitosti i izbora; ▪ nediskriminativnost u odnosu na pol, socijalno i kulturno porijeklo, svjetovni nadzor, fizičku i mentalnu konstituciju; ▪ kvalitet interakcije između djece i sa odraslima; ▪ fleksibilna vremenska organizacija; ▪ autonomija vaspitača i ustanova; ▪ uloga evaluacije; ▪ informisanje i učešće porodice. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gibanje/Motorika 2. Jezik 3. Umjetnost 4. Matematika 5. Priroda 6. Porodica 	<p>Jaslice i vrtić su zasebne cjeline. Dati su operativni ciljevi za svako područje i predložene aktivnosti.</p>

<p>Estonija (National Curriculum for Pre-school Child Care Institutions 2008)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - uvažavanje individualnosti i razvojnih potencijala djeteta; - briga o zdravlju djeteta; - podsticanje dječje kreativnosti; - učenje kroz igru; - demokratizacija odnosa u vrtiću; - podsticanje socijalizacije deteta; - obezbeđivanje sigurnosti i iskustva uspjeha; - saradnja sa porodicom; - uvažavanje kulturne tradicije Estonije i drugih kultura. 	<p>Dijete:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ planira svoje aktivnosti i bira; ▪ povezuje nova znanja sa ranijim iskustvima; ▪ koristi stečeno znanje u različitim situacijama i aktivnostima; ▪ govori o stečenim znanjima i vještinama; ▪ ocenjuje efikasnost svoje delatnosti; ▪ uživa u svom i uspjehu drugih, a zrelo prihvata i neuspjeh. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ja i životna sredina; 2. Jezik i govor; 3. Estonski kao drugi jezik; 4. Matematika; 5. Umjetnost; 6. Muzika; 7. Kretanje. 	<p>Akcentat je na brizi o djeci (ustanove za brigu o djeci). Nastavni plan i program dječije ustanove odobrava rukovodilac dječije ustanove na predlog nastavničkog vijeća nakon saslušanja mišljenja upravnog odbora.</p>
<p>Finska (Helsinki's curriculum for early childhood education and care, 2019)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - doživotno učenje; - interkulturalnost; - navike zdravog života; - IKT kompetencija; - ređuzetništvo i održivi razvoj. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ promovisati sveukupni rast, razvoj, zdravlje i blagostanje svakog djeteta; ▪ obezbijediti uslove za učenje, cjeloživotno učenje i jednakost u obrazovanju; ▪ razvijati aktivnosti koje se zasnivaju na igri, vježbanju, umjetnosti i kulturnom nasljeđu; ▪ obezbijediti okruženje koje je stimulativno: jednak pristup, rodna ravnopravnost, kulturološke specifičnosti, jezičko i vjersko porijeklo i uvjerenja; ▪ unaprijediti dječje vještine saradnje i interakcije i vještine za rad u grupi vršnjaka; ▪ raditi zajedno sa djecom i njihovim roditeljima/starateljima, promovišući njihov uravnotežen razvoj i opšte blagostanje. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Raznovrsni svijet jezika; 2. Različiti oblici izražavanja; 3. Naša zajednica i ja; 4. Istražujem i djelujem u svom okruženju; 5. Rastem, krećem se i razvijam. 	<p>Posebno naglašene transverzalne kompetencije, koje predstavljaju kombinaciju znanja, vještina, vrijednosti, stavova i volje.</p>

KURIKULARNI MODELI U PREDŠKOLSKIM SISTEMIMA
– KOMPARATIVNI ASPEKTI

<p>Velika Britanija (Statutory framework for the early years foundation stage, 2021)</p>	<p>- svako dijete je jedinstveno sposobno, samopouzđano i samouvjereno; - djeca uče da budu jaka i nezavisna kroz pozitivne odnose; - djeca uče u povoljnim uslovima uz podršku odraslih; - djeca imaju koristi od partnerstva između praktičara i roditelja i/ili staratelja; - djeca se razvijaju i uče različitim tempom.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ program ne treba da ograničava raznovrsna dječja iskustva i istraživanje; ▪ holistički pristup; ▪ autonomija djeteta i nastavnika; ▪ saradnja sa roditeljima/starateljima; ▪ zaštita zdravlja, bezbjednost djeteta. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Komunikacija, jezik, pismenost; 2. Matematika; 3. Razumijevanje svijeta; 4. Ekspresivna umjetnost i dizajn; 5. Personalni, emocionalni i socijalni razvoj. 	<p>Operativni ciljevi su dati po područjima (Early Learning Goals). Uključuje praktičare. Posebna pažnja je posvećena procjenjivanju dječjeg postignuća i kreiranju prakse koja odražava interesovanja i iskustva učenja za svako dijete, uz poštovanje zapažanja roditelja i staratelja. Posebna pažnja je posvećena različitim pružiocima usluga (različite forme brige o djeci).</p>
<p>Novi Zeland (Te-Whariki-Early Childhood Curriculum, 2017)</p>	<p>- osnaživanje; - holistički razvoj; - porodica i zajednica; - odnosi.</p>	<p>Ciljevi po oblastima (dobrobit, pripadanje...): Primjeri ciljeva:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ poznaju granice prihvatljivog ponašanja; ▪ razvijaju vještine verbalne komunikacije u razne svrhe. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dobrobit; 2. Pripadanje; 3. Doprinos/učinak/aktivnost/participacija; 4. Komunikacija; 5. Istraživanje. 	<p>Ishodi su dati; uputstva za vaspitače, data kroz: - primjere „dokaza“ dječijeg učenja i razvoja; - primjere praksi koje promovišu učenje i razvoj; - razmatranje za upravljanje aktivnostima, organizaciju i praksu; - reflektivna pitanja za vaspitače.</p>

<p>Srbija Konceptija Osnove programa- Godine uzleta (2022)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - usmerenost na odnose; - životnost; - integrisanost; - autentičnost; - angažovanost; - partnerstvo; 	<p>Dijete:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ima jednake mogućnosti za učenje i razvoj; ▪ osjeća se ostvareno i prihvaćeno; ▪ razvija dispozicije za cjeloživotno učenje (otvorenost, radoznalost, otpornost, refleksivnost, istrajnost...); ▪ učešćem upoznaje, istražuje i preispituje različita područja ljudskog saznanja i delanja, <p>Porodica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ima mogućnosti i prilike da bira, aktivno učestvuje u vaspitanju i obrazovanju svoje djece; <p>Vaspitači, sestre-vaspitači, stručni saradnici i saradnici, stručnjaci iz različitih oblasti i drugi praktičari:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ispoljavaju svoju autonomiju, kreativnost i profesionalnost; ▪ dečji vrtić i druga okruženja u lokalnoj zajednici postaju prostori zajedničkog učešća djece i odraslih u učenju i građenju smisla, kroz dijalog i uzajamnu podršku; ▪ povezuju se u istraživačku zajednicu koja kroz istraživanja i uzajamnu podršku gradi kvalitet. 	<p>Podrška dječijoj dobrobiti:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. odnosi: <ul style="list-style-type: none"> - sigurnost, - kontinuitet, - učešće, - djelanje; 2. igra: <ul style="list-style-type: none"> - otvorena, - vođena, - proširena; 3. životno-praktične situacije. 	<p>Oblasti nisu izdvojene. Integrirani pristup tematskom i projektnom planiranju. Praćenje, dokumentovanje, vrednovanje.</p>
<p>Hrvatska (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - fleksibilnost odgojno-obrazovnoga procesa u vrtiću; - partnerstvo vrtića s roditeljima i širom zajednicom; - osiguravanje kontinuiteta u odgoju i obrazovanju; - otvorenost za kontinuirano učenje i spremnost na unapređivanje prakse. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ osiguravanje dobrobiti za dijete: osobna, emocionalna i tjelesna dobrobit; obrazovna, socijalna; ▪ cjelovit razvoj, odgoj i učenje djeteta te razvoj kompetencija. 	<p>Kurikulum je integrisan, razvojni, konstruktivistički.</p>	<p>Oblasti nisu izdvojene. Dijete, vrtić, predškola... Evaluacija kao osnov razvoja kurikuluma.</p>

Šta je zajedničko ili različito u prikazanim kurikulumima?

Kako smo prethodno i potcrtali, temeljna zajednička odrednica navedenih kurikulumskih modela predškolskog vaspitanja i obrazovanja jeste težnja ka najboljem interesu djeteta, tj. *dobrobiti* i blagostanju. U polazištu prikazanih modela predškolskih kurikuluma apostrofiraju se posebno sociokonstruktivističke teorije Pijažea, Vigotskog i Brunera, kao i bioekološki model U. Bronfenbrenera. Ukoliko pogledamo temeljne principe na kojima se zasnivaju modeli u ovim zemljama, uočavamo niz zajedničkih značajki, poput uvažavanja individualnosti, demokratizacije procesa, holističkog pristupa, autonomije učesnika, otvorenosti programa i prakse, kontinuiteta u obje dimenzije, horizontalno i vertikalno, partnerstva sa porodicom i lokalnom zajednicom, interkulturalnosti, inkluzivnosti prema djeci iz osjetljivih grupa (djeca sa smetnjama, djeca iz hraniteljskih i jednoroditeljskih porodica, djeca iz porodica pogođenih siromaštvom, itd.). U navedenim kurikulumima, pored konceptijskih razlika, u značajnoj mjeri apostrofira se autonomija učesnika (vaspitača, roditelja, dece...) u životu predškolske ustanove. I igra, neizostavno, kao „aspekt opšteg razvoja pomoću akcije kroz celovito pregnuće deteta u usvajanju i jačanju individualnih vrednosti” (Božović, 2006: 79). Saton-Smit (Sutton-Smith) u novijim teorijama ističe da igra kao potencijal za adaptivni varijabilitet i mehanizam za adaptaciju predstavlja ključni supstrat predškolskih programa (Klarin, 2017). Sredina za učenje posebno je istaknuta u svim navedenim kurikulumima. No, pored bliskih paradigmatičkih i teorijsko-naučnih vodećih pretpostavki prikazanih modela, nužno se nameću sadržajne, strukturalne razlike, koje određuju specifičnosti ovih predškolskih kurikuluma.

Opšti ciljevi u prikazanim sistemima suštinski su bliski, s tim da su u nekim kurikulumima determinisani iz vizure djeteta (Novi Zeland, Srbija, Hrvatska, Estonija), dok su u drugim modelima određeni iz ugla nastavnika (Finska, Velika Britanija, Slovenija). U Srbiji i Hrvatskoj kurikulumi su kontekstualizovani, nemaju izdvojene oblasti, niti njima inherentne operativne ciljeve. U novozelandskom Te Variki kurikulumu (Te-Whariki-Early-Childhood-Curriculum, 2017) pored principa, oblasti, ciljeva, nalazimo i ishode učenja za djecu, koji su oblikovani iz dječje optike, u odnosu na specifične oblasti, poput dobrobiti, pripadanja, doprinosa, komunikacije, istraživanja (ishod, npr. djeca „upravljaju sobom i iskazuju svoja osjećanja i potrebe“). U navedenom kurikulumu data su reflektivna pitanja za praktičare, koja posebno reaktualizuju ulogu vaspitača i njegovo kontinuirano (samo)procjenjivanje, istraživanje i revidiranje vlastite prakse (Te-Whariki-Early-Childhood-Curriculum, 2017: 16). Slunjski (2015) ističe da je ovaj takođe „kontekstualni kurikulum“ usmjeren na dijete i proces, koji ga, svekoliko kapacitetno, kreira u podržavajućem, dinamičnom i bogato podatnom okruženju. Sama metafora *Te Whariki* upućuje na zajednički radenu asuru, „ispletenu mnogim rukama, iz više perspektiva, pristupa i kultura,“ (OECD, 2004: 17). U ovom kurikulumu dati su i praktični primjeri za promovisanje ishoda učenja u određenim oblastima prema potrebama i razvojno-uzrasnim mogućnostima djece, uz uvažavanje porodice i zajednice (Velišek-Braško, 2020).

Predstavljeni kurikulumi imaju zajedničku referentnu odrednicu koja se odnosi na vjerovanje u dijete, ali i u odrasloga, umjesto „determinističko-bihevio-

rističke i adultocentrične orijentacije usmjerene na vaspitača”, u kojoj se ključ za pedagošku kreaciju prakse nalazi izvan onih koju je stvarno tvore i žive (Petrović Sočo, 2013: 12). U tom smislu, prikazani savremeni i visokokvalitetni kurikulumi afirmišu holističku percepciju prirode djeteta, kao i „pedagogiju slušanja”, umjesto „pedagogije poslušnosti” (Rinaldi, 2006), pomjerajući težište vaspitno-obrazovnog procesa ka „razumijevanju i (samo)organizacijskim sposobnostima djeteta” (Slunjski, Petrović-Sočo, 2011: 115). U prikazanim modelima, bez obzira na brojne specifičnosti pojedinih kurikuluma, organizacija vaspitno-obrazovnog rada temelji se na posmatranju, praćenju djeteta i izboru aktivnosti primjerenim dečjim interesovanjima, potrebama i mogućnostima učesnika.

U svim modelima prepoznaje se otvorenost predškolskog sistema u pogledu djetetovih potreba, kontekstualnih specifičnosti, uvažavanja neposredno i posredno uključenih aktera socijalnih „krugova” i sredine kao „trećeg vaspitača” (Mala-guzzi, 1998).

U srpskom i hrvatskom kurikulumu, koji su kontekstualno usmjereni na odnose, nalazimo ključne „topose”: „dijete kao kompetentno biće sa razvijajućim kapacitetima”, refleksivna praksa, dobrobit djeteta, kolaboracija, usmjerenost na odnose, dokumentovanje (Krnjaja, Pavlović Breneselović, 2014: 160). Ovako građeni kurikulumi predstavljaju jedinstvenu i neponovljivu koncepciju utemeljenu u autentičnoj praksi i kulturi (Slunjski, 2015: 4). U ovim modelima kurikuluma posebna se pažnja usmjerava na autonomne nadležnosti vaspitača, koji treba da kreiraju sopstvenu vaspitno-obrazovnu praksu zasnovanu na „cikličnom čitanju dokumenta i procjenjivanju aktuelne prakse” (Apostolović, 2016: 299). U kurikulumima usmjerenim na proces, akcenat nije na postignućima djece, koji se, kako ističe Ž. Krnjaja (2011), ne zanemaruju, no akcenat se pomjera ka suštini kurikuluma, dinamičnom aspektu „zapisanog”. U finskom, britanskom i novozelandskom kurikulumu izdvojene oblasti ne predstavljaju uobičajene, očekivane i prepoznatljive metodičke cjeline, izvedene iz školskih disciplina (jezik, matematika, muzičko...), već su funkcionalno razvijene „u komunikaciji” i interdisciplinarnom „živom” prepletu, te osadržajane transverzalnim kompetencijama (npr. komunikacija, jezik, pismenost; razumijevanje svijeta; ekspresivna umjetnost i dizajn, personalni, emocionalni i socijalni razvoj... (Helsinki’s curriculum for early child-hood education and care, 2018). U polazištu kurikuluma su „djeca kao aktivni agensi učenja i holističkog procesa”, koja se ostvaruju kroz komplementarne vlastite i pedagoške uticaje odraslih, u okviru posebno istaknutih polja: učenje; transverzalne kompetencije; igra i dječja interesovanja; okruženje za učenje (Helsinki’s curriculum for early child-hood education and care, 2018: 11).

Predstavljeni kurikulumi zasnivaju se na sličnim teorijsko-naučnim koncepcijama razvoja i učenja, u kojima su vodeći ciljevi usmjereni na dijete i proces, a operativne ciljeve po posebnim oblastima nalazimo u analiziranim dokumentima iz Slovenije i Velike Britanije. U slovenačkom „Kurikulumu za vrtce” (1999) data su precizna uputstva o organizaciji prostora i vaspitno-obrazovnog procesa za obije razvojno-uzrasne kategorije djece (jaslični i vrtički uzrast).

U predstavljenim modelima uglavnom se ističe tematsko, integrisano razvojno i projektno planiranje.

Zaključak

Predmet našeg razmatranja bili su kurikulumi u kontekstu različitih predškolskih sistema. Iako je riječ o vrlo raznovrsnim kulturološko-tradicijskim obrazovnim miljeima, teorijsko-naučna polazišta prikazanih kurikuluma jesu visokokongruentna. Vodeći ciljevi usmjereni su na *dobrobit djeteta*, ali način njihovog određivanja nije u svim konceptima orijentisan ka istim agensima pedagoškog procesa. Iako nije riječ o adultocentričnim sistemima, u Sloveniji, Finskoj i Velikoj Britaniji, opšti ciljevi usmjereni su na vaspitača. U svim prikazanim kurikulumima važno mjesto pripada roditeljima, kao kokreatorima obrazovnog procesa, a sredina za učenje zauzima mjesto „trećeg vaspitača“. Dokumentovanje, evaluiranje i kontinuirani razvoj prakse, koja derivira iz razvojnog i pulsirajućeg kurikuluma, pored razlika u datim modelima, sastavnice su svakog od prikazanih sistema. U estonskom kurikulumu, čija su polazišta usklađena sa ostalim modelima, zanimljivo je da je akcenat dominantno na brizi o djeci, manje na vaspitno-obrazovnoj dimenziji. Zajednički imenitelj u prikazanim modelima jeste i usmjeravanje na sam proces učenja, dominantno, a ne na rezultate (ne isključujući postignuća u skladu sa ličnim potrebama i ciljevima), što oslobađa dječje potencijale, interesovanja, slobodu da „putuju“ svojim tempom, vođeni vlastitim potrebama, uvidima, smislom.

U fleksibilnom, otvorenom, razvojno-humanistički orijentisanom predškolskom sistemu, vaspitači autonomno kombinuju methodske postupke, varirajući pedagoške strategije na osnovu kontinuiranog praćenja, posmatranja, „osluškujućeg evaluiranja“ pulsa vlastite prakse. Pritom, dobrobit deteta, kao vodilja i širokopostavljeni projekat/ishodište, otjelovljuje se kroz djetetovo (samo)djelatno poniranje i samoostarivanje, ali i građenje odnosa sa porodicom, odraslima, vršnjacima, zajednicom, prostorom.

Imajući u vidu da je u pitanju veoma složen i razuđen predmet proučavanja, koji pored nekoliko ekstrahovanih polja (principi, ciljevi, oblasti, specifična polja) sadrži niz pojedinih segmenata, kontekstualnih specifičnosti, uloga i relacija, u radu smo akcentovali samo nekoliko krucijalnih sličnosti i razlika između izdvojenih modela kurikuluma. Usled ekstenzivnosti predmetnog polja, dublja i studioznija analiza svakog od modela i njihovo komparativna rafiniranija analiza zahtijevala bi niz teorijskih i istraživačkih zahvata u „stvarni život“ prikazanih kurikuluma.

Literatura:

- Apostolović, D. (2016). Kurikulumi predškolskog vaspitanja kao osnova za planiranje i programiranje rada vaspitača u predškolskoj ustanovi. *Savremeno predškolsko vaspitanje i obrazovanje: izazovi i dileme*, 297–313. Preuzeto 2. februara, 2023. <https://pefja.kg.ac.rs/wp-content/uploads/2018/05/Danijela-Apostolovi%C4%87-KURIKULUMI-PRED%C5%A0KOLSKOG-VAS-PITANJA-KAO-OSNOVA-ZA-PLANIRANJE-I-PROGRAMIRANJE-RADA-VASPITA%C4%8CA-U-PRED%C5%A0KOLSKOJ-USTANOVI.pdf>
- Bakhtin, M. (1967). *Problemi poetike Dostojevskog*. Beograd: Nolit.

- Bartulović, M., Kušević, B. (2014). Interkulturalna homofobija: LGBTIQ (ne)vidljivost u odgojno-obrazovnom kontekstu. *Pedagoškijska istraživanja*, 11 (2), 229 – 246 (2014) 2.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). Playing for academic skills. *Children in Europe (special publication Rediscovering Vygotsky)*, 10–12.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2015). Vygotskian and post-Vygotskian views on children's play. *American Journal of Play*, 7(3), 371–388.
- Božović, R. (2006). *Leksikon kulturologije*. Beograd: Agencija Matić.
- Breneselović, D. (2010). Dobrobit deteta u programu naspram programa za dobrobit. Preuzeto 13. februara, 2023. godine: https://www.researchgate.net/publication/236974799_Dobrobit_deteta_u_programu_naspram_programa_za_dobrobit?enrichId=rgreq-35d119fd86abc15eb7bad38c099a31d0
- Bronfenbrenner, U. (1996). *The ecology of human development*. Cambridge, Massachusetts, and London, England: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996). Frames for thinking: Ways of making meaning. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *Modes of thought: Explorations in culture and cognition* (pp. 93–105). Cambridge University Press.
- Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Carr, W. & Kemmis, S. (2004). *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. Routledge Falmer is an imprint of the Taylor & Francis Group.
- Dahlberg, G., Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London: Routledge-Falmer.
- Davies, B. (2007). *Developing Sustainable Leadership*. London Thousand Oaks: Paul Chapman Publishing.
- Derida, Ž. (2002). *Kosmopolitike*. Beograd: Stubovi kulture.
- Edwards, S. (2003). New Directions: charting the paths for the role of sociocultural theory in early childhood education and curriculum. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4(3), 251–266.
- Fullan, M. (1999). *Change Forces: The Sequel*. London: Falmer Press; Levittown, PA, Falmer Press (Taylor and Francis Inc.).
- Godinho, S., i Wilson, J. (2008). *Helping Your Pupils to Ask Questions*. London, New York: Routledge.
- Helsinki's curriculum for early childhood education and care* (2019). City of Helsinki: Education Division Helsinki.
- Ivić, I. (1996). A draft of a necessary curriculum theory, u: *Towards a modern learner centered curriculum*. Belgrade: Institute for educational research-UNESCO-UNICEF: 24–47.
- James, A. and Prout, A. (Eds) (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: Falmer Pres.
- Jul, J., Jensen, H. (2002). *Kompetencija u pedagoškim odnosima, od poslušnosti do odgovornosti*. Beograd: Educa d.o.o.
- Lansdown, G. (2005). *The Evolving Capacities of Children: Implications for The Exercise of Rights*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Klarin, M. (2017). *Psihologija dječje igre*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Kovač Šebart, M. and Hočevar, A. (2012). Two Approaches to Documenting and Evaluating Preschool Quality. *Croatian Journal of Education* Vol.16;

- No.2/2014: 525–546.
- Krnjaja, Ž. (2011). Shvatanje razvoja kao orijentacija predškolskog kurikuluma. Beograd: *Pedagogija*, LXVI, 4. 541-551.
- Krnjaja, Ž., Pavlović Breneselović, D. (2014). Smernice za izradu osnova programa predškolskog vaspitanja usmerenog na odnose. *Pedagogija* LXVIII, 3. 156-165.
- Krnjaja, Ž., Miškeljin, L. (2006). *Od učenja ka podučavanju*. Beograd: Laćarak, AM Graphic.
- Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih.« Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 1999.
- MacNaughton, G. (2003). *Shaping early childhood Learners, curriculum&contexts. Maidenhead*. UK: Open University Press.
- MacNaughton, G., Smith, K. (2009). Children's Rights in Early Childhood. In: Kehily, M. J. (Eds.), *An Introduction to Childhood Studies*. Berkshire: Open University Press: 161–176.
- Male, B. (2012). *The primary Curriculum Design Handbook, Preparing Our Children for the 21st Century*. London, New York: Continuum.
- Malaguzzi, L. (1998). History, ideas and basic philosophy: An interview with Lella Gandini. In: Edwards, C./Forman, G./Gandini, L. (eds.), *The Hundred Languages of Children – The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*. London: Ablex Publishing Corporation. 27-49.
- Marjanović Umek Lj. (2021). Modern conceptions of the child, childhood and preschool. *CEPS Journal*. Vol.11. No 2. 165-183.
- Matijević, M. (2008). Projektno učenje i nastava, u: *Nastavnički suputnik*. Zagreb: Znamen: 188–225.
- National Curriculum for Pre-school Child Care Institutions Regulation of the Government of the Republic*, No. 87 of 29 May 2008.
- Novović, T., Mićanović, V. (2019). *Predškoolstvo u Crnoj Gori – od pedagoške koncepcije ka praksi*. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Crne Gore.
- OECD (2004). Curricula and Pedagogies. In: *Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja-godine uzleta (2022). Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije. <https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2018/09/OSNOVE-PROGRAMA>
- Petrović Sočo, B. (2013). Razvoj modela kurikuluma ranoga odgoja i obrazovanja. *Dijete, vrtić obitelj*, 12/71. Preuzeto 13. februara, 2023. godine: <https://hrcak.srce.hr/file/214203>
- Petrović-Sočo, B. (2015). Razvoj modela kurikuluma ranoga odgoja i obrazovanja. *Dijete vrtić obitelj*, br. 79. 10-13.
- Pešić, M. (1987). *Vrednovanje predškolskih vaspitnih programa*. Beograd: ZUNS.
- Pešić, M. (2002). *Vodič za razvijanje otvorenog kurikuluma*. Beograd: IPA.
- Pešikan, A. (2010). Savremeni pogled na prirodu školskog učenja i nastave: socio-konstruktivističko gledište i njegove praktične implikacije. *Psihološka istraživanja*, Vol. XIII(2): 157–184.

- Rinaldi, C. (2006). *Dialogue with Reggio Emilia*. London, New York: Routledge.
- Rogoff, B. (2000). *Apprenticesh in thinking*. Oxford: Oxford University press.
- Slunjski, E. (2006). *Stvaranje predškolskog kurikuluma u vrtiću – organizaciji koja uči*. Zagreb: Mali profesor. 310 str.
- Slunjski, E. (2015). Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj pred vratima prakse. *Dijete vrtić obitelji*, 3 br. 79. 2-5.
- Slunjski, E., Petrović-Sočo, B. (2011). The reconceptualization of early childhood curriculum and children's civic competences. *Croatian Journal of Education* Vol: 13 (3/2011), pages: 88-116.
- Trebješanin, Ž. (2000). *Predstava o detetu u srpskoj kulturi*. Beograd: Jugoslovenski centar za prava deteta.
- Qvortrup, J. (1994). *Childhood Matters*. Avebury: Aldershot.
- Stenhouse, L. (1975). Defining the Curriculum Problem, *Cambridge Journal of Education*, 5:2, 104–108.
- Statutory framework for the early years foundation stage Setting the standards for learning, development and care for children from birth to five*. Published: 31 March 2021 Effective: 1 September 2021.
- Terhart, E. (2001): *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim: Beltz.
- Te-Whariki-Early-Childhood-Curriculum*. Published 2017 by the Ministry of Education, New Zealand: Te Tāhuhu o te Mātauranga.
- Velišek-Braško, O. (2020). Postoje li zajedničke tačke koncepcija montesori pedagogije i „godine uzleta“? *Krugovi detinjstva*, 8/ 2. 35-51.
- Vygotski, L. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Vygotski, L. (1983). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, Massachusetts, London, England: The MIT Press.
- Vonta, T. (2009). *Organizirana predšolska vzgoja v izzivih družbenih sprememb*, Ljubljana: Pedagoški inštitut, Digitalna knjižnica.
- Vujisić-Živković, N. (2006). Školska autonomija i profesionalna autonomija nastavnika. *Pedagogija* LXI, 3. 278-292.
- World Bank. (2020). *Early Childhood Development*. Preuzeto sa: <https://www.worldbank.org/en/topic/earlychildhooddevelopment>
- Vudhed, M. (2012). *Različite perspective o ranom detinjstvu-teorija, istraživanje i politika*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu CIP – Centar za interaktivnu pedagogiju.
- Žiru, A. (2013). *O kritičkoj pedagogiji*. Beograd: Educa d.o.o.

CURRICULUM MODELS IN PRESCHOOL SYSTEMS - COMPARATIVE ASPECTS

Abstract: Curricula in pre-school institutional frameworks form an essential paradigm for the development of a comprehensive educational process. Conditioned by various theoretical-scientific and traditional-cultural determinants, in contextual practices, curricula acquire unique frameworks and directions of development. Under the auspices of the contemporary holistically oriented socio-constructivist paradigm, we examined the common and distinctive features of six preschool curriculum models. At the base of the presented models we find very close fundamental principles and goals, which affirm children's well-being. On the other hand, the position of the preschool segment in the presented systems differs in certain aspects, so we find certain specificities in each of the models, which derive from the paradigmatic and cultural determinants of certain educational environments, emphasizing some of the structural dimensions or developing a dominantly contextual approach to curriculum development.

Key words: curriculum, models, preschool systems, preschool teacher, child

Bojana Perić Prkosovački
Univerzitet u Novom Sadu,
Medicinski fakultet

Katarina Jeremić

Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski
fakultet

bojana.peric-prkosovacki@mf.uns.
ac.rs

UDC: 316.84:82

Pregledni rad

Primljen: 07.12.2022.

Prihvaćen: 22.12.2022.

DOI: [https://doi.org/10.53406/
kd.v10i2.57](https://doi.org/10.53406/kd.v10i2.57)

STORYTELLING – KREATIVNO PRIČANJE PRIČA

Rezime: Pričanje priča predstavlja aktivnost iz perioda prvobitne ljudske zajednice. Ljudi su se okupljali oko vatre da bi pričali i čuli poučne priče koje su inspirisale, motivisale, edukovale ili prenosile neku važnu poruku. Priče su se prenosile sa kolena na koleno i kada nije postojao pisani način da one budu zapisane. Sadržale su tada, ali i sada, kulturološke vrednosti koje starije generacije žele da prenesu na mlađe. One imaju moć da podrže dobar razgovor, podstaknu maštu i razviju empatiju. Pričanje priča razvija veštine aktivnog slušanja, budi slušaoca da razume zaplet i rasplet priče, motiviše na razmišljanje o ideji priče, podstiče da se priča prati, podržava se doslednost i istrajnost slušalaca. Mlađi usvajaju nove pojmove i bogate rečnik. U školi, kao nastavna tehnika, može da pobudi pažnju na svaki predmet, da ga oplemeni i približi svakodnevnom životu. Posebno je blagodarna za decu i mlade sa poteškoćama i smetnjama u razvoju. U radu smo predstavili osnovne ideje o pričanju priča sa željom da zainteresujemo čitaoce da se oprobaju i ispričaju svoju priču.

Ključne reči: storiteling, pripovedanje, pričanje priča kao nastavna tehnika, multisenzorno pričanje priča.

Pričanje priča (engl. *Storytelling*) predstavlja važan pedagoški alat koji pospešuje razvoj komunikacije, saradnje i kreativnosti među decom i između dece i stručnjaka (Bešenić, 2017). Danas, u našem jeziku sve je više prisutan u upotrebi i engleski termin storiteling. Kroz literaturu se primaćuje da u svetu storiteling doživljava preporod. Upotrebljava se u oblastima gde se to ne bi očekivalo. U firmama širom sveta zapošljavaju se storiteleri da bi motivisali zaposlene, doktori se obučavaju da bi slušali priče pacijenata, reporteri su se okupili oko narativnog novinarstva, a psiholozi oko narativne terapije (Salmon, 2021). Jednostavno, storiteling – lično i emotivno angažovano pričanje priče, bez nepotrebnih detalja, oslobođeno procene, predstavlja motivišuće prenošenje iskustva, poruke ili znanja slušaocima (Graovac, 2021).

Pripovedanje je metodologija koja koristi naraciju da bi dala značenje i smisao stvarnosti. Sveprisutno je u ljudskoj kulturi i relevantnu primenu nalazi u pedagogiji. Pričanje priča deci pomaže im da razumeju svet, da uče o svojoj kulturi, da iznesu specifične koncepte, da razmišljaju o iskustvima (Fuccio, et al. 2016).

Priče predstavljaju deo kulture i često sadrže kulturološke vrednosti koje starije generacije prenose na mlađe. One imaju moć da podstiču maštu, komunikaciju i empatiju prezentovanjem različitih svetova (Penne, 2012, Bešenić, 2017). Jedni drugima oduvek pričamo priče kako bi preneli znanje i zabavili se (Graovac, 2021).

Prema različitim karakteristikama priče je moguće razvrstati u nekoliko kategorija. Prema tipu čudesnosti razlikuju se mitološke priče (sa junacima iz mitologije), alegorijske priče (borba prirodnih sila sa ljudskim likovima), hiperboličke priče (preterano uvećavanje postojećeg) (Crnković i Težak, 2002, prema Grgar, 2016). Shodno odnosu prema tradiciji priča može biti klasična, starinska ili moderna priča. Prema tome da li su junaci deca, mogu postojati priče sa decom kao junacima i sa junacima koji nisu deca. Podela priča prema samim junacima obuhvata vilinske priče, priče o patuljcima, divovima, vešticama, priče o herojima, životinjama, priče o postanku imena planina i brojne druge. Prema završetku, moguće je razlikovati one sa srećnim ili nesrećnim krajem, sa krajem u kojem se ne odlučuje o sreći ili nesreći, o bitku ili nebitku (Kearney 2019, prema: Grgar, 2016).

Velički (2013) priče deli na malešnice i rimovane priče, priče o okolini i pojedinih područjima znanja, problemske priče, fantastične priče i bajke. Za nju, bajke su jedinstvena književno umetnička forma koja u sebi sadrži skrivena značenja. Njihova najdublja značenja su za svaku osobu različita u raznim trenucima njenog života. Bajke dotiču dušu, dubinu našeg bića u kojima se nalaze iskustva poput ljubavi, straha, besa (Velički, 2013).

Solar (Solar, 2004, prema: Šprišić, 2021) navodi da se pojam priča ne može precizno pojmovno odrediti, te govori kako priča označava mit, redosled u književnom delu opisanih događaja, a klasifikuje se kao određena književna vrsta. Prema Crnkoviću, priča je glavna vrsta dečje književnosti, te smatra da ona predstavlja njen najveći opseg (Crnković, 2000, prema: Šprišić, 2021).

„Ko su pripovedači priča ili storiteleri?”

Pripovedači priča ili storiteleri (engl. *Storytellers*) retko eksplicitno govore „ovo je pouka priče”, već umesto toga učine da priči značenje daju sami događaji. Više

od argumenata, analize, izveštaja ili opisa, publika očekuje da će priče biti otvorene za višestruke interpretacije. Manje je verovatno da će publika dvosmislenost u pričama shvatiti kao nejasnoću, nepreciznost ili grešku (Zaro&Salaberri, 1995).

Da bi priča bila dobro ispričana, pripovedač bi trebalo da poseduje određene kompetencije. U vreme usmenih predanja pripovedač nije mogao biti svako, već je to morala biti osoba koja poseduje određeni talenat i veštine prenošenja priče. Pripovedači su bili veoma cenjeni u društvu, išli su od mesta do mesta i prenosili životne mudrosti i priče. Naglašavajući razliku između dobra i zla, tame i svetla, plime i oseke, zadatak im je bio da prenesu poruku kako se sve teškoće mogu savladati. Kada su u pitanju deca, pripovedač priču može preneti deci samo ako i on sam voli odabranu priču i ako je ona postala deo njega. Prema Velički, postoje određena pravila koja bi dobar pripovedač trebalo da poseduje (Velički, 2013). Na primer, kada god je moguće, potrebno je pričati bez knjige, održavajući kontakt očima sa decom, pričati priču u krugu postižući prisnu atmosferu, upotrebljavati gest i mimiku, uvažavati intonaciju, pauze, ritam, tempo i intenzitet. Od pravila ističe se i to da ne treba pričati prebrzo, poželjno je upotrebljavati različitu boju glasa, koristiti jezik koji deca razumeju, ali ga i istovremeno bogatiti kako bi deci bili dobar govorni uzor. Važno je, ukoliko je potrebno, nepoznate reči pojasniti unapred, uključiti decu u priču tako da oponašaju geste, pokrete i postavljaju pitanja... Važno je razmisliti kako bi odabrana priča mogla uticati na decu i veseliti se pričanju, probuditi u slušaocima radost zbog pripovedanja (Šprišić, 2021).

Robert Meki (Robert McKee), istaknuti storiteler, govori o tome zašto su priče toliko moćne, kao i o njihovoj ulozi i u svetu biznisa. On smatra da je posao direktora da zaposlene motiviše da ostvare određene ciljeve, a da bi to uradili moraju se probuditi njihove emocije. Ključ za to leži u pričama. Najčešći način ubeđivanja ljudi jeste onaj koji se oslanja na intelektualne procese putem različitih vrsta prezentacija, statistike, činjenica i poruka nadređenih. Problem sa ovom vrstom motivacije jeste što ona deluje samo na intelektualnom nivou, dok je najmoćniji način ubeđivanja taj da se ujedine ideja i emocija. Meki navodi da je najbolji, ali i najteži način za to – priča kojom se prenose informacije, ali pobuđuju emocije i energija slušalaca. Prema njemu, priča izražava kako i zašto se život menja. Ona počinje situacijom u kojoj je život relativno u ravnoteži, sve dok se ne desi događaj koji ga izbacuje iz te ravnoteže. Nadalje, priča opisuje kako se subjektivna očekivanja protagoniste sudaraju sa stvarnošću. On navodi da su se „svi veliki pripovedači – od starih Grka preko Šekspira pa do danas, bavili ovim fundamentalnim sukobom između subjektivnog očekivanja i surove stvarnosti” (McKee&Fryer, 2003).

Pripovedač otkriva priču postavljanjem određenih ključnih pitanja. Na primer: Šta protagonist želi da bi uspostavio ravnotežu u svom životu? Želja je *krv* priče. Zatim se postavljaju pitanja poput: Šta sprečava protagonistu da ostvari svoju želju? Kako protagonist da postupi ne bi li ostvario svoje želje pred suprotstavljenim silama? U odgovoru, pitajući kao pod pritiskom, pripovedači otkrivaju istinu svojih likova, poruku, načelo, odnosno možemo da pretpostavimo rešenje. Najzad, pripovedač se, pričajući, zapita li veruje li u to. Koren svakog velikog pripovedanja je samospoznaja. Na neki način, pripovedač stvara likove iz sebe pitajući se: Da sam ja ovaj lik u ovim okolnostima, šta bih uradio? Što više razumemo svoju ljudskost, više možemo ceniti ljudskost drugih u svim njihovim borbama između

dobra i zla. Prema Mekiju, veliki pripovedači i veliki lideri su skeptici koji razumeju svoje maske, kao i maske života. Oni vide ljudskost u drugima i bave se njima na saosećajan i realan način (McKee&Fryer, 2003).

Međuodnos pričanja priča i emocionalnog razvoja

Prednosti učenja kroz pripovedanje su brojne. Sigurno je da se prilikom dijaloga odvija uzajamno empatijsko komuniciranje i međusobno uticanje na stanje drugoga (Bratanić, 1990). Upravo se taj process događa tokom pripovedanja. Pripovedač daje iskrenu emociju i potpuno je emocionalno ogoljen pred publikom, jer u suprotnom pripovedač postaje glumac. Priče nas upoznaju ili nanovo bude ljudske emocije i nagone. Često se priče tokom godina menjaju kako bi bile relevantnije za savremene potrebe i brige (Cassady, 1992, prema: Lapenda, 2019).

Pripovedanje omogućava deci slušanje tuđih emocija kao i njihovu interpretaciju. Deca nemaju uvek reči kojima bi izrazila svoje emocije i misli, dok je pripovedanje jedan od načina da savladaju te sposobnosti izgrađujući emocionalno razumevanje (Dettore 2002; Figueroa-Sánchez 2008, prema: Lapenda, 2019). Emocionalna sigurnost podstiče bolje sposobnosti učenja. Deca koja se osećaju emocionalno sigurno imaju veće šanse za uspeh tokom ranog školovanja, postaju aktivna i društvena, ali i oslobođena hroničnih poremećaja u ponašanju (Velički, 2013).

T. Graorac, predstavljajući projekat Gradske biblioteke u Zrenjaninu, navodi prednosti storitelinga u baštinskim institucijama:

- Slušanje priča sa drugom decom predstavlja socijalno iskustvo jer uključuje deljenje osećanja i iskustava sa drugima i razvija empatiju kod dece, socijalnu i emotivnu inteligenciju.

- Pripovedanje se odvija u opuštеноj atmosferi koja pozitivno utiče na procese učenja i pamćenja. Upotrebom storiteling tehnike neguju se imaginacija i emotivna angažovanost, razvijaju se kreativnost, kritičko mišljenje, sposobnost predviđanja situacija i mogućih rešenja.

- Razvija se sposobnost iskazivanja sopstvenih misli i razvija se jezik.

- Pruža se sveobuhvatniji, holistički pristup nekoj temi i odlična je dopuna školskim kurikulumima.

Istraživanje (Erikson, 2018) u kojem su testirani efekti pripovedanja na emocionalni razvoj dece od tri do šest godina pokazuje da je pripovedanje pomoglo deci u njihovom emocionalnom razvoju dajući im, kao prvi efekat pripovedanja, jezik koji im je potreban da bi mogli da se izraze. Pripovedanje se često pokazuje kao važno sredstvo u uspostavljanju i poboljšanju privrženosti u odnosima. Dodatno, čini se da, ako su ove društvene veze već jake, to može pozitivno uticati na kvalitet doživljavanja pričanja. Deca dobijaju pažnju kada im se pričaju priče i često doživljavaju jak osećaj sigurnosti. Osim toga, deca mogu mnogo da nauče iz priča, na primer kako da se postave u odnosu na nekoga, kako da se koncentrišu i kako da slušaju. Deca se opuštaju dok im se govore priče (Boer&Wikkerman, 2008). Pričanje priče pre spavanja može biti dobar deo rituala odlaska na spavanje, pozitivno utiče na atmosferu u porodici, kao i na saradnju između roditelja i staratelja. Zapravo, svako može da ispriča priču bilo gde, bilo kada.

Rezultati istraživanja koliko pričanje priča utiče na širenje vokabulara i na duže zadržavanje rečnika pokazuje da priče podržavaju motivaciju dece da ostanu fokusirana; štaviše, to za njih predstavlja izvor radoznalosti. Činjenica da su deca uživala u svom pričanju priča pokazuje da su bila angažovana tokom pripovedanja (Bežilová, 2019).

Zaro i Salaberi navode razloge za upotrebu pričanja priča: (1) razvoj veština slušanja – kroz storiteling deca razvijaju veštinu razumevanja glavne ideje, zapleta i raspleta priče; (2) usvajanje novih reči – novi pojmovi često se ponavljaju, a u kontekstu priče deca lakše shvataju novi pojam i usvoje ga; (3) razvoj literarne kompetencije deteta – približavanje književnosti; (4) razmena kroz razgovor, jer pričanje priča zahteva određeni nivo interakcije; (5) motivacija – ako je priča dovoljno zanimljiva i ispričana na privlačan način, deca su motivisana da slušaju i žele da uče; (6) podsticanje i razvoj mašte – interaktivna priroda, kreativnost i inventivnost deteta (Zaro&Salaberi, 1995).

Kako bi uvideli prednosti pričanja priče, potrebno je zadovoljiti neke od uslova za dobro pričanje priča. Prvi uslov koji pripovedač mora da ispuni prilikom pričanja priče jeste adekvatan odabir priče u odnosu na uzrast publike. Bira se priča koja gotovo uvek u svojoj strukturi sadrži određeni problem. Postavljanjem problema unutar priče pripovedač ima mogućnost komuniciranja i povezivanja sa publikom. Jedna od najvažnijih funkcija pripovedanja jeste pomaganje pojedincima u rešavanju problema koji mogu biti značajni za njihov svakodnevni život (Lapenda, 2019).

Takođe, pripovedač stvaranjem tišine omogućava detetu da se opusti i usredredi na intrinzične procese u njemu. Iako deca često vole da prave veliku buku, ipak čeznu i za tišinom. Stvaranjem tišine omogućava se jačanje strpljenja deteta, aktiviranje pažnje, omogućuje se da se očekivanja ostvare, umovi otvore, a tela opuste. Tišina predstavlja najugodniju i najsnažniju polaznu tačku za pričanje priča (Mellon, 2014, prema Lapenda, 2019).

Čitanje i pričanje priča u porodici

U mnogim tradicionalnim kulturama, tokom istorije, mudri starci su poučavali one najmlađe putem metafora i priča. Pomoću poučnih priča podsticali su pozitivno ponašanje dece i tako pronalazili put do dečije mašte (Perrow, 2010). Pre nego što je svako domaćinstvo imalo televizor, ljudi su se odmarali na kraju radnog dana u društvu svojih najbližih, rodbine i komšija. Okupili bi se u nečijem domu i pričali priče. Ponekad bi onaj sa boljim obrazovanjem, koji poseduje razne knjige, čitao okupljenima u njegovom domu. Na taj način su deca, u društvu svojih roditelja ali i ostalih uz koje su odrastala, slušala priče, postavljala pitanja i razgovarala sa njima (Foley, 2019, prema: Kolić, 2022).

U dvadesetom veku razvoj savremene nauke i tehnologije omogućio je povoljne životne uslove kao što je skraćivanje radnog vremena i porast životnog standarda. Ipak, materijalni i duhovni razvoj kreću u obrnuto proporcionalnom smeru (Vukasović, 1989). Zajedno sa dolaskom postmodernizma pojavila se kultura konzumerizma, modernizacije, individualizacije i socijalne diferencijacije. Sve to umanjuje ljudsku spontanost i potrebu za opuštanjem i druženjem sa porodicom i prijateljima (Jančić i sar., 2019).

Ubrzani način života pred ljude stavlja velike izazove i nesigurnosti. Sve češće se živi prema izreci „vreme je novac”, te se nastoji u što kraćem vremenu i što brže napraviti što više stvari. S tim ciljem osmišljeno je „pomagalo” u provođenju zajedničkog vremena roditelja i dece. Karl Onore (Carl Honore; 2005) je krajem dvadesetog veka osmislio jednodominutne priče za laku noć na audio-snimcima. Cilj im je bio da traju dovoljno kratko kako bi zaposleni roditelji svojoj deci mogli pustiti priče pre spavanja, jer zbog svih obaveza ne stižu da čitaju ili pričaju deci. Nov način života toliko se ubrzao da roditelji pokušavaju naći zamenu za stvari kojima istinski treba dati vremena, u kojima treba usporiti i uživati, a to je čitanje i pričanje priča sa svojim detetom (Honore, 2005, prema: Kolić, 2022).

Radonić i Stričević (2009) navode da su rezultati mnogih istraživanja pokazali kako je čitanje gotovo od iste važnosti za razvoj dece kao i zadovoljavanje njihovih osnovnih potreba za hranom, zdravstvenom zaštitom, igrom, odmorom, ljubavlju. Ipak, od posebnog je značaja kada je ono zajedništvu sa roditeljima i to od najranije dobi jer utiče na zdrav psihofizički razvoj deteta.

Razgovor ili razmena utisaka tokom čitanja ili pričanja priča zbližava roditelja i dete i omogućava im da se bolje upoznaju. Govor tela, reakcije na situacije, emocije koje pokazuje, kao i izražavanje stavova tokom pričanja omogućava detetu da bolje upozna roditelja-pripovedača. Tokom zajedničkog čitanja interakcija između roditelja i deteta ostvaruje se uglavnom u pauzama u kojima čitalac detetu postavi pitanje ili izrazi svoje razmišljanje. Ipak, interakcija sa detetom puno je veća tokom pričanja priča. Tada je roditelj slobodniji u izražavanju, može imati puno veći fokus na dete, nego kada je vezan za pisani tekst (Radonić i Stričević, 2009, prema: Kolić, 2022).

N. Kolić (Kolić, 2022) je ispitala učestalost porodičnog čitanja i pričanja priča unutar zajedničkog slobodnog vremena porodice u odnosu na dnevni raspored obaveza roditelja. Rezultati su pokazali da određeni sociodemografski podaci prave razliku u učestalosti roditeljskog čitanja ili pričanja priča deci. Grupi roditelja od 30 do 47 godina pripada čak 61,6% roditelja koji pričaju priče deci jednom ili više puta dnevno. Zaključeno je i da roditelji koji imaju minimum stepen fakultetskog obrazovanja čitaju ili pričaju priče češće od roditelja sa srednjoškolskim obrazovanjem. Takođe, roditelji najčešće čitaju najmlađoj deci, dok se sa odrastanjem dece ta aktivnost proređuje. U 68,8% slučajeva roditelji čitaju ili pričaju priče deci do godinu dana jednom ili više puta dnevno, a u 53,8% slučajeva deci od 1 do 3 godine. Ipak, to jednom ili više puta dnevno čini prosečno tek 30,8% roditelja dece uzrasta od 4 do 11 godina. Dobijeno je i da se roditelji ne razlikuju po učestalosti pričanja/čitanja priča s obzirom na količinu dnevne zaposlenosti. Roditelji koji veliki deo dana provedu u obavezama (8 do 12 sati) tu aktivnost čine češće od roditelja koji svoje vreme provedu manje u obavezama (4 do 8 sati).

Rezultati pokazuju i da više od 64% roditelja deci čita ili priča priče nekoliko puta nedeljno, te jednom ili više puta dnevno bez obzira na količinu slobodnog vremena kojim raspolaze.

S obzirom na vreme provedeno sa decom, roditelji koji ga provode više od 5 sati dnevno više čitaju ili pričaju priče nego oni koji sa decom provode manje od 5 sati dnevno. Roditelji ovu aktivnost smatraju važnom i značajnom, uživaju u njoj i na taj način se zbližavaju sa decom. Ipak, 27% roditelja smatra da zbog zaposlenosti ne uspeva da odvoji dovoljno vremena za nju (Kolić, 2022).

Pričanje priča kao nastavna tehnika

Četvorogodišnja deca su sposobna za pričanje priča u „komadićima” – tip priče u kojoj dete prelazi sa jednog događaja na drugi, izostavljajući ključne činjenice, onako kako ih razume. Šestogodišnjaci mogu uključiti uzročno-posledični odnos između različitih događaja. Implicitno, mogu prepoznati tri glavne karakteristike storitelinga – lokaciju radnje u prostoru i vremenu, glavni zaplet i krajnji ishod. Kako rastu, deca su sve više u stanju da identifikuju druge aspekte storitelinga i malo po malo da ih proizvode. Takođe, sa godinama raste i njihova sposobnost da prate priče i tako uživaju u njima. Ponekad je želja dece da ispričaju priču najbolji pokazatelj koliko uživaju u njoj (Zaro&Salaberi, 1995).

Istraživanje metodičkih aspekata pričanja priča (Grgar, 2016) sprovedeno je sa ciljem da ispita pričaju li učitelji priče, u kojim nastavnim predmetima i etapama nastavnog časa, te gde pronalaze izvore. Rezultati su pokazali da učitelji češće čitaju nego što pričaju priče, dok ipak smatraju da je pričanje priča bolje od čitanja. Više od polovine ispitanih učitelja pričanje priča ostvaruje na časovima maternjeg jezika, u manjem procentu tokom drugih nastavnih časova, kao što su čas odeljenjskog starešine, priroda i društvo, likovno, matematika i muzička kultura. Većina učitelja koristi priče u motivacijskom delu časa, a samo jedan ispitanik istakao je kako to zavisi od nastavne jedinice. Takođe, istraživanje je pokazalo kako se tokom pričanja priča ispitani učitelji najviše koriste gestom, mimikom i pokretom, zatim aplikacijama, fotografijama i slikovnim materijalima, štampanim lutkama i predmetima izvan nastavne stvarnosti. Kao izvore za pričanje i čitanje priča najviše njih koristi lična iskustva i doživljaje (Grgar, 2016).

Kada je u pitanju nastava matematike, L. Posedi (2019) navodi da pričanje priča može da se koristi kao alat kojim je moguće izbeći uobičajenu praksu izlaganja matematičkog gradiva (učitelj govori o temi, sledi primer, ostatak časa učenicima rešavaju zadatke). Cilj njenog istraživanja bio je da se pronađe model kojim je moguće humanizovati matematičke sadržaje, prikazati njihovu svrsishodnost u svakodnevnom situacijama i na zabavan način približiti matematičke elemente. Istraživanjem se došlo do zaključka da pričanje priča u nastavnom procesu treba da bude aktivnost, a ne okosnica časa. Fokus nastave trebalo bi da ostane na nauci, dok pričanje priča može predstavljati sredstvo kojim se ona nadograđuje. Iako je nastavu matematike potrebno humanizovati i učiniti kreativnijom, treba imati na umu da cilj nastave matematike leži u nauci.

U nastavi stranih jezika upotreba literature se u proteklom periodu znatno povećala. Među tehnikama koje su nastavniku dostupne, storiteling je jedna od najčešće korišćenih, posebno kod početnika. Storiteling predstavlja ustaljeni deo nastavnog plana i programa u zemljama engleskog govornog područja i u mnogim drugim, a priče se vide kao prvorazredni resurs u nastavi maternjeg jezika.

Karakteristika pripovedanja je šansa da se spoji kognitivna dimenzija sa emocionalnom. Iz tog razloga se koristi da privuče pažnju i ljudi sa dubokim intelektualnim i mentalnim invaliditetom. Emocionalna dimenzija može biti korisna za sve, da privuče decu/mlade/odrasle, da poveća njihovu motivaciju i da poboljša učenje (Fuccio, et al. 2016).

Multisenzorno pričanje priča

Multisenzorno pričanje priča pokazalo se kao važan alat, posebno u poučavanju dece ali i odraslih osoba s razvojnim teškoćama. Ono može poslužiti kao sredstvo obogaćivanja tradicionalnog pričanja priča u redovnim dečjim vrtićima i drugim vaspitno-obrazovnim ustanovama. Tradicionalni didaktički pristupi i aktivnosti u koje se ubraja i aktivnost čitanja, najviše stimulišu dva čula – auditivno i vizuelno. Ipak, kako bi se što bolje podsticalo učenje dece sa najrazličitijim, pa i višestrukim teškoćama, važno je uključiti i ostala čula. Cilj je učiniti da učesnici osećaju vlastitu prisutnost, kao i stimulisati njihova čula u različite svrhe (Matos i sar., 2015, prema: Sprišić, 2021).

Multisenzorno pričanje priča (eng. *Multi-sensory storytelling*) predstavlja metodu u kojoj se priča ne predstavlja jednostavno, korišćenjem govora i slika, već celovitim iskustvom koje prožima sva čula. Ono obuhvata aktivno gledanje, slušanje, doživljaj gustativne i olfaktorne senzacije, kako bi se priča u potpunosti osetila i iskusila (Sprišić, 2021). Cilj multisenzornog pričanja priča je obezbediti da učenici osećaju vlastitu prisutnost i da se stimuliše što više čula u različite svrhe. Informacije primamo kroz pet čula: ukus, sluh, vid, miris i dodir. Kod svake osobe događa se drugačija reakcija pojedinog čula, a kod osoba s intelektualnim teškoćama razlika između primljenih stimulusa je drastičnija (Bešenić, 2017).

Metoda multisenzornog pričanja priča posebno je pogodna za aktivnosti namenjene deci i odraslima sa raznim teškoćama poput teškoća učenja, intelektualnih teškoća, poremećaja pažnje i koncentracije, poremećaja iz spektra autizma i ostalih (Sprišić, 2021).

Istraživanje T. Bešenić (Bešenić, 2017) imalo je za cilj ispitivanje učinkovitosti provođenja programa multisenzornog pričanja priča u redovnom vrtićkom okruženju, kao i evaluiranje doprinosa programa u odnosu na korišćenje lične zamenice u prvom licu jednine („ja“) umesto vlastitog imena kod dečaka s poremećajem iz spektra autizma. Rezultati su pokazali da se primenom programa multisenzornog pričanja priča vidi porast učestalosti korišćenja zamenice „ja“ sa inicijalnih 12 na finalnih 47 puta nakon desetonedelnog programa. Autorka je zaključila da postoji vidljiv porast u tri od moguća četiri područja zahtevanja – zahtevanje hrane, pažnje i aktivnosti, dok je područje zahtevanje igračkaka ostalo bez promena.

Istraživanjem je takođe zaključeno da će dečak sa poremećajem iz spektra autizma učestalije koristiti zamenicu „ja“ prilikom odgovaranja na pitanja, kao i prilikom odbijanja hrane, igračkaka, pažnje ili aktivnosti nakon sprovođenja programa multisenzornog pričanja priča. Multisenzorno pričanje priča dovelo je do učestalijeg korišćenja zamenice „ja“ kada dečak sa autizmom priča o sebi. Vidljiv je porast u ukupnom korišćenju zamenice „ja“ sa vršnjacima, vaspitačicama i asistentima (Bešenić, 2017, Penne, et al., 2012).

Zaključak

Pričanje priča može imati vaspitnu, obrazovnu, kao i zabavnu funkciju. Od davnina priče su se pripovedale u različitim okruženjima sa ciljem da se znanja

i iskustva starijih prenesu na mlađe naraštaje, a pripovedači su bili ljudi koje je karakterisao određeni ugled i set pripovedačkih kompetencija. Benefiti pripovedanja ogledaju se u stvaranju osećaja sigurnosti kod dece, privrženosti u odnosima, razvoju veština slušanja, usvajanju novog rečnika, razvoju literarne kompetencije, podsticanju i razvoju mašte... U ubrzanom načinu života današnjice приметно je da roditelji koriste tehnologiju kao zamenu za pričanje priča sa detetom. Ipak, čitanje ili pričanje priča bez posredstva tehnologije dovodi do zbližavanja roditelja i deteta i njihovog boljeg upoznavanja. Istraživanjima je utvrđeno da učestalost porodičnog čitanja i pričanja unutar zajedničkog slobodnog vremena porodice zavisi od određenih sociodemografskih podataka. Kada je u pitanju nastava, čitanje priča je češće od pričanja priča, iako većina učitelja smatra da je pričanje priča bolje. Učitelji kao izvore najviše koriste lična iskustva i doživljaje, i to najčešće u motivacijskom delu časa. U nastavi matematike pričanje priča treba da bude aktivnost, a ne okosnica časa, s obzirom na to da fokus nastave treba da ostane na nauci. U radu sa decom sa razvojnim teškoćama posebno se preporučuje multisenzorno pričanje priča koje ima za cilj stimulisanje što više čula u različite svrhe. Ono uključuje aktivno gledanje i slušanje, uz doživljaj digestivne i olfaktorne kako bi učesnici osetili vlasitu prisutnost. Multisenzorno pričanje priča može imati svoju primenu u redovnim dečjim vrtićima i drugim vaspitno-obrazovnim ustanovama.

Svako može da priča priče. Na pripovedanje priča ne treba gledati kao na posao, već kao na aktivnost koja budi maštu, ima emotivnu podlogu, zapliće i rasplicuje, uključuje publiku, navodi na razmišljanje, svesno ili nesvesno uključuje i učenje. Kada pričate priču, slobodno pričajte, vreme pričanje priča je opuštено, zabavno i neformalno. Pozovite slušaocе da se uključe u priču, motivišite ih da uđu u priču, neka promišljaju, pitaju, ponavljaju, zaključuju i budu deo vaše priče.

Literatura

- Bešenić, T. (2017). *Program višeosjetilnog pričanja priča u radu s djetetom s poremećajem iz spektra autizma – opis slučaja* (Doctoral dissertation, University of Zagreb. Faculty of Education and Rehabilitation Sciences).
- Bežilová, V. (2019). The effect of storytelling on longer vocabulary retention. *Contemporary research in education and English language teaching*, 1(4), 57–62. <https://doi.org/10.33094/26410230.2019.14.57.62>
- Boer, N., & Wikkerman, C. (2008). Multi-sensory Storytelling (MSST) makes sense. *Markant, Kenniskatern*, 5 (2008), 8–11.
- Erickson, E. (2018). Effects of storytelling on emotional development. Preuzeto sa Sophia, the St. Catherine University repository website: <https://sophia.stkate.edu/maed/256>
- Fuccio, R. D., Ponticorvo, M., Ferrara, F., & Miglino, O. (2016, September). Digital and multisensory storytelling: narration with smell, taste, and touch. In *European Conference on Technology Enhanced Learning* (pp. 509–512). Springer, Cham.

- Graovac, T. (2020). Pričam ti istoriju – projekat storiteling radionica u saradnji zrenjaninskog Muzeja i Biblioteke. *Čitalište : naučni časopis za teoriju i praksu bibliotekarstva*, 36, 13–23. <https://doi.org/10.19090/cit.2020.36.13-23>
- Graovac, T. (2021). *Pričam ti istoriju*. Zrenjanin. Gradska biblioteka „Mihajlo Pupin“
- Grgar, M. (2016). *Metodički aspekti pričanja priča učenicima razredne nastave* (Doctoral dissertation, University of Zagreb. Faculty of Teacher Education. Chair of Croatian Language and Literature, Drama and Media Education). https://doi.org/10.1007/978-3-319-45153-4_51
- Kolić, N. (2022). *Pedagoške odrednice čitanja i pričanja priča u obitelji* (Doctoral dissertation, University of Zagreb. Faculty of Humanities and Social Sciences. Department of Pedagogy).
- Lapenda, I. (2019). *Pričanje priča* (Doctoral dissertation, University of Zagreb. Faculty of Teacher Education).
- McKee, R., & Fryer, B. (2003). Storytelling that moves people. *Harvard business review*, 81(6), 51–55.
- Penne, A., ten Brug, A., Munde, V., van der Putten, A., Vlaskamp, C., & Maes, B. (2012). Staff interactive style during multisensory storytelling with persons with profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(2), 167–178.
- Polletta, F., Chen, P. C. B., Gardner, B. G., & Motes, A. (2011). The sociology of storytelling. *Annual review of sociology*, 37(1), 109–130. <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev-soc-081309-150106>
- Posedi, L. (2019). *Matematika kroz pričanje priča* (Doctoral dissertation, University of Zagreb. Faculty of Teacher Education. Chair of Mathematics and Statistics).
- Salmon, K. (2021). *Storytelling ili pričam ti priču*. Beograd: Clío.
- Šprišić, A. (2021). *Višeosjetilno pripovijedanje priča* (Doctoral dissertation, University of Zagreb. Faculty of Teacher Education).
- Velički, V. (2013). *Pričanje priča - stvaranje priča. Povratak izgubljenomu govoru*. Zagreb: Alfa.
- Zaro, J. J., & Salaberri, S. (1995). *Storytelling*. Heinemann.

Bojana Perić Prkosovački
Faculty of Medicine
University of Novi Sad
Katarina Jeremić
Faculty of Philosophy
University of Novi Sad

CREATIVE STORYTELLING

Abstract: Storytelling is an activity from the period of the original human community. People gathered around the fire to tell and hear instructive stories that inspired, motivated, educated or conveyed some important message. Stories were passed down from generation to generation even when there was no writing system to record them. They contained then, as well as now, cultural values that the older generations wanted to pass on to the younger ones. They have the power to support good conversation, stimulate imagination and develop empathy. Telling stories develops the skills of active listening, rouses the listener to understand the plot and denouement of the story, motivates to think about the idea of the story, encourages following the story, supports the consistency and perseverance of the listeners. Younger people acquire new concepts and a rich vocabulary. At school, as a teaching technique, it can arouse interest in every subject, refine it and bring it closer to everyday life. It is especially useful for children and young people with developmental disabilities. In the paper, we presented the basic ideas about telling stories with the desire to interest readers to try and tell their own story.

Key words: storytelling, storytelling as a teaching technique, multisensory storytelling

Ivana Tasić
Predškolska ustanova „11. April“, Novi
Beograd
tasicivana1703@gmail.rs

UDC: 371.382-053.4

Stručni rad

Primljen: 23.06.2022.

Korigovan: 01.10.2022.

Prihvaćen: 12.10.2022.

DOI: [https://doi.org/10.53406/
kd.v10i2.51](https://doi.org/10.53406/kd.v10i2.51)

DIDAKTIČKA IGRA U FUNKCIJI RAZVOJA PROSTORNIH RELACIJA I ORIJENTACIJE

Rezime: Oslanjajući se na psihološke i metodičke principe razvoja matematičkih pojmova, tragalo se za mogućnostima razvoja relacija položaja i prostorne orijentacije. Sagledavanjem ranijih istraživanja došlo se do igre kao vodeće aktivnosti predškolske dobi i mogućnosti njenog kultivisanja. Izdvojeni su zahtevi koje bi trebalo zadovoljiti da bi didaktička igra bila razvojna i delotvorna, što daje okvirne smernice vaspitačima za njihovo osmišljavanje, a potom je iz perspektive Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja sagledana mogućnost primene didaktičkih igara za razvoj prostornih relacija.

Ključne reči: prostorne relacije i orijentacije, igra, didaktička igra, dete, Osnove programa.

Uvod

Prostorna orijentacija i relacije čine osnovu za razvoj matematičkih pojmova, govora, pisanja, čitanja i drugih mentalnih operacija. Praćenje informacija koje dete dobija od roditelja, vaspitača, učitelja otežano je ako nije ovladalo relacijama. Levo, desno, gore, dole, iznad, ispod... deca treba da usvoje i primenjuju u govoru i delanju (u igri, praktično-životnim situacijama i planiranim situacijama učenja).

Dete se svaki dan sreće sa prostornim relacijama i rečima koje ih određuju, što postepeno razvija pojmove o njima. Pored usvajanja prostornih relacija kroz životno-praktične situacije postoji potreba njihovog organizovanog i sistematičnog razvoja. Deca se bave aktivnostima koje privlače njihovu pažnju, za koje su zainteresovana, a vaspitač treba da organizuje sredinu u kojoj će deca samoinicijativno birati sadržaje, putem kojih će se razvijati matematičke kompetencije za celoživotno učenje. Cilj predškolskog vaspitanja i obrazovanja jeste podrška dobrobiti deteta, a igra kao najprirodniji način učenja, kroz doživljavanje i delanje, podržava sve dimenzije dobrobiti. Igra je način da se spontano, nenametljivo, kroz zabavu kod dece razviju pojmovi prostornih relacija i orijentacije. Didaktičke igre daju mogućnosti deci da uče, preispitaju prethodna iskustva i grade nova znanja, aktivnim učestvovanjem, igrajući se sa drugarima, vaspitačima, roditeljima u kreiranim situacijama učenja. Izazov za vaspitača jeste da osmisli igre za razvoj relacija, a da pri tome ne naruši njene karakteristike (posebno kreativnost i spontanost).

Istraživanja o mogućnostima primene didaktičke igre za razvoj relacija

U eksperimentalnom istraživanju koje je sprovedeno školske 1977/78. godine na namerno izabranom uzorku starije predškolske grupe ispitivana je hipoteza usmerenog delovanja sistemom didaktičke igre na intelektualni razvoj dece. Rezultati su pokazali značajni napredak eksperimentalne grupe u odnosu na kontrolnu, pa je izveden zaključak da se pod određenim uslovima didaktička igra može efikasno upotrebiti za intelektualni razvoj dece, dok se razvija ličnost u celini (Kamenov, 1986). U okviru sistema bile su i logičko-matematičke igre, što ukazuje na mogućnost primene didaktičke igre za razvoj relacija.

Istraživano je opažanje i shvatanje prostora kroz koji se deca kreću i njegovo simboličko predstavljanje, na prigodnom uzorku od 156 dece 4,5 i 6 godina, metodom intervjua i crtanjem mape puta od kuće do vrtića. Analizom odgovora i mapa došlo se do zaključka da na opažanje prostora utiče uzrast dece i njihove individualne karakteristike, iskustvo, interakcija sa okolinom i motivacija. Deca relativno dobro opažaju i predstavljaju prostor, a odrasli sa njima treba da razgovaraju o neposrednom iskustvu o prostoru i prostornim relacijama (Colić, Milošević, Colić, 2017). Predstavljanjem prostora u životno smislenim situacijama deca preispituju svoja shvatanja i grade nova saznanja, prenoseći prostorne relacije na unutrašnji nivo, kroz simboličko predstavljanje crtanjem mapa.

Na prigodnom uzorku 163 učenika uzrasta 6,5 i 7,5 godina, primenom eksperimenta sa paralelnim grupama, istraživano je na koji način i u kojoj meri sistem didaktičkih igara utiče na analitičko-sintetičko mišljenje. Iako nije bilo statistički

značajne razlike između grupa na finalnom testiranju, zabeležen je pozitivan efekat primene didaktičkih igara u smislu zadovoljstva, motivisanosti i komunikacije učenika (Stojanović, 2018). Ovo ukazuje na to da, dok igra didaktičke igre, dete se oseća dobro, zadovoljno i srećno, biva uključeno u zajednicu vršnjaka i vrtića, uči da saraduje, da se dogovara sa drugima, da odlaže svoje želje i prihvata želje drugih, da gradi odnose na uvažavanju i prihvatanju (Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, 2019)

U istraživanju na namernom uzorku od dvadeset osmoro predškolske dece, ispitivano je u kojoj meri rad sa integrisanim sadržajima razvija razumevanje prostornih relacija. Rezultati ovog malog akcionog istraživanja pokazuju da deca uočavaju i razvijaju sposobnosti orijentacije u konkretnim problem situacijama (Vukobradović, Milinković, 2020) Sadržaj je jednim delom bio realizovan didaktičkim igrama, a to pokazuje da se kroz akciju i doživljavanje mogu razvijati relacije položaja i prostorne orijentacije, dok se traga za rešenjima zadatog problema.

Deskriptivnom i eksperimentalnom metodom sa paralelnim grupama, na prigodnom uzorku, 2016. godine se istraživalo usvajanje pojmova gore–dole, iznad–ispod i levo–desno. Rezultati analize su pokazali da didaktičke igre utiču na formiranje pojmova prostornih relacija i orijentacije. Didaktičke igre su planirane tako da su omogućavale individualizovani pristup svakom detetu, za šta je bilo potrebno da vaspitači budu motivisani i kreativni prilikom osmišljavanja igara i izradu materijala (Aleksić, Mačužić, 2019). Kreativne igre omogućavaju da se svako dete uključi u vršnjačke aktivnosti jer ih je moguće prilagoditi i uskladiti sa detetovim potencijalima i jakim stranama.

Pronađena istraživanja pokazuju da se sistemom didaktičke igre mogu razvijati prostorne relacije i orijentacija. Postavlja se pitanje kako organizovati sistem didaktičkih igara kojim će deca sa radošću i zadovoljstvom pristupati

Psihološka polazišta u razvijanju matematičkih pojmova

Novi procesi mišljenja nisu unapred oblikovani, određeni sazrevanjem ili uticajem sredine, već nastaju u interakciji unutrašnjeg i spoljašnjeg. Dok deca izvode akcije na predmetima, formiraju se misaone strukture prenošenjem akcija na apstraktivni nivo putem njihovog doživljavanja (Pijaže, prema Miočinović, 2002). Da bi deca stekla predstave, pojmove i simbole potrebno je da manipulišu predmetima (Egerić, 2009). Dostizanje zone narednog razvoja postiže se uz pomoć drugog lica koje ima određene sposobnosti, jer kroz interakciju dete može više naučiti i brže se razvijati (Vigotski, prema Egerić, 2009). Ovo nije prosto primanje informacija, već aktivna konstrukcija znanja, značenja, razumevanja putem odnosa sa iskusnijima i delovanja. Dete će primenjivati ona znanja koja poseduje, aktivno ih proveravati, prilagođavati, menjati, pod socijalno-kulturnim uticajem će se razvijati njegova biološka struktura (Antić i Pešikan, 2012).

Savremena istraživanja o razvoju mozga pokazuju da je predškolski period senzitivni period razvoja, u kome se uči iskustvom kroz socijalne interakcije, pri čemu mozak traga i stvara obrasce a učenje se zasniva na uočavanju odnosa i obrazaca. Dete je aktivni i sposobni učesnik u svom obrazovanju, socijalno biće, usmereno

na drugu decu i ljude, jedinstveno, sa urođenom motivacijom za učenje. Ono uči u situacijama koje za njega imaju smisao, integrisano, kroz doživljavanje i delanje, dok je znanje zajednička konstrukcija sa drugima (decom i odraslima) (Osnove programa..., 2019). Dok dete uči svim svojim čulima, prepliću se iskustvo, doživljaji, akcije kroz zajedničko aktivno učešće u igri (Krnjaja i Pavlović Brenese-
lović, 2022) Dete poseduje unutrašnju motivaciju za učenje, a pojmovi relacija će se najbolje razvijati kroz praktičnu akciju, otkrivanjem, rešavanjem problema, na principu integrisanog učenja u životnom kontekstu vrtića.

Na opažanje i opažaj prostora utiču odlike mišljenja deteta. Relativnost mišljenja otežava deci da uvide relacije među predmetima. Dok ne shvate da položaji nisu osobine predmeta, deci nije jasno kako je predmet u odnosu na jedan predmet iznad, a u odnosu na drugi ispod. Reciprocitet se odnosi na nemogućnost deteta da stvari sagleda iz tuđeg ugla, pa kaže da je neko ispred njega, ali da ono nije ispred nekog (Kamenov, 2009). Iz nemogućnosti da vodi računa o sličnostima i razlikama i da sagleda situaciju sa više pozicija, dete bez obrade percepcije novo iskustvo povezuje sa postojećim predstavama. Sinkretizam mišljenja predmete koji nisu povezani grupiše zajedno i tako nastaje zbrkana celina, sve je povezano sa svacim (Miočinović, 2002). Navedene karakteristike mišljenja treba uvažiti prilikom osmišljavanja igre za razvoj relacija, koju treba sagledavati kao jedinstveni čin jačanja detetovih razvojnih kapaciteta i ličnih strategija učenja zajedničkim učešćem.

Metodički postupak razvoja relacija položaja

Proces stvaranja novih misaonih struktura uporedo se odvija sa razvojem pojmova. Pojmovi predstavljaju mentalnu sliku koja se zasniva na zajedničkim bitnim osobinama. Razvoj pojmova relacija položaja i prostorne orijentacije odvija se u dve faze: čulno-iskustvenoj i misaonoj. Njihovo formiranje počinje kroz manipulaciju predmetima, posmatranjem objekata, slika, crteža. Opažanjem se dolazi do saznanja o zajedničkim osobinama i stvara se opažaj. Mentalne slike se analiziraju, uopštavaju, klasifikuju, donose se logički zaključci koji su pod uticajem razvoja mišljenja određenog uzrasta deteta i formiraju se pojmovi (Egerić, 2009). Dete u početku položaje određuje u odnosu na svoje telo, egocentrično i subjektivno. Ono prvo shvata šemu svoga tela i u odnosu na njega formira pojmove o pravcima kretanja napred–nazad, gore–dole, levo–desno. Potrebno je koristiti svakodnevne situacije da se kod dece razvijaju pojmovi i reči koji se odnose na položaje. Kasnije uvesti položaje simbolički, apstraktno kao što su slike ili makete situacija i znaci koji se odnose na pravce i položaje koji se prepoznaju (Kamenov, 1991).

Metodički postupak razvoja relacija položaja i orijentacije jeste: opažanje položaja predmeta u odnosu na sebe, u odnosu na druge i određivanje položaja između predmeta. Relacije položaja su odnosi: ispred, iza, ispod, iznad, gore, dole, desno, levo, u, na, izvan, između. Svi odnosi se formiraju opažanjem položaja u prostoru, verbalnom komunikacijom i misaonom obradom. Senzorne i motorne akcije kojima dete opaža prostor treba da se se prerade i apstrahuju uz pomoć govora. Sa detetom treba razgovarati o onome što vidi, analizirati, kako bi razvijalo sposobnost opažanja i imaginarno mišljenje, odnosno kako bi izgrađivalo razumevanje pro-

stora oko sebe. Komunikacija između dece ili deteta sa odraslima, u igri ili nakon igre, o strategijama koje su preduzela ili o planovima šta će u narednoj igri odigrati, doprinosi razvoju pojmova relacija (Kamenov, 1986). Dete u igri u koju su utkane prostorne relacije i orijentacija gradi pojmove o njima kroz kokonstrukciju sa drugim igračima, koji ga opominju kada prekrši pravilo, odnosno ukazuju mu na određenu relaciju. U isto vreme, dete se susreće i sa gledištem drugog igrača koji je u drugoj poziciji (preko puta njega, sa njegove desne ili leve strane) i prostor sagledava suprotno, što mu daje mogućnost da prostorne relacije sagleda iz tuđeg ugla.

Za razvoj prostornih relacija važno je njihovo imenovanje jer će dete tako postepeno da usvaja terminologiju i gradi jasne pojmove o njima (Egerić, 2009). Dete predškolskog uzrasta već ima znanja o prostornim relacijama i to izražava govorom. Ovo treba iskoristiti i upoznati ih sa matematičkim osobinama relacija: antirefleksivnost, antisimetričnost i tranzitivnost. Na konkretnim primerima, kroz igru i zabavu treba omogućiti deci da uočavaju osobine relacije položaja (Ergelić, 2009; Najdanović, 2012). Matematizacija se odvija kroz manipulaciju materijalima i opažanje relacija među objektima: ako je A ispred B, a B ispred C onda je A ispred C (tranzitivnost), ako je A ispred B onda B nije ispred A (antisimetričnost) i objekat A nije ni u jednom položaju u odnosu na sebe (antirefleksivnost) (Egerić, 2009). Osobine relacija dete će uočiti kroz kreativnu igru, ali mu je za to potreban suigrač koji ima više iskustva, koji će ga ka tome usmeravati analizom igrovnih problema.

Relacije se uočavaju u odnosu na sebe, na druge i predmete. Lakše se uočavaju u trodimenzionalnom prostoru nego na slikama, što zahteva iskustvo i sposobnost zamišljanja. Lavirinti se mogu predstaviti trodimenzionalno, a mape za snalaženje u prostoru su dvodimenzionalne. Kako se u postupku razvoja relacija položaja i prostorne orijentacije polazi od čula, neophodno je sagledati didaktičke igre iz ugla opažanja i percepcije. Dete svakodnevno opaža svojstva objekata i odnose među njima. Izdvajanje bitnog od nebitnog prati govor. Terminologija pomaže detetu da shvati svoje iskustvo. Trodimenzionalni svet se postepeno prenosi u dvodimenzionalni i predstavlja simbolima. U početku je prikazivanje na slikama što vernije stvarnosti pojedinačno, da bi polako činili simboličku celinu. Nakon usvojenih pojmova na simbolički način, vraćamo se realnom svetu (Kamenov, 1991). U osmišljavanju materijala za igre treba imati na umu da dete lakše usvaja relacije u trodimenzionalnom svetu i praviti razne makete prostora.

Didaktička igra

„Igra je slobodno izabrano, samoregulisano i suštinski motivisano činjenje u kome se dete dobro oseća, aktivira sve svoje potencijale i prevazilazi svoje granice. Igra je osnov razvijanja i ispoljavanja svih dimenzija dobrobiti deteta“ (Osnove programa..., 2019: 26). Igra je slobodna, neizvesna, dobrovoljna, neproaktivna, fiktivna aktivnost u kojoj dete ulaže „napor da afirmiše svoje Ja“ (Kamenov, 1986: 78). Dok se igra, dete proverava svoje granice, oseća se ispunjeno i ostvareno, postavlja pitanja, planira, zamišlja, pretpostavlja i praktično proverava, razmenjuje ideje sa drugima suigračima ili posmatračima u igri ili nakon igre (Krnjaja i Pavlo-

vić Breneselović, 2022). U igri koju je samostalno izabralo, dete se trudi da poštuje pravila igre, što doprinosi samokontroli. Istovremeno, dete je motivisano i angažuje sve svoje potencijale kako bi došlo do rešenja nekog problema koji je važan za tok igre, a nagrada je zadovoljstvo učestvovanja i prijatno osećanje ostvarenosti. Dete uspostavlja odnose i uči da bude strpljivo, istrajno, pažljivo; vežba pažnju, planiranje, dogovaranje kako da istražuje dok traga za rešenjima; da bude preduzimljivo u novim pokušajima, organizuje. Igra je jednostavno prostor u kome dete razvija sve kompetencije za celoživotno učenje, među kojima su i prostorne relacije i orijentacija.

„Pod didaktičkim igrama podrazumevamo one dečje igre koje pored toga što poseduju sva opšta svojstva igara, sadrže i na poseban način prilagođene i u njihovav pravila ugrađene aktivnosti (perceptivne, otkrivačke, logičke, govorne, muzičke i dr.) radi unapređivanja opšteg, a posebno intelektualnog razvoja dece“ (Kamenov, 2009: 117). U njima se rešavaju problemi koji se ne mogu rešiti praktično opažanjem, već se rešavaju korišćenjem iskustva, pri čemu se usavršavaju postojeće mentalne strukture. Dok ulaže napor da reši problem, dete razvija opažanje, mišljenje, govor i sposobnost korišćenja znanja koje već ima. Didaktička igra ima vrednost samo ako je u skladu sa potrebama deteta, a njeni sadržaji i pravila upućuju na intelektualne operacije koje su praćene socijalnim i logičkim saznanjem, prijatnim emocijama otkrića (Kamenov, 2009). Didaktička igra je zanimljiv način za utvrđivanje i učenje matematičkih sadržaja koji se usvajaju dosadno i formalno, ali samo ako: svi učesnici imaju zaduženja i pristup materijalima, nema straha od neuspeha i frustracije ako se ne pobeđi (što se događa ako se dete ne podstiče da opet pokuša ili ne pohvali kada pobeđi), razvija takmičarski duh, ima podsticajne zahteve (Vulović, 2011), ako je dobro organizovana i ima dobar didaktički materijal (Najdanović, 2012). Dete, manipulišući raznim materijalima i predmetima, u didaktičkim igrama, pridržavajući se određenih pravila, primenjuje postojeća i stiče nova iskustva o prostornim relacijama. Ako vaspitači igru sagledavaju kao najprirodniji način razvoja svih dečjih potencijala kroz integrirano učenje, ličnim učešćem će podsticati razvoj celoživotnih kompetencija, odnosno vodiće dete u zonu narednog razvoja.

Vaspitač podržava igru zajedničkim igranjem sa decom kroz modelovanje, podupiranje i proširavanje (Osnove programa..., 2019). On detetu pruža podsticaj: kao suigrač, kada traži rešenje igrovnog problema (modelovanjem), ohrabivanjem dece da istraju, pružanjem pomoći kada im je potrebna (podupiranje) i verbalizacijom prostornih relacija, postavljanjem pitanja, osmišljavanjem nove didaktičke igre ili otežavanjem postojeće uvođenjem novog pravila (proširavanjem).

Sistem didaktičkih igara

Za razvoj pojmova prostornih relacija i orijentacije najviše odgovara podela igre prema intelektualnim aktivnostima (senzomotornim, reprezentacionim i refleksivnim) na praktične (do druge godine), simboličke (2–4 god.) i igre sa pravilima (4–7godine) (Pijaže, prema Kamenov, 2009). Igre sa pravilima su igre sa intelektualnim ili senzomotornim kombinacijama, u kojima se učesnici takmiče

u skladu sa pravilima (tradicionalne igre, igre čija su pravila nastala dogovorom u toku igre ili su smišljene da bi unapredila dečji razvoj i učenje). U okviru igara sa gotovim pravilima su i matematičko-logičke u kojima se rešavaju problemi (domine, lota, igre logičkim blokovima). Matematičko-logičke didaktičke igre dele se na igre sa predmetima, igre sa rečima, igre zvucima i gestovima i igre sa stonim štampanim materijalima. U igrama sa predmetima deca ređaju logičke blokove, konstruktore, prirodne materijale prema određenim pravilima, postavljaju ih u položaje u prostoru, pri čemu su uključena i čula, dok u igrama sa rečima voditelj kaže neki predmet, a igrač kaže gde se nalazi predmet u odnosu na njega. Igre stonim štampanim materijalima igraju se na stolu, tablama, slikama, karticama, sličicama, figuricama i slično. U njima se nadmudruje protivnik smišljanjem strategija u skladu sa pravilima (igre figurama na tabli – šah, dame, mica); pokreću figure onoliko polja koliko odredi kockica u pravcima u kojima sami igrači odluče; rešavaju se problemi u složenim okolnostima (traženje izlaza iz lavirinta, građenje puta uz dodavanje elemenata koje odredi kockica u smerovima koje dete odabere) (Kamenov, 2009). Po mišljenju autora, igrama stonim štampanim materijalima, sa maketama prostora, uz pomoć figurica i kockice, moguće je razvijati relacije kretanjem figurica po maketi po zadatim pravilima, a kasnije i prenošenje putanje kretanja iz trodimenzionalnog u dvodimenzionalni svet crtanjem mapa.

Od stonih štampanih igara vaspitači treba da formiraju sistem. Svaka igra u sistemu treba da ima vaspitno-obrazovnu vrednost usvajanja i primenjivanja znanja, razvoja govora, stvaralaštva, voljnih i emocionalnih osobina ličnosti (Kamenov, 2009), i da bude strukturirana u skladu sa dečjim razvojem. Vaspitač će u prostor unositi igre redosledom koji zavisi od intelektualnih i afektivnih potreba dece, kao i iskustva koje poseduju. U kreativnim igrama, delanjem i doživljavanjem, u skladu sa svojim specifičnostima i posebnostima, uz oslanjanje na lične mogućnosti i jake strane, kroz odnose, dete gradi pojmove relacija. Sistem treba da se sastoji od najmanje pet stonih logičko-matematičkih štampanih igara kojima se utiče na razvoj prostornih relacija i orijentacije.

Igre u sistemu treba da zadovoljavaju zahteve koji se odnose na motivaciju, primerenost, otežavanja, grupnu autokorekciju, takmičenje i ulogu vaspitača u igri. Motivacija za igru počiva na saznanju deteta da radi nešto značajno i osećanju radosti kada dođe do rešenja. One su u skladu sa dečjim iskustvenim, uzrasim i ličnim karakteristikama, odnosno sa principima od jednostavnog ka složenim, od poznatog ka nepoznatom. Igre treba da socijalizuju dete kroz korekciju drugih u grupi, ali sa takmičarskim duhom. Vaspitač indirektno utiče na igru izborom materijala koji će deci ponuditi i zadovoljiti njihove potrebe na osnovu prethodnog posmatranja i analiziranja igre, savetom, ako dođe do sukoba mišljenja, radovanju zajedno sa decom njihovim uspesima i direktno upoznajući decu sa pravilima, ili kao partner u igri (Kamenov, 1986). Osim toga, sistem didaktičkih igara treba da zadovolji i druge zadatke: da dete veruje u sebe i svoje mogućnosti, što će dovesti do oslanjanja na sopstveno iskustvo i mišljenje u rešavanju problema, da izaziva kod deteta pozitivne emocije i interakciju sa drugima (Kamenov, 2009). Principi razvijanja realnog programa: usmerenosti na odnose, životnosti, autentičnosti, integrisanosti, angažovanosti i partnerstava (Osnove programa..., 2019), oslonac su vaspitačima pri osmišljavanju sistema didaktičke igre za razvoj relacija. Igra koja će

zaokupljati pažnju dece je ona u kojoj će deca stupati u interakciju sa materijalima, sa drugarima i odraslima koji su za njih važni; proističe iz dešavanja u njihovoj okolini, prostora vrtića ili porodice, iz njihovog životnog okruženja; u njoj delaju i doživljavaju; koja im je jasna i prilagođen njihovim jakim stranama; u kojoj aktivno rešavaju zadatak i koja uvažava njihovu perspektivu, ono što je njima važno i ima smisla. Vaspitači će ih razvijati zajedno sa decom kao partneri u igri, gde će najbolje da sagledaju dečju perspektivu i značenja.

Sistem didaktičke igre treba da bude sistematičan (materijali su grupisani po zadacima), programiran (učestvovanje u novoj igri je nakon rešenog zadatka prethodne), strukturiran (svaka didaktička igra je deo sistema), postupan (materijal koji se daje deci je po principu od lakšeg ka težim zadacima) i raznovrstan (različite varijante svake igre koje omogućavaju prilagođavanje svakom detetu) (Kopas-Vukašinović, 2007). Svaka igra ima svoju ulogu u sistemu i prilagođena je deci. Vaspitač prilikom izbora didaktičke igre koja će biti deo sistema razmišlja o karakteristikama uzrasta i o njenoj funkciji u sistemu (Kamenov, 2009). Zato, igre ne mogu samo da se preuzmu iz literature i primene. Realni dečji svet u vrtiću u svakoj grupi je poseban, što postavlja pred vaspitača zahtev da dobro pozna razvojne mogućnosti i iskustva, jake strane deteta i da to prilikom izbora, prilagođavanja i osmišljavanja igre uvek ima na umu. Pored toga, didaktičke igre za razvoj relacija moguće je osmisliti kao takmičenje timova 2–4 igrača, pri čemu će deca zajedno konstruisati pojmove i proveravati njihova značenja koja već imaju u svom iskustvu, kroz međusobnu kontrolu poštovanja pravila.

Sistem didaktičke igre u Osnovama programa

Jedan od ciljeva podrške delatnoj dobrobiti jeste i razvoj osnovnih matematičkih kompetencija za celoživotno učenje. Didaktičkom igrom kojom se razvijaju prostorne relacije i orijentacija pruža se podrška personalnoj, delatnoj i socijalnoj dobrobiti deteta, dete će se osećati dobro, umeće i hteti, pripadati, prihvatati i učestvovati (Osnove programa..., 2019). Dete uči integrisano, a vaspitač razvija integrisan pristup učenju tako što planira i organizuje situacije učenja, istražuje šta za decu ima smisla, zajedno sa decom učestvuje u učenju i istraživanju i stalno promišlja o tome na koji način u kojoj meri razvija integrisani pristup učenju (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2022). Matematičke sposobnosti se razvijaju kroz senzorna iskustva i praktičnu manipulaciju, doživljavanjem u delanju. Deca će učiti prostorne relacije svim svojim čulima, dok aktivno istražuju načine kako da pobeđe protivnika, primenjujući svoja iskustva dok isprobavaju razne strategije. Vaspitač kreira situacije učenja sa ciljem da dete sazna, otkrije, predstavi relacije, pri čemu će se deca grupisati i zajedno graditi znanja o relacijama. On omogućava deci da igraju kreativne igre u raznim prostorima u vrtiću (ali i van njega), sa decom koja su mlađa ili starija od njega, sa roditeljima ili drugim članovima uže i šire porodice. Da bi mogao da kreira situacije u kojima će dete razvijati relacije, on mora da traga za načinima kako da osmisli didaktičku igru koja će zainteresovati decu da je igraju, što postiže stalnim istraživanjem šta je deci smisljeno, koje materijale, sredstva i sadržaje da im ponudi kako bi deca uspostavljanjem odnosa, istraživanjem,

razvijala prostorne relacije ali i kreativnost, pravednost, socijalne i emocionalne sposobnosti. Vaspitač zajedno sa decom igra didaktičke igre kao suigrač, istražuje zajedno sa decom, usmerava njihova iskustva ka osmišljavanju strategija za rešavanje igrovnog problema, deli sa njima radost zbog rešenja problema i pobeđe. On promišlja koje promene da unese u igre u vidu pravila ili materijala kako bi se održala zainteresovanost dece, stalno preispituje da li je konkretna didaktička igra u skladu sa integrisanim učenjem i principima razvoja realnog programa.

U zavisnosti od toga na koji način vaspitač podržava dečju igru, razlikuju se otvorena, proširena i vođena igra (Osnove programa..., 2019). U otvorenoj igri, gde deca samoinicijativno stvaraju pravila, vaspitač učestvuje opremanjem dovoljno podsticajnog prostora za osmišljavanje novih ili menjanje pravila postojećih didaktičkih igara za razvoj relacija, ali i time što se didaktičke igre nalaze u raznim prostornim celinama. U proširnoj igri vaspitač zajedno sa decom igra didaktičke igre, pomaže da se druga deca uključe u igru, predlaže nova pravila ili primenu novih materijala, imenuje relacije, pravi zajedno sa decom materijale za igre. Vaspitač u vođenoj igri predlaže koju didaktičku igru za razvoj prostornih relacija i orijentacije da igraju i usmerava je kroz korišćenje sredstava i materijala, upoznavanje sa pravilima, grupisanje dece ili razgovor o igri, pri čemu vodi računa da ne naruši njene osnovne karakteristike.

Prostor u radnoj sobi vrtića struktuiran je prema temi/projektu i interesovanjima dece (Osnove programa..., 2019), pa bi didaktičke igre za razvoj prostornih relacija i orijentacije mogle da budu u raznim prostornim celinama, prenosive i dostupne (Pravilnik o bližim uslovima za osnivanje, početak rada i obavljanje delatnosti predškolske ustanove, 2019).

Deca mogu samostalno da izrađuju i osmišljavaju pravila za didaktičke igre, pri čemu razvijaju kreativnost dok smišljaju pravila igre, funkcionalno povezuju pravila sa materijalima koje izrađuju (Večanski, 2016). Prvi korak ka samostalnom osmišljavanju igre dece jeste promena pravila već postojećih igara, za šta im treba jasno staviti do znanja da su pravila promenljiva (Kamenov, 1986), jer mala deca veruju da su pravila bila takva oduvek, a ne da su dogovorena (Miočinović, 2002). Modelovanje, proširavanje, podupiranje, načini su podrške dečje inicijative u procesu osmišljavanja i izrade igara. Vaspitač podstiče decu na aktivnosti koje će voditi stvaranju kreativnih igara i igračaka tako što izrađuje i smišlja didaktičke igre za razvoj prostornih relacija i orijentacije, odnosno kroz modelovanje. Bogaćenje prostorne celine vizuelnih umetnosti sredstvima i materijalima koji su dostupni detetu i sređeni harmonično i pregledno proširuje dečju kreativnost za izradu i osmišljavanje igara. U isto vreme, vaspitač podršku pruža kroz pomoć kada je deci potrebna, osmehom, ohrabrenjem, ali i zajedničkom igrom onda kada je didaktička igra za razvoj relacija osmišljena.

Zaključak

Dete razvija prostorne relacije i orijentaciju kroz zajedničko konstruisanje iskustva iz stvarnosti na zanimljiv način. Osmišljen sistem didaktičke igre za razvoj prostornih relacija i orijentacije razvijaće ove pojmove samo ako su igre u skladu

sa principima razvijanja realnog programa, metodikom razvoja matematičkih pojmova i ciljem predškolskog vaspitanja i obrazovanja, odnosno da podržavaju sve dimenzije dobrobiti. Pored toga, vrlo je važna uloga vaspitača koji nenametljivo, upoznavanjem sa pravilima i izradom i osmišljavanjem sistema didaktičke igre, deci nudi sticanje novih iskustva i njihovu misaonu obradu u zajedničkoj igri sa decom ili odraslima.

Treba osmišljavati, prilagođavati ili pronalaziti u literaturi igre sa pravilima koje će deci biti dostupne stalno, uvek kada ona imaju potrebu da ih igraju. Pri izboru didaktičke igre vaspitač treba da razmišlja o procesu učenja, o smislu koji će imati za dete, o iskustvima i znanjima deteta i mogućnostima zajedničke konstrukcije novih obrazaca kroz više različitih igara koji su deo sistema.

Vaspitači bi trebalo da se dobro upoznaju sa zahtevima sistema didaktičkih igara i da svoje znanje maštovito uobličie za razvoj relacija položaja i prostorne orijentacije. Deca vole sredstva i didaktičke igre koje prave i osmišljavaju sami vaspitači, jer su im drugačije, posmatraju proces nastanka, a za njih imaju smisla jer su proistekle iz dečjih potreba i iskustava. Stvaralačkim aktivnostima dece i vaspitača, podsticanjem dece da sama osmišljavaju didaktičke igre može se unaprediti praksa u vrtićima za razvoj relacija, ali i drugih matematičkih pojmova. U praksi, u relanom programu vrtića, treba istraživati mogućnosti i uticaj primene sistema didaktičke igre koji se sastoji od igara koje su deca sa vaspitačima osmislila i napravila potrebne materijale.

Literatura

- Aleksić, N. i Mačužić, J. (2019). Razvijanje prostornih relacija i orijentacije dece predškolskog uzrasta primenom kreativnih igara. *Doprinos predškolsstva ostvarivanju znanja i vaspitanja: Zbornik radova sa Četrnaeste konferencije „Vaspitač u 21. veku“*, 18, 47–52.
- Antić, S. i Pešikan, A (2012). Učenje i razvoj na ranim uzrastima; U: Baucal, A. (ur.) *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji*. Beograd: UNICEF i Institut za psihologiju Filozofski fakultet Beograd: 85–111.
- Večanski, D. B. (2016). Razvojni potencijali i modeliteti korišćenja ručno izrađenih igraćaka na predškolskom uzrastu. *Inovacije u nastavi*, XXIX (1): 77–91.
- Vukobradović, M. i Milinković, J.(2020). Integracija vaspitno-obrazovnog sadržaja u funkciji početnog razumevanja prostornih relacija. *Inovacije u nastavi*. XXXIII (2): 97–111. doi: 10.5937/inovacije2002097V
- Vulović, N. (2011). Didaktičke igre u početnoj nastavi matematike. *Uzdanica*, VIII (1): 71–79.
- Egerić, M. (2009). *Metodika razvijanja početnih matematičkih pojmova*. 2. izd. Jagodina: Pedagoški fakultet u Jagodini.

- Kamenov, E. (1986). *Intelektualno vaspitanje kroz igru*. 2. izd. Beograd: Zavod za udzbenike i nastavna sredstva.
- Kamenov, E. (1991). *Igre opažanja: metodički priručnik sa zbirkom igara*. Beograd: Nova prosveta.
- Kamenov, E. (2009). *Dečja igra*. 2. izd. Beograd: zavod za udzbenike.
- Kopas-Vukašinović, E.(2007). *Igrom do znanja predškolskog deteta*. *Nastava i vaspitanje*. 56 (4): 455–469.
- Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2022): *Vodič za razvijanje teme/projekata sa decom*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.
- Miočinović, Lj. (2002). *Pijažeova teorija intelektualnog razvoja*. Bograd: Institut za predškolska istraživanja.
- Najdanović, S. M. (2012). *Matematizacija relacija kod predškolske dece*. *Sinteze*, (2): 61–72. From: file:///D:/akademsko/matematizacija.pdf
- Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja-Godine uzleta* (2019). Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.
- Pravilnik o bližim uslovima za osnivanje, početak rada i obavljanje delatnosti predškolske ustanove* (2019). Službeni glasnik RS-Prosvetni glsnik, 1.
- Stojanović, B. (2018): *Mogućnosti razvijanja analitičko-sintetičkog mišljenja učenika primenom sistema didaktičkih igara*. *Godišnjak filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, XVIII/2: 335–149.
- Colić, V., Milošević, T. i Colić, U. (2017). *Opažanje, predstavljanje i shvatanje prostora kod dece predškolskog uzrasta*. *Zbornik odseka za pedagogiju, Filozofski fakultet u Novom Sadu*, 26: 137–155. doi: 10.19090/zop.2017.26.137-155.

Ivana Tasić
“11. April“ Preschool, Novi Beograd

DIDACTIC GAMES FOR THE PURPOSE OF DEVELOPING SPATIAL RELATIONS AND ORIENTATION

Abstract: Relying on the psychological and methodological principles of the mathematical concepts development, attempts were made to find the possibilities of developing relations of position and spatial orientation. Considering previous research, play was recognized as the leading activity of preschool age, as well as the possibilities of its cultivation. The requirements that should be met in order for didactic games to be developmental and effective were identified, which gives general guidelines to educators on how to design them, and then the possibility of applying didactic games for the development of spatial relations was considered from the perspective of the basis of the preschool education program,

Keywords: spatial relations and orientation, play, didactic games, child, Fundamentals of the program.

PRIKAZI

Tamara Jernić
Akademija umetnosti Univerziteta u Novom Sadu
tamaraindjic@gmail.com

OTKRIVANJE LJUDSKOG POTENCIJALA – DALKROZOVA EURITMIKA

*Istraživanje discipline euritmike u svetlu teorija višestrukih inteligencija po
Huardu Gardneru i socio-kognitivnog pristupa Brit-Mari Bart*

(Autor: Mary Brice, *The unfolding human potential. An exploration of the teaching of Euritmics.*

In the light of the theory of Multiple Intelligences of Howard Gardner and the Socio-Cognitive approach of Britt-Mari Barth, Editions Papillon: Suisse, Institute Jaques Dalcroze, Geneva 2002 & Institute Superieur de Pedagogie, Paris 2004, 154 str.)

Meri Bris je australijska edukatorica, pijanistkinja, harfistkinja i violinistkinja. Nakon dvadeset godina pedagoškog iskustva počela je da studira na Institutu Dalkroz u Ženevi stekavši licence i diplome za različite nivoe predavača, gde će potom i sama postati jedna od njih. Ova publikacija se sastoji iz šest poglavlja: Šta je višestruka inteligencija?; Pedagoške posledice teorije višestrukih inteligencija; Metodologija Dalkrozove euritmike; Slike i zamišljanja; Razvijanje inteligencije; Zaključna razmatranja.

U knjizi autorka nastoji da postavi euritmiku u edukativni kontekst i da opiše i analizira Dalkroz metodologiju u svetlu drugih psiholoških i pedagoških teorija kako bi se najbolje razumela priroda euritmike, ali i elementi koji doprinose njenom značaju i učinkovitosti. Iz tog razloga se opredelila za alternativni koncept, pri čemu su joj bazična polazišta bila teorija višestrukih inteligencija Huarda Gardnera (Howard Gardner)¹ i socio-kognitivni pristup Brit-Mari Bart (Britt-Mari Barth)².

Na početku studije autorka ističe da je više od dvadeset godina zanimaju proučavanja Huarda Gardnera i navodi da su je rezultati ličnog višegodišnjeg

1 Huard Gardner američki kognitivni psiholog i autor. Najpoznatiji je po teoriji višestruke inteligencije, koja je prvobitno predstavljena u njegovoj knjizi *Okviri mišljenja: teorija višestruke inteligencije* (Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences, 1983). Izvor: <https://www.britannica.com/biography/Howard-Gardner> (pristupljeno 10. 07. 2022).

2 Britt-Mari Barth je profesorka emerita na institutu Superior de Pedagogie u okviru Katoličkog univerziteta u Parizu. Bila je gostujući naučnik na Univerzitetu Harvard 1993–94, zatim na Katoličkom univerzitetu u Luvenu u Belgiji 1999–2000. i na Katoličkom univerzitetu u Angersu u Francuskoj. Autorka je dva kapitalna dela: *Učenje apstrakcije* (L'apprentissage de l'abstraction, 1987); *Razumeti šta deca razumeju: struktura znanja i njegovo oblikovanje: problem prenosa znanja* (Le Savoir en Construction, 1993). Izvor: <http://www.bmbarth.com/bibliography.ht> (pristupljeno 10. 07. 2022).

istraživanja i eksperimentisanja u radu sa decom uverili u nužnost pronalazjenja novih nastavnih metoda koje bi podsticale učenike da svojim ličnim angažovanjem i intelektualnim radom postanu odgovorni za sopstveno učenje. Dakle, istraživala je načine i metode uz pomoć kojih bi učenici mogli doživeti zadovoljstvo učenja, a jedna od tehnika koje je koristila jeste primena Dalkrozove euritmike na časovima muzičke kulture. Prema njenim rečima, upotreba euritmike na časovima rezultirala je promenom odnosa učenika prema nastavnom predmetu jer su, nakon određenog broja njenih predavanja, muzičkoj kulturi pristupali sa velikim poštovanjem, a primećen je i porast uspeha učenika na drugim predmetima. Meri Bris navodi da su se deca izuzetno radovala času muzičke kulture i bivala razočarana kada bi se čas završio. Nakon prve stečene licence na Institutu u Ženevi autorka je počela da traži teorijske strukture kojima bi mogla objasniti efikasnosti euritmike. Teorija višestrukih inteligencija prema Huardu Gardneru i paralelni socio-kognitivni pristup Brit-Mari Bart, upotpunili su tezu koju je Meri Bris smestila u praktični kontekst nastave i učenja euritmike. Ova studija započeta je anketiranjem nastavnika, stručnih saradnika, roditelja i dece na Institutu Dalkroz u Ženevi. Prvobitna želja autorka bila je da spozna da li su njena sopstvena iskustva o euritmici odgovarala i bila učinkovita drugima. Želela je da shvati uticaj euritmike na muzičko obrazovanje i na ljudski razvoj ličnosti, pa potom da utvrdi postoje li dobrobiti primene euritmike i izvan časova muzičke kulture. Cilj istraživanja trebalo je da odgovori na pitanje: Odakle dolazi uspešna pedagogija?

Meri Bris, naime, u knjizi predstavlja potencijalna rešenja u pedagogiji koja bi angažovala intelektualne, fizičke i emocionalne kapacitete učenika oslanjajući se na one urođene i na one koji nisu evidentni. Ona veruje u ideju da se moć euritmike ne zasniva samo na angažovanju višestrukih inteligencija učenika već podjednako i na njihovoj težnji za učenjem. S tim u vezi ona tvrdi da bi Dalkrozova euritmika istovremeno bila neprocenjiv resurs i bogat alat za muzičko obrazovanje.

Teorijom višestrukih inteligencija prema Huardu Gardneru autorka se bavi u prvom poglavlju. Ova paradigma prepoznaje širok spektar intelektualnih kompetencija koje ljudsko biće koristi za rešavanje problema. Navedene kategorije inteligencije ne posmatraju se kroz prizmu hijerarhije, od kojih bi u zapadnoj kulturi najprestižnija bila logičko-matematička inteligencija. U svakom slučaju, ona navodi da uvek postoji više od jednog oblika inteligencije potrebnih za bilo koju aktivnost ili zadatak, ali isto tako i jedna vrsta inteligencije može biti aktivna u nekoliko različitih oblasti. Teorija Huarda Gardnera konkretno objašnjava i potvrđuje ljudski napor i apeluje na postojeće razlike među ljudima. Ovaj višedimenzionalni pogled na ljudski duh otvara put za razvoj svih kapaciteta pojedinca. Gardnerov konceptualni psihološki okvir prezentuje funkcionisanje mozga na najmanje sedam različitih načina (logičko-matematički; lingvistički; muzički; prostorno-vizuelni; kinetički; intrapersonalni; interpersonalni). Opažanje različitosti u učenju i u sticanju znanja ima pedagoške posledice koje bi, po Gardneru, omogućile da se kod nastavnika prošire mogućnosti pristupa i shvatanja razmišljanja učenika.

Drugo poglavlje nam predstavlja pogled Meri Bris na pedagoške posledice tokom primene teorije višestrukih inteligencija u nastavi. Ona navodi da je zadatak nastavnika da podstiče i ceni bogatstvo i raznovrsnost mišljenja među učenicima

kako bi „otvorio vrata“ ka postignućima za sve učenike. Ona dodaje da korišćenje različitih pristupa i materijala u radu sa učenicima omogućava angažovanje njihovih najdominatnijih inteligencija, kao i delovanje onih koje su razvijene u manjoj meri. U tom slučaju nastavnik bi trebalo da prepozna profile inteligencija svojih učenika i da znanje učini dostupnim svakom učeniku spram njegovih potencijala. Pristup pri podučavanju, po stavovima Brit-Mari Bart, predstavlja čin sudelovanja u kojem je nastavnik posrednik između učenika i znanja.³ Idealni nastavnik trebalo bi da, pored navedenog, i sam poseduje kompetencije i prakse koje želi da razvija kod učenika i snosi odgovornost za prijatno i podsticajno okruženje u kojem je moguć napredak svakog učenika. Konačno, autorka smatra da bi evaluacija gradiva trebalo da bude strukturisana na takav način da se svaki učenik prema predmetu koji izučava ophodi sa određenim poštovanjem. Prema tome, rezimiranje gradiva trebalo bi da se odigrava toliko često koliko je potrebno da bi ga učenici doživeli prirodno i komotno kao regularni i očekivani element svakog učenja. Ovaj koncept evaluacije ilustruje socio-kognitivni pristup i stimuliše momenat samovrednovanja, što je posebno važno jer uključuje mentalne procese percipcije, poređenja, zaključivanja, verifikacije i apstrakcije.

U okviru trećeg poglavlja – Metodologija Dalkrozove euritmike, autorka prikazuje analizu učenja euritmike prateći razvojne faze: fizički osećaj / proživljeno iskustvo, sticanje svesti, analizu i asimilaciju. Njena analiza se u velikoj meri oslanja na konceptualni pedagoški okvir Brit-Mari Bart. Metodologija euritmike je, prema mišljenju Meri Bris, verodostojna za učenike u toku procesa učenja jer u svakom trenutku učenici razumeju šta je njihov zadatak, a tokom nastave im je dostupna određena vrsta pomoći nastavnika koju mogu da koriste kako bi olakšali postizanje ličnog uspeha. Poenta u nastavi euritmike jeste da su nastavnik i učenici partneri u zajedničkom poduhvatu, pri čemu je uloga nastavnika apsolutno u službi učenika jer nastavnik, na osnovu svoje stručnosti, učenicima pruža šansu da konstruišu svoje ideje i misli. Euritmika je metoda zasnovana na obrisima interakcije i participacije, a rezultati su vidljivi odmah, i to kroz dela, odnosno praktičan deo nastave. Čin apstrakcije ima svoju potkrepu u proživljenom iskustvu. Zahvaljući slikama, pričama i vežbama učenik se uključuje u učenje sa dozom poverenja prema nastavniku i predmetu, jer učenici imaju priliku da razviju sklonosti u oblastima u kojima su manje kompetentni ili imaju „smanjene urođene potencijale“. Ovakva vrsta pedagogije angažuje učenike sa njihovim realnim sposobnostima. Učenička sloboda u traženju odgovora i pronalaženje sopstvenih mogućnosti istraživanja podstaknuta je činjenicom da ne postoji opcija kažnjavanja za greške. U redovnoj praksi imitiranja drugih, što je prepoznato kao omiljena aktivnost na času, proširuje se učeničko polje mašte i otkrivaju im se nove veštine. U navedenoj delatnosti oni koriste mentalne operacije kao što su posmatranje, opažanje, poređenje, tumačenje i zaključivanje. Različite faze procesa podučavanja euritmike angažuju intelektualne, fizičke i čulne kapacitete učenika i održavaju kontinuiranu komunikaciju između apstraktnog koncepta i njegove konkretne realizacije.

3 Hilbert Majer (Hilbert Meyer) i Wolfgang Klafki (Wolfgang Klafki) na temu didaktički trougao.

Autorka navodi da muzika, kao konstruktivni činilac metode euritmike, apeluje na emocije jer sugerise, vodi, inspirise i predstavlja sponu između instiktivnog i apstraktnog. Tonovi, boje, ritmovi, agogičke nijanse, pauze, akcenti, tempo, i ostali fizički i dinamički fenomeni zvuka nametnuti su i oblikovani snagom stvaralačke misli. U eurtimici, prema rečima Meri Bris, ljudsko telo je glavni instrument.

Takođe, treba napomenuti da Meri Bris smatra da pomoću metode učenja kao što je euritmika svako može istrenirati svoj sluh. Prilikom svrstavanja euritmike u kontekst obrazovanja ona smatra da se u okviru pomenute tehnike nameću visoki standardi nastave i učenja. Odgovor uspešne pedagogije eurtimike autorka upravo pronalazi u navedenim teorijskim okvirima: psihološki (višestruke inteligencije Huarda Gardnera) i pedagoški (socio-kognitivni pristup posredovanja prema Brit-Mari Bart). Autorka prepoznaje jasnu koherentnost između stavova Huarda Gardnera i vizije nastave i učenja Brit-Meri Bart, te na osnovu toga u završnim razmatranjima izvodi teze o elementima koji označavaju euritmiku kao relevantnu i plodonosnu metodu.

U zaključku knjige, između ostalog, čitaocima se objašnjava ideja da euritmika eksploatise ono što je najprirodnije i najosnovije za ljudsku ličnost: fizičko telo i sposobnost njegovog kretanja. Autorka nas usmerava da shvatimo euritmiku i na način na koji ona privileguje komunikaciju između tela i uma ukazujući nam na to da bi sekvencijalni motorički razvoj dece mogao biti neophodan za njihov kognitivni razvoj.

Naposletku, Meri Bris postavlja pitanje: Može li se postati dobar muzičar bez razvijene kinesetičke inteligencije, odnosno može li detetu biti narušeno muzičko obrazovanje na času euritmike ukoliko je ono po svojoj prirodi nespretno i nekoordinisano u fizičkom kretanju? Doživljavajući muziku kao izuzetno moćnu komponentu euritmike, ako ne i najdominantniju, Meri Bris istovremeno odgovara da muziku možemo raščlaniti i maksimalno je prilagoditi potencijalima učenika. Nakon toga, ona je uverena da će dete samostalno spoznati trenutak kada se njegov korak „stapa“ sa muzikom – „u trenutku kada se 'poklapaju' fizički pokreti sa muzičkom pratnjom nespretnost deteta jenjava“.

Shvatajući da se metodologija euritmike zalaže za vrednosti fizičkog iskustva i intuitivnog i čulnog učenja, Meri Bris smelo zastupa mišljenje da se u Dalkrozovoj euritmici kriju konstruktivni činioци i stimulansi za celokupno sazrevanje učenika, pa čak i čoveka kao individue.

Spisak recenzenata

Dr Daniela Tamaš, Medicinski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu

Dr Mila Beljanski, Pedagoški fakultet u Somboru, Univerzitet u Novom Sadu

Dr Stanislava Marić Jurišin, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu

Dr Bojana Marković, Pedagoški fakultet Sombor, Univerzitet u Novom Sadu

Dr Svetlana Lazić, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu

Dr Otilia Velišek Braško, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu

Dr Ivana Ignjatov Popović, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu

Dr Nevena Varnica, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu

Dr Dejan Đorđić, Pedagoški fakultet Sombor, Univerzitet u Novom Sadu

Dr Borka Malčić, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu

Dr Jadranka Runčeva, Fakultet obrazovnih nauka u Štipu, Makedonija

Dr Vesna Colić, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu

Mr Jovana Ulić, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu

Dr Bojana Perić Prkosovački, Medicinski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Tehnički fakultet Mihajlo Pupin, Univerzitet u Novom Sadu

Dr Branka Janković, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu

UPUTSTVO ZA AUTORE

Časopis *Krugovi detinjstva* posvećen je multidisciplinarnim proučavanjima detinjstva. Radovi koji se nude časopisu mogu biti usmereni na teorijska i empirijska istraživanja, kao i na nove metodološke i didaktičke/metodičke pristupe. Redakcija prihvata originalne i pregledne naučne i stručne članke koji nisu prethodno objavljivani, niti se nalaze u proceduri razmatranja u drugom časopisu u delovima ili celini.

Redakcija prima tekstove na srpskom i engleskom jeziku.

Rukopisi prolaze kroz proceduru akademskih nezavisnih i anonimnih recenzija. Časopis objavljuje i prikaze knjiga, osvrte i komentare od stručnog i naučnog interesa.

Pisanje radova

Radovi u kojima se iznose rezultati empirijskih istraživanja treba da budu strukturisani u skladu sa IMRAD formatom (Introduction, Methods, Results, and Discussion). Strukturu preglednih radova i radova koji predstavljaju teorijske analize potrebno je uskladiti sa osnovnom temom rada.

Dostavljanje radova

Radovi se dostavljaju isključivo preko platforme časopisa, na koju se treba registrovati: <https://www.krugovidetinjstva.edu.rs/index.php/home>

Potrebno je pripremiti odvojene dokumente za predaju:

- 1) Naslovna strana sa afilijacijom autora i elektronskom adresom autora. (u nastavku je pojašnjenje)
- 2) Rad (članak) bez podataka o autorima. Na prvoj stranici rada sastaviti apstrakt sa 5 ključnih reči. (u nastavku je pojašnjenje)

1) Naslovna strana

Naslovna strana se šalje odvojeno, kao poseban dokument. Trebalo bi da sadrži sledeće informacije:

- U gornjem levom uglu treba da stoji ime i prezime autora; u sledećem redu institucionalna afilijacija. Ukoliko je rad koautorski, za svakog koautora se na isti način navode podaci, jedno ispod drugog. Iza imena (prvog) autora navodi se fusnota sa njegovom e-mail adresom.
- Nakon toga piše se naslov rada: na jeziku osnovnog teksta, verzalom, centriran. Ukoliko je rad napisan u sklopu nekog naučnog projekta, u fusnoti iza naslova rada treba prikazati osnovne podatke o projektu.

2) Rad (članak) bez podataka o autorima

Šalje se odvojeno, kao poseban dokument. U nastavku su navedeni obavezni elementi rada i njihov redosled:

- Naslov rada: na jeziku osnovnog teksta, verzalom, centriran.
- Apstrakt (do 250 reči): na jeziku osnovnog teksta, kurzivom, prvi red uvučen (1,5 cm). Apstrakt treba da sadrži kratak i jasan prikaz predmeta koji se izlaže/ analizira u tekstu, da opiše ciljeve, metode i doprinos teksta.

- Ključne reči (do 5 reči): na jeziku osnovnog teksta, kurzivom, uvučen red (1,5 cm). Ključne reči predstavljaju najvažnije pojmove u tekstu.
- Osnovni tekst
- Spisak literature
- Naslov rada, apstrakt i ključne reči na engleskom jeziku, ukoliko je rad na srpskom jeziku; odnosno naslov rada, apstrakt i ključne reči na srpskom jeziku, ukoliko je rad na engleskom jeziku.

Format i obim rukopisa

Tekst treba predati isključivo u Word formatu (.doc ili .docx).

Tekst se predaje na latinici u fontu Times New Roman.

Za format stranice odabrati A4 (210X297 mm), veličinu fonta podesiti na 12, sa proredom 1,5. Tekst treba izravnati sa obe strane ("justify").

Prvi red svakog pasusa treba da bude uvučen 1,5 cm.

Naslovi odeljaka pišu se podebljanim slovima, centrirano.

Podnaslovi odeljaka pišu se podebljanim slovima, poravnati u levo.

Podnaslovi trećeg nivoa pišu se podebljanim slovima, kurzivom, poravnati u levo.

Ne preporučuje se upotreba podnaslova ispod trećeg nivoa.

Članci bi trebalo da budu obima do 30 000 karaktera sa razmakom (maksimum 16 strana).

U određivanju dužine teksta grafički prilozi (tabele, grafikoni i sl.) broje se kao 250 (1/2 strane) ili 500 reči (cela strana).

Prikazi, osvrti, komentari ne bi trebalo da budu duži od 5 strana.

Tabele i grafikone treba dostaviti u tekstu u Word formatu. Tabele treba da budu označene brojem i nazivom u kurzivu iznad tabele. Tabele ne treba da sadrže vertikalne linije.

Primer

Tabela 1 *Naziv tabele*

	Procenat	Kumulativni procenat
1	37.659	37.659
2	14.504	52.162
3	9.359	61.522

Broj i naziv grafikona i slika se navode ispod grafikona, centrirano.

Slike treba slati crno-bele, u rezoluciji od najmanje 300 dpi.

Strana imena

Strana imena treba transkribovati na srpski jezik, a pri prvom navođenju u zagradi staviti ime u originalu.

Prikaz

Na naslovnoj strani, ispod naslova je potrebno navesti podatke o delu koje se prikazuje: Ime i Prezime autora/ke, Naslov dela (kurzivom), Mesto izdanja, Izdavač, godina izdanja, ukupan broj strana.

Zahvalnice

Zahvalnice, ukoliko ih ima, treba staviti iza osnovnog teksta, pre literature.

Napomene

Ispod teksta u fusnote upisivati samo propratne komentare.

Navođenje literature u tekstu

Navođenje rada jednog autora: (Smith, 2012); doslovno navođenje (Smith, 2012: 15)

Navođenje rada dva autora: (Pjaže i Inhelder, 1996); ukoliko je u pitanju strana referenca, umesto znaka „i” navodi se „&“.

Navođenje rada tri do pet autora – kod prvog navođenja: (Ilić, Branković, Milijević, Suzić i Gutović, 1999), svako sledeće navođenje: (Ilić i dr., 1999); ukoliko je u pitanju strana referenca umesto „i dr.” navodi se „et al.”

Navođenje rada šest i više autora: (Nikolić i dr., 2010); ukoliko je u pitanju strana referenca umesto „i dr.” navodi se „et al.”

Navođenje više radova jednog autora: (Soja, 1989; 1996; 2009)

Navođenje radova jednog autora iz iste godine: (Soja, 1989a; Soja, 1989b)

Navođenje radova više autora: (Gieryn, 2000; Sayer, 2000; Urry, 2004; Zieleniec, 2007)

Navođenje rada bez autora: (Deklaracija o pravima deteta, 1959)

Literatura na kraju teksta

Abecednim redom navesti sve navođene radove.

Svi redovi osim prvog uvučeni su za 1,5 cm upotrebom tzv. „visećeg” (Hanging) paragrafa.

- Navođenje knjige jednog autora:

Bronfenbrenner, J. (1997). *Ekologija ljudskog razvoja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Navođenje knjige dva autora:

Pijaže, Ž. i Inhelder, B. (1996). *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Navođenje rada objavljenog u zborniku:

Burdije, P. (1998). Društveni prostor i simbolička moć. U: I. Spasić (ur.), *Interpretativna sociologija* (143–158). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. U stranim referencama ovog tipa, skraćena „ur.” treba da bude zamenjena sa „Ed.”, a umesto „U” navodi se „In”.

- Navođenje rada jednog autora u časopisu:

Blackford, H. (2004). Playground Panopticism: Ring-Around-the-Children, a Pocketful of Women. *Childhood*, 11(2), 227–249.

- Navođenje rada dva autora u časopisu:

Parker, G., & Roy, K. (2001). Adolescent depression: A review. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 35, 572–580.

- Navođenje rada više autora u časopisu:

Zhang, B., Cohen, J., Ferrence, R., & Rehm, J. (2006). The impact of tobacco tax cuts on smoking initiation among Canadian young adults. *American Journal of Preventive Medicine*, 30, 474–479.

- Navođenje dva ili više radova jednog autora iz iste godine:

Kubler-Ross, E. (1993a). *AIDS: The ultimate challenge*. New York, NY: Collier Books.

Kubler-Ross, E. (1993b). *Questions and answers on death and dying*. New York, NY: Collier Books.

- Navođenje rada bez autora:

The Blackwell dictionary of cognitive psychology. (1991). Oxford, England: Blackwell.

- Navođenje elektronskih izvora:

Kada je moguće, upisivati DOI broj (digitalni identifikator objekta), koji se upisuje na kraju opisa, bez tačke. Ako DOI nije dostupan, koristiti URL, ali nije potrebno upisivati datum pristupa sajtu, osim kod izvora koji će se možda vremenom menjati.

- Primer navođenja elektronskih knjiga:

Speed, H. (2004). *The practice and science of drawing*. Seeley Service. Preuzeto sa <http://www.gutenberg.org/etext/14264>

- Primer navođenja rada u časopisu sa interneta:

Bond, L., Carlin, J. B., Thomas, L., Rubin, K., & Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *BMJ*, 323, 480–484. doi:10.1136/bmj.323.7311.480

- Primer navođenja veb-sajta:

Kraizer, S. (2005). *Safe child*. Preuzeto 19. februara 2008, sa <http://www.safechild.org/>

Redakcija *Krugova detinjstva*