

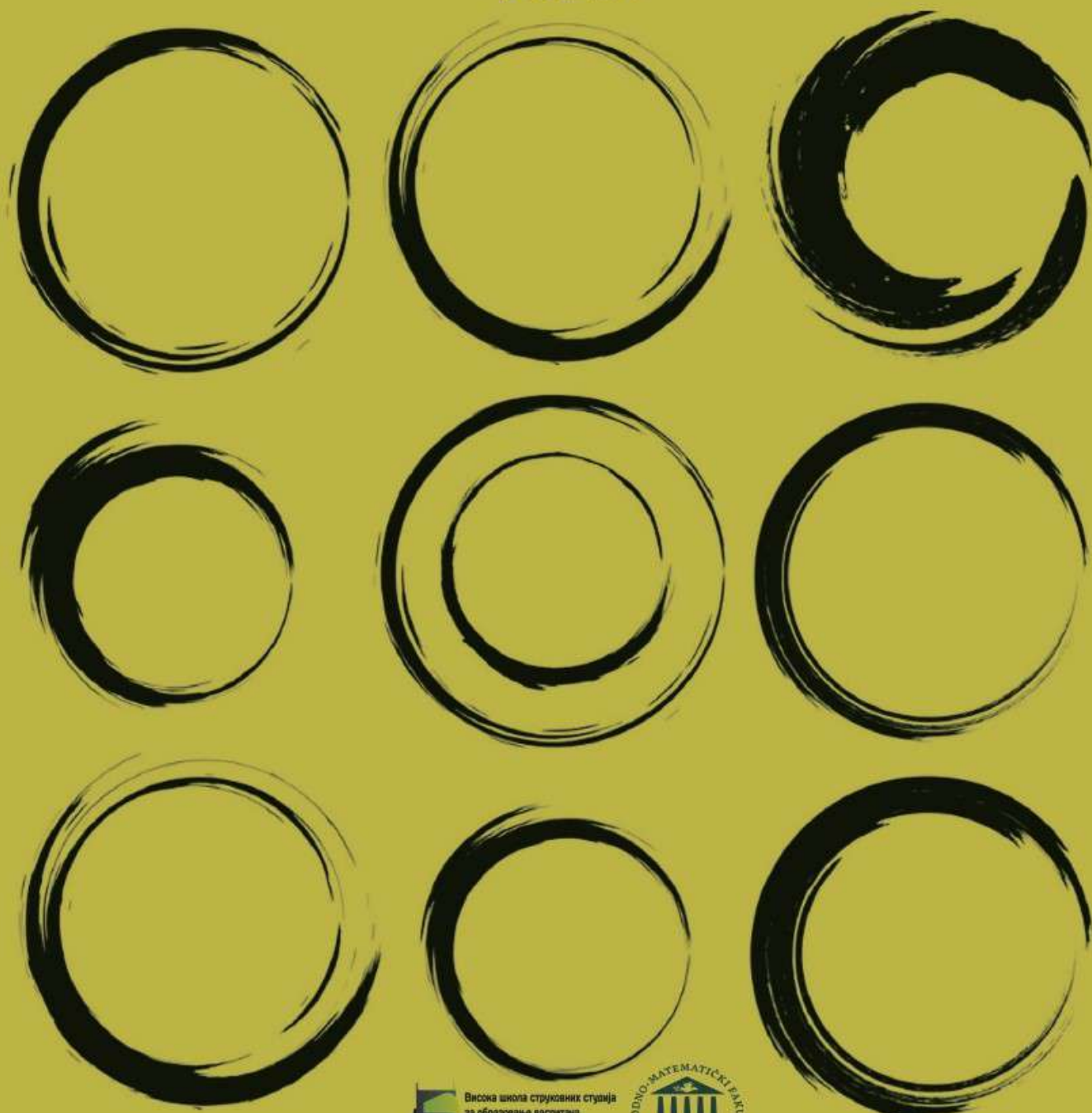
KRUGOVI DETINJSTVA

ČASOPIS ZA MULTIDISCIPLINARNA ISTRAŽIVANJA DETINJSTVA

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

GODINA 11, BROJ 2

2023.



Висока школа струковних студија
за образовање васпитача
Нови Сад



KRUGOVI DETINJSTVA

časopis za multidisciplinarna istraživanja detinjstva

Godina 11. (2023), broj 2

**Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača
Novi Sad
Prirodno-matematički fakultet Univerziteta
u Novom Sadu**

Izdavač: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Novi Sad

Adresa: Petra Drapšina 8, 21000 Novi Sad, Srbija

Suizdavač: Prirodno-matematički fakultet Univerziteta u Novom Sadu

Za izdavača dr Bojan Milošević

Uredništvo: Glavna i odgovorna urednica: dr Svetlana Radović, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Novi Sad

Zamenica glavne i odgovorne urednice: dr Utasi Anikó, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Novi Sad,

Sekretarka: dr Tamara Radovanović, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Novi Sad

Članovi: dr Vesna Colić, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Novi Sad; dr Lada Marinković, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Novi Sad; dr Svetlana Lazić, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Novi Sad; dr Velisek-Braskó Otilia, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Novi Sad; dr Mirjana Matović, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Novi Sad; dr Anđelka Bulatović, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Novi Sad; dr Milenko Janković, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Novi Sad; dr Uglješa Colić, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Novi Sad; dr Milena Zorić Latovljević, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Novi Sad; dr Mirjana Galić, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Novi Sad; dr Stanislava Olič Ninković, naučni saradnik, Prirodno-matematički fakultet Univerziteta u Novom; dr Branka Radulović, viši naučni saradnik, Prirodno-matematički fakultet Univerziteta u Novom Sadu; Prof. dr Jasmina Klemenović, Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu; Prof. dr Dušan Ristić, Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu; Prof. dr Milena Petrović, fakultet muzičke umetnosti Univerziteta umetnosti u Beogradu; doc. dr Danijela Blanuša Trošelj, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrića u Puli, Republika Hrvatska; Prof. dr Saša Milić, Filozofski fakultet Univerziteta Crne Gore; Doc. dr Kai Felkendorff, Pädagogische Hochschule Zürich PHZH, Schweiz; dr Olivera Kamenarac, School of Education University of Waikato New Zealand; dr Kanizsai Mária, Eötvös József Főiskola Baja, Magyarországi;

Izdavački savet: Prof. dr Smiljka Tomanović, Filozofski fakultet u Beogradu; Prof. dr Žarko Trebješanin, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu; Prof. dr Lajos Göncz, Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu; Prof. dr ,Nevenka Rončević, Medicinski fakultet Univerziteta u Novom Sadu; prof. dr Ljiljana Pešikan Ljuštanović Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu; Prof. dr Milica Andevski, Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu; Prof. dr Jasna Adamov, Prirodno-matematički fakultet Univerziteta u Novom Sadu; dr Isidor Graorac, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Novi Sad; dr Milan Mišković, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Novi Sad

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

Dizajn, prelom i priprema za štampu: dr Lada Marinković

kontakt adresa: krugovidetinjstva@gmail.com

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

- Aleksandra Spasojević, Marija Zotović-Kostić**
7 ZAŠTITA DECE OD PORODIČNOG NASILJA: ZNANJA I STAVOVI VASPITAČA
PREDŠKOLSKE USTANOVE
PROTECTING CHILDREN FROM DOMESTIC VIOLENCE: COMPETENCE AND
ATTITUDES OF KINDERGARTEN TEACHERS
- Mirjana Kiževski, Svetlana Radović**
23 VASPITAČKI POSAO U SRBIJI IZ PERSPEKTIVE VASPITAČA
PRESCHOOL TEACHING JOB IN SERBIA FROM THE PERSPECTIVE
OF PRESCHOOL TEACHERS
- Bojana Ranđelović, Mirjana Matović, Dragica Kujačić**
39 INSTRUMENTALNA MUZIKA U PREDŠKOLSKOM UZRASTU: UPOZNAVANJE SA
OSNOVNIM MUZIČKIM ELEMENTIMA
INSTRUMENTAL MUSIC IN PRESCHOOL AGE:
LEARNING ABOUT THE BASIC MUSICAL ELEMENTS
- Lada Marinković**
49 RADOZNALOST U OBRAZOVANJU – VAŽNIJA OD ZNANJA
CURIOSITY IN EDUCATION – MORE IMPORTANT THAN KNOWLEDGE
- Daniela Koceva, Nikola Projkov**
58 MODELS OF SCHOOL STAFF MOTIVATION
- Tatjana Milivojčević**
66 DEČJI DOŽIVLJAJ FANTASTIKE U DELIMA SALVADORA DALIJA
CHILDREN'S PERCEPTION OF FANTASY IN THE WORKS OF SALVADOR DALI

Prikazi

- Marijana Jelisavčić Karanović**
79 MIKA MRAV(IĆ) I MIKA ANT(IĆ)
- 82 UPUTSTVO ZA AUTORE
- 83 SPISAK RECENZENATA ZA *KRUGOVE DETINJSTVA* U 2023. GODINI

BROJ 2 | 2023
Naučni i stručni članci

Aleksandra Spasojević
Centar za socijalni rad Šabac

UDK 343.62:316.356.2-053.2(497.11)

Marija Zotović-Kostić
Filozofski fakultet,
Univerzitet u Novom Sadu

Originalni naučni rad

Primljen 15.10.2023.

Prihvaćen 30.11.2023.

novisad.aleksandra@gmail.com

DOI: 10.53406/kd.v11i2.70

ZAŠTITA DECE OD PORODIČNOG NASILJA: ZNAJNA I STAVOVI VASPITAČA PREDŠKOLSKE USTANOVE ¹

Sažetak: U radu je predstavljeno istraživanje stavova vaspitača predškolske ustanove o pojedinim aspektima postupanja i zaštite dece od porodičnog nasilja na uzrastu od tri do sedam godina. Uzorak je činilo sto vaspitačica Predškolske ustanove „Radosno detinjstvo“ u Novom Sadu. Iskustvo u radu sa decom koja su doživela nasilje u porodici imalo je 40% ispitanica, a skoro polovina ispitanica (46%) nije imala nijednu akreditovanu edukaciju u periodu od 2010. godine. Ipak, četrnaest vaspitačica iz te kategorije smatralo je da poseduje dovoljno znanja u vezi sa primenom nacionalnih protokola u zaštiti dece od nasilja. Primenom CatReg analize pokazalo se da profesionalno iskustvo i broj edukacija značajno objašnjavaju kriterijumsku varijablu samoprocena poznavanja postupanja po nacionalnim protokolima ($F = 6.249, p = 0.001$), iako su ovi prediktori objasnili samo 13% varijanse kriterijuma. Pri izboru zakonski propisane procedure vaspitača u slučaju sumnje na fizičko nasilje nad detetom izvan ustanove, tačan odgovor je dalo 63% ispitanica, a kao najčešći razlog za neispunjavanje profesionalnih i zakonskih obaveza u pogledu reagovanja i prijavljivanja nasilja izabrana je nedovoljna upućenost u procedure postupanja. Kao značajan rezultat ističe se i to što je međusektorska saradnja ocenjena kao neophodna, ali po mišljenju polovine ispitanica nije dobro organizovana i ne funkcioniše adekvatno na lokalnom/gradskom području. Odgovori ispitanica ukazali su na postojanje sistemskih problema, kao što su nedovoljna međusektorska saradnja i nedovoljna edukovanost stručnog kadra, koju prati njihova procena da im je edukacija potrebna.

Ključne reči: porodično nasilje nad decom, stavovi, vaspitači, predškolska ustanova.

¹ Deo rezultata ovog istraživanja je prikazan u saopštenju na 71. kongresu psihologa Srbije, Palić, 24–27. 5. 2023.

Uvodna razmatranja

Porodično nasilje nad decom vrlo je osetljiva tema i smatra se visoko značajnom u sistemima zaštite prava i interesa dece i zato je posebno intrigantna u profesionalnim krugovima. Razlozi za neadekvatno funkcionisanje zaštite dece u praksi mnogobrojni su, a profesionalci su pod posebnom lupom javnosti, naročito kada se dese ekstremni slučajevi nasilja.

Definicija nasilja u porodici i oblici nasilja nad decom (fizičko, psihičko i seksualno nasilje i zanemarivanje) prikazani su u Opštem protokolu za zaštitu dece od zlostavljanja i zanemarivanja (2005; u daljem tekstu Opšti protokol) i u Posebnom protokolu za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama (2007; u daljem tekstu Posebni protokol). U novom Opštem protokolu (2022) kao oblici nasilja dodati su: telesno kažnjavanje, trgovina decom, iskorišćavanje deteta za prosjačenje, prostituciju, pornografiju, zloupotreba dečjeg rada i dr. Ovi dokumenti trebalo bi da čine osnov postupanja vaspitača u zaštiti dece. Posebnim protokolom (2007) detaljnije se razrađuje i interni postupak u situacijama sumnje ili dešavanja nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja. Propisani su specifični ciljevi koji se ostvaruju putem obavljanja zadataka u intervenciji. Osnovni zadatak u intervenciji kod sumnje na nasilje jeste izvršiti procenu nivoa rizika koja uključuje odgovore na pitanja da li se nasilje dešava ili se na njega sumnja, gde se dešava i od strane koga, kao i procenu oblika i intenziteta nasilja. U skladu sa procenjenim rizikom donosi se odluka o reagovanju na tri moguća načina: dalje rešavanje u okviru ustanove, rešavanje u ustanovi uz saradnju sa drugim relevantnim institucijama, ili se slučaj prosleđuje nadležnim službama (skica 3, Posebni protokol, 2007: 12). Definisana postupanja zaposlenih nalaze se i u delu teksta označenom kao Intervencije prema nivoima nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u Pravilniku o Protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje (2020; u daljem tekstu Pravilnik).

Zaštita dece od porodičnog nasilja vrlo je kompleksna i široka oblast. Traži različite nivoe znanja, kao što su znanja o konkretnim i specifičnim procedurama postupanja, znanja o prepoznavanju i otkrivanju takvih slučajeva, a na kraju i znanja u oblasti specijalizovane pomoći koja bi trebalo da se pruži deci koja su doživela nasilje. Opšti protokol (2005) prepoznaje više nivoa informisanosti, odnosno edukacije stručnjaka, i to osnovni nivo, viši nivo i specijalizovani nivo. Prema postojećoj raspodeli možemo smatrati da su vaspitači u predškolskim ustanovama dužni da imaju *osnovni nivo edukacije* „kojim bi stekli minimum znanja i veština koje su neophodne za prevenciju, prepoznavanje, procenu i reagovanje na zlostavljanje i zanemarivanje dece i kako bi bili upoznati sa redosledom postupaka za zaštitu deteta sadržanim u Opštem protokolu, uključujući i saznanja o Timu u njihovoj ustanovi, odnosno osobama koje imaju više specifičnih znanja o ovoj problematici, a koje mogu konsultovati u slučaju potrebe” (Opšti protokol, 2005: 6).

Opravdano je reći da mnogo razloga doprinosi tome da kao stručnjaci ne prepoznamo uvek simptome i posledice nasilja ili da neadekvatno reagujemo ili ne reagujemo. Među razlozima zašto profesionalci imaju otpor da prijave nasilje nad detetom jesu i nejasnoće u interpretaciji zakona, nedostatak vere u efikasnost sistema, strah od dodatnog opterećenja, unutrašnji sukobi (Lazić, 2021). Ako po-

minjemo unutrašnje konflikte možemo se osvrnuti na istraživanje (Kalichman, 1999) kojim je utvrđeno devet vrsta koje profesionalac koristi kao strategiju za suočavanje sa zlostavljanjem dece (preterano poistovećivanje sa roditeljima, umanjivanje dečje patnje, teškoće sa premeštanjem problema, projekcija nedostataka, introjkcija i paralizovanost ili preterana neodgovarajuća aktivnost, povlačenje, pojednostavljivanje teškoća, normativno razmišljanje umesto stručnih procena i mešanje uloga).

Ovakve procene situacija uključuju i aktiviranje socijalnih kompetencija. Međutim, socijalna kompetencija je relativna u odnosu na specifične ciljeve, od kojih će dalje zavisiti da li ćemo jedno ponašanje proceniti kao socijalno kompetentno ili ne, jer za jednu osobu jedan određeni cilj može biti procenjen kao značajan, adaptivan i odgovarajući, a za drugu osobu on to nije (Petrović i Zotović, 2007).

Objašnjenje razloga za neprijavlivanje slučajeva nasilja od strane profesionalaca možemo naći i u tumačenju karaktera osobe koja donosi odluku. Naime, to je sposobnost ili volja pojedinca da spozna spoljne vrednosti kao moralnu nadogradnju u kojoj se mogao potražiti savet kada se unutrašnja iskustva ne podudaraju sa zahtevima spolja i kada nismo načisto šta je „ispravno“ a šta „pogrešno“ (Jul i Jensen, 2002). Dakle, govorimo o jačini karaktera da svoje lične stavove i emocije podredimo vrednosnom sistemu društva, odnosno da ispoljimo svoju spoljnu odnosno društvenu odgovornost.

Početnu inspiraciju za naše istraživanje pronašli smo u pojedinim domaćim istraživanjima u ovoj oblasti, kao i u inostranim nalazima na nekim uzorcima profesionalaca u vezi sa porodičnim nasiljem.

Ranija istraživanja

U istraživanjima, naime, možemo naći različite razloge za neadekvatno reaganje profesionalaca u zaštiti dece od porodičnog nasilja. Kao jedan od razloga za teško rešavanje problema zlostavljanja dece navodi se i to da stručnjacima koji rade sa decom nedostaje obuka za otkrivanje zlostavljanja i zanemarivanja dece i da se oni ne smatraju odgovornim za zaštitu dece. To obuhvata i nesigurnost stručnjaka u pogledu izveštavanja, tj. da li će se njihove informacije ozbiljno razmatrati, pratiti pouzdano i poverljivo, kao i da li će detetu i porodici stvarno biti bolje na kraju, ako im se obezbede intervencije koje dovode do boljih ishoda za dete i porodicu (UNICEF, 2019). Rezultati različitih istraživanja ukazuju na raznovrsne nivoe znanja zastupljenih kod vaspitača, a neretko i na to da oni nemaju dovoljno znanja da se nose sa tim problemom. Ukazuje se i na to da im je neophodna pomoć u prihvatanju činjenice da su kao učitelji odgovorni za dobrobit dece, zaštitu njihovih prava i blagovremeno pružanje pomoći (Toros & Tiirik, 2014).

Socijalni radnici u Švedskoj istakli su da su profesionalno iskustvo i edukovanost najbitniji za procenu u radu sa žrtvama nasilja. Oko 70% ispitanika navodi da im nedostaje znanje u određenim delovima za rad sa ovim žrtvama, naročito specijalizovana znanja. Procenti su se kretali od 49% do 73% za različite teme u oblasti nasilja. Pored toga, izdvojili su interne faktore koje pojačavaju znanje u radu sa žrtvama nasilja, i to su profesionalno iskustvo sa žrtvama (80,4%) i eduka-

cija (76,5%). Znanje i edukovanost su sticali tako što je ukupno 48,3% ispitanika čitalo priručnik, 28,1% materijal za obuku, a 20,9% vodič za povećanje uslova za otkrivanje nasilja (Hoppstadius, 2021).

U Holandiji su zdravstveni radnici (psiholozi, medicinske sestre, socijalni radnici, psihijatri) istakli da imaju nedostatak znanja i veština u vezi sa porodičnim nasiljem, sa time kako ga prepoznati i kako pružiti podršku žrtvama, i uz to ističu da postoji strah od dodatnog povređivanja ili ugrožavanja žrtve, što sve doprinosi ignorisanju faktora rizika i niskom nivou otkrivanja nasilja. Ispitalo se njihovo faktičko znanje, samoopaženo znanje i stavovi. Pronađena je umerena korelacija ($r = 0.44$ $P < 0.001$) između samopercipiranih veština i stavova, kao i između samoprocenjenog znanja i stavova ($r = 0.33$, $P < 0.001$). Psihijatri, psihijatrijske sestre – kliničari koji su imali prethodnu obuku u vezi sa nasiljem u porodici – nakon nje su imali više podržavajuće stavove prema žrtvama nasilja, a multivarijantni model je pokazao da postoji efekat prethodne obuke. Kliničari sa višim skorom u samopercepciji veština i samopercepciji znanja nisu imali nužno i stvarno znanje i adekvatne stavove u vezi sa porodičnim nasiljem, što je ukazalo da nisu bili svesni ograničenja svojih kompetencija (Ruijne, et al., 2019).

Analizirajući radove koji govore o kompetencijama profesionalaca naišli smo i na rad u kome se opisuju osnovne kompetencije koje treba da ima socijalni radnik u radu sa decom, a radi procene potreba i snaga deteta i porodice. Neophodno je da ima: sposobnosti za selekciju i prikupljanje relevantnih informacija i efektivno angažovanje na prikupljanju, analizi i interpretaciji informacija, sposobnosti za prepoznavanje faktora rizika i zaštite, zatim prepoznavanje snaga i slabosti, rezilijentnosti i otpornosti deteta i porodice, sposobnosti za prepoznavanje indikatora o razvoju deteta u svim domenima zastoja u razvoju, ometenosti ili drugih stanja koja kompromituju razvoj deteta, određene sposobnosti za rad u timu (Žegarac i Burgund, 2016). Ovde smo izdvojili upravo ove kompetencije za koje smatramo da su uopštene za svakog profesionalca koji radi sa decom i koje bi trebalo, po našem mišljenju, da poseduje i vaspitač predškolske ustanove kako bi adekvatno učestvovao u zaštiti dece od nasilja. Možemo smatrati da je većinu ovih kompetencija svaki vaspitač mogao da stekne osnovnom obukom koja je bila propisana u vezi sa primenom Opšteg ali i Posebnog protokola.

Nekoliko godina po početku primene ovih protokola, tačnije u 2011. godini rezultati istraživanja su ukazali da je i 85% zaposlenih u osnovnim školama imalo potrebu za usavršavanjem u ovoj oblasti, a da su obuku prolazili najčešće samo članovi Tima za zaštitu dece od nasilja (Pokrajinski ombudsman, 2012). Dakle, čini se da je još tada vaspitno-obrazovni sistem, institucionalno gledano, bio malo pripremljen da se nosi sa ovim problemom, i da nisu objektivno sagledane potrebe za edukacijom stručnjaka.

Pre deset godina predmet jednog istraživanja bila je i pripremljenost za primenu Opšteg i Posebnog protokola, ali u slučajevima seksualne zloupotrebe dece. Uzorak je činilo sto zaposlenih u predškolskim ustanovama „Bajka” u Knjaževcu i „Bambi” u Boru putem anketnog upitnika (Mašić, 2013). Rezultati su ukazali da tri četvrtine ispitanika (sestara u jaslicama, vaspitača, psihologa, pedagoga, socijalnih radnika) smatra da im je potrebna dodatna podrška za primenu Opšteg i Posebnog protokola u pružanju pomoći i podrške deci i porodicama u slučaju seksualnog

zlostavljanja. Oko 20% smatra da poseduje izvesna znanja, a samo 15% smatra da je dovoljno osposobljeno da adekvatno reaguje u slučajevima sumnje na seksualno zlostavljanje deteta. Ukupno 89% ispitanika smatra da nema znanja za rad u ovakvim slučajevima, a 10% da im takva znanja nisu ni potrebna. Veliki procenat ispitanika (99%) ima predrasudu, odnosno smatra da roditelj koji seksualno zlostavlja svoje dete ne treba da izgubi pravo na roditeljstvo, dok je 38% ispitanika iskazalo mišljenje da dodirivanje dečjih genitalija ne spada u seksualno zlostavljanje (Klemenović i Mašić, 2015). Možemo reći da su ovi rezultati zabrinjavajući, ako uzmemo u obzir da su pojedini navedeni elementi zakonski osnov za lišavanje roditeljskog prava nad detetom (Porodični zakon Republike Srbije „Službeni glasnik RS”, br. 18/2005). Uverenja o potrebama deteta i o tome šta čini dobro roditeljstvo u većoj ili manjoj meri odražavaju i stručna znanja o navedenim pitanjima (Pećnik i sar., 2011), pa je održavanje pojedinih uverenja koji su ispitivana u istraživanju u pomenute dve predškolske ustanove opasno po svako dete ali i, generalno gledano, po društvenu zajednicu.

Nešto kasnije je, analizom programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika u periodu od 2014. do 2016. godine, ipak zaključeno da postoji program koji obuhvata područja porodičnog nasilja i seksualnog zlostavljanja dece za vaspitače u predškolskim ustanovama (Lazić, 2016). Na sajtu Pedagoškog zavoda Vojvodine² nalaze se samo dva programa stručnog usavršavanja koji se odnose na nasilje nad decom u vidu jednodnevnih seminara. Pored toga, Zavod za unapređenje obrazovanja i vaspitanja u Beogradu na svom sajtu³ daje spisak odobrenih programa za stručno usavršavanje za period od 2022. godine. Pregledom tog spiska možemo naći nekoliko programa koji se odnose na nasilje nad decom. Dakle, evidentno je da akreditovani programi postoje, samo je pitanje koliko vaspitača je imalo priliku da ih pohađa.

Predmet i ciljevi istraživanja

Očigledno je da su rezultati istraživanja različiti, a s obzirom na to da je prošlo dovoljno vremena da se savladaju znanja o procedurama pomenutih nacionalnih protokola i usavrši postupanje u predškolskim ustanovama, predmet našeg istraživanja bio je utvrđivanje zastupljenosti edukacija vaspitača o nasilju nad decom i njihovih stavova koji se tiču zaštite dece od nasilja na uzrastu od tri do sedam godina (o edukacijama, o postupanju u vezi sa zaštitom dece, o proceni svog znanja za postupanje i o međusektorskoj saradnji).

Specifični ciljevi istraživanja:

1. Utvrditi karakteristike uzorka vaspitača predškolske ustanove (prosečnu starost ispitanika, broj godina radnog staža, broj akreditovanih edukacija, pohađanje edukacija od strane Tima ustanove, profesionalno iskustvo, potrebu za dodatnom obukom).

2. Utvrditi kako vaspitači procenjuju svoje znanje za primenu Opšteg i Posebnog protokola i povezanost profesionalnog iskustva i broja akreditovanih obuka

² <http://www.pzv.org.rs/index.php/seminari>

³ <https://zuov-katalog.rs/index.php?action=page/catalog/all&oblast=2>

sa procenom svog znanja za primenu Opšteg i Posebnog protokola. Ispitati i eventualni združeni efekat profesionalnog iskustva i broja edukacija na samoprocenu znanja za primenu pomenutih protokola.

3. Utvrditi stavove vaspitača o najčešćem razlogu za neispunjavanje profesionalnih i zakonskih obaveza u pogledu reagovanja i prijavljivanja nasilja, zlostavljanja ili zanemarivanja dece.

4. Utvrditi poznavanje propisane procedure postupanja po Posebnom protokolu izborom tri ponuđene procedure postupanja u situaciji uočavanja fizičkih/telesnih znakova nasilja na detetu koje nije učinjeno u vrtiću i postojanje pojedinačne povezanosti profesionalnog iskustva i broja akreditovanih edukacija sa izborom tačnog odgovora vaspitača koji se odnosi na ovo pitanje. Utvrditi i poznavanja zadataka koje Tim za zaštitu od nasilja (u daljem tekstu Tim) ustanove ima, a u skladu sa Posebnim protokolom.

5. Utvrditi stav vaspitača o međusektorskoj saradnji u postupcima zaštite dece od nasilja u porodici izborom ponuđenih odgovora, kao i mišljenja vaspitača o tome kako bi se međusektorska saradnja mogla unaprediti.

Metod istraživanja

Uzorak: Uzorak je bio nameran i prigodan. Ispitanici su bile vaspitačice predškolske ustanove „Radosno detinjstvo” u Novom Sadu. Ustanova ima deset pedagoških jedinica koje obuhvataju i područje grada Novog Sada, prigradskih naselja i područje opštine Sremski Karlovci. U trenutku istraživanja postoji 706 vaspitnih grupa koja se nalaze u 73 vrtića i ukupno 1010 vaspitačica⁴. Uzorak predstavljaju sto vaspitačica (oko 11%) od ukupno 871 koje su imale više od tri godine radnog staža u ovoj ustanovi i koje nisu zadužene za jaslene grupe.

Merni instrument: Za potrebe istraživanja konstruisan je upitnik od osamnaest ajteta različitog oblika (zatvorenog tipa sa dihotomnim odgovorima „da” / „ne”, petostepena skala Likertovog tipa, pitanja višestrukog izbora kada bi trebalo da zaokruže jedan ili više ponuđenih odgovora i dva pitanja otvorenog tipa).

Procedura: Istraživanje je sprovedeno elektronskim putem u periodu januar–februar 2023. godine. Upitnik je (onlajn) administriran uz odobrenje uprave predškolske ustanove vaspitačicama, te su mu anonimno i dobrovoljno mogli pristupiti putem Google platforme.

Tehnike obrade podataka: Podaci su obrađeni u statističkom paketu SPSS Statistics 22, koristeći opcije: Descriptive statistics, CatReg-Regression and categorical data, Correlate.

Rezultati istraživanja sa diskusijom

Rezultate istraživanja i diskusiju ćemo zbog preglednosti predstaviti po predstavljenim ciljevima istraživanja:

1. Karakteristike uzorka: Prosečna starost ispitanica je bila 45,5 godina (SD=9.5), a većina ispitanica je imala preko dvadeset godina radnog staža (45%).

⁴ Podaci PU „Radosno detinjstvo“ Novi Sad u Novom Sadu od dana 22. 3.2023. g.

Profesionalno iskustvo u radu sa decom koja su doživela porodično nasilje imalo je 40% ispitanica. Većina vaspitačica (46%) nije imala nijednu akreditovanu edukaciju na temu nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja dece od 2010. godine. Takođe, 55% vaspitačica nije imalo obuku od strane Tima ove ustanove. Pored toga, sedamdeset tri vaspitačice želi dodatnu obuku na ovu temu.

2. Vaspitačice su procenjivale svoje znanje za primenu Opšteg i Posebnog protokola u kategorijama: posedujem dovoljna znanja da adekvatno reagujem, nemam dovoljna znanja, nisam sigurna i takva znanja mi nisu potrebna (Tabela br. 1).

Tabela br.1.
Zastupljenost procene vaspitačica o svom znanju za primenu Opšteg i posebnog protokola.

	Broj ispitanika	%
Poseđujem dovoljna znanja	38	38.0
Nemam dovoljno znanja	33	33.0
Nisam sigurna	29	29.0
Ukupno	100	100.0

Sa pozitivnog aspekta možemo gledati to što nijedna ispitanica nije smatrala da joj takva znanja nisu ni potrebna, dok je većina ispitanica (38) procenila da ima dovoljna znanja o postupanju po pomenutim protokolima. Sa druge strane, 73 ispitanice su smatrale da su im potrebne dodatne akreditovane obuke u oblasti postupanja za zaštitu dece od nasilja. Ovakav rezultat može ukazati i na davanje socijalno poželjnih odgovora na ovom pitanju, ali i u mogućoj realnoj potrebi ispitanica za sticanjem dodatnih znanja, bez obzira na to kako su procenjivale svoje znanje.

Povezanost broja akreditovanih edukacija vaspitačica i samoprocene znanja vaspitačica za primenu Opšteg i Posebnog protokola iskazana je *Goodman and Kruskal tau koeficijentom* kojim se ukazuje na malu neznačajnu direktnu korelaciju (value=.085, Sig.=.010), pa možemo reći da broj edukacija jeste povezan, ali ne značajno, sa samoprocenom znanja o primeni navedenih protokola. To se pokazalo i primenom procentualne analize (*Crosstabulation*) (Tabela br. 2).

Tabela br.2.
Zastupljenost odgovora samoprocene znanja u odnosu na broj akreditovanih edukacija.

Broj edukacija		Samoprocena znanja			Ukupno
		Poseđujem dovoljna znanja	Nemam dovoljna znanja	Nisam sigurna	
Nijedna	Broj	14	17	15	46
	%within procena.znanja	36.8%	51.5%	51.7%	46%
Jedna	Broj	9	14	11	34
	%within procena.znanja	23.7%	42.4%	37.9%	34%
Dve	Broj	7	2		10
	%within procena.znanja	18.4%	6.1%	3.4%	10%
Više od dve	Broj	8	0	2	10
	%within procena znanja	21.1%	0%	6.9%	10%
Ukupno		38 (38%)	33 (33%)	29 (29%)	100 (100%)

Naime, kako su najbrojnije vaspitačice koje nemaju nijednu edukaciju (46) tako se u toj kategoriji i nalazi najviše onih koje su procenjivale svoje znanje po ponuđenim procenama. Takođe, većina vaspitačica se izjasnila da poseduje dovoljna znanja (38%), ali su to rekle najčešće one koje nemaju nijednu edukaciju (36.8%), što može ukazivati na neadekvatnu samoprocenu svog znanja u odnosu na stvarno znanje. Ona se može objasniti nepostojanjem svesti o svojim kompetencijama i ambicioznošću, kada osoba ne prepoznaje stvaran nivo svojih kompetencija usled nedostatka metakognitivnih veština (Kruger & Dunning, 1999).

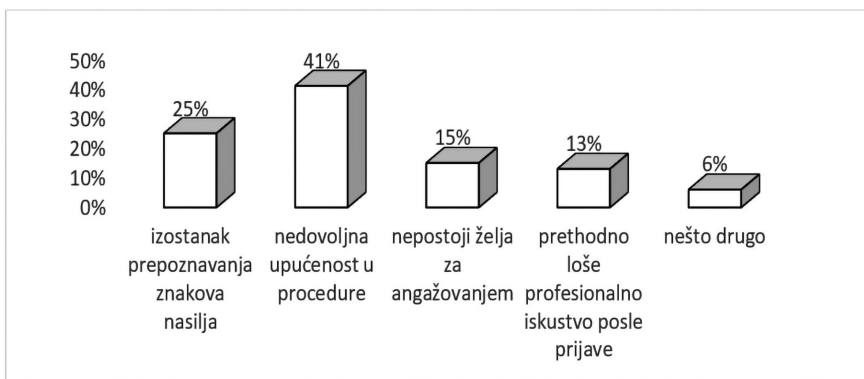
Primenom *CatReg analize* pokazalo se da profesionalno iskustvo i broj edukacija značajno objašnjavaju kriterijumsku varijablu samoprocena poznavanja postupanja po nacionalnim protokolima ($F = 6.249, p = .001$), ali je ovim prediktora objašnjeno samo 13% varijanse kriterijuma.

Dakle, iskustvo i broj obuka zajedno doprinose boljoj samoproceni znanja za postupanje (kao što su pokazali i pomenuti nalazi Hoppstadius, 2021). Međutim, s obzirom na to da je mali procenat objašnjene varijanse, neosporno je da na tu procenu utiču i neki drugi faktori (recimo samoinicijativno edukovanje, pohađanje seminara koji nisu akreditovani od strane nadležnog ministarstva, učenje propisa, čitanje pravilnika, materijala za obuku, vodiča, razmena informacija sa kolegama i Timom ustanove).

Kao najčešći razlog za neispunjavanje profesionalnih i zakonskih obaveza u pogledu reagovanja i prijavljivanja nasilja (Grafikon br. 1) izabrana je nedovoljna upućenost u procedure postupanja (41%), a nešto manje frekventan odgovor bio je izostanak prepoznavanja nasilja (25%).

Grafikon br.1.

Najčešći razlozi za neispunjavanje profesionalnih i zakonskih obaveza u pogledu reagovanja i prijavljivanja nasilja.



Ovi razlozi se takođe mogu naći u izveštajima zaposlenih u zdravstvenom sistemu, ali ih definišu kao profesionalne prepreke (UNICEF, 2019). Jedan od načina kako možemo tumačiti ovaj rezultat jeste i posledica dejstva pomenutih unutrašnjih konflikata po Kalichmanu (1999), koji se mogu javiti i kod ovih profesionalaca.

Kada je u pitanju poznavanje procedure postupanja u slučaju opažanja fizičkih znakova nasilja na detetu koje nije učinjeno u vrtiću, vaspitačice su birale između tri odgovora.

Izbor tačnog odgovora u ovom pitanju nije bio povezan sa brojem edukacija, odnosno koeficijenti korelacije nisu ukazali na značajnu povezanost (*Pearson Chi-Square*=2.097, *Sig*= .553; *Contingency Coefficient*=.143, *Sig*= .553). Primenom analize procentualne zastupljenosti, 63% vaspitačica je odgovorilo tačno, a najviše je bilo onih koje nisu imale nijednu edukaciju – 28 (44.4%). Pokazalo se da je bilo više tačnih nego netačnih odgovora (37%), bez obzira na to kojoj kategoriji su vaspitačice pripadale u odnosu na broj edukacija. Netačan odgovor bio je najviše zastupljen kod vaspitačica koje nisu imale nijednu obuku 18 (48.6%) (Tabela br.3).

Tabela br. 3.

Učestalost odgovora vaspitačica u izboru tačne procedure postupanja u odnosu na broj akreditovanih edukacija.

Broj edukacija	Izbor procedure postupanja				
		Prvo se obav- eštava zdravst- vena ustanova	Prvo se preduz- imaju mere na nivou ustanove	Prvo se obaveštava roditelj	Ukupno
Nijedna	Broj	0	28	18	46
	%within procedura	0%	44.4%	48.6%	46%
Jedna	Broj	0	22	12	34
	%within procedura	0%	34.9%	32.4%	34%
Dve	Broj	0	5	5	10
	%within procedura	0%	7.9%	13.5%	10%
Više od dve	Broj	0	8	2	10
	%within procedura	0%	12.7%	5.4%	10%
Ukupno		0 (0%)	63 (63%)	37 (37%)	100 (100%)

Posebni protokol (2007) propisuje obavezno postupanje u takvoj situaciji (sumnje da se nasilje desilo nad detetom van ustanove), te je samo jedan ponuđeni odgovor bio tačan – postupanje se preduzima prvo na nivou ustanove. Pitanje se nije odnosilo ni na akutno stanje životne ugroženosti deteta, potrebe za intervencijom lekara, kao ni na situaciju prisustva vaspitača sceni nasilja roditelja prema detetu.

Dakle, po uočavanju znakova, a radi bolje procene sumnje na nasilje i planiranja daljeg rada, neophodno je da vaspitač uključi Tim ustanove. Tek kada je procenjen nivo rizika po dete takav da se slučaj ne može rešavati u okviru ustanove (treći nivo), vrši se prijavljivanje centru za socijalni rad od strane direktora predškolske ustanove. Prijava bi trebalo da se izvrši najkasnije tri dana od dana dešavanja nasilja, ako je aktuelno, odnosno od dana procenjenog rizika za dete, ako se sumnjalo na porodično nasilje (Posebni protokol, 2007).

Kada je u pitanju povezanost profesionalnog iskustva sa tačnim izborom procedure postupanja, u analizi smo se vodili pretpostavkom da ukoliko nešto radimo češće povećavamo znanje o tome (na osnovu nalaza istraživanja da je profesionalno iskustvo sa žrtvama faktor koji pojačava znanje po mišljenju profesionalaca, Hoppstadius, 2021). Međutim, na našem uzorku ova pretpostavka se nije potvr-

dila, iskustvo nije bilo povezano sa brojem tačnih odgovora u izboru procedure (*Pearson Chi-Square*=1.401; *Cramer's V*= .118; oba na nivou *Sig*= .236).

Dakle, ni iskustvo ni broj obuka pojedinačno nisu bili povezani sa tačnim odgovorom u izboru postupanja vaspitača, što znači da je na njihov odgovor uticalo nešto drugo, uzimajući u obzir da je 63% tačno odgovorilo.

Još jedno od pitanja u kojima se može ogledati poznavanje pojedinih propisa u pomenutim protokolima odnosilo se na zadatke Tima ustanove. Svaki ispitanik imao je mogućnost da navede tri zadatka Tima, a odgovorilo je 74% ispitanika. Odgovori su se po svom sadržaju mogli svrstati u pojedine zadatke od ukupno jedanaest koje propisuje Pravilnik. Tri najčešće prepoznata zadatka jesu:

- da koordinira izradu i realizaciju programa zaštite dece u okviru preventivnih i interventnih aktivnosti (84%) (pri čemu je najčešće opisano kroz to da Tim sprovodi postupke u zaštiti deteta od nasilja i vrši prevenciju nasilja);

- da organizuje konsultacije u ustanovi i učestvuje u proceni nivoa rizika i odluci o daljem postupanju (73%), i

- da obavlja saradnju sa relevantnim ustanovama (34%).

Pored toga, ono čega u Protokolu nema, a ispitanice su navele kao dva zadatka Tima, jestet: da radi sa roditeljima dece (24%) i da prepoznaje nasilje nad detetom (31%), što je propisana obaveza vaspitača.

Dakle, iz ovih odgovora se može uočiti da većina vaspitačica prepoznaje šta Tim radi, ali i da postoji veliko oslanjanje na stručno postupanje članova Tima, te da se deo postupanja koji je namenjen vaspitačima prebacuje na „stučnu službu, psihologa, Tim”. Upravo ovo ukazuje na to da vaspitači ili ne smatraju da je njihova obaveza da prepoznaju simptome nasilja ili da ne znaju/nisu sigurni kako to treba da rade, pa taj deo postupanja prebacuju na druge zaposlene.

Međusektorska saradnja je od strane polovine uzorka procenjena kao neophodna, ali nije dobro organizovana i ne funkcioniše adekvatno na lokalnom/gradskom području (50%). Preostali odgovori ispitanika bili su u kategoriji: da je neophodna, ali nije adekvatno propisana (18%), ili da se odvija uz lična poznanstva (14%). Takođe, u 17% je procenjeno da adekvatno funkcioniše. Značajan rezultat svakako je da skoro celokupni uzorak (99%) međusektorsku saradnju procenjuje kao neophodnost u zaštiti dece od nasilja.

Kada su u pitanju preporuke o načinima unapređenja međusektorske saradnje, odgovor je dalo 58% vaspitačica. Ti odgovori su kvalitativnom obradom svrstani u šest kategorija prema učestalosti odgovora. Kategorije smo definisati na sledeći način (Tabela br.4):

Tabela br.4.*Načini unapređenja međusektorske saradnje u zaštiti dece od nasilja*

Kategorije	Najčešći opis	Učestalost/ procenti
Bolja, češća i otvorenija međusektorska komunikacija	Održavanje češćih sastanaka; razmena iskustava (socijalne službe, policija)	15 (26%)
Bolje reagovanje službi	Ažurnije reagovanje; da deca budu u fokusu i da se više vremena posvećuje deci; da se održavaju i radionice sa decom na tu temu; formiranje međusektorskog tima za zaštitu dece koje će reagovati u ovim slučajevima.	12 (21%)
Bolja podrška roditeljima	Edukacije roditelja putem radionica; informisanje; intenzivniji rad sa njima; veća podrška ako imaju problema u vezi sa nasiljem.	11 (19%)
Edukacije zaposlenih	Edukovanje svih službi a naročito vaspitača putem seminara i upućivanje u procedure.	10 (18%)
Poštovanje postojećih propisa od strane svih sektora	Jasno određeno šta je čija uloga kroz uređen sistem, gde svako zna šta je čiji posao i kako se saradnja odvija.	7 (12%)
Razno	Dodeljivanje službene legitimacije vaspitačima i veći broj zaposlenih.	2 (4%)
Ukupno		58 (100%)

Iako veliki broj vaspitača nije odgovorio na ovo pitanje (42%), najčešće predloženi način za unapređenje ne možemo smatrati nebitnim. Naime, ukazuje se na potrebu za većom povezanošću i otvorenijom međusektorskom komunikacijom – održavanjem češćih sastanaka, razmenom iskustava (socijalne službe, policija) (26%) i čini se da je to, pored nedovoljne edukovanosti, vrlo veliki problem sistemске prirode. Ovaj rezultat poklapa se i sa prethodnom ocenom vaspitača o međusektorskoj saradnji, pa svakako možemo reći da je evidentna njena neophodnost, ali da ona ipak nije funkcionalna. Takođe, jedan od dva odgovora koje nismo mogli svrstati ni u jednu od prvih pet kategorija bila je potreba za većim brojem zaposlenih, pri čemu nije odgovoreno da li se odnosi na broj vaspitača ili na ostale sektore koji učestvuju u zaštiti dece.

Rezultati o preporukama vrlo su slični ranijim rezultatima istraživanja na domaćem uzorku, ali i ispitanika iz drugih sektora kada je u pitanju nasilje u porodici. Očigledno je da se nedovoljna razmena informacija izdvaja kao najčešći problem (i kod službenika iz drugih sektora, i to centara za socijalni rad, policije

i tužilaštva). Kao treći problem po važnosti ova tri sektora su, takođe, prepoznala nedovoljnu edukovanost zaposlenih. U svojim odgovorima i oni su dali preporuke za unapređenje u vidu formiranja međusektorskih mobilnih timova za zaštitu od nasilja, održavanja zajedničkih tribina, hitnosti postupanja, specijalizovanosti službenika koji postupaju (Spasojević, 2015).

Na samom kraju predstavljenih rezultata dužni smo ukazati i na nedostatke istraživanja. Pri interpretaciji nalaza moramo imati rezervu jer se radi o uzorku iz samo jedne predškolske ustanove sa oko 11% vaspitača iz te ustanove. Dakle, ograničenost veličine uzorka je jasna, pa samim tim i zaključaka, međutim, nalazi mogu biti smernice za istraživanje veće populacije vaspitača predškolskih ustanova. Takođe, specifičnosti su i elektronsko popunjavanje upitnika i dobrovoljnost učesnika u uzorku (sklonost ka popunjavanju upitnika, težnja da svoju ustanovu predstavi u „boljem svetlu”, pozvanost da učestvuje jer je osoba koja „vlada znanjem”).

Zaključak

Možemo zaključiti da rezultati ovog istraživanja ukazuju na to da ne postoji dovoljan broj akreditovanih edukacija, odnosno da stručni kadar nije dovoljno edukovan da bi se adekvatno suočavao sa ovim problemom, što su pokazali i pomenuti domaći i inostrani nalazi (Mašić, 2013; Klemenović i Mašić, 2015; Toros & Tiirik, 2014; Hoppstadius, 2021; Ruijne et al., 2019; UNICEF, 2019). Evidentno je da edukovanost vaspitača prožima sve aspekte ovog istraživanja, od znanja o postupanju do stavova. Skoro polovina ispitanica nije imala nijednu akreditovanu edukaciju na temu nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja dece poslednjih trinaest godina. Zanimljivo je to da je od **četrdeset šest** vaspitača koje nisu imale nijednu obuku čak njih **četrnaest** smatralo da poseduje dovoljna znanja o postupanju po protokolima, kao i većina ispitanica u uzorku (38%). Ovaj nalaz se, jednim delom, može objasniti i time da su imale precenjenu procenu svojih znanja (Kruger & Dunning, 1999), kao i u slučaju nalaza Ruijne i saradnika (2019). Za nas je bio značajno pitanje i tačnog izbora procedure u postupanju, jer on zahteva znanje. Znanje je osnova na koju se nadovezuje i iskustvo, jer protokoli ne mogu da predvide sve specifične situacije koje se mogu desiti. Ipak, ni iskustvo ni broj edukacija pojedinačno nisu bili povezani sa tačnim odgovorom u izboru postupanja vaspitača, što znači da je na njihov odgovor uticalo nešto drugo, uzimajući u obzir da je 63% tačno odgovorilo.

Slično rezultatima Hoppstadius (2021) i ovaj uzorak je pokazao da profesionalno iskustvo i broj edukacija zajedno, iako malim procentom (13%) varirane, značajno objašnjavaju samoprocenu poznavanja postupanja po nacionalnim protokolima. Deo poznavanja Posebnog protokola možemo gledati i kroz navođenje ukupno osam od jedanaest propisanih zadataka Tima ustanove (Posebni protokol, 2007: 15, Pravilnik, 2020: 9). Najprepoznatljiviji zadatak Tima jeste da koordinira izradu i realizaciju programa zaštite dece u okviru preventivnih i interventivnih aktivnosti (84%). Ipak, vaspitači su stava da su im dodatne edukacije potrebne (73%), a ono što je alarmantno, zbog nedovoljnog ulaganja u edukovanost profesionalaca sitemskog porekla, izdvajamo u dva rezultata: prvi, da po mišljenju vaspitača,

najčešći razlog profesionalaca da ne prijave nasilje nad detetom izdvaja upravo nedovoljna upućenost u procedure (41%), pa možemo reći da je to najdominantnija profesionalna prepreka (UNICEF, 2019); drugi, da je međusektorska saradnja u zaštiti dece od nasilja neophodna i adekvatno propisana u dokumentima, ali nedovoljno dobro organizovana i ne funkcioniše adekvatno na lokalnom/gradskom nivou. Mišljenje stručnjaka jeste da je neophodno da se međusektorska saradnja unapredi boljom, češćom i otvorenijom komunikacijom profesionalaca koji učestvuju u zaštiti dece od porodičnog nasilja.

Značaj ovog istraživanja možemo videti u praktičnom cilju – da se dobiju podaci o stavovima vaspitača o postupanju po nacionalnim protokolima, da se identifikuju zastoji u njihovoj implementaciji, kao i razlozi za te zastoje, te za planiranje nekih budućih istraživanja na obimnijem uzorku. Posledično se može podsticajno uticati na povećanje nivoa edukovanosti vaspitača i indirektno na povećanja kvaliteta zaštite dece od nasilja.

Literatura:

- Hoppstadius, H., Olofsson, N. & Espvall, M. (2021). Professional Knowledge on Violence in Close Relationship in Swedish Social Services. *Journal of social service research*, vol. 47, no. 1, 131-142. <<https://doi.org/10.1080/01488376.2020.1725219>>
- Jul, J., Jensen, H. (2002). *Kompetencija u pedagoškim odnosima. Od poslušnosti do odgovornosti*. Biblioteka pedagoška raskršća, Eduka Beograd.
- Kalichman, S. (1999). *Mandated reporting of suspected child abuse: Ethics, law, & policy*. American Psychological Association, Washington, DC, USA.
- Klemenović, J., Mašić, D. (2015). Pripremljenost stručnjaka u predškolskim ustanovama za prevenciju i zaštitu dece od seksualne zloupotrebe. Ur. Kuburić, Z. i dr. *Istraživanja u oblasti socijalnog rada, socijalne zaštite i socijalne politike*, Univerzitet u Novom Sadu i Filozofski fakultet Novi Sad, 141–155.
- Kruger, J. & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessment. *Journal of personality and social psychology*, vol.77, no.6, 1121–1134.
- Lazić, S. (2016). Sistem obrazovanja u zaštiti dece od porodičnog nasilja i seksualnog zlostavljanja. U: *Zaštita dece od porodičnog nasilja i seksualnog zlostavljanja*. NORMA Časopis za teoriju i praksu vaspitanja i obrazovanja, Pedagoški Fakultet u Somboru, vol. XXI, no.2, 239–252.
- Lazić, S. (2021). *Seksualno zlostavljanje dece: šta činiti kada postoji sumnja?* Prezentacija 20. 5. 2021. Pedagoško društvo Vojvodine. <https://www.pedagoskodruštvovojvodine.edu.rs/wpcontent/uploads/2021/06/S_Lazic_Seksualno_zlost_sumnja_materijal_za_ucesnike.pdf>
- Mašić, D. (2013). *Prevenција i zaštita predškolske dece od seksualnog nasilja*. Diplomski rad. Novi Sad. Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
- Ministarstvo prosvete Republike Srbije (2007). *Poseban protokol za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim usta-*

- novama. Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije, Sektor za razvoj obrazovanja i međunarodnu prosvetnu saradnju i Kancelarija UNICEF-a u Srbiji. Ministarstvo prosvete Republike Srbije (2020). *Pravilnik o Protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje* "Sl. glasnik RS", br. 46 od 26. 6. 2019, 104 od 31. 7. 2020.
- Porodični zakon Republike Srbije, *Službeni glasnik RS*, br. 18/2005.
- Pećnik, N., Radočaj, T. i Tokić, A. (2011). Uverenja javnosti o ispravnim roditeljskim postupcima prema djeci najmlađe dobi. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, vol.20, no.3, 625–646 <<https://hrcak.srce.hr/clanak/107765>>
- Petrović, J., Zotović, M. (2007). Prihvaćenost u grupi vršnjaka i emocionalna kompetencija dece preadolescentnog uzrasta. *Psihologija*, vol. 40, no.3, str. 431–445.
- Pokrajinski ombudsman (2012). *Sprečavanje i zaštita dece od zlostavljanja i zanemarivanja u osnovnim školama u Vojvodini*. Istraživanje Pokrajinskog ombudsmana o primeni Pravilnika o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje u osnovnim školama AP Vojvodine u 2011. godini. Autonomna pokrajina Vojvodina Novi Sad.
- Ruijne, R. E., Kamperman, A. M., Trevillion, K., Garofalo, C., Jongejan, F. E., Bogaerts, S., Howard, L. M. & Mulder, N. L. (2019). Mental health professionals' knowledge, skills and attitudes on domestic violence and abuse in the Netherlands: cross-sectional study. *BJPsych Open*, vol.5, no.29, 1–7.
- Spasojević, A. (2015). Nasilje u porodici – multisektorski pristup i postupak dokazivanja. Nomos Beograd.
- Spasojević, A., Zotović-Kostić, M. (2023). Stavovi vaspitača predškolske ustanove u vezi sa zaštitom dece od porodičnog nasilja. 71. *Kongres psihologa Srbije*, Palić, 24–27. 5. 2023; *Knjiga rezimea, Saopštenja*, 88. Društvo psihologa Srbije.
- Toros, K. & Tiirik, R. (2014). Preschool Teachers' Perceptions About and Experience with Child Abuse and Neglect. *Early Childhood Education Journal*, vol. 44, no.1, 21–30. doi:10.1007/s10643-014-0675-0
- UNICEF (2019). *Zaštita male dece od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja*. Modul 14.: https://www.unicef.org/serbia/sites/unicef.org.serbia/files/2019-09/modul_14.pdf (pristupljeno 15.11.2022.)
- Vlada Republike Srbije (2005). *Opšti protokol za zaštitu dece od zlostavljanja i zanemarivanja*, Beograd: Vlada Republike Srbije.
- Vlada Republike Srbije (2022). *Opšti protokol za zaštitu dece od zlostavljanja i zanemarivanja*, Beograd, Vlada Republike Srbije.: <http://minbpd.gov.rs/wp-content/uploads/2022/02/Opsti-protokol-za-zastitu-dece-od-nasilja.pdf> (pristupljeno 15.11.2022.)
- Žegarac, N., Burgund, A. (2016). Standardi i kompetencije za obrazovanje socijalnih radnika za rad sa decom i mladima. Ur. Žegarac, N. *Standardi za obrazovanje socijalnih radnika u Srbiji. Razvoj kompetencija za kvalitetnu profesionalnu praksu*. Fakultet političkih nauka Univerziteta u Beogradu, 66–78. Dostupno na: <<http://www.pzv.org.rs/index.php/seminari>>
- Zavod za unapređenje obrazovanja i vaspitanja u Beograd. *Katalog programa stalnog stručnog usavršavanja*, 2022. <https://zuov-katalog.rs/index.php?action=page/catalog/all&oblast=2> (pristupljeno 10.09.2023.)

Aleksandra Spasojević
Centre for Social Work Šabac
Marija Zotović-Kostić
Faculty of Philosophy, University of Novi Sad

PROTECTING CHILDREN FROM DOMESTIC VIOLENCE: COMPETENCE AND ATTITUDES OF KINDERGARTEN TEACHERS

Abstract: The paper presents research on the attitudes of kindergarten teachers about some aspects of protecting children aged three to seven from domestic violence. The sample included one hundred teachers from the Preschool Institution “Radosno detinjstvo“, Novi Sad. 40% of the respondents had professional experience with children who were victims of domestic violence, and almost half of them (46%) had not attended any accredited training courses since 2010. Still, 14 teachers from that category thought that they had enough knowledge about implementation of national protocols for protection of children from violence. CatReg analysis showed that professional experience and the number of accredited courses significantly explain the criterion variable of self-assessment regarding knowledge about the national protocols implementation ($F = 6.249$, $p = 0.001$), although these predictors explain only 13% of the criterion variance. 63% of the respondents gave the correct answer about the legally prescribed procedure for kindergarten teachers when they suspect a child is a victim of physical violence outside the institution, and insufficient knowledge of the procedures was chosen as the most frequent reason for not fulfilling professional and legal obligations in reacting to violence. As a significant result we point out that intersectoral cooperation is assessed as necessary, but according to half of the respondents it is not well organized in the local area. The results indicate that there are systemic problems such as insufficient intersectoral cooperation and insufficient competence of the professional staff, followed by their assessment that they need education.

Key words: domestic violence against children, attitudes, kindergarten teachers, preschool institution.

Mirjana Kiževski
Predškolska ustanova
Radosno detinjstvo, Novi Sad

Svetlana Radović
Visoka škola strukovnih studija za
obrazovanje vaspitača Novi Sad

mirjana.kizevski@yahoo.com

UDK 37.011.3-051
Originalni naučni rad

Primljen: 5.12.2023.

Prihvaćen: 22.12.2023

DOI: 10.53406/kd.v11i2.81

VASPITAČKI POSAO U SRBIJI IZ PERSPEKTIVE VASPITAČA

Sažetak: U radu su prikazni rezultati anketnog istraživanja percepcije vaspitačkog posla iz perspektive samih vaspitača u Srbiji (N=182). Važnost proučavanja načina kako vaspitači gledaju na svoj posao, zasniva se na tezi da se dobrobit deteta, kao cilj predškolskog vaspitanja i obrazovanja, može postići ako je ostvarena dobrobit onih koji sa njima rade. Percepcija vaspitačkog posla analizirana je preko analize stepena opšteg zadovoljstva poslom, izvora zadovoljstva, teškoća sa kojima se suočavaju na poslu, percepcije položaja profesije u društvu, spremnosti da se promeni posao i spremnosti da se vaspitački posao preporuči mladima. Rezultati pokazuju relativno nisko opšte zadovoljstvo vaspitača poslom kojim se bave, izuzetno lošu percepciju položaja profesije u društvu (kako njene društvene valorizacije tako i valorizacije korisnika usluga, to jest roditelja), te posledično njihovu relativno visoku spremnost da promene posao i nespремnost da ga preporuče mladima. Rad sa decom i mogućnost ispoljavanja kreativnosti pružaju zadovoljstvo najvećem broju anketiranih vaspitača, a materijalne i nematerijalne pogodnosti najmanjem broju. Identifikovane teškoće sa kojima se vaspitači suočavaju tokom rada jesu: velike grupe dece, izazovi inkluzivnog rada, odnosi i komunikacija sa roditeljima ili zakonskim zastupnicima deteta, neuvažavanje stručnog mišljenja i neprepoznavanje vaspitačkih aktivnosti i postignuća kao značajnih u kolektivu, nedovoljan broj stručnog i tehničkog kadra u vrtićima i neuvažavanje stručnog mišljenja vaspitača od strane kreatora predškolske politike. Generalno, rezultati istraživanja ukazuju na potrebu za sistemskim bavljenjem time kako vaspitači gledaju na svoj posao, u kakvim uslovima rade i kako na njih utiče posao kojim se bave, kao preduslovima ostvarenja dobrobiti deteta.

Ključne reči: vaspitački posao, perspektiva vaspitačica i vaspitača, zadovoljstvo poslom, teškoće u obavljanju posla, položaj profesije.

Uvod

Vaspitački posao u našem društvu poslednjih decenija izložen je značajnim promenama. One su posledica, između ostalog, profesionalizacije, izražene kroz povećanje broja godina školovanja vaspitača/ica reformisanjem sistema visokog obrazovanja, odnosno uvođenjem Bolonjskog sistema visokog obrazovanja, kao i uvođenja master strukovnih studija za vaspitače u trajanju od dve godine; donošenja Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2009) kojim je predviđeno uključivanje dece iz osetljivih grupa, kao i dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u sistem redovnog obrazovanja na svim nivoima – pa i predškolskom; prelaska na novi program predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta (2018).

Cilj reformskih napora jeste ostvarenje celovitog razvoja i dobrobiti deteta predškolskog uzrasta, koji se realizuje i kreiranjem optimalne sredine za decu u kojoj će ona na najbolje načine moći da ostvaruju svoje potencijale. Vaspitači su ključni akteri u procesu ostvarenja ovog cilja. Pred njima se nalaze brojni zahtevi i izazovi: promena pristupa praksi, razvijanje kritičke refleksije i novih veština i kompetencija, kontinuirano obrazovanje. Posledično, usmerenost domaćih radova na ove teme ne iznenađuje (npr. Pavlović-Breneselović & Krnjaja, 2012; Mićović, 2021; Nedimović i dr., 2022; Nikolic i dr., 2017; Pavlović & Stanisavljević-Petrović, 2017; Rajić & Mihić, 2017; Stanisavljević-Petrović & Stančić, 2010).

Optimalnu sredinu za decu moguće je kreirati samo ukoliko je ona optimalna i za odrasle koji rade sa njima. Fokusiranje na potrebe vaspitača preduslov je za ostvarenje ovakve sredine. Najbolji interes deteta može se ostvariti ukoliko se bavimo i položajem i radnim uslovima vaspitača, time ko su oni i kako na njih utiče njihov rad. Vaspitačka praksa se ubrzano menja, a veoma malo pažnje poklanja se efektima ovih promena na vaspitače i njihovu dobrobit.

Istraživanja koja se bave time kako vaspitači gledaju na svoju profesiju, koliko su njome zadovoljni, gotovo da izostaju iz domaće istraživačke prakse. Rezultat pretraživanja literature na ovu temu jesu svega dva istraživanja. U prvom istraživanju, realizovanom 2009. godine, zadovoljstvo vaspitača profesionalnim statusom i poslom analizira se u širem sklopu analize osobnosti stručnog profila vaspitača i učitelja (Nišević & Colić, 2010). Drugo istraživanje, koje je kvalitativno istraživanje malog obima, posvećeno je participaciji vaspitača u procesima odlučivanja i donošenja odluka po pitanjima koja su značajna za oblikovanje i razvijanje kvalitetne prakse vaspitanja i obrazovanja (Miljković-Pavlović, 2020).

Cilj ovog istraživanja jeste sticanje početne slike o tome kako vaspitači u Srbiji vide svoj posao, dobijanjem odgovora na sledeća pitanja: Da li su i u kojoj meri zadovoljni svojim poslom? Koji su izvori zadovoljstva u bavljenju vaspitačkim poslom? Sa kakvim teškoćama se suočavaju u svom radu? Kako vide položaj svoje profesije u društvu? Da li su i pod kojim uslovima spremni da promene posao? Da li su spremni da vaspitački posao preporučuje mladima?

Metod

Istraživanje je realizovano kao anketno, na prigodnom uzorku od 182 vaspitača iz različitih sredina u Srbiji¹, korišćenjem namenski sačinjenog upitnika sa pitanjima zatvorenog i otvorenog tipa, kao i skalama stavova.

Pored sociodemografskih podataka, upitnikom su prikupljeni podaci o stepenu opšteg zadovoljstva bavljenja vaspitačkim poslom, izvorima zadovoljstva, teškoćama sa kojima se vaspitači/ce suočavaju u obavljanju posla, percepciji položaja vaspitačke profesije, spremnosti da promene posao i spremnosti da posao preporuče mladima.

Za prikupljanje podataka o stepenu zadovoljstva profesijom, izvorima zadovoljstva, teškoćama sa kojima se vaspitači/ce suočavaju prilikom obavljanja posla, konstruisane su posebne skale. Za merenje intenziteta, odnosno stepena pihvatanja određenog iskaza, korišćena je petostepena Likertova skala.

Skalom izvora zadovoljstva obuhvaćeno je deset tvrdnji koje se odnose na različite izvore zadovoljstva. Zadovoljstvo bavljenja vaspitačkim poslom zbog: rada sa decom, mogućnosti ispoljavanja kreativnosti, mogućnosti doprinosa razvoju kvaliteta vaspitno-obrazovnog rada, fiksnog radnog vremena, mogućnosti ostvarenja ličnog dohotka, materijalnih ili nematerijalnih pogodnosti koje proističu iz bavljenja vaspitačkim poslom, mogućnosti kontinuirane edukacije, mogućnosti usklađivanja posla i privatnog života, saradnje sa kolegama, mogućnosti razvijanja partnerstva sa roditeljima i/ili drugim osobama bliskim deci, kao i sa lokalnom i širom zajednicom.

Za prikupljanje podataka o teškoćama sa kojima se vaspitači suočavaju tokom obavljanja posla konstruisane su četiri skale: teškoće u vaspitačkom poslu povezane sa decom, teškoće u vaspitačkom poslu povezane sa roditeljima i drugim zakonskim zastupnicima deteta, teškoće u vaspitačkom poslu povezane sa atmosferom u kolektivu i teškoće u vaspitačkom poslu povezane sa predškolskim sistemom.

Podaci o percepciji položaja vaspitačke profesije u društvu prikupljeni su pitanjima sa ponuđenim dihotomnim odgovorima. Percepcija položaja vaspitačke profesije operacionalizovana je kao percepcija društvene valorizacije profesije (procena adekvatnosti finansijske nadoknade za rad i procena uvažavanja mišljenja vaspitača prilikom reformisanja predškolstva) i percepcija valorizacije profesije od strane korisnika usluge, to jest roditelja.

Podaci o spremnosti da se promeni profesija, kao i spremnosti da se ona preporuči mladima, prikupljeni su kombinacijom zatvorenih pitanja sa ponuđenih dihotomnih odgovorima i otvorenih pitanja, kako bi se dobio detaljniji uvid u ove spremnosti.

Podaci su obrađeni u statističkom programu SPSS verzija 23, a rezultati su prikazani u procentima.

Anketiranje je realizovano tokom marta 2021. godine. S obzirom na tadašnje

¹ U istraživanju su učestvovali vaspitači iz Beograda (opštine Novi Beograd, Zemun, Čukarica, Palilula, Lazarevac, Sopot i Grocka), Novog Sada (uključujući naselja Futog, Kač i Čenej, te gradske opštine Petrovaradin sa naseljem Ledinci), Niša, Kragujevca, Subotice, Zrenjanina, Čačka, Kruševca, Kraljeva, Smedereva, Vranja, Valjeva, Sombora, Požarevca, Kikinde, Sremske Mitrovice, Bora, Arandelovca, Majdanpeka, Rume, Kule, Prijepolja, Novih Banovaca, Indije, Bačke Topole, Kovina, Beočina, Batočine, Ivanjice, Velikog Gradišta, Velike Plane, Osečine, Donjeg Milanovca, Vladičinog Hana, Leposavića, Mionice, Trstenika, Temerina.

ograničavajuće mere u Srbiji usled epidemije COVID–19, ono je obavljeno pomoću onlajn upitnika. Upitnik je distribuiran putem društvene mreže Fejsbuk i Vajber, odnosno postavljan je u grupe koje okupljaju vaspitače: *Vaspitači svih zemalja, ujedinite se; Vrtička posla; U susret promenama; Nezavisni sindikat prosvetnih radnika Vojvodine pri predškolskoj ustanovi (NSPRV PU); Master II godina*. Učešće u istraživanju bilo je dobrovoljno i anonimno.

Sociodemografske karakteristike učesnika u istraživanju prikazane su u Tabeli 1.

Tabela 1.
Sociodemografske karakteristike učesnika u istraživanju

Pol		Završena škola	%
Ženski	97.8%	Stari program (pedagoška akademija ili viša strukovna škola)	20.9
Muški	2.2%	Studije prvog stepena (osnovne akademske, osnovne strukovne, specijalističke strukovne)	54.4
Starost g.		Studije drugog stepena (master akademske ili strukovne)	24.7
AS/SD	42.23/9.258	Sektor rada	
min.–max.	22–63	Državni	79.2
Radni staž g.		Privatni	7.1
(AS/SD)	16.25/9.211	Državni i privatni	13.7
min.–max.	1–39	Veličina grupe	
		U okviru propisanog normativa	28.6
		Iznad propisanog normativa	71.4

Rezultati istraživanja

Opšte zadovoljstvo poslom i izvori zadovoljstva

Zadovoljstvo poslom predstavlja značajnu dimenziju lične dobrobiti. Između ostalog, štiti vaspitače od emocionalne iscrpljenosti (Stremmel et al., 1993) i predstavlja prediktor interesovanja za profesionalni razvoj (Wagner & French, 2010). Od anketiranih vaspitača, nešto manje od polovine (45.1%) uglavnom je zadovoljno svojim poslom i 9.9% je potpuno zadovoljno (Tabela 2). Poređenja radi, koje je moguće prvenstveno zbog sličnog društvenog konteksta, u istraživanju profesionalnog statusa i profesionalnog razvoja vaspitačke profesije rađenom u Hrvatskoj,

79% vaspitača bilo je uglavnom zadovoljno svojim poslom i 7.3% bilo je potpuno zadovoljno (Vujičić i dr., 2015). Na osnovu ovih rezultata, može se reći da su vaspitači u Srbiji, u odnosu na svoje kolege iz Hrvatske, značajno manje zadovoljni poslom kojim se bave.

Tabela 2.
Opšte zadovoljstvo vaspitačkim poslom u %

Potpuno zadovoljni	Uglavnom zadovoljni	Niti zadovoljni, niti nezadovoljni	Uglavnom nezadovoljni	Potpuno nezadovoljni
9.9	45.1	23.6	16.5	4.9

Kao najveći izvor zadovoljstva u bavljenju vaspitačkim poslom vaspitači navode rad sa decom (njih 60.4% potpuno se slaže s ovom tvrdnjom, 33.5% uglavnom se slaže) i mogućnost ispoljavanja kreativnosti u radu (54.4%, potpuno se slaže i 40.1% se uglavnom slaže) (Tabela 3). Da interakcija sa decom vaspitačima pruža najveći izvor zadovoljstva, potvrđeno je i istraživanjima ove teme rađenim u drugim sredinama (Jorde-Bloom, 1988; Kontos & Stremmel, 1988).

Vaspitači u nešto nižem, ali i dalje visokom procentu, zadovoljstvo nalaze i u mogućnosti da doprinesu razvoju kvaliteta vaspitno-obrazovnog rada (79.7%, od čega se 35.7% potpuno slaže sa ovom tvrdnjom i 44% uglavnom slaže), fiksnom radnom vremenu (73.6%, od čega se 34.6% potpuno slaže i 39% uglavnom slaže), mogućnosti ostvarenja ličnog dohotka (72%, od čega se 35.7% potpuno slaže i 36.3% uglavnom slaže) i usklađenosti posla i privatnog života (79.1%, od čega se 28.6% potpuno slaže i 50.5% uglavnom slaže). Sa tvrdnjom da ih zadovoljnim čini saradnja sa kolegama – bilo na radnom mestu, seminarima, stručnim konferencijama ili u strukovnim udruženjima, potpuno se slaže svega 20.9% anketiranih, dok se nešto više od polovine (53.8%) uglavnom slaže. Polovina anketiranih (49.8%) uglavnom se slaže sa tvrdnjom da su zadovoljni zato što radeći kao vaspitači mogu da razvijaju partnerstvo sa roditeljima i/ili drugim osobama bliskim deci, kao i sa lokalnom i širom zajednicom (njih 19.8% se potpuno slaže), a 43.4% je zadovoljno zato što se kontinuirano edukuju (njih 24.7% se potpuno slaže). Najmanjem procentu anketiranih zadovoljstvo pružaju materijalne ili nematerijalne pogodnosti, poput: dodatnih slobodnih dana, bonova i vaučera, popusta i/ili kupovine na rate, socijalnog davanja, poklona (10.4% njih se potpuno slaže i 17% uglavnom slaže).

Tabela 3.
Izvori zadovoljstva u bavljenju vaspitačkim poslom u %.

Izvori zadovoljstva	Potpuno se slažu	Uglavnom se slažu	Neodlučni	Uglavnom se ne slažu	Potpuno se ne slažu
Rad sa decom	60.4	33.5	2.7	2.2	1.1
Ispoljavanje kreativnosti u radu	54.4	40.1	4.9	0.5	0
Doprinos razvoju kvaliteta vaspitno-obrazovnog rada	35.7	44	12.1	6.6	1.6
Fiksno radno vreme	34.6	39	15.9	6.6	3.8
Mogućnost ostvarenja ličnog dohotka	35.7	36.3	15.4	10.4	2.2
Mogućnost usklađivanja posla i privatnog života	28.6	50.5	6.6	13.2	1.1
Saradnja sa kolegama	20.9	53.8	13.7	9.9	1.6
Razvijanje partnerstva	19.8	49.5	18.7	10.4	1.6
Kontinuirana edukacija	24.7	43.4	17	11.5	3.3
Dodatne materijalne ili nematerijalne pogodnosti	10.4	17	18.1	28	26.4

Teškoće u obavljanju vaspitačkog posla

Teškoće sa kojima se vaspitači suočavaju prilikom obavljanja posla, radi preciznijeg i sveobuhvatnijeg sagledavanja, analizirane su kroz četiri segmenta: kao teškoće u radu povezane sa decom, teškoće u radu povezane sa roditeljima i drugim zakonskim zastupnicima deteta, teškoće koje proizlaze iz atmosfere kolektiva i teškoće koje proizlaze iz predškolskog sistema.

Kao glavnu teškoću u vaspitačkom poslu u vezi sa decom vaspitači su identifikovali otežane uslove rada u većim grupama dece, nastalim kao posledica prekoračenja propisanih normativa o broju dece po vaspitnoj grupi, ili spajanjem nekoliko vaspitnih grupa. Čak 86.9% anketiranih potpuno se slaže sa ovom tvrdnjom (Tabela 4). Ovaj nalaz ne iznenađuje, s obzirom na to da 71.4% vaspitača obuhvaćenih istraživanjem rade u grupama koje su veće od propisanog normativa² (Tabela 4).

² Normativi o veličini grupe propisani su Zakonom o predškolskom vaspitanju i obrazovanju.

Izuzetno visokom procentu anketiranih (88.5%, od čega se 56.6% potpuno slaže s navedenom tvrdnjom i 31.9% se uglavnom slaže) teškoću u obavljanju posla predstavljaju izazovi inkluzivnog rada sa decom s razvojnim smetnjama, invaliditetom, vaspitnom zapuštenošću, žrtvama nasilja, ili pak darovitom decom. U istraživanju su izazovi inkluzivnog rada određeni kao: nedovoljna obučenost za inkluzivni rad, potreba da se određenom detetu posveti dodatna pažnja, što može da dovede do zapostavljanja druge dece u grupi, kao i izostajanje i nedovoljna ili pak neodgovarajuća podrška stručnih saradnika. Kao sledeću teškoću u vaspitačkom poslu u vezi sa decom, vaspitači su identifikovali društveno nepoželjna ponašanja dece, poput agresivnog ponašanja prema drugoj deci, životinjama, predmetima i/ili odraslim osobama (39.6% anketiranih se potpuno slaže s ovom tvrdnjom, dok ih se još 37.4% uglavnom slaže). Buka koju prave deca u vrtiću predstavlja teškoću u radu za više od polovine anketiranih (potpuno se slaže 20.3% i još 33% uglavnom se slaže). Najmanjem procentu anketiranih teškoću u radu predstavlja osmišljavanje i pravljenje prostornih celina u vrtiću, u radnoj sobi, hodnicima, dvorištu, koje bi trebalo da budu pogodne za različite dečje aktivnosti.

Tabela 4:
Teškoće u vaspitačkom poslu u vezi sa decom u %

Teškoća	Potpuno se slažu	Uglavnom se slažu	Neodlučni	Uglavnom se ne slažu	Potpuno se ne slažu
Otežani uslova rada u grupama većim od propisanih	86.9	8.8	0.5	0.5	0.5
Izazovi inkluzivnog rada sa decom	56.6	31.9	3.3	7	1
Društveno nepoželjna ponašanja dece	39.6	37.4	9.9	9.9	3.3
Buka koju prave deca	20.3	33	9.9	28.6	8.2
Osmišljavanje i pravljenje prostornih celina u vrtiću	10.4	28	11.5	34.1	15.9

Najveće teškoće u vaspitačkom poslu koje se odnose na roditelje, ili detetove zakonske zastupnike, prema mišljenju anketiranih vaspitača jesu: traženje određenih ustupaka za dete, nezainteresovanost ili odbijanje partnerstva i saradnje sa vaspitačima i nedoslednost u vaspitanju ili nerealizovanje dogovorenih vaspitno-obrazovnih postupaka i aktivnosti (Tabela 5). Traženje ustupaka, kao što je traženje da dete boravi u vrtiću, uprkos tome što ima izražene akutne zdravstvene poteškoće poput: povišene telesne temperature, dijareje, povraćanja, ili pak insisti-

ranje na tome da se dete druži ili da sedi za stolom samo sa određenim detetom/ decom, skoro 4/5 anketiranih identifikovalo je kao teškoću sa kojom se suočava u svom radu (sa ovom tvrdnjom potpuno se slaže 63.2% anketiranih i 26.4% uglavnom se slaže). Takođe visokom procentu anketiranih (87.9%) teškoću predstavlja to što roditelji ili detetovi zakonski zastupnici nisu zainteresovani ili čak odbijaju partnerstvo, odnosno saradnju sa njima (45.6% potpuno se slaže i 42.3% uglavnom se slaže). Nedoslednost u vaspitavanju deteta ili kada s detetom ne realizuju vaspitno-obrazovne postupke i aktivnosti uvezi sa kojima su se dogovorili s vaspitačem, kao teškoću u obavljanju posla vidi 84.9% anketiranih (gotovo polovina se potpuno slaže s ovom tvrdnjom i više od trećine se uglavnom slaže).

U odnosu na stepen slaganja sa ponuđenom tvrdnjom, značajnu teškoću u obavljanju posla pričinjava i to što roditelji ili detetovi zakonski zastupnici ne poštuju privatnost i slobodno vreme vaspitača, odnosno što ih kontaktiraju u vezi sa detetom van radnog vremena i/ili van vrtića, kao i to što se interesuju za detalje privatnog života vaspitača, koje oni ne žele da iznose u javnost. Više od polovine (55.5%) anketiranih, potpuno se slaže s navedenom tvrdnjom i 22% se uglavnom slaže. Problem neprimerenog ponašanja roditelja ili zakonskih zastupnika, koje je u istraživanju podrazumevalo: dolazak u vrtić u alkoholisanom ili drugom izmenjenom stanju svesti, verbalno vređanje, psovanje, upućivanje pretnji i/ili fizički nasrtaji prema deci i/ili zaposlenima, namerno oštećivanje i/ili uništavanje vrtićkog inventara, niži procenat anketiranih identifikovao je kao teškoću u obavljanju posla.

Tabela 5:
Teškoće u vaspitačkom poslu u vezi sa roditeljima i drugim zakonskim zastupnicima deteta u %

Teškoća	Potpuno se slažu	Uglavnom se slažu	Neodlučni	Uglavnom se ne slažu	Potpuno se ne slažu
Traženje ustupaka za dete	63.2	26.4	3.8	3.8	2.7
Nezainteresovanost/ odbijanje partnerstva/ saradnje sa vaspitačem	45.6	42.3	4.4	6.6	1.6
Nedoslednost u vaspitanju i/ili nerealizacija dogovorenih vaspitno-obrazovnih postupaka i aktivnosti	48.9	35.2	7.7	7.1	1.1
Nepoštovanje privatnosti i slobodnog vremena vaspitača	55.5	22	4.9	11	6.6
Neprimerena ponašanja roditelja ili detetovih zakonskih zastupnika	37.4	23.1	4.9	20.9	13.7

Kao pokazatelji teškoća u obavljanju posla koje su povezane sa atmosferom u kolektivu, korišćene su tvrdnje koje se odnose na: neuvažavanje mišljenja vaspitača i neprepoznavanje vaspitačkih aktivnosti i postignuća kao značajnih; ogovaranje, vređanje i/ili diskriminatorno ponašanje zaposlenih, uključujući i rukovodeći kadar; teškoće u komunikaciji sa zaposlenima u predškolskoj ustanovi (uključujući i rukovodstvo ustanove); teškoće koje se odnose na dogovaranje i/ili realizovanje zajedničkih aktivnosti kolektiva vrtića. Dobijeni rezultati prikazani su u Tabeli 6. Nešto više od polovine anketiranih potpuno i uglavnom se slaže sa tvrdnjom da im teškoću u obavljanju posla predstavlja to što u predškolskoj ustanovi nije uvaženo njihovo stručno mišljenje, niti su njihove aktivnosti i postignuća prepoznati kao značajni. Nasuprot tome, teškoće u komunikaciji sa zaposlenima (uključujući i rukovodstvo), teškoće u vezi s dogovaranjem i/ili realizovanjem zajedničkih aktivnosti i teškoće koje nastaju usled ogovaranja, vređanja i/ili diskriminatornog ponašanja, oko jedne trećine anketiranih identifikuje kao teškoće u obavljanju posla povezane sa atmosferom u kolektivu.

Tabela 6.

Teškoće u vaspitačkom poslu u vezi sa atmosferom u kolektivu u %

Teškoća	Potpuno se slažu	Uglavnom se slažu	Neodlučni	Uglavnom se ne slažu	Potpuno se ne slažu
Neuvažavanje stručnog mišljenja, neprepoznavanje aktivnosti i postignuća kao značajnih	26.4	24.7	11	24.2	13.7
Vređanje i/ili diskriminatorno ponašanje nekoga iz kolektiva, uključujući rukovodstvo	12	19.8	18.1	39	16.5
Komunikacija sa zaposlenima, uključujući rukovodstvo	11	24.2	14.3	36.3	14.3
Dogovaranje i/ili realizovanje zajedničkih aktivnosti u vrtiću	12	19.8	18.1	39	16.5

Najveća teškoća u vaspitačkom poslu, prema procentu onih koji se slažu, potpuno ili uglavnom (84.6%) sa ponuđenom tvrdnjom, a koja proizlazi iz predškolskog sistema, jeste nedovoljnost stručnog kadra – vaspitačkog, psihološkog, defektološkog, logopedskog (Tabela 7). Druga po redu utvrđenih teškoća koja otežava rad vaspitača odnosi se na neuvažavanje vaspitačkog stručnog mišljenja od strane kreatora predškolske politike – 44.5% se potpuno slaže i još 31.9% se uglavnom slaže. Nedovoljan broj zaposlenog tehničkog kadra u predškolskim ustanovama –

onih koji su zaduženi za higijenu objekta, spremanje i serviranje hrane, uređenje i održavanje unutrašnjosti vrtića i dvorišta, kao teškoću sa kojom se suočavaju u radu identifikovalo je 67% anketiranih vaspitača – 44.5% se potpuno slaže i 22.5% se uglavnom slaže. I na kraju, nezanemarljivom procentu anketiranih (64.3%, od čega se 42.9% potpuno slaže i 21.4% se uglavnom slaže) teškoću predstavlja to što su dugačak vremenski period čekali na zaposlenje, ili su prilikom zapošljavanja bili politički uslovljavani.

Tabela 7.
Teškoće u vaspitačkom poslu povezane sa predškolskim sistemom u %

Teškoća	Potpuno se slažu	Uglavnom se slažu	Neodlučni	Uglavnom se ne slažu	Potpuno se ne slažu
Nedovoljnost stručnog kadra	57.7	26.9	4.9	7.7	2.7
Neuvažavanje stručnog mišljenja od strane kreatora predškolske politike	44.5	31.9	10.4	9.3	3.8
Nedovoljnost tehničkog kadra	44.5	22.5	7.1	18.1	7.7
Dugačak vremenski period čekanja na zaposlenje i/ili političko uslovljavanje zaposlenja	42.9	21.4	7.1	14.4	14.4

Percepcija položaja vaspitačke profesije u društvu

Sa stanovišta profesionalnog razvoja vaspitača, pozitivna percepcija društvenog položaja je važna jer je utvrđena pozitivna povezanost percepcije društvenog položaja vaspitačke profesije i profesionalnog razvoja vaspitača (Vujičić i dr., 2015). Percepcija položaja vaspitačke profesije u društvu, kao što je prethodno navedeno, posmatrana je kao percepcija društvene valorizacije profesije, odnosno kao procena adekvatnosti finansijske nadoknade za rad i procena uvažavanja mišljenja vaspitača prilikom reformisanja predškolstva, kao i valorizacija profesije od strane korisnika usluge, to jest roditelja.

Na osnovu rezultata prikazanih u Tabeli 8 vidi se da su anketirani vaspitači mišljenja da njihova profesija nije adekvatno društveno valorizovana niti od strane društva niti od strane korisnika njihovih usluga, to jest roditelja. Svi anketirani smatraju da se mišljenje vaspitača ne uvažava dovoljno prilikom reformisanja predškolstva u Srbiji, odnosno prilikom uvođenja promena u radu predškolskih ustanova, a 98.9% je mišljenja da vaspitači nisu dovoljno plaćeni za svoj posao. Takođe, njih 92.3% smatra da roditelji vaspitačku profesiju ne prepoznaju kao kao važnu i značajnu.

Tabela 8.
Percepcija položaja vaspitačke profesije u Srbiji u %

	Da	Ne
Da li su vaspitači u Srbiji dovoljno plaćeni za svoj posao?	1.1	98.9
Da li se mišljenja vaspitača dovoljno uvažavaju prilikom reformisanja predškolsstva u Srbiji, odnosno prilikom uvođenja promena u rad predškolskih ustanova?	0	100
Da li je u Srbiji vaspitačka profesija generalno prepoznata i prihvaćena kao važna i značajna od strane roditelja?	7.7	92.3

Spremnost da se promeni posao i spremnost da se mladima preporuči vaspitački posao

S obzirom na izrazito lošu percepciju položaja vaspitačkog posla u društvu, kao i rezultat da je 55% anketiranih zadovoljno poslom koji rade, ne iznenađuje nalaz da bi više od polovine vaspitača (62.7%) promenilo posao, i to 42.9% ako bi našli bolje plaćen posao, a 19.8% ako bi našli posao u kome bi mogli profesionalno da napreduju (Tabela 9).

Tabela 9.
Spremnost da se promeni posao u %

	%
Spremnost da se promeni posao	
U slučaju pronalaska bolje plaćenog posla	42.9
U slučaju pronalaska posla na kome bi mogli profesionalno da napreduju	19.8
Neodlučni	15.9
Ni u kom slučaju ne bi promenili posao	21.4

U obrazloženju razloga zbog kojih bi promenili profesiju vaspitači navode upravo položaj profesije u društvu, uključujući finansijski položaj, uslove rada, nemogućnost profesionalnog napredovanja, ali i komunikaciju sa roditeljima. Često je spremnost da se promeni posao rezultat grupnog delovanja navedenih činioca.

Od plate koju zarađujem kao vaspitač, mogu samo da preživljavam. I upravo je to momenat koji moj posao čini manje privlačnim.

Rad sa decom je svakako nešto što me ispunjava, ali se status vaspitača u predškolskoj ustanovi veoma srozao. Vaspitači su izloženi raznim pritiscima i od strane rukovodioca i od strane roditelja. Apsolutno nemaju motivaciju i stimulaciju za rad i napredovanje, jer ne postoji nagrađivanje za dodatno zalaganje (slobodan dan, novčana stimulacija). Grupe su prekobrojne, što ugrožava bezbednost dece, a odgovornost pada isključivo na vaspitača koji je apsolutno bez ićije podrške.

Promenila bih posao ne samo zbog veće plate već zbog sve većeg nepoštovanja i nereálnih očekivanja roditelja, kao i zbog toga što nas država nigde ne vidi, a vodimo se kao prosveta.

Većina roditelja je jako teška za saradnju, to se svake godine polako pogoršava. Uprava nema razumevanja i, šta god da se desi, uvek uzimaju da su vaspitači krivi, kakva god da je sitnica, a najčešće laž roditelja.

Razmišljam o promeni vaspitačkog posla zbog nedovoljne mogućnosti uticanja na poboljšanja u PU i predškolsstvu, zbog teškoća u profesionalnom napredovanju, potplaćenosti posla.

Manje od četvrtine anketiranih (21.4%) ne bi promenilo posao ni u kom slučaju. Kao razloge za nenapuštanje posla navode suštinske odrednice vaspitačkog posla: rad sa decom i lične nematerijalne dobrobiti koje taj rad donosi, kreativnost, razmenu ideja, znanja i energije, te doživljaj ispunjenosti, kao i poimanje vaspitačkog posla kao poziva, životnog opredeljenja.

Ne bih zamenila ovaj posao, posle skoro trideset godina rada, ipak je to nešto što je drukčije. To su ta deca kojoj date svaki dan šest sati svoje duše, znanja, ljubavi, kreativnosti a isto tako i dobijete od tih malih ljudi.

Volim što se bavim vaspitno-obrazovnim radom jer mislim da raditi ovu profesiju nije posao nego poziv, poziv od Boga, nije svako sposoban biti vaspitač pa makar i završili ove škole, makar se zvali vaspitači. Nije svako za cipele vaspitača.

Više od polovine anketiranih (54.4%) ne bi mladima preporučilo vaspitačku profesiju, što je u saglasnosti sa nalazom o spremnosti da se profesija promeni (Tabela 10). Čak 75.6% onih koji bi promenili posao, ukoliko bi našli bolje plaćen posao, kao i 55.6% onih koji bi promenili posao, ukoliko bi našli posao u kome bi mogli profesionalno da napreduju, ne bi vaspitački posao preporučili mladima. Takođe i 44.8% onih koji nisu sigurni da li bi promenili posao ne bi preporučili vaspitački posao mladima.

Tabela 10.

Spremnost da se promeni posao i spremnost da se vaspitački posao preporučiti mladima u %

	Spremnost da se vaspitački posao preporučiti mladima		
	Da	Ne	Ukupno
Spremnost da se promeni posao			
U slučaju pronalaska bolje plaćenog posla	24.4	75.6	100.0
U slučaju pronalaska posla na kome bi mogli profesionalno da napreduju	44.4	55.6	100.0
Neodlučni	55.2	44.8	100.0
Ni u kom slučaju ne bi promenili posao	82.1	17.9	100.0
Ukupno	45.6	54.4	100.0

Dok se razlozi da se promeni posao ispoljavaju kao grupno delovanje neadekvatne plate, odnosa sa roditeljima i rukovodstvom, u slučaju opredeljanja da se profesija ne preporuči mladima dominira percepcija društvenog položaja profesije.

U trenutnoj situaciji ne bih nikome preporučila da se opredeli za vaspitački poziv, dok društvo ne prepozna važnost ove profesije i dok se ne izvrše sistemске promene u oblasti predškolskog vaspitanja i obrazovanja.

Ne bih preporučila mladima da se bave profesijom vaspitača zato što profesija uopšte nije cenjena ni prepoznata kao najvažnija karika u odrastanju i vaspitavanje dece. Postale smo "čuvarice" na koje svako može da viče, preti, ucenjuje, naređuje, manipuliše.

Posao, iako naizgled divan, ne pruža pravu satisfakciju, ali zato sasvim sigurno ruiniira zdravlje i ugrožava porodicu zaposlenog. Ne postoji nikakav sistem za napredovanje. Prave vrednosti se nedovoljno uvažavaju i ne primećuju. Zaposleni su u podaničkom položaju, rade u strahu i nerado govore o problemima.

Kod jednog dela anketiranih (45.6%) nepovoljan položaj profesije u društvu nije razlog da se ona ne preporuči mladima, upravo zbog njenih intrinističnih svojstava.

Preporučila bih ako je u pitanju velika ljubav prema deci i tom pozivu. Ionako u ovoj državi ni jedan poziv ni čovek nije cenjen ni poštovan.

Vaspitački posao je najlepša profesija na svetu.

Bez obzira na sve, posao vaspitača je jako lep, ispunjava, puni energijom.

Naš posao nije prepoznat kao važan, niti se naše mišljenje, vezano za struku, bilo gde traži i uvažava. Potcenjene smo i loše plaćene, u pretrpanim grupama, prepuštene same sebi da se snađemo za sve. Ipak, naš posao je lep i uvek bih ga preporučila mladim osobama, u nadi da će možda one uspeti da se izbore za svoj status u ovom društvu. Mladi ljudi koji dolaze su sposobniji i progresivniji od nas, starijih generacija, i verujem da mogu da promene mnogo toga.

Zaključno razmatranje

S obzirom na eksplorativni karakter ovog istraživanja i ograničenje u mogućnosti generalizacije dobijenih rezultata na celu vaspitačku populaciju u Srbiji usled korišćenog tipa uzorka, dobijene rezultate valjalo bi proveriti na reprezentativnom uzorku vaspitača. No i pored navedenog ograničenja, a s obzirom na zanemarenost ove teme u domaćoj istraživačkoj praksi, ono predstavlja važan doprinos proučavanju predškolstva kod nas. Dobijeni rezultati pružaju početnu sliku o tome kako vaspitači, kao ključni akteri predškolskog vaspitno-obrazovnog procesa vide svoj posao, koliko su njime zadovoljni, šta im pruža zadovoljstvo, sa kojim se teškoćama suočavaju, kako percipiraju položaj profesije u društvu, da li su spremni da promene posao i da li su spremni da vaspitački posao preporučuje mladima.

Istovremeno, dobijeni rezultati mogu biti korisni kao početni okvir delovanja u kreiranju predškolske obrazovne politike. Utvrđeno relativno nisko opšte zadovoljstvo vaspitača poslom kojim se bave i relativno visoka spremnost da promene posao, kao i nespremnost da ga preporučuje mladima, zajedno sa izuzetno nega-

tivnom percepcijom položaja vaspitačke profesije, ukazuju na potrebu sistemskog preduzimanja koraka u ovoj oblasti. Isto se odnosi i na teškoće u radu koje su povezane sa inkluzijom, odnosom sa roditeljima, problemom rada u grupama koje su veće od ustanovljenih normativa, uz nedostatak stručnog i tehničkog kadra u vrtićima. O utvrđenoj percepciji nedovoljnosti materijalne nadoknade za posao koji rade i posledično visokoj spremnosti da promene posao u slučaju pronalaska bolje plaćenog posla, u kontekstu niskih plata u sektoru javnog obrazovanja kod nas, gotovo da je izlišno govoriti, ali svakako predstavlja važan podatak za kreatore obrazovnih politika.

Rad sa decom pruža zadovoljstvo najvećem broju anketiranih vaspitača. Vaspitačka posvećenost razvoju male dece i radu sa njima, uprkos suočavanju sa nizom teškoća, često je zanemareno obeležje koje bi kreatori politike trebalo da unaprede, a ne da ga uzimaju zdravo za gotovo. U istom pravcu treba iskoristiti i rezultat da značajnom broju vaspitača zadovoljstvo pruža profesionalna saradnja, kako u predškolskoj ustanovi tako i na seminarima, stručnim konferencijama, u strukovnim udruženjima. Sistemsko usmeravanje na dalji razvoj profesionalne saradnje, uspostavljanje različitih vidova profesionalnog udruživanja i umrežavanja, može se iskoristiti za poboljšanje zadovoljstva vaspitača svojim poslom, te za poboljšanje kako percepcije položaja profesije tako i društvenog statusa vaspitačke profesije i generalno predškolstva.

Kontinuirana edukacija je preduslov profesionalizacije. Nalaz da manje od polovine anketiranih vaspitača izvor zadovoljstva u bavljenju vaspitačkim poslom nalazi u mogućnosti kontinuirane edukacije ukazuje na potrebu promene koncipiranja edukacije. Umesto eksternih obuka, seminara, fokus grupa, radionica koje izvode eksperti i na kojima su vaspitači često uglavnom pasivni učesnici kojima se nude gotova i neretko obavezujuća rešenja koja bi oni trebalo da realizuju u svom radu, uputno bi bilo u edukacije aktivno uključiti vaspitače kao kompetentne aktere, sposobne za autonomno delanje i kritičku refleksiju o svojoj praksi, što se naglašava i u literaturi posvećenoj profesionalizaciji vaspitačkog posla (Pavlović-Breneselović & Krnjaja, 2012; Pavlović-Breneselović, 2014).

Iako je već utvrđeno da je participacija vaspitača u donošenju odluka o pitanjima koja su značajna za oblikovanje i razvijanje predškolske prakse vaspitanja i obrazovanja delimično i nedovoljno zastupljena (Miljković-Pavlović, 2020), alarmantan je nalaz istraživanja da svi vaspitači obuhvaćeni istraživanjem procenjuju da se njihovo mišljenje ne uvažava dovoljno prilikom reformisanja predškolstva u Srbiji, odnosno prilikom uvođenja promena u radu predškolskih ustanova. Ovaj podatak bi mogao svim učesnicima u kreiranju predškolske politike da posluži kao osnova za diskusiju i za nalaženje adekvatnog modela suštinske i autentične participacije u kreiranju politike onih kojih se ova oblast najviše tiče i koji su za nju profesionalno najosposobljeniji i najkompetentniji.

Ostvarenje dobrobiti deteta kao cilj predškolskog vaspitanja i obrazovanja ne može se temeljiti prevashodno na intrističnim motivima vaspitača za bavljenje vaspitačkim poslom, njihovoj posvećenosti radu sa decom uprkos brojnim problemima sa kojima se suočavaju, kao ni na bavljenju pretežno vaspitačkom praksom i mogućnostima njenog unapređenja. Da bi se ostvarila dobrobit deteta, potrebno je da se bavimo položajem vaspitača, njihovim radnim uslovima i time kako na njih utiče njihov rad.

Literatura:

- Jorde-Bloom, P. (1988). Factors influencing overall job satisfaction and organizational commitment in early childhood work environments. *Journal of Research in Childhood Education*, 3(2), 107–122. <https://doi.org/10.1080/02568548809594933>
- Kontos, S., & Stremmel, A. J. (1988). Caregivers' perceptions of working conditions in a child care environment. *Early Childhood Research Quarterly*, 3(1), 77–90. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(88\)90030-0](https://doi.org/10.1016/0885-2006(88)90030-0)
- Mičović, M. (2021). Stavovi vaspitača o značaju ključnih obrazovnih kompetencija za celoživotno učenje u radu sa decom predškolskog uzrasta. *Research in Pedagogy*, 11(1), 297–310. <https://doi.org/10.5937/IstrPed2101297M>
- Miljković-Pavlović, A. (2020). O čemu zaista vaspitači odlučuju – participacija vaspitača u odlučivanju o važnim pitanjima svoje profesije. U: L. Radulović, V. Milin, & B. Ljujić (Ur.), *Nacionalni naučni skup Susreti pedagoga: Participacija u obrazovanju pedagoški (p)ogledi* (pp. 130–138). Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu Institut za pedagogiju i andragogiju, Pedagoško društvo Srbije.
- Nedimović, T., Đorđev, I., & Stojanović, A. (2022). Primena holističkog pristupa u praksi iz perspektive vaspitača. *Inovacije u nastavi*, 35(4), 13–27. <https://doi.org/DOI:10.5937/inovacije2204013N>
- Nišević, S., & Colić, V. (2010). Profesionalni status, zadovoljstvo poslom i stručni profil vaspitača i učitelja. *Nastava i vaspitanje*, LIX(2), 314–325.
- Nikolić, M., Grandić, R., & Pavlović, M. (2017). Kompetencije vaspitača za rad sa darovitom decom. *Inovacije u nastavi*, 30(1), 43–54. <https://doi.org/10.5937/inovacije1701043n>
- Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta* (2018). <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2018/09/OSNOVE-PROGRAMA-.pdf>
- Pavlović-Breneselović, D. (2014). Kompetencije ili kompetentnost – različiti diskursi profesionalizma vaspitača. *Vaspitanje i obrazovanje*, 34(2), 57–68.
- Pavlović Breneselović, D. & Krnjaja, Ž. (2012). Perspektiva vaspitača o profesionalnom usavršavanju sa stanovišta sistemske koncepcije profesionalnog razvoja. *Andragoške Studije*, 1: 145–162.
- Pavlović, D., & Stanisavljević-Petrović, Z. (2017). Stručno usavršavanje vaspitača u oblasti informaciono-komunikacionih tehnologija. *Godišnjak za pedagogiju*, 2(1): 21–30.
- Rajić, M., & Mihić, I. (2017). Doživljaj kompetentnosti i motivacija vaspitača za rad sa decom sa smetnjama u razvoju. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, XLII(2): 339–359. <https://doi.org/10.19090/gff.2017.2.339-359>
- Stanisavljević-Petrović, Z., & Stančić, M. (2010). Stavovi i iskustva vaspitača o radu sa decom sa posebnim potrebama. *Pedagogija*, 65(3): 451–461.
- Stremmel, A. J., Benson, M. J., & Powell, D. R. (1993). Communication, satisfaction, and emotional exhaustion among child care center staff: Directors, teachers, and assistant teachers. *Early Childhood Research Quarterly*, 8(2): 221–233. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(05\)80092-4](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(05)80092-4)
- Vujičić, L., Boneta, Ž., & Ivković, Ž. (2015). Društveni status i profesionalni ra-

- zvoj profesije odgajatelja rane i predškolske dobi. *Croatian Journal of Education* 17(1): 49–60. <https://doi.org/10.15516/cje.v17i0.1540>
- Wagner, B. D., & French, L. (2010). Motivation, work satisfaction, and teacher change among early childhood teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 24(2): 152–171. <https://doi.org/10.1080/02568541003635268>
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2009). *Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 72.

Mirjana Kiževski
Preschool *Radosno detinjstvo*, Novi Sad
Svetlana Radović
Preschool Teacher Training College, Novi Sad

PRESCHOOL TEACHING JOB IN SERBIA FROM THE PERSPECTIVE OF PRESCHOOL TEACHERS

Abstract: The paper discusses the findings of a survey exploring the perceptions of preschool teachers in Serbia regarding their profession (N=182). The study emphasizes the importance of understanding teachers' perspectives, positing that the well-being of children, a primary goal of preschool education, is achievable when the well-being of educators is prioritized. The analysis of teachers' perceptions encompassed overall job satisfaction, sources of satisfaction, work-related challenges, social perception of the profession, willingness to change jobs, and readiness to recommend the teaching profession to young people. The results indicate relatively low overall job satisfaction among teachers, and an exceptionally negative perception regarding the social standing of the profession. Consequently, there is a relatively high inclination among teachers to consider changing jobs, coupled with an unwillingness to recommend the profession to young people. For surveyed teachers satisfaction predominantly derives from working with children and expressing creativity, while material and non-material benefits rank as the least fulfilling aspects. Identified challenges faced by teachers include large groups of children, navigating the inclusive education system and relationships and communication with parents or legal guardians. Furthermore, issues such as disregarding professional opinions, insufficient recognition of teaching activities, and the shortage of professional and technical staff in kindergartens contribute to the complex picture. In conclusion, the research underscores the necessity for a systematic approach to address how teachers perceive their job, the working conditions they encounter, and the broader social impact of their profession, as prerequisites for the well-being of children..

Keywords: Preschool teaching job, perspective of preschool teachers, job satisfaction, difficulties in performing work, position of the profession.

Bojana Randelović
Predškolska ustanova „Speak Up“,
Novi Sad

UDK 373.21:78

Originalni naučni rad

Mirjana Matović
Visoka škola strukovnih studija
za obrazovanje vaspitača Novi Sad

Primljen: 14.11.2023.

Prihvaćen: 17.12.2023.

Dragica Kujačić
Predškolska ustanova „Speak Up“,
Novi Sad

DOI: 10.53406/kd.v11i2.79.

bojanar1234@gmail.com

INSTRUMENTALNA MUZIKA U PREDŠKOLSKOM UZRASTU: UPOZNAVANJE SA OSNOVNIM MUZIČKIM ELEMENTIMA

Sažetak: *Slušanje muzike je muzička aktivnost kojom se utiče na čovekov duhovni život i široku lepezu njegovih osećanja i raspoloženja. Opažanje i razumevanje samog muzičkog dela predstavljaju kompleksne psihološke procese slušanja muzike i jedni su od težih zadataka koji se postavljaju pred deo predškolskog uzrasta. S toga su neophodne adekvatne pripreme pred samo slušanje, objašnjenje tokom procesa slušanja i, na kraju, ukazivanje na podudarnost muzike (muzičkog dela – aktivnosti) sa drugim oblastima. Prihvatanje i shvatanje muzičkih elemenata kroz instrumentalnu muziku u velikoj meri zavisi od uzrasta, ali i od muzičkog iskustva dece, njihovog razvijenog sluha za muziku, kao i od metoda koji se primenjuju u okviru rada. Slušanjem instrumentalne muzike deca predškolskog uzrasta upoznaju se sa pravcima i žanrovima, stiču utisak o muzičkoj formi, stvaraju prostor za novu komunikaciju između sebe i odraslih. Cilj rada je da prikaže na kom je stepenu usvojenost nivoa artikulacije tonova, dinamike, tempa i ritma kao muzičkih elemenata kod dece predškolskog uzrasta. Usled realizovanih aktivnosti sa decom u godini pred polazak u školu, u predškolskoj ustanovi „Speak Up“ u Novom Sadu, dobijeni su rezultati relevantni za ovaj rad. U radu su prikazani različiti načini postupanja vaspitača pri usvajanju osnovnih muzičkih elemenata kod dece predškolskog uzrasta, kao i vrste provokacija radi aktiviranja čula, a u cilju privlačenja dece i njihove zainteresovanosti za ponuđenu muzičku aktivnost. Takođe, u radu je naglašen i samostalni rad dece u dolaženju do saznanja o muzici na osnovu ponuđenih informacija od strane vaspitača.*

Ključne reči: *Slušanje muzike, muzički elementi, opažanje, razumevanje.*

Uvod

Muzika je veoma važan element u razvoju dece, predstavlja deo celokupnog obrazovanja dece predškolskog uzrasta i neodvojivi je deo moralnog, intelektualnog i estetskog vaspitanja čoveka. Značaj muzike u razvoju predškolskog deteta ogleda se u pridobijanju pažnje, istraživanju čula i izražavanju emocija putem igre i aktivnosti, i to na kreativan i maštovit način. Muzički doživljaji se najspontanije ispoljavaju kroz stvaralaštvo i potrebno ih je podsticati kroz sve oblike aktivnosti: pevanje, izvođenje brojalica i muzičkih igara, sviranje na dečjim instrumentima, slušanje muzike, narodna kola i plesovi.

Muzički elementi, kao sastavni delovi muzičkog sadržaja, podstiču moralno razmišljanje, osećanja i vrednosti. Takođe, aktiviraju kognitivne procese opažanja, memorije i kreativnog razmišljanja i doprinose ovladavanju i razvoju veština, navika i sposobnosti (Vukićević, 2022). Novim sadržajima, ciljevima i ishodima muzika omogućava deci predškolskog uzrasta upoznavanje svih dimenzija muzike na osnovu stečenog iskustva u svim nastavnim oblastima: izvođenju muzike, slušanju muzike i dečijem muzičkom stvaralaštvu.

Rad sa decom predškolskog uzrasta neizostavna je karika u procesu razvoja njihovih kreativnih, stvaralačkih i estetskih sposobnosti, pa je važno planirano preduzimanje odgovarajućih koraka i obrazovne strategije od strane vaspitača (Gajić, 2004). Neposrednost delovanja jedna je od glavnih odlika muzike, i od suštinskog je značaja u rad sa decom predškolskog uzrasta, koji je izuzetno bitan za razvoj ličnosti. Sreća, tuga ili neko drugo stanje raspoloženja iskazano muzikom doživljava se i onda kada nije moguće objasniti na koji način je muzika motivisala određeno raspoloženje unutar jedne ličnosti.

Dete predškolskog uzrasta, iskreno i otvoreno za nova saznanja, postepeno prihvata ono što mu muzika nudi, a to je od velike važnosti u razdoblju kada menja sredinu i veći deo dana provodi u vrtiću, posebno u periodu tranzicije. Primenom muzike veselog karaktera i osmišljenim izborom može se ublažiti tuga i nesigurnost deteta koje pati zbog odvajanja iz porodičnog ambijenta, iz zdravstvenog ili možda nekog drugog razloga (nepravilan odnos roditelja prema detetu, ljubomora, neprikladno odevanje itd.) Moć muzike da u čoveku probudi određeno raspoloženje ima uticaja i na rad sa decom koja su već prihvatila vrtić kao sekundarni životni prostor. Sama muzika doprinosi formiranju jedne prijatne sredine za igru i rad. Na taj način dete koje je opušteno i raspoloženo sa velikom radošću prima podsticaje, bivali oni muzički ili ne.

Imajući u vidu ulogu i značaj muzičkog vaspitanja i obrazovanja u razvoju dečjih muzičkih sposobnosti i muzičke pismenosti, neophodno je istaći važnost korektnog pristupa i stalnog rada sa decom predškolskog uzrasta u skladu sa jasno definisanim ciljevima i zadacima. Na predškolskom i mlađem školskom uzrastu u oblasti muzičkog obrazovanja i dalje se veća pažnja usmerava na muzičko izvođenje, dok je manja pažnja posvećena razvoju muzičke pismenosti, percepcije i recepcije muzičkog dela. Shodno tome, kontinuirano slušanje instrumentalne muzike jeste glavni aspekt koji utiče na kognitivni, afektivni i psihomotorni razvoj deteta.

Slušanje muzike jeste muzička aktivnost koja uz angažovanje čula sluha po-

kreće i deluje na čovekov duhovni život u kome uključuje jednu široku lepezu osećanja i raspoloženja. Upoznavanje, usvajanje i razumevanje muzike predstavlja proces koji traje tokom čitavog ciklusa života. Kako zaključuju Mirković i Matić (Mirković i Matić, 1986), ukoliko je početak tog saznanja u najranijim iskustvima, onda bi detetu upravo u tom dobu trebalo osigurati širok spektar najraznovrsnije muzike, upotpuniti muzičke doživljaje na osnovu kojih će, preradom utisaka stečenih čulima, doći do saznanja koja će omogućiti lakše razumevanje muzike i razvijanje ljubavi prema njoj. Sam doživljaj biće snažniji ukoliko je dete, uvek kada je to omogućeno, aktivno u muzičkom zbivanju. S obzirom na to da u predškolskom uzrastu dolazi do kreiranja elementarnog muzičkog ukusa i preferencija, neophodno je slušati ona muzička dela koja odgovaraju dečjem uzrastu: pažljivo odabrana, jasne forme i sadržaja i relativno kratka.

Na osnovu prikazanih saznanja može se izneti pretpostavka da deca predškolskog uzrasta mogu usvojiti osnovne muzičke elemente slušajući instrumentalnu muziku uz primenjene aktivnosti.

Shodno iznetoj pretpostavci u radu se postavlja osnovno pitanje: U kom stepenu deca predškolskog uzrasta usvajaju osnovne muzičke elemente: artikulaciju tonova, dinamiku, tempo i ritam?

Kako bi se došlo do odgovora na postavljeno pitanje i potvrdila definisana pretpostavka, realizovano je istraživanje u predškolskoj ustanovi „Speak Up“ u Novom Sadu sa decom u godini pred polazak u školu.

U radu su prikazani uslovi, način i metod realizacije istraživanja, rezultati istraživanja, kao i stavovi i zaključci izvedeni na osnovu dobijenih rezultata.

Teorijski okvir

Obrazovni potencijal i uzajamno delovanje muzike i fizičke aktivnosti na predškolskom uzrastu očigledni su u potrebi da se iskaže prirodni stimulans pokreta muzikom. U polju razvojne psihologije dečji razvoj posmatra se sa različitih stanovišta. Prate se kognitivni, fizički, motorni, senzorni, emocionalni razvoj, razvoj govora, socijalnog ponašanja, memorije pažnje, mašte. Deca uzrasta od treće godine do polaska u školu manifestuju uvećanje igrovne aktivnosti, ekspanziju razvoja simboličkih funkcija i imaginacije, kao i intuitivnog mišljenja. U tom periodu razvija se govor, kreiraju predstave, dolazi do interiorizacije radnje, što znači da dete postaje samostalnije u pogledu brige za sebe, u završavanju svakodnevnih aktivnosti i poseduje viši nivo tolerancije za „odvajanje od roditelja“ (Bralović i Mihajlović, 2018: 45).

U predškolskoj uzrasnoj fazi:

- dete može usvojiti tekst pesme sa razumevanjem, oseća i povezanost teksta i melodije (Đurković, 1998);
- deca pevaju sa mnogo većom intonativnom stabilnošću, uspevaju da održe tonalnu stabilnost za vreme cele pesme, dok se smanjuje frekvencija osmišljavanja spontanih pesama (Pound & Harrison, 2002: 278);
- u razdoblju između četvrte i šeste godine kreira se lični muzički izraz i najprimećeniji je kroz promene dinamike i tempa pri pevanju;

- ako su mu poznati od ranije, dete prepoznaje karakter muzike i instrumente na kojima je izvedena (Đurković-Pantelić, 1998: 237);
- razvijena je sposobnost zapažanja dinamičkih kontrasta i karaktera kompozicije (Mirković, 1996: 349);
- uvećava se interesovanje za slušanjem muzike, kao i širenje muzičkih znanja i muzičkog vokabulara (visoko-nisko, brzo-sporo, tiho-glasno itd) (Duffy, 2006);
- deca umeju da razlikuju tonove po visini, međutim, imaju poteškoća ukoliko to treba da čine kroz verbalni odgovor, jer termine vezane za visinu mešaju sa terminima vezanim za dinamiku; zato istraživanja treba obavljati kroz primenu drugih, neverbalnih metoda, ili bi istraživanju trebalo da prethodi obuka fokusirana na usvajanje pomenutih termina (Miyamoto, 2007).

Navedeni pregled muzičkog sadržaja – razvoja percepcije muzike i vokalnog razvoja, od velike je važnosti za realizaciju istraživanja, koja se ogleda u shvatanju šta se može očekivati od dece predškolskog uzrasta, pri slušanju muzike.

Primenjivost instrumentalne muzike u predškolskom uzrastu

Instrumentalna muzika predstavlja svaku vrstu muzike stvorene, tj. komponovane za izvođenje na nekom muzičkom instrumentu. Gledajući u širem smislu, to su kompozicije vokalizama, odnosno, prateće pevačke melodije bez teksta. Osnovni elementi instrumentalne muzike jesu: ton (određuje melodiju i harmoniju), ritam (njegove sastavne komponente su tempo, mera i artikulacija), dinamika i osobine tona, kao što su tembar i tekstura tona.

U razvoju pokretljivosti deteta i rane motorike veoma je korisna Dalkroz metoda rada u muzici koja polazi od premise da se klasično muzičko obrazovanje zasniva na razvoju mehaničke interpretacije i ne doprinosi kreativnosti u dovoljnoj meri. Švajcarski kompozitor i istaknuti pedagog, kreator metode, Emil Žak Dalkroz [Emile Jaques-Dalcroze], smatrao je da je muziku neophodno iskusiti fizički, mentalno i duhovno, sa ciljem razvijanja unutrašnjeg sluha i stvaranja svesne veze između uma i tela.

U praksi je Dalkroz metoda poznata pod terminom euritmija i primenljiva je u radu sa muzikom jer uključuje ritmičke aktivnosti i pokrete, solfedo i improvizaciju, sa ciljem razvoja muzikalnosti u širem smislu (Lazić i dr., 2021). Prema ovoj metodi, razumevanje tela u muzičkom izvođenju ima za cilj da razvije poznavanje tela i svest o fizičkim zahtevima u muzičkoj interpretaciji i izvođenju.

Jedan od bazičnih principia Dalkroz metode jeste da „izvođenje lepe muzike treba da reflektuje unutrašnji osećaj odnosa vremena, prostora i energije u muzici“ (Lazić, 2022: 91). Primenjeni pokret u Dalkroz metodi pomaže razumevanju elemenata muzičke strukture jer se uz njega razvijaju kognitivni, afektivni i psihomotorni aspekti ličnosti; razvija se motorika, koordinacija, koncentracija.

Aktivnosti zasnovane na Dalkrozovoj metodi (pevanje sa pokretom, improvizacija pokreta, plesovi i vežbe opuštanja) nude mogućnost za neverbalnu otelotvorenu interakciju, a samim tim i mogućnost za razvoj aktivnosti i autonomije učenika, pre svega kroz razvoj tela i društvenih veština (Lazić i dr., 2022).

Rad na instrumentalnoj muzici sa decom predškolskog uzrasta često je zasnovan i na Orfovom pristupu u kojem je pokret takođe jedan od glavnih elemenata

i predstavlja osnovu na kojoj počiva usvajanje muzike. Kretanje je prirodni deo procesa razvoja kod dece, te osnovni cilj primene ove metode jeste da se kod svakog deteta obezbede sredstava za buđenje potencijala za muziku kako bi bilo osposobljeno da je u dovoljnoj meri koristi kroz pokret. Kod Orfovog pristupa deca se podstiču da istražuju različite pokrete i da osete kvalitet tih pokreta svim delovima svog tela. Deca liberalno doživljavaju karakteristike pokreta koji mogu biti različiti, na primer lagani, teški, glatki, nazubljeni ili usmereni na gore, na dole, unutra ili ka spolja (Woods, 1987: 36).

Eksperimentisanje sa pomeranjem tela u prostoru uz slušanje različitih muzičkih kompozicija, ali i uz druge aktivnosti neophodni je deo pristupa. Slobodno kretanje uz ritam koji se izvodi na bubnjevima i drugim instrumentima deci pruža mogućnost da osete kako telo može pratiti ritam i bez upotrebe reči. Na taj način deca uče da se kreću, osmišljavaju i prave pokrete uz muziku koja u sebi sadrži kontrastne delove – brze, spore ili umerene. Tako postaju osposobljena da kombinuju pokret sa zvucima (ritmom, melodijama) koje stvaraju svirajući na Orfovim instrumentima (Calvin, 1998: 6).

Prema metodi Karla Orfa postoje četiri osnovna pokreta tela kojima deca mogu da prate rime i napeve, kao i specifične muzičke kompozicije, kao što su kanoni, ostinata i ronda. Ovi osnovni pokreti tela jesu pljeskanje dlanovima, udaranje šakom, pucketanje prstima i udaranje rukama po butinama (Woods, 1987:36).

Metodološki okvir

U istraživanju je primenjena deskriptivna metoda, odnosno pregledno (*survej* – *servej*) istraživanje. Deskriptivna metoda u pedagoškom istraživanju ima funkciju da pored opisa pedagoških pojava obuhvati njihovu interpretaciju, vrednovanje i izvođenje zaključaka. Drugačije rečeno, deskriptivna ili *servej* metoda uz opisivanje pedagoške stvarnosti prodire do procesa, događaja, veza i odnosa među pedagoškim pojavama koje su predmet istraživanja (Bandur, Potkonjak 1999).

Primenom teorijskih znanja navedenih u prethodnom poglavlju, a u skladu sa postavljenim ciljem, iznetom pretpostavkom i postavljenim pitanjem, definisanim u uvodnom delu rada, realizovano je istraživanje u predškolskoj ustanovi „Speak Up“ u Novm Sadu, sa decom od šest godina, koja predstavljaju najstariju grupu navedene predškolske ustanove, u vremenu od 1. 3 do 31. 5. 2023. godine.

Istraživanje je realizovano u okviru četiri segmenta kroz osam aktivnosti. Segmenti su definisani kao osnovni muzički elementi: ritam, artikulacija tonova i predstavljanje nota uz pomoć crteža, tempo i dinamika.

Segment 1: Ritam

Segment istraživanja realizovan je kroz dve aktivnosti u kojima je učestvovalo ukupno osamnaestoro dece.

Prva aktivnost realizovana je primenom Orf medote. Deci koja su učestvovala u istraživanju puštena je melodija *Turski marš* Wolfganga Amadeusa Mocarta, sa zadatkom da svako od učesnika svojim pokretima tela, kao što su: pucketanje prstima, pljeskanje dlanovima, trljanje dlanom o dlan, tapšanje kolena i udaranje nogama o pod, dočaraju ritam, usklade ga uz datu melodiju, i uz pomoć navedenih

pokreta akcentuju naglašeni deo takta. U zavisnosti od vremenskih uslova aktivnost je realizovana u sobi i dvorištu vrtića.

Druga aktivnost realizovana je primenom Dalkroz metode. Deci koja su učestvovala u istraživanju predstavljena je kompozicija *Četiri godišnja doba* Antonia Vivaldija, u trajanju od dva minuta. Navedena kompozicija izabrana je jer opisuje prirodu, a zvukom violine i šarolikost godišnjih doba, pri čemu deca pokretom mogu slobodno da izraze ono što osećaju i na koji način doživljavaju melodiju. Pored izvođenja slobodnih pokreta u zavisnosti od ritma, učesnici su koristili i rekvizite kao što su: trake od krep papira, balon i kružići od samolepljivog papira u boji zalepljeni na podu sale. Deca su uz pomoć vaspitača pravila sredstva opcrtajući kružiće, seckajući ih i praveci trake lepeći krep papir na drvene štapiće. Takođe su izrazila želju da kružići budu raznih boja (žuti, crveni, plavi, rozi, narandžasti) jer su ih te vesele boje podsećale na radost, lepo vreme i na to da je stiglo proleće. Zadatak je bio da se na osnovu kretanja melodije usklade pokreti, od najsitnijih na prstima do poskoka, uz ritam pomeranja trakica koje su držali u rukama. Aktivnost je realizovana u sali vrtića.

Segment 2: Artikulacija tonova i predstavljanje nota uz pomoć crteža

Segment istraživanja realizovan je kroz dve aktivnosti u kojima je učestvovalo ukupno osamnaestoro dece.

Prva aktivnost realizovana je slušanjem Betovenove *Simfonije br. 5*, kao složenije kompozicije i teže za praćenje, u trajanju od dva minuta, sa zadatkom da se pomoću nacrtanih simbola (tačkica, kružića, otvorenih, zatvorenih, pravih, krivih i izlomljenih linija) prati dužina trajanja tonova.

Druga aktivnost realizovana je slušanjem kompozicija *Za Elizu* Ludviga Van Betovena, kao lakše za praćenje, takođe u trajanju od dva minuta, sa istim zadatkom kao i u prethodnoj aktivnosti.

Segment 3: Tempo

Segment istraživanja realizovan je kroz dve aktivnosti u kojima je učestvovalo ukupno petnaestoro dece.

Prva aktivnost realizovana je slušanjem kompozicije *Simfonija br. 4* Wolfganga Amadeusa Mocarta, u trajanju od dva minuta, sa zadatkom slobodne improvizacije pokreta (po želji učesnika-dece) u skladu sa tempom. Aktivnost je realizovana u dvorištu vrtića.

Druga aktivnost realizovana je upotrebom zajednički (vaspitač i deca) osmišljenog poligona sa preprekama, uz slušanje kompozicije *Alegro moderato* (L. Lento), u trajanju od dva minuta, ali sa početkom puštanja od tridesete sekunde. Zadatak koji je postavljen učesnicima jeste prelaz prepreka u okviru poligona, brzinom koja je usklađena sa tempom melodije, od sporog do brzog kretanja. Aktivnost je realizovana u dvorištu vrtića.

Segment 4: Dinamika

Segment istraživanja realizovan je kroz dve aktivnosti u kojima je učestvovalo ukupno osamnaestoro dece.

Prva aktivnost realizovana je uz igru „Zaledi se“, sa učesnicima podeljenim u dve grupe i slušanjem *Uvertire* Wolfganga Amadeusa Mocarta, u trajanju od dva

minuta. Prva grupa imala je zadatak da se kreće po crvenom ili plavom krugu koji su formirani od vunice, u skladu sa jačinom melodije (lagano spuštanje u čučanj, gmizanje, šunjanje). Druga grupa imala je zadatak da prati jačinu tonova određenim instrumentima unutar kruga. Deca su sama birala Orfove instrumente i na osnovu njihove zvučnosti određivala da li će njima predstavljati tihi ili glasnu melodiju. Tokom aktivnosti grupe su zamenile uloge.

Druga aktivnost realizovana je uz *Simfoniju broj 4* Antona Bruknera, u trajanju od jednog minuta i trideset sekundi, sa puštanjem kompozicije od drugog minuta. Aktivnost je, takođe, realizovana sa dve grupe učesnika, u skladu sa prethodnom aktivnošću. Tako je prva grupa imala zadatak da dočara dinamiku šetanjem na prstima i spuštanjem u čučanj, uz dodavanja pokreta po želji, a koji su ih asociirali na određenu jačinu tona. Druga grupa je dinamiku vodila sa loptom, provlačenjem ispod stolica ili dodavanjem iznad glave, u zavisnosti od dinamike. Kao i kod prethodne aktivnosti, grupe su nakon određenog vremena zamenile uloge.

Analiza rezultata istraživanja

Realizacijom prikazanog tromesečnog istraživanja došlo se do rezultata na osnovu kojih je moguće sagledati stepen usvojenih muzičkih elemenata, kako na nivou pojedinačnog tako i na nivou sveukupnih muzičkih elemenata, definisanih u ovom istraživanju (Tabela 1.).

Tabela 1.
Stepen usvojenosti muzičkih elemenata

SEGMENT	AKTIVNOST	BROJ UČESNIKA	STEPEN USVOJENOSTI MUZIČKIH ELEMENATA					
			<i>potpuno</i>		<i>delimično</i>		<i>minimalno</i>	
			Broj	%	broj	%	broj	%
Ritam	Orf metoda	18	14	77,77	4	22,23	0	0
	Dalkroz metoda		8	44,44	6	33,33	4	22,23
Artikulacija tonova	Teža kompozicija	18	1	5,55	12	66,66	5	27,78
	Lakša kompozicija		14	77,77	4	22,23	0	0
Tempo	Slobodni pokret	15	15	100	0	0	0	0
	Prelaz prepreka		15	100	0	0	0	0
Dinamika	„Zaledi se”	18	9	50	5	27,77	4	22,23
	Promena položaja tela		9	50	7	38,88	2	11,12
PROSEČAN REZULTAT			10	63,18	5	26,39	3	10,43

Analizom dobijenih rezultata prikazanih u Tabeli 1. i njihovim međusobnim upoređivanjem došlo se do sledećih činjenica:

– Najveći broj učesnika-dece u potpunosti je usvojio sve muzičke elemente (63,18%), a manji broj delimično (26,39%) ili minimalno (10,43%);

– Najveći broj dece usvojio je sledeće muzičke elemente: tempo (100%), ritam – Orf metodom (77,77%) i artikulaciju tonova slušajući lakšu kompoziciju (77,77%);

– Najmanji broj dece u potpunosti je usvojio artikulaciju tonova slušajući težu kompoziciju (5,55%) i ritam – Dalkroz metodom (44,44%).

Na osnovu iznetih činjenica, posmatranja dece tokom realizacije istraživanja i sagledavanja njihovog kreativnog rada, mašte i entuzijazma koji su se ispoljili tokom aktivnosti, dolazi se do sledećih saznanja:

1. Instrumentalna muzika ima težišnu ulogu u usvajanju osnovnih elemenata u muzici;

2. Ritam je najinteresantnija, dok je artikulacija i predstavljanje nota uz pomoć crteža najteža aktivnost;

3. Lakoća usvajanja osnovnih elemenata muzike uz instrumentalnu muziku, lakoća usklađivanja pokreta uz tempo tokom slušanja muzike, razlikovanje tihog od glasnog tona, prepoznavanje dinamike i usklađivanje pokreta uz nju, predstavljaju pozitivne elemente realizovanog istraživanja;

4. Negativnosti koje su se ispoljile tokom istraživanja ogledaju se u: poteškoćama u usklađivanju pokreta tokom smenjivanja dinamike i prelaska iz tihe melodije u glasnu i obrnuto, teškom praćenju tonova pomoći muzikograma i praćenju njihove dužine trajanja, te u poteškoćama u sinhronizaciji pokreta uz ritam i dinamiku.

Na osnovu do sada iznetog zaključuje se da deca predškolskog uzrasta mogu usvojiti osnovne muzičke elemente slušajući instrumentalnu muziku, uz primenjene planirane i adekvatno sprovedene aktivnosti, kao i da veći broj dece u potpunosti usvaja muzičke elemente: artikulaciju tonova, dinamiku, tempo i ritam, a manji broj delimično ili na nivou minimalnog. Ovim zaključkom potvrđuje se pretpostavka i daje odgovor na pitanje izneto u uvodnom delu rada.

Diskusija i zaključak

Svako dete poseduje sve sposobnosti koje su ključne za formiranje ličnosti i napredovanja. Ona teže ka novim saznanjima, istraživanjima, uz javljanje spontanog potencijala, za koji je neophodno racionalno razvijanje. Adekvatna sredina, uslovi, kao i pozitivno delovanje same okoline kojom je okruženo, može blagotvorno uticati na razvoj deteta, prijatnom motivacijom da istražuje, prepoznaje i uočava. Putem igre, aktivnosti i eksperimenta, na maštovit i kreativan način može se pridobiti dečja pažnja i navesti da istražuju svoja čula. Stoga je neophodno decu usmeravati od najranijeg uzrasta da slušaju muziku na pravi način, da razumeju njen jezik i izražajna sredstva. Sa punih pet ili šest godina deca prepoznaju koračnice, uspavanke, narodne igre, dok u najstarijoj vaspitnoj grupi, između šest i sedam godina, veoma istanačnim smislom za promene u karakteru muzike, na svoj način da opisuju razlike u delovima iste kompozicije. Podsticanje muzikom, kao i

negovanje dečje pažnje i sposobnosti zapažanja promena, od velikog je značaja za dalje upoznavanje, bavljenje muzikom i formiranje ličnosti u celini.

Istraživanja na koje se referisalo u prethodnom tekstu ovog rada pokazala su da izlaganje deteta muzičkim aktivnostima doprinosi razvoju određenih vrsta intelektualnih sposobnosti, boljoj koordinaciji pokreta, većoj koncentraciji, boljem pamćenju, kao i skladnom razvoju osetljivosti za razumevanje i doživljavanje muzike.

Prikazanim istraživanjem u radu došlo se do saznanja da deca, slušajući instrumentalnu muziku uz primenjene aktivnosti, mogu usvojiti osnovne muzičke elemente. Usvajanje ritma, artikulacije tonova, tempa i dinamike, kao osnovnih elemenata instrumentalne muzike, nije podjednakog nivoa i težine i kreće se od minimalnog, preko delimičnog, do potpunog usvajanja. U radu su prikazani rezultati koji ukazuju na činjenicu da veći broj dece, starosti od šest godina, u potpunosti usvaja muzičke elemente, od kojih najlakše tempo i ritam, a najteže artikulaciju tonova. Potrebno je naglasiti da je za ovakav način rada veoma važna dečija zainteresovanost, kreativnost, postojanje ideja, stvaralačkog osećaja, ali i spremnosti vaspitača da se upusti u primenu različitih načina rada kako bi deci približio sav potencijal muzike.

Literatura:

- Bandur, V., Potkonjak, N. (1999). *Metodologija pedagogije*. Beograd. Savez pedagoških društava Jugoslavije.
- Bralović, V., Mihajlović, N. (2018). Muzičke igre, razvijanje ritma i muzičkog pamćenja u predškolskom uzrastu. *Savremeni svet i tolerancija kroz prizmu predškolskog vaspitanja. Zbornik radova sa Trinaeste konferencije „Vaspitač u 21. veku“*. Visoka škola za vaspitače strukovnih studija, Niš.
- Calvin, & Campbell, K. (1998). Supporting the Development of the Whole Child through Orff Schulwerk, Montessori and Multiple Intelligences. *Elementary and Childhood Education*, 1–3: 3–33. Oakville, Canada.
- Vukićević, N. (2022). *Interaktivni pristupi realizaciji dečjeg muzičkog stvaralaštva u mlađim razredima osnovne škole*. Doktorska disertacija. Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet.
- Gajić, O. (2004). *Problemska nastava književnosti u teoriji i praksi. Rezultati eksperimentalnih istraživanja*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Duffy, B. (2006). *Supporting Creativity and Imagination in the Early Years*. Maidenhead, Berkshire, United Kingdom.
- Đurković-Pantelić, M. (1998). *Metodika muzičkog vaspitanja dece predškolskog uzrasta*. Šabac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Lazić, S. (2022). Dalkroz metoda i njen uticaj na motoriku, lokomotorni aparat i estetiku pokreta. *Sports Science and Helath* 12(1): 87–93.
- Lazić, S., Matović, M., Janković, M. (2022). *Euritmija u holističkom razvoju deteta: dometi i ograničenja*. Novi Sad: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Mirković-Radoš, K., Matić, E. (1986). *Muzika i predškolsko dete*. Beograd: Zavod

- za udžbenike i nastavna sredstva.
- Mirković, R. (1996). *Psihologija muzike*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Miyamoto, K. (2007). Musical Characteristics of Preschool-Age Students: A Review of Literature. *Application of Research in Music Education*. Robert Fulton Dr Reston, VA 20191.
- Pound, L., & Harrison, C. (2002). *Supporting musical development in the early years*. McGraw-Hill Education, Philadelphia, United Kingdom.
- Woods, D. (1987). Movement and General Music: Perfect Partners. *Music Educators Journal*, 74(3), Focus: Music and Movement: 35–36, 41–42.

Bojana Ranđelović
Preschool „Speak Up“, Novi Sad
Mirjana Matović,
Preschool Teacher Training College, Novi Sad
Dragica Kujačić
Preschool „Speak Up“, Novi Sad

INSTRUMENTAL MUSIC IN PRESCHOOL AGE: LEARNING ABOUT THE BASIC MUSICAL ELEMENTS

Abstract: Listening to music is an activity that affects a person's spiritual life and a wide range of his moods and feelings. Perceiving and understanding a piece of music itself is a complex psychological process and one of the most difficult tasks for preschool children. Therefore, adequate preparations are necessary before listening, explanation during the listening process and, finally, pointing out the compatibility of music (a piece of music-activity) with other areas. Accepting and understanding musical elements through instrumental music largely depends on the age, but also the musical experience of children, their musicality and the methods applied during work. By listening to instrumental music, preschool children become familiar with musical genres, gain an impression of musical form, and create space for communication between themselves and adults. The aim of the paper is to show the degree of acquisition of the tone articulation level, dynamics, tempo and rhythm, as well as musical elements by preschool children. Since the activities were realised with the children a year before they started attending school, at the kindergarten "Speak Up" in Novi Sad, the results are relevant for this paper. It presents different ways of approach by teachers during children's acquisition of basic music elements, as well as types of provocations, in order to activate the senses, with the aim of attracting children and their interest in the musical activity which is offered. Also, the paper emphasizes the children's independent work in learning about music based on the information provided by the teacher.

Keywords: listening to music, musical elements, perception, understanding

Lada Marinković

UDK 37.013

Visoka škola strukovnih studija za
obrazovanje vaspitača Novi Sad

Pregledni rad

Primljen: 23.11.2023.

Prihvaćen: 26.12.2023

lada.marinkovic@gmail.com

DOI: 10.53406/kd.v11i2.78

RADOZNALOST U OBRAZOVANJU – VAŽNIJA OD ZNANJA

Sažetak: Cilj ovog rada jeste da upozna praktičare u obrazovanju sa pojmom i značenjem radoznalosti kao fenomena o kojem se mnogo govori a malo zna. Pretpostavka dobre pedagoške prakse jeste razumevanje upravo onih fenomena koji leže u individualnim razlikama svakog pojedinca i u onome što je inherentno svakom ljudskom biću. Pregledom literature i istraživanja koja su u psihološkoj nauci posvećena radoznalosti kao pokretaču ponašanja i njenoj ulozi u učenju, vidljivo je veoma rano zanimanje za operacionalizaciju ovog pojma i otkrivanje njegove strukture i dinamike. Od Vilijema Džejmsa do savremenih autora raspravlja se o prirodi radoznalosti i praktičnom pristupu njenom negovanju u obrazovnom procesu. Danas, kada se u praksi obrazovanja menjaju pogledi na mesto i ulogu učenika i učitelja, vaspitača, ponovo se aktualizuje mesto i uloga prirodne i detetu inherentne radoznalosti u procesu obaveznog i formalnog obrazovnog procesa, ali i njenom značaju za celoživotno obrazovanje, koje postaje imperativ savremenog poslovnog okruženja i življenja. Pored razumevanja samog pojma radoznalosti u tekstu se navode i mogućnosti podrške njenom razvoju u kontekstu interakcije sa detetom.

Ključne reči: radoznalost, motivacija, obrazovanje.

Uvod

Stanovište da obrazovni kontekst počiva na motivaciji da se uči, proširuje znanje, kreativno misli i produkuje ličnost osposobljena za život u savremenom svetu koji traži pojedinca opremljenog različitim kompetencijama, traži i da se zapitamo znamo li šta je i kako stvoriti, održati i podržati takvu motivaciju. U prošlosti je obrazovni sistem dominantno počivao na konceptu spoljašnjeg potkrepljivanja uspeha. Na žalost, ocene i njihovo značenje za decu, učenike, ali i za roditelje, uzele su primat nad suštinom obrazovnog procesa – sticanjem znanja i radošću učenja.

Razvojna psihologija potvrđuje da je dete, počevši od najranijih dana, po svojoj prirodi spremno da uči i da se kroz učenje razvija. Vođeno unutrašnjom motivacijom, dete otkriva značajne informacije o sebi i svojoj neposrednoj okolini, a samo ovladavanje novim saznanjima i iskustvima vodi ga u dalja istraživanja. Dakle, nova iskustva su pokretači dalje želje za istraživanjem i učenjem.

Dete postepeno, kako nam govori Erikson [Erik Erikson] u svojoj razvojnoj teoriji, razvija nadu, volju, svrhu, a ulaskom u osnovne vaspitno-obrazovne institucije nalazi se pred razvojnim zadatkom izgradnje poverenja u sopstvenu kompetentnost, u sopstvene sposobnosti da odgovori na zahteve kulture u kojoj živi. Značajna mera potvrde koliko je uspelo da razvije svoje kompetencije jesu ocene, koje postaju mera samopoštovanja i potvrda lične vrednosti. Neretko, roditelji često i više od same dece ocenama pridaju važnost, značaj i sposobnost anticipiranja detetove uspešnosti u odraslom dobu. Ovaj *circulus vitiosus* utiskuje u dete povezanost učenja i ocene, a udaljava ga od primarne, intrinzične motivacije za učenjem kao glavnim pokretačem ličnog razvoja. Tako, reči Kena Robinsona [Sir Ken Robinson] da je „škola ubila radoznalost” (Robinson, 2006) nadovezuju se na izreku da je „radoznalost ubila mačku”¹. Na kraju možemo logički zaključiti da je „škola ubila mačku”. I kako bi ovaj logički zasnovan zaključak podvrgli analizi i reinterpretaciji, potrebno je razumeti jedan član osnovne premise – a to je sama radoznalost. Postavlja se pitanje kako je razumemo, doživljavamo, šta o njoj znamo i da li je pravo pitanje šta je radoznalost ili je bolje postaviti pitanje na koje načine možemo biti radoznali.

U ovom radu daćemo pregled dosadašnjih saznanja o radoznalosti u psihološkim istraživanjima i time sagledati mogućnost da radoznalost vratimo i podržimo u obrazovnom procesu.

O radoznalosti kroz istoriju psihologije

Rukovodeći se principom Okamove oštrice, mogli bismo ovo poglavlje svesti na konstataciju da o radoznalosti istorijski dugo promišljamo, visoko uvažavamo njen značaj, a opet nam kao precizno operacionalno definisan pojam izmiče u svojoj višedimenzionalnosti. Radoznalost se predstavlja kao deo motivacionih sila našeg bio-psiho-socijalnog bića i javlja se u različitim modalitetima. Čini se kao da je prepuštena pojedincu, urođenim temperamentalnim karakteristikama, a da sre-

¹ Najranije zabeležena referenca originalne izreke pojavljuje se 1598. u pozorišnom komadu *Every Man in His Humour*, Engleskog pisca Bena Džonsona [Ben Jonson].

dinski uticaji često ne idu na ruku njenom opstanku. U najopštijem značenju definiše se kao snažna želja za saznanjem i učenjem (*The Oxford English Dictionary*).

U odnosu na činjenicu da je radoznalost presudna za mnoga naučna otkrića, začuđujuće je koliko je naše razumevanje radoznalosti kao psihološkog fenomena ostalo ograničeno, navode autori koji ovu temu istražuju u 21. veku (Simon, 2001; Gottlieb et.al., 2013; Kidd& Hayden 2015, prema: Dubey i Griffiths, 2017; 2019).

Jedno od najintragantnijih pitanja u vezi sa ljudskim ponašanjem jeste pitanje zašto radimo ono što radimo. Baveći se istraživanjem i razumevanjem motivacije i motivacionih procesa, naučne teorije motivaciju definišu razumevanjem šta nas motiviše i kako smo motivisani (sadržaj, potrebe koje težimo da zadovoljimo i kako se odvija proces motivacije, koji faktori doprinose našoj motivaciji da nešto radimo ili ne radimo, *content* i *process* teorije). U okviru teorija motivacije koje se bave pitanjem šta nas motiviše govori se o potrebama (unutrašnjim, intrinzičnim ili spoljnim, ekstrinzičnim). Kada su u pitanju teorije o tome kako se odvija proces motivacije, najčešće se razmatraju uticaji nagrade i kazne. Međutim, razumevanju motivacije doprinosi i fenomen radoznalosti o kome se govori i kao o crti ličnosti ali i kao o stanju. Radoznalost ima svoje specifičnosti, ali i dalje izmiče jasnoj operacionalizaciji, s obzirom na veći broj različitih pristupa i teškoća da bude izmerena bilo kao osobina, bilo kao proces. Drugim rečima, može se postaviti pitanje da li smo radoznali samo o stvarima za koje smo motivisani da radimo, ili smo motivisani da radimo upravo iz radoznalosti da nastavimo sa inicijativom da saznamo više. Iako naučnici daju različite odgovore, postoji konsenzus da je naša radoznalost ta koja služi kao pokretačka snaga. Šta sve izaziva našu radoznalost i na koji način smo radoznali, pitanja su koja pokreću na istraživanja razumevanja nje same.

Za radoznale, u nastavku sledi opširniji pregled razumevanja radoznalosti. Sami počeci utemeljenja psihologije kao samostalne naučne discipline i ruka njenog zvanično priznatog rodonačelnika Vilijema Džejmisa [William James] beleži definisanje radoznalosti s jedne strane kao instinktivne/emocionalne, a sa druge, kao naučne – metafizičko čuđenje (*metaphysical wonder*), pri čemu navodi da ljudski mozak reaguje na nekonzistentnost ili jaz, nedostatak, prazninu u postojećem znanju (James, 1890). Kod instinktivne/emocionalne radoznalosti našu pažnju privlači viđenje nečeg novog (Borowske, 2005). Ilustracije radi, setimo se početne scene iz filma *Odiseja 2000*, u kojoj majmuni prilaze nepoznatom, do tada neviđenom objektu koji se pojavio u njihovom svetu. Rezultat ovako izazvane radoznalosti jeste proširivanje znanja o svetu oko sebe i objektima koji nas okružuju. Ovakva vrsta radoznalosti, prema Džejmsu, istovremeno proizvodi neka nova saznanja, ali je prati i jedan stepen anksioznosti i nesigurnosti, jer istraživanje nepoznatog nosi u sebi i dozu opasnosti. Drugu vrstu radoznalosti, koju Džejms naziva naučnom, opisuje kao situaciju ili proces u kojem „mozak odgovara na prazninu ili jaz između poznatog i nepoznatog” (Borowske, 2005).

Pristupu koji povezuje radoznalost sa reagovanjem na novine pridružuje se istraživač Berlin [Daniel Berlyne], čija je hipoteza da sticanje informacija o novinama postaje intrinzična, unutrašnja nagrada (Berlyne, 1950; Smock & Holt, 1962, prema: Dubey, Griffiths, 2017). Takvu radoznalost Berlin naziva perceptivnom. Bliže je pojašnjava kao pokretačku silu koja motiviše organizam da traži nove sti-

muluse (a koja se smanjuje sa povećanjem njihovoj izloženosti) (Dubey, Grifits, 2017). Ovakvu teoriju podržavaju i neuronaučne studije koje nalaze povezanost između izlaganja novim stimulusima i aktivacije moždanih područja koja nagradujuće deluju na njih (Ranganath, Rainer, 2003; Duzel et al., 2010., prema: Dubey Grifits, 2017). Međutim, ne dovode svi novi stimuli do jednakih reakcija, što je ujedno i ozbiljna zamerka ovoj teoriji. Zato Berlin uvodi i termin specifične radoznalosti, naspram opšte. Opštu definiše kao generalnu sklonost ka istraživanju, preduzimanju rizika i potragom za avanturom, a specifičnu kao sklonost da se istražuju specifični objekti ili problemi, kako bi se što bolje razumeli. Berlin je tvrdio da radoznalost može biti izazvana spoljašnjim stimulusima koji imaju sledeće karakteristike: složenost, novost, neizvesnost, izazivaju konflikt. Ove karakteristike izazovnog stimulusa od značaja su za pedagošku praksu. Dodatno je važno ukazivanje da nivo stimulacije mora biti optimalan, odnosno ako je suviše nizak, slab, biće ispod nivoa motivacije da se istražuje, a ukoliko je visok, previše nov i zahtevan, izazvaće anksioznost i ponovo smanjiti interesovanje i motivaciju.

Značajan je doprinos Berlinovog kolege i savremenika Daja [Day] koji definiše tzv. „zonu radoznalosti“ u kojoj je nivo stimulacije optimalan za učenje, istraživanje i održanje motivacije. U ovoj zoni dete je motivisano za istraživanje, učenje, postoji uzbuđenje i interesovanje za učenje, razvoj i konstruktivno nadograđivanje postojećeg znanja (Day, 1982).

Jedna od najdugovečnijih teorija o objašnjenju pojma radoznalosti zasniva se na hipotezi o informacionom jazu, čiji je tvorac Lovenštajn [Loewenstein]. U obrazovnom kontekstu, po ovoj teoriji, učenik prvo mora da poseduje neki nivo znanja, a zatim, „da bi se podstakla radoznalost, neophodno je učiniti učenike svesnim o prazninama u znanju koje je moguće rešiti“ (Loewenstein, 1994, prema: Borowske, 2005: 347). Svim praktičarima poznato je da, ukoliko je jaz između trenutnog znanja učenika i željenog nivoa znanja prevelik, doći će do obeshrabrenja. Ako je jaz premali, činiće se da nije vredno truda da se nastavi. Dakle, prema Lovenštajnovoj hipotezi o informacionom jazu, radoznalost će se pojaviti onda kada pojedinac ima prazninu u informacijama, što ga navodi da dovrši svoje znanje i razreši neizvesnost. Radoznalost je na vrhuncu kada osoba ima malo znanja, ali se smanjuje i u slučaju kada se zna premalo ili kada se zna previše. U praksi podučavanja učenik se može dovesti u takvo stanje interesovanja za ono što će se učiti tako da ga svaki drugi predmet pažnje ne ometa, zatim, pružiti mu priliku da sazna nove informacije na upečatljiv način, ali i motivisati ga na dalje istraživanje teme ili oblasti. Ovo poslednje čini se najvažnijim za podržavanje i održavanje intrinzične motivacije i radoznalosti, a ogleda se u prilici da sam učenik postavlja pitanja koja ga vode u dalje učenje. Istraživači koji su se bavili istraživanjem načina, učestalosti i povezanosti sposobnosti da se postavljaju pitanja i kognitivnog razvoja, u uzrastu od prve do pete godine života, potvrdili su da je ova veza ključna za individualne razlike u kognitivnom razvoju (Lowenstain, 1994). Ne samo da deca u trećoj godini postavljaju oko 170 pitanja dnevno već i deca u preverbalnom periodu imaju sposobnost da gestikuliraju potrebu za pojašnjenjima od odraslih u svojoj neposrednoj okolini. Na žalost, zbog nedostatka vremena, veličine razreda, trke da se savlada obimno gradivo, u školskom sistemu češće je moguće čuti negativne reakcije na učenička pitanja, nego što je prilika i nastavnika koji podstiču, čuju i odgovaraju na neobična pitanja učenika.

Prema Nacionalnom telu za praćenje obrazovnog progressa (National Education Goals Panel, NEGP, 1995, prema: Jirout, 2011), otvorenost i radoznalost predstavljaju indikator spremnosti za školu. Ovo telo ukazuje i da deca koja nemaju razvijenu radoznalost imaju veći rizik za školski neuspeh, a takođe i da vaspitači u vrtićima veruju da je radoznalost bolji prediktor spremnosti za školu od poznavanja brojeva i slova.

Ovde pomenuto da neka deca imaju a neka nemaju razvijenu radoznalost (razlike u stepenu radoznalosti), upućuje na postojanje individualnih razlika već na najmlađem uzrastu. O čemu je reč? Teškoće definisanja radoznalosti upravo su i vezane za diskusiju o tome da li je ona crta ličnosti ili stanje. No, kako i sam Lovenštajn napominje, ona je pokrenuta i spoljašnjim faktorima i unutrašnjim, tako da je ovo pitanje možda iz tog razloga bez odgovora. U pokušaju razumevanja šta podstiče radoznalost u detetu, Pijaže [Jean Piaget] ukazuje na tzv. u-oblikovanu relaciju između stepena neočekivanosti i verovatnoće da će takav neočekivani stimulus izazvati radozno ponašanje. On ne sme biti ni suviše poznat a ni suviše nepoznat. Radoznalost je, prema Pijažu, deo procesa asimilacije. Deca su radoznila od samog rođenja i podstičuće deluju na razvoj novih kognitivnih shema. Geštaltisti ukazuju da radoznalost ima uporište u potrebi da osmislimo iskustvo i organizujemo svoje znanje u koherentnu celinu (Jirout, Klahr, 2012).

Posebnu pažnju istraživanju radoznalosti daje Tod Kašdan [Todd Kashdan], psiholog i istraživač koji pitanje „Ko je radoznao?” menja pitanjem „Kako je neko radoznao?” Ovakva perspektiva rezultat je višegodišnjih istraživačkih usavršavanja višedimenzionalnog modela radoznalosti, koji je različit od pristupa radoznalosti kao crte ličnosti. Kašdan opisuje pet dimenzija radoznalosti:

- *Radosno istraživanje* (želja za traženjem novih znanja i informacija, i posledično radost zbog učenja);
- *Osetljivost na deprivaciju* (razmišljanje o apstraktnim ili složenim idejama, pokušaj rešavanja problema i nastojanje da se smanje praznine u znanju; ova dimenzija ima jasan emocionalni ton, pri čemu su anksioznost i napetost izraženiji od radosti);
- *Tolerancija na stres* (spremnost da se prihvate sumnje, zbunjenost, anksioznost, koji nastaju istraživanjem novih, neočekivanih, složenih, misterioznih ili nejasnih događaja);
- *Društvena radoznalost* (želja da se sazna šta drugi ljudi misle i rade posmatrajući, pričajući ili slušajući razgovore);
- *Traženje uzbuđenja* (spremnost da se preuzme rizik kako bi se stekla raznovrsna, složena i intenzivna iskustva).

Na osnovu mernog instrumenta (The Five-Dimensional Curiosity Scale Revised – 5DCR) (Kashdan et. al, 2018), moguće je utvrditi na koji način osoba ispoljava radoznalost, te utvrditi tip radoznalosti:

1. Fascinirani: visoko u svim dimenzijama radoznalosti;
2. Rešavači problema: visoka osetljivost na deprivaciju, srednja na drugim dimenzijama;
3. Empatični: visoko na društvenoj radoznalosti, srednje na drugim dimenzijama;

4. Izbegavači: nisko na svim dimenzijama, posebno na otpornost na stres.

Ova četiri tipa radoznalosti mogu poslužiti kao osnova za planiranje učenja koje je prilagođeno individualnim potrebama i potencijalima učenika, te, nadamo se, i povećati trajanje i dubinu radoznalosti učenika tokom dugog trajanja osnovnog i obaveznog institucionalnog obrazovanja. Na dalje, može stvoriti mogućnost da se i sama radoznalost individue razvija tokom njenog celoživotnog profesionalnog i karijernog razvoja, što je, na kraju krajeva, jedna od osnovnih kompetencija ljudi u budućnosti.

Radoznalost kao bazična lična kompetencija i bazično polazište dobrih učitelja

Kako Lovenštajn napominje: „Učitelji znaju mnogo više o obrazovanju motivisanih učenika nego o njihovom motivisanju na prvom mestu.” (Loewenstein, prema Borowske, 2005). Postavlja se zaista pitanje gde je i kakvo je mesto radoznalosti kao jedne od važnih kompetencija samih vaspitača, učitelja i nastavnika. Jer, ako sledimo tvrdnju da samo zaneseni nastavnik koji demonstrira radoznalost u svom podučavanju zaista i jeste upamćen kod mnogih učenika kao onaj iz čijeg predmeta se dugotrajno pamte iznesene informacije, ukoliko je slučaj da upravo ovakav nastavnik postane inspirator onoga čime učenik bira da se bavi u svojoj profesionalnoj budućnosti, onda podržavanje i održavanje radoznalosti učenika upravo počiva na radoznom nastavniku. Otvorenost ka novim iskustvima, spremnost na eksperimentalna istraživanja, otvorenost za argumentovani dijalog, ljubav prema profesiji i istinska posvećenost prenošenju znanja na nove generacije, mogle bi biti neke od karakteristika kompetentnog nastavnika. Nasuprot tome, nastavnik koji je nesiguran u svoje znanje, sujetan, nema veštine komunikacije sa mladima, osetljiv je na greške, onaj koji ima problem sa uspostavljanjem autoriteta, verovatno će imati učenike koji ne pokazuju radoznalost za predmet, a povratno će kroz takav odnos rasti i nezadovoljstvo nastavnika i gasiti se radoznalost učenika.

Kao podrška izgrađivanju kompetencija nastavnika potrebna su i praktična znanja o načinima provokacije radoznalosti kod učenika, o čemu govore Kašdan i Finham [Karen Fincham] (Kashdan, Fincham, 2004, prema Borowske, 2005.). Oni navode da je potrebno kreirati zadatke koji naglašavaju novo, složeno, dvosmisleno, raznoliko i koji proizvode iznenađenje (obično kroz postavljanje neobičnog pitanja). Sledeći način jeste da namerno stavljamo učenike u kontekst koji nije u skladu sa njihovim iskustvom, veštinama i ličnošću, tzv. kognitivnu neravnotežu; dozvoliti prilike za igru, eksperimentisanje (sa konkretnim objektima ili misaono, apstraktno, u skladu sa kognitivnim sposobnostima i uzrastom učenika); kreirati izazove koji odgovaraju ili malo prevazilaze trenutne veštine i znanja učenika; omogućiti izbore i učešće u procesu donošenja odluka, povećati participaciju učenika; dati jasne informacije o strukturi zadatka i očekivanjima; naglasiti smisao aktivnosti i napora koje je potrebno uložiti; izraziti empatiju prema emocijama, vrednostima i potrebama učenika (različitim stanovištima, različitim idejama); pokazati interesovanje za učničke ideje i zamisli (Kashdan, Fincham, 2004, prema: Borowske, 2005)

Dodatno, važno je istaći značaj autentičnosti nastavnika kao ličnosti. U psihološkoj literaturi autentičnost je blisko povezana sa mentalnim zdravljem i blagostanjem (May, 1981; Rogers, 1959, 1964, 1980; Yalom, 1980; Wood, et al 2008, prema: Marinković, 2019). Takođe, potvrđeno je da je radoznalost u pozitivnoj korelaciji sa mentalnim zdravljem i uspešnošću (Friedman, 2007). Po Friedmanovim [Ron Friedman] rečima za akademsko postignuće i mentalno zdravlje radoznalost je važnija od inteligencije. U istraživanjima o poželjnim osobinama nastavnika darovitih učenika naročito se ističe visoka sposobnost učitelja za bavljenje apstraktnim temama i konceptima, entuzijazam, otvorenost, fleksibilnost, sposobnost za logički utemeljeno analiziranje problema, kao i objektivnost (George, 1997; Woods, 2004, prema: Marinković, 2019). *O veštinama izgradnje autentične ličnosti nastavnika u obrazovnom procesu govori i Model funkcionalne fluentnosti* (Temple, 1999; 2004.) koji može pomoći obrazovnim stručnjacima da izgrađuju svoje profesionalne i lične kompetencije, na zadovoljstvo samih učenika, ali i na lično profesionalno zadovoljstvo obrazovnih stručnjaka (Marinković, 2019).

Zaključna razmatranja

Učenje vođeno radoznošću uz unutrašnju motivaciju glavni su sastojci efikasnog obrazovanja (Freeman et al., 2014).

Radoznalost je opisana kao centralna ljudska motivacija (Maslov, 1943), univerzalna ljudska snaga (Peterson & Seligman, 2004), stub koji vodi do ljudskih dostignuća (Von Stumm, Hell, & Chamorro-Premuzić, 2011, prema: Kashdan et.al, 2019).

Postoji potreba da se bolje razume šta je radoznalost, kako bi se znanje o njoj primenilo u praksi obrazovanja. Savremene tehnologije, koje mlade svakodnevno izlažu velikom broju novih informacija, ne vode nužno razvoju njihove radoznalosti. Naprotiv, velika količina informacija može pre dovesti do pasivnosti ili visoke anksioznosti (izbaciti osobu iz „zone radoznalosti” (Day, 1971). Važno je da savremeni stručnjaci u obrazovanju poznaju uzroke, prirodu i posledice radoznalosti, kako bi izgradili kompetencije za primenu njenog prepoznavanja i prenošenja, podsticanja kod mladih generacija. Radoznalost zamenjuju mehanizmi zavisnosti zasnovani na pozitivnom potkrepljenju brzo postignutog uspeha. Nažalost, ovakva zavisnost retko produbljuje kreativno mišljenje i zatvara prostor za proširivanje radoznalosti. Ona više poziva na repetitivne obrasce ponašanja, bez stvaralačkog potencijala ili kritičkog mišljenja. Radost otkivanja i novih saznanja zamenjuje radost konzumerskog užitka.

Radoznalost, shvaćena kao potencijal ali i kompetencija koja čuva mentalno zdravlje, povećava izražavanje kreativnih potencijala, zadovoljstvo životom i predstavlja potencijal za nova otkrića usmerena opštoj dobrobiti. Dobro usmerena radoznalost tokom formativnih godina u razvoju mladog čoveka usmerava ga ka daljem samorazvoju.

Literatura:

- Berlyne, D. E. (1950). Novelty and curiosity as determinants of exploratory behaviour. *British Journal of Psychology*. General Section, 41(1–2): 68–80.
- Borowske, K (2005). Curiosity and Motivation to Learn, *ACRL Twelfth National Conference*. (Online), (Accessed August 27, 2020). Preuzeto sa: <http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/conferences/pdf/borowske05.pdf>
- Day, H. I. (1982). Curiosity and the Interested explorer. *Performance and Instruction*, 211: 19–22.
- Day, H. I. (1971). The measurement of specific curiosity. In H. I. Day, D. E. Berlyne, & D. E. Hunt (Eds.), *Intrinsic motivation: A new direction in education*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Dubey, R., Griffiths, T. L., & Lombrozo, T. (2019). If it's important, then I am curious: A value intervention to induce curiosity. In *Proceedings of the Annual Conference of the Cognitive Science Society*.
- Dubey, R., Griffiths, T.L. (2017) A rational analysis of curiosity. *39th Annual Meeting of the Cognitive Science Society: Computational Foundations of Cognition, CogSci 2017*; London; United Kingdom; 26 July 2017 through 29 July 2017. Preuzeto sa: <https://doi.org/10.48550/arXiv.1705.04351>
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). *Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics*. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 111(23), 8410–8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. Preuzeto sa: <https://psycnet.apa.org/record/2004-16192-000>
- Jamie Jirout, J., Klahr, D. (2012). Children's scientific curiosity: In search of an operational definition of an elusive concept. *Developmental Review*, Volume 32, Issue 2, <https://doi.org/10.1016/j.dr.2012.04.002>.
- Jirout, J. (2011). *A study of preschool children's exploratory curiosity and question asking behavior*. Pittsburgh, PA: Carnegie Mellon University.
- Kagan, M. & Bredekamp (1995). *National Education Goals Panel*.
- Kashdan, T. B., Disabato, D., Goodman, F. R., & McKnight, P. (2019). *The Five-Dimensional Curiosity Scale Revised (5DCR): Briefer subscales while separating general overt and covert social curiosity*. <https://doi.org/10.31219/osf.io/pu8f3>.
- Kashdan, T. B., Stikma, M. C., Disabato, D. J., McKnight, P. E., Bekier, J., Kaji, J., & Lazarus, R. (2018). The five-dimensional curiosity scale: Capturing the bandwidth of curiosity and identifying four unique subgroups of curious people. *Journal of Research in Personality*, 73: 130–149.
- Kashdan, T.B., Fincham.F.D. (2004). Facilitating curiosity: A social and self-regulatory perspective for scientifically based interventions. *Positive Psychology in Practice*, ed P.A. Linley and S. Joseph. New Jersey: Wiley. Preuzeto sa: <http://mason.gmu.edu/~tkashdan/publications/facilitating%20curiosity%20chapter.pdf>
- Loewenstein, G. (1994). The psychology of curiosity: a review and reinterpretation. *Psychological Bulletin*. 116: 75–98.

- Marinković, L. (2019). Autentičnost odraslog i obrazovanje darovitog deteta. *Darovitost – potrebe 21. Veka*. Novi Sad: Udruženje građana Mensa Srbije.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50: 370–396.
- Oxford English Dictionary*. <https://www.oed.com/>
- Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press.
- Robinson, K. (2006). *Do schools kill Creativity*. Preuzeto sa: https://jmallison.weebly.com/uploads/7/9/1/7/79179828/techtalkslessondoschoolskillcreativity__1_.pdf
- Temple, S. (1999). Functional Fluency for Educational Transactional Analysts. *Transactional Analysis Journal*, Vol. 29: 164–174.
- Temple, S. (2004). Update on the Functional Fluency Model in Education. *Transactional Analysis Journal*: 34: 224–232.
- Temple, S. (2004). Update on the Functional Fluency Model in Education. *Transactional Analysis Journal*, Vol. 34: 224–232.

Lada Marinković
Preschool Teacher Training College, Novi Sad

CURIOSITY IN EDUCATION - MORE IMPORTANT THAN KNOWLEDGE

Abstract: The aim of this review is to familiarize practitioners in education with the concept and meaning of curiosity as a phenomenon about which much is said and little is known. A review of the literature and research devoted to this topic in psychological science shows a very early interest in the operationalization of this concept and the discovery of its structure and dynamics. From William James to contemporary authors, there have been discussions about its nature and practical approach to cultivating it in the educational process. Today, when the views of the place and role of students and teachers in educational practice are changing, the place and role of natural and child-inherent curiosity in the process of mandatory and formal educational process has become an important issue again, as well as its importance for lifelong education, which is becoming an imperative of modern business environment and living. In addition to understanding the very concept of curiosity, the text also mentions the possibilities of supporting its development in the context of interaction with the child.

Keywords: Curiosity, motivation, education

Daniela Koceva
Faculty of Educational Science,
Goce Delcev University, Stip
N. Macedonia

UDK 373-057.177.3
373:005.95/.96
Pregledni rad

Nikola Projkov
Faculty of Educational Science,
Goce Delcev University, Stip

Primljen: 13.9.2023.
Korigovan: 15.11.2023.

Daniela.koceva@ugd.edu.mk

Prihvaćen: 7.12.2023.

DOI: 10.53406/kd.v11i2.66

MODELS OF SCHOOL STAFF MOTIVATION

Abstract: *Motivation stands as a cornerstone in shaping the overall atmosphere and interactions within school staff. It encompasses the provision of essential resources that enable teachers and professional associates to fulfill their responsibilities proficiently. This paper explores the pivotal role of the principal in human resource management, with a specific focus on teachers and professional associates. Additionally, it conducts a comprehensive examination of diverse strategies for motivating employees, with a detailed analysis of Douglas McGregor's model. A multitude of studies underscores the profoundly human dimension within organizations, particularly in educational sector. They dissect the intricate interplay among employees, scrutinizing how both individuals and groups respond and engage within the organizational framework. This encompasses avenues for taking initiative and exhibiting self-direction, driven by an authentic commitment to the betterment of the whole organization. These attitudes not only permeate the thought processes of managers but also wield substantial influence over their actions within the organizational milieu. This underscores the crucial interplay between motivation models and management approaches, in accordance with the foundational tenets outlined in McGregor's X and Y theories. Managers who align with the Theory Y perspective foster an environment that champions active participation and places a premium on the ideas and aspirations of individual team members. Proponents of Theory X advocate for intensified supervision and endorse an authoritative management style, deeming it indispensable for attaining organizational objectives. This dichotomy in approaches underscores the fundamental impact of managerial philosophy on the organizational climate and the motivation levels and productivity of employees.*

Keywords: *Theory X, Theory Y, models of motivation.*

Introduction

The post-World War II era witnessed a surge in studies aimed at uncovering the intricate interplay between workers' attitudes and behaviors, and how these factors significantly shape managerial conduct. One of the most influential contributions to this field was made by Douglas McGregor, whose groundbreaking work introduced two distinct sets of assumptions. These assumptions not only shape the mindset of managers but also exert a profound impact on their behavior within organizational settings. These contrasting paradigms were later coined as Theory X and Theory Y by McGregor in 1960.

McGregor's Theory X and Theory Y represent seminal concepts in the realms of human work motivation and management. Originating from his tenure at the MIT Sloan School of Management during the 1950s, McGregor's ideas continued to evolve and gain prominence throughout the 1960s. His research was deeply rooted in the realm of motivation theory, aligning with the pioneering work of Abraham Maslow, who introduced the influential concept of the hierarchy of needs. Together, these scholars laid the foundation for comprehensive understanding of human behavior and motivation in the workplace.

Theory X and Theory Y

McGregor's delineation of Theory X and Theory Y encapsulates divergent paradigms of workforce motivation, serving as guiding principles for managers in the realms of human resource management, organizational behavior, communication, and development. Theory X underscores the significance of rigorous supervision, coupled with the application of external incentives and penalties, as mechanisms to spur productivity. In stark contrast, Theory Y places emphasis on nurturing job satisfaction and entrusting workers with a sense of autonomy, reducing the need for direct oversight.

The strategic deployment of Theory X and Theory Y by managers can wield distinct impacts on employee motivation and productivity. Some may opt for a blended approach, drawing upon elements from both theories to tailor their management practices to the specific needs of their teams (Morse and Lorsch, 1970). McGregor astutely posited that Theory X and Theory Y do not occupy opposing poles on a single spectrum, but rather constitute two separate continuums. Therefore, achieving optimal productivity often necessitates a judicious fusion of both paradigms (Hattangadi, 2015).

This nuanced approach finds its roots in Fred Fiedler's seminal work on leadership styles, known as the contingency theory. According to this framework, managers conduct a thorough assessment of the work environment, considering both internal and external factors, before determining their leadership style. Managers aligned with Theory X tend to adopt an authoritative management style, characterized by multiple tiers of supervisors and managers actively involved in overseeing and micromanaging employees. Conversely, managers subscribing to Theory Y favor a more hands-off approach, fostering an atmosphere of inclusivity that places a premium on individual perspectives and aspirations.

Given the dynamic nature of workplaces, where internal and external conditions are subject to change, it is improbable for managers to rely solely on either Theory X or Theory Y. Instead, adaptability becomes paramount, prompting managers to judiciously blend elements of both approaches as circumstances dictate (Avolio, 2007). This fluidity allows for a responsive and effective management style that aligns with the evolving locus of control within the organization.

Theory X vs. Theory Y

Theory X

In stark contrast to Theory X, Theory Y operates on fundamentally different assumptions about the nature of employees and their intrinsic motivations. According to Theory Y, workers possess a natural inclination to seek out and engage in meaningful work. They are not inherently lazy or averse to labor, but rather exhibit a desire to contribute and excel in their roles. Moreover, Theory Y posits that individuals are innately ambitious and seek opportunities for growth and development. They are not content with mere routine and are willing to shoulder responsibility.

For managers who embrace Theory Y, the approach to creating a conducive work environment diverges significantly. Rather than seeking to exert strict control, Theory Y managers recognize the importance of fostering an atmosphere of trust, collaboration, and empowerment. They understand that providing employees with autonomy and the latitude to tackle challenges leads to greater creativity, problem-solving, and overall productivity.

Unlike the carrot-and-stick method advocated by Theory X, Theory Y managers lean towards intrinsic motivators. They acknowledge that a sense of purpose, achievement, and personal fulfillment are potent drivers of employee performance. Instead of relying solely on rigid rules and standard procedures, they prioritize open communication, teamwork, and mutual respect.

The exemplar of a Theory Y manager can be found in those who empower their teams, encouraging them to take ownership of their tasks and participate actively in decision-making processes. This approach promotes a culture of self-motivation and shared accountability. McGregor himself illustrated this concept by highlighting the transformative leadership style of Abraham Lincoln, who demonstrated a deep belief in the potential and inherent goodness of people (Jones, George, 2008).

In essence, Theory Y represents a paradigm shift in management philosophy, one that places faith in the intrinsic motivations and capabilities of employees. It emphasizes a more human-centered approach, recognizing that by nurturing a sense of purpose and autonomy, organizations can unlock untapped reservoirs of creativity and productivity within their workforce.

Theory Y

Theory Y represents a paradigm shift in the understanding of employee motivation and behavior. Unlike Theory X, which posits that employees are inherently disinclined to work and require stringent control, Theory Y asserts that workers are not inherently lazy. Rather, work is seen as a natural and fulfilling endeavor for them, and they have the potential to be genuinely committed to organizational goals. According to McGregor, the work environment plays a pivotal role in shaping employees' perceptions of work, determining whether it is perceived as a source of fulfillment or drudgery.

In a Theory Y-oriented environment, managers operate on the premise that employees, when aligned with the organization's objectives, exhibit a degree of self-motivation and self-control. This perspective empowers managers to focus on creating a conducive work setting that fosters commitment to organizational goals. It encourages an atmosphere that values creativity, initiative, and self-direction among employees.

One of the key tenets of Theory Y is the belief that cooperation within an organization is not merely contingent on innate human nature, but is profoundly influenced by management's ability to tap into the potential of its human resources. This viewpoint underscores the vital role that effective leadership and managerial practices play in nurturing a collaborative and productive work environment.

When managers implement Theory Y principles, the organizational landscape transforms. Authority is decentralized, granting employees more autonomy and control over their work, either individually or in groups. While individuals and teams are held responsible for their actions, the manager's role shifts from one of strict control to that of a facilitator, providing the necessary support and guidance to ensure employees have the resources they need to excel in their tasks. This approach aligns closely with the management philosophy of Henri Fayol, who advocated for a more decentralized distribution of authority, reflecting the ideals of Theory Y over Theory X (Jones, George, 2008: 59).

In essence, Theory Y champions a more holistic and human-centric approach to management, acknowledging that when provided with the right environment, employees are not only capable but also eager to contribute meaningfully to the success of the whole organization. This paradigm places trust in the innate drive and potential of individuals, fostering a culture of collaboration, innovation, and mutual growth.

The specific characteristics of the school environment and its personnel

Research shows that high-performing schools have...¹

a) **A clear and shared focus.** Knowing the expectations or goal of a project can often mean the difference between performing poorly and performing well. It's no different on a school-wide level. When an entire school knows and shares the focus, everyone within that school works better toward the end goal.

¹ "What Are the Characteristics of a Successful School?" available at <https://www.readnaturally.com/about-us/blog/what-are-the-characteristics-of-a-successful-school>

b) High standards and expectations for all students. If expectations are high, performance tends to be high as well. School must set high standards, with a belief in the competence of each and every student to work at or slightly above instructional level—with challenging, but not frustrating material—in order to accelerate progress.

c) Effective school leadership. Anyone who has worked in a school understands the importance of having strong leadership. And strong leadership does not begin and end with the administration. A high-performing school has good leaders at all levels—the principal, faculty, staff, parents, students, and so on. High-quality trainings and individualized coaching services provide that teachers may lead others in implementing programs to support their development.

d) High levels of collaboration and communication. We can accomplish more as a team than we can accomplish by ourselves. And productive communication is the difference between a team that works well together and a team that falls apart. Schools that have a teamwork mentality and good communication measures—both within the school and as part of a greater community—tend to perform best. Students, teachers, administration, and families working together to achieve optimal results for each student build clear communication every step of the way in the form of graphs, letters home, communicating day-to-day progress, personal interactions, and more.

e) Curriculum, instruction and assessments aligned with state standards. High-performing schools use research-based strategies and materials. They also train staff to understand state assessments and respond appropriately to the results, research based, research proven, and aligned with best practices, assessment tools that work well in conjunction with standardized assessments to determine the students' needs and support.

f) Frequent monitoring of learning and teaching. When teachers are able to closely monitor student progress, they can make the appropriate adjustments to ensure each student's needs are being met. Successful schools incorporate frequent monitoring and offer support to students who need extra help. Progress monitoring is an essential component. Students monitor their own progress, which is highly motivating and provides data that enables the teacher to make appropriate adjustments.

g) Focused professional development. Successful schools support staff in obtaining high-quality professional development.

h) A supportive learning environment. In addition to offering a healthy and respectful school climate, research shows that successful schools offer personalized instruction and small-group interactions to increase student-to-teacher contact. Providing an individualized support and valuable teacher/student interaction are highly conducive to this kind of environment.

i) High levels of family and community involvement. Finally, successful schools embrace the “village mentality” of leaning on family and community members to help with education. Support from parents and guardians is a vital part of the supporting programs, and the many friends and partners in the industry can help in the mission of improving the quality of education as possible.

The interplay between various management models and the distinct attributes of the school environment

In terms of education, in the context of school leadership, what applies to society, also applies to schools.² If democracy is the best way to respond to the challenges facing contemporary society, if we advocate democratic school leadership, it is necessary to consider the alternatives.

Autocratic leaders tend to make all decisions by themselves. They will argue that this is the most effective style to complete a lot of tasks in a short period of time. That is indeed the strength of autocratic leadership, but its weakness is that the decisions may be opposed or questioned, which in turn increases the likeliness of conflict and the refusal to cooperate. Autocratic leaders underestimate to what extent they depend on others. School rules that are imposed without discussion are disobeyed more frequently, which is counterproductive in dealing with misconduct and bullying. Autocratic leadership often follows the status quo and given conventions, offering little in terms of innovation and development. Academic results are poor in autocratically led schools, as the students' specific needs for support and encouragement receive little attention.

Laissez-faire leadership is characterized by the lack of clearly defined procedures for decision-making and little involvement by the leader in decision-making processes. Time for discussions is not clearly limited, so the efficiency of decision-making and school management is poor. On the other hand, the strength of this type of leadership is a low level of aggression and conflicts in the school community.

Paternalistic leaders act as parental figures by taking care of their subordinates as a parent would, without giving them any responsibility or freedom of choice. In this type of leadership, the leader shows concern and cares for his staff. In return, he expects trust, loyalty, and obedience. Teachers are expected to be totally committed to what the leader believes in and to refrain from making their own choices or working independently. The teachers are expected to remain employed in the same school for a longer time to strengthen loyalty and trust. Paternalistic leadership tends to divide the staff, as the school leader will reward his favorite teachers for their loyalty with special treatment and opportunities like projects, trips, training, etc.

A democratic style of leadership offers the potential to overcome the weaknesses that the other types of leadership tend to develop. A democratic school leader ensures that all members of the school community are involved in the decision-making process – but participation will vary, depending on the context. Students will not participate in every decision and the leader may not always have the last word. In some cases, he may confine himself to facilitating an agreement among the staff or the whole school community, or accept a decision he does not support himself.

Leadership and responsibility are shared, and frequently there are leaders of subgroups. The more members of the school community participate in the

² “ Styles of school leadership “ available at <https://www.living-democracy.com/principals/leadership/a-democratic-style-of-school-leadership/styles-of-school-leadership/>

process – the school leader, the staff, students, housekeepers, office staff, perhaps also parents and external stakeholders, the clearer the picture of different interests, views and values will be. The strength of democratic school leadership lies in its potential to produce decisions and solutions that are widely accepted and supported, provided all interests and queries have been taken into account. The learning effort required for the different groups in the school community to develop their full participation potential may be quite daunting, but it is rewarding. The school community can develop a democratic school culture with an open and friendly atmosphere. Its members will be more motivated and committed, formal and informal communication will thrive, both involving the school leader and the school community. Discipline will improve if the students feel responsible for their school as well. The school will achieve higher academic results by accommodating the diversified abilities and talents of its students.

Democratic school leadership therefore has strong potential as well as challenges. The more members participate, the more complex the processes of discussion, consensus- building and decision-making will be. Autocratic shortcuts to efficient decision-making may then seem to offer an attractive alternative. It is worth the effort to deal with this complexity, as nowadays students should learn how to thrive in ambivalent and unclear situations. Democratically led schools support their societies by educating their students to become citizens who are competent and confident to take part in controversial and dynamic decision-making processes.

Conclusion

As McGregor aptly pointed out, the boundaries of collaboration within organizational settings are not solely defined by human nature, but hinge on the management's proficiency in tapping into the latent potential within its workforce. This insight underscores the critical role that effective leadership plays in harnessing the capabilities of employees.

For managers, particularly principals, fostering a conducive and productive work environment requires an approach rooted in empowerment and mutual respect. They should actively seek to cultivate a culture of active participation and genuine appreciation for the diverse perspectives, aspirations, and objectives of individuals within the organization. This inclusivity extends to both teaching and non-teaching staff, recognizing that every member of the team brings unique strengths and insights to the table.

Encouraging initiative and self-direction among employees is a cornerstone of this approach. Principals should provide opportunities for individuals to take ownership of their roles and projects, thereby instilling a sense of ownership and pride in their contributions. Furthermore, decentralizing authority empowers employees, enabling them to have a more direct impact on the outcomes of their work.

In this paradigm, the role of the manager shifts from strict oversight to that of a supportive guide. Principals should be readily available to offer advice, resources,

and mentorship, ensuring that employees have the tools they need to excel in their tasks. This not only bolsters their confidence but also demonstrates a genuine investment in their professional growth and success.

The cumulative effect of these strategies is a workplace characterized by heightened motivation and a palpable commitment to the overarching goals of the organization. By creating an environment where every individual's voice is valued and their contributions are acknowledged, principals contribute to a culture of engagement, innovation, and shared purpose.

Ultimately, this holistic approach to management, grounded in McGregor's insights, has the potential to transform the organizational dynamic, resulting in a more vibrant, motivated, and collaborative workforce. It reinforces the notion that, given the right conditions, individuals are not only capable of realizing their full potential but are also eager to do so in service of the collective success of the organization.

Literature:

- Avolio, B. J. (2007). "Promoting more integrative strategies for leadership theory-building". *American Psychologist*. **62** (1): 25–33.
- Hattangadi, V. (December 2015). "Theory X & Theory Y". *International Journal of Recent Research Aspects*. **2**: 20–21.
- Hauth, A. (2016). "What Are the Characteristics of a Successful School?" Internet access at www.readnaturally.com
- Jones, G. R., J. M. George, J. M. (2008). *Contemporary management*. Skopje: Global communications.
- McGregor, D. (1960). *The Human Side of Enterprise*. New York: McGraw-Hill.
- Morse, J. and Lorsch, J. "Beyond Theory Y". *Harvard Business Review*. 1970-05-01.
- "Styles of school leadership ". Internet access at www.living-democracy.com

Tatjana Milivojčević
PU „Pčelica“, Sremska Mitrovica
tanja1975muz@yahoo.com

UDK 75.071.1:929 Dali S.
Stručni rad
Primljen: 12.6.2023.
Korigovan: 21.8.2023.
Prihvaćen: 30.9.2023.
DOI: 10.53406/kd.v11i2.75

DEČJI DOŽIVLJAJ FANTASTIKE U DELIMA SALVADORA DALIJA

Sažetak: U novim Osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja Godine uzleta ističe se, između ostalog, da vaspitač treba da ohrabruje decu da zamisljaju i maštaju, iznose pretpostavke i izražavaju svoje ideje, saznanja, osećanja i doživljaje na različite načine. U skladu sa tim, u radu su prikazani rezultati akcionog istraživanja koje je rađeno sa ciljem da se poveća dečji potencijal za kvalitetnije i svrsihodnije posmatranje i doživljavanje umetničkih dela, razvijanje interesovanja za ista, kao i da se poveća motivacija za sopstveno likovno stvaralaštvo kod dece predškolskog i mlađeg osnovnoškolskog uzrasta. Istraživanje je realizovano u pet faza: upoznavanje sa životom i delom Salvadora Dalija; posmatranje reprodukcija odabranih dela; slikanje kombinovanim slikarskim i crtačkim tehnikama po uzoru na umetnička dela Salvadora Dalija; intervjuisanje dece na temu doživljaja dela Salvadora Dalija; izložba dečjih likovnih radova. Istraživanjem je obuhvaćeno četrdeset troje dece predškolskog i mlađeg osnovnoškolskog uzrasta. Rezultati istraživanja govore u prilog tome da su sva deca, bez obzira na uzrast, prepoznavala i definisala fantastične motive na delima Salvadora Dalija, te ih po sopstvenim zamislima prikazivala na svojim likovnim radovima, pritom ne „kopirajući“ umetnikova dela (reprodukcije).

Ključne reči: dete, doživljaj, fantastika, umetničko delo.

Uvod

Susret sa likovno-umetničkim delom treba adekvatno ostvarivati na svim nivoima vaspitanja i obrazovanja, kako bi se sposobnost estetskog vrednovanja kod dece razvijala uporedo sa njihovim kognitivnim i emocionalnim sposobnostima (Kušćević, 2001). U Pedagoškoj enciklopediji umetnost se definiše i kao saznanje, oblikovanje i delovanje, ona nosi elemente čulnosti a uključuje i kreativne momente, ne samo samo stvoreno delo, već i njegovo doživljavanje (Pedagoška enciklopedija, 1989:475).

Postojanje umetnosti se može ostvariti ne samo egzistiranjem samog umetničkog dela, nego i doživljavanjem i neprekidnim odnosom koji se stvara između stvaraoca i primaoca umetnosti (Milutinović, Gajić, Klemenović, 2008:166). I umetnik i konzument umetničkog dela, u ovom radu dete, aktivni su učesnici i u stvaranju i u posmatranju dela. Bez percepcije onoga koji posmatra i doživljava umetničko delo, ono ne bi ni postojalo.

U radu je sprovedeno akciono istraživanje koje je za cilj imalo otkrivanje načina na koji deca predškolskog uzrasta kao i deca nižih razreda osnovne škole (od I do IV razreda) doživljavaju fantastiku na umetničkim delima Salvadora Dalija i kako ona kod njih pokreće stvaralačko mišljenje kroz likovni izraz.

Det e i umetničko delo

Likovno umetničko delo je višeslojno i ima više značenja. Autorka Butina ističe da je ono „... proces koji se odvija između čoveka i prirode; u njemu likovni stvaralac (umetnik) kreće prema prirodi kao prirodnoj sili, organsko telo; sa delovanjem tog organskog tela kao celine i njegovih, za likovni rad, značajnih organa (oči, ruke, nervni sistem itd.) posreduje, uravnotežava i nadzire menjanje materije između sebe i prirode“ (Butina, 1984, prema: Duh, 2004:22). Za dečije umetničko stvaralaštvo neohodna je sloboda, jer kako ističe autorka Krnjaja: „Stvaralaštvo je potrebna sloboda mišljenja i delanja, situacije razmene i saradnje, naglašavanje i praćenje procesa stvaranja više nego produkata tog procesa“ (Krnjaja, 2010:4).

Umetničko delo je produkt stvaralačkog procesa, odnosno ljudski doživljaj pretočen u forme koje opažamo čulima, a ti opažaji dovode do emocionalne reakcije, dok je razum je tu da sve to objasni. Čula, emocije i razum ravnopravno učestvuju u procesu razumevanja (Gardner, 1967:11). Umetnička dela obogaćuju i humanizuju ljudsku stvarnost, provociraju čovekovu maštu, dodiruju i njegovu podsvest (Pivac i Ivelja, 2009:93).

Umetnička dela utiču i na one koji dolaze u kontakt sa njima i doživljavaju ih jer utiču na subjektivnu prirodu, prirodu posmatrača, slušaoca, čitaoca, tako što podstiču misao, preobražavaju ličnost i bogate je. Umetničko delo publici prenosi emocije i misli, poruke umetnika, pokreće određene motive, kao i određene aktivnosti i ponašanje (Panić, 1998).

U toku posmatranja umetničkog dela deca ravnopravno koriste čula, emocije i razum. Umetnička dela decu podstiču na razmišljanje, izazivaju emocije i motivišu na sopstveno stvaranje.

Dete i fantastika

Svet bajki je blizak detetu jer se vezuje sa stvarnim svetom i ne narušava njegov unutrašnji sklad, likovi iz bajki se uzajamno prožimaju sa detetovim stvarnim životom i ne narušavaju ga, tvrdi autor Kajoa (Kajoa, 1971 prema: Drndarski, 1979:61). Međutim, fantastika je neobičan, drugi svet koji čudnovato, čak i nesnosno prodire u dečiji stvarni svet. Svet bajke i stvarni svet se uzajamno prožimaju bez ikakvih teškoća i konflikata, a sa svetom fantastike pojavljuje se nekakav novi strah, neka nova, detetu nepoznata panika. Autorke Milivojčević i Grčić (Milivojčević, Grčić, 2017:41) ističu kako su fantastični sadržaji zastupljeni u radu sa decom predškolskog uzrasta, ali samo u okviru bajki i priča, jer vaspitači uglavnom imaju bojazan da takvi sadržaji mogu za decu biti zastarašujući. Međutim, veoma je važan način na koji deca ova bića upoznaju i uklapaju u svoje poglede na stvari, ističu pomenute autorke. Deca vole sve što se kreće i menja, što je protkano nepoznatim i iznenadnim, što ih uznemirava, jer to kod njih izaziva istovremeno radoznalost, ali i potrebu da se ispita i istraži. Autor Zlotovic (Zlotovic, 1982) tvrdi da u oblasti strahova samo dete nalazi svoja rešenja i prevazilazi ih, te se stoga bez bojazni za decu fantastični elementi i bića mogu koristiti u vaspitno-obrazovnom radu i iz različitih izvora, u ovom slučaju likovno-umetničkog dela.

Imajući u vidu da je dete u dodir sa fantastikom u predškolskoj ustanovi dolazilo samo putem bajki i priča, autor rada je želeo da akcenat stavi na fantastične elemente u likovno-umetničkom delu. U tom cilju odabrana su dela Salvadora Dalija čije stvaralaštvo pripada nadrealizmu, avangardnom pokretu koji ističe značaj imaginarnog, čudesnog i slučajnog (Бретои, 2018) i koji u svojim delima koristi fantastični realizam.

Dečiji doživljaj fantastike u delima Salvadora Dalija

Postojanje umetnosti se može ostvariti ne samo egzistiranjem samog umetničkog dela, nego i doživljavanjem i neprekidnim odnosom koji se stvara između stvaraoca i primaoca umetnosti (Milutinović, Gajić, Klemenović, 2008:166). Umetničko delo u Metodici likovnog vaspitanja predškolske dece predstavlja izuzetno važno didaktičko sredstvo za sticanje znanja, za podsticanje kreativnosti, za pokretanje mašte ka nezamislivom i nestvarnom (Karlavaris, Kelbli i Stanojević Kastori, 1986). Takođe, predstavlja i odgovarajući likovni podsticaj za razumevanje i rešavanje likovnog zadatka, kao što će i svojom slojevitošću i otvorenošću pokrenuti višesmernu komunikaciju, što može da doprinese celokupnom dečjem iskustvu u spoznavanju sveta koji ga okružuje.

Umetnost uči dete da se ideja može izraziti na bezbroj načina, različitim materijalima i tehnikama i daje mu mogućnost spoznaje da sve što se stvori ima neku vrednost (Brajčić, Kušćević, 2016). Počev od vlastitog stvaralačkog rada, deca se uče da cene i dela velikih umetnika.

Deci u vrtićima ili galerijama ne pokazuju se umetnička dela kako bi ih precrtavali, već se predstavljaju kako bi u kontaktu sa umetnošću obogatili svoj estetski razvoj, razvili pozitivan stav prema umetnosti i istovremeno bili podstaknuti na vlastiti likovni izraz (Petrač, 2015:9).

Autor Karlavaris je naglašavao značaj percepcije (opažanja) i recepcije (doživljavanja) likovno-umetničkih dela, adekvatnost njihovog izbora obzirom na uzrast deteta kao i razvoj sposobnosti recepcije kod dece i mladih (Kalavaris, 1960). Josip Roca (Roca, 1981) je, takođe, upućivao na potrebu uvođenja dece i mladih u likovne umetnosti kroz posmatranje i estetsko doživljavanje likovno umetničkih dela.

U doživljavanju umetničkih dela postoje razvojne faze unutar kojih deca i mladi doživljavaju umetnička dela (Kerlavage, 1995; prema Brajčić, Kuščević, 2016). Faze uglavnom zavise od kognitivnog i emocionalnog razvoja dece, a autor Kerlavaž navodi sledeće:

Senzorna faza - deca nemaju razvijenu sposobnost razlikovanja simbola niti razvijeno apstraktno mišljenje pa se u svojim izborima priklanjaju apstraktnim delima. U ovoj fazi deca su znatiželjna, egocentrična, otvorena za nova iskustva, reaguju intuitivno na umetnička dela koja su im privlačna sa dominantnim obeležjima boje. Često se fokusiraju na samo jedan objekat u umetničkom delu nezavisno od toga koliko je kompozicija složena.

Konkretna faza - deca obraćaju pažnju na temu, realizam i lepotu slike. U stanju su da objasne cilj umetničkog dela povezujući ga sa stvarnom osobom, mestom ili predmetom, ali i dalje nemaju razvijen osećaj za vreme nastanka slike niti za prepoznavanje umetničkih stilova.

Ekspresivna faza - deca mogu da sagledaju sliku s drugačijeg gledišta prema stilskim i ekspresivnim obeležjima dela. Shvataju da je cilj umetničkog dela izražavanje ideje ili osećaja umetnika, a ne prikazivanje stvarnosti. Mogu da objasne svoje razloge za izbor umetničkog dela na temelju ekspresivnih i umetničkih obeležja koja čine delo (Kerlavage, 1995; prema Brajčić, Kuščević, 2016).

Metod

U projektnom planiranju, tačnije u novim Osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja (Godine uzleta, 2018:39) ističe se kako vaspitač treba da „ohrabruje decu da zamišljaju i maštaju, iznose pretpostavke i izražavaju svoje ideje, saznanja, osećanja i doživljaje na različite načine“. U skladu sa navedenim istraživanje je realizovano kao akciono sa ciljem da se poveća dečji potencijal za kvalitetnije i svrsihodnije posmatranje i doživljavanje umetničkih dela, razvijanje interesovanja za ista, kao i da se poveća motivacija za sopstveno likovno stvaralaštvo kod dece predškolskog i mlađeg osnovnoškolskog uzrasta.

Istraživanjem je obuhvaćeno četrdeset troje dece i to: osamnaestoro dece osnovnoškolskog uzrasta iz Osnovne škole „Dobrosav Radosavljević Narod“ Mačvanska Mitrovica, područno odeljenje u Radenkoviću (od toga: dvoje dece od sedam godina, četvoro dece od osam godina, devetoro dece od devet godina i troje dece od deset godina) i dvadeset petoro dece Predškolske ustanove „Pčelica“ iz Sremske Mitrovice (devetnaestoro dece iz gradskog vrtića „Leptirčić“ najstarije uzrasne grupe i šestoro dece mešovite uzrastne grupe iz seoskog vrtića „Lane“ iz Radenkovića, od toga jedno dete od šest godina i petoro dece od 7 godina).

Istraživanje je realizovano u pet faza.

U prvoj fazi istraživanja održana je radionica tokom koje su se deca mešovite uzrasne grupe vrtića „Lane“ u Radenkoviću, deca najstarije uzrasne grupe vrti-

ća „Leptirić“ u Sremskoj Mitrovici, kao i deca mlađeg osnovnoškolskog uzrasta Osnovne škole „Dobrosav Radosavljević Narod“ u Radenkoviću upoznala sa biografskim podacima Salvadora Dalija i imala priliku da se saznaju o njegovom dugogodišnjem, plodnom, raznovrsnom i bogatom stvaralačkom radu. Nakon prve radionice deca su komentarisala delove iz umetnikove biografije koji su na njih ostavili utisak.

Druga faza istraživanja podrazumevala je prikazivanje deset odabranih slika Salvadora Dalija deci putem Power Point prezentacije kao i organizovanje mini izložbe pomenutih reprodukcija odštampanih na A4 formatu (slike) koju su deca mogla da pogledaju, uz kratku biografiju sa likom Salvadora Dalija.

U trećoj fazi istraživanja primenjen je intervju koji je sadržao 5 pitanja otvorenog tipa kojim se želelo ispitati dečije mišljenje o Salvadoru Daliju kao umetniku, o elementima fantastike koje su uočila na njegovim delima, kao i o prepoznavanju sopstvenog doživljavanja umetničkog dela uočavanjem emocija koje je određeno delo izazvalo kod deteta. Konkretno deci su postavljena sledeća pitanja: Šta misliš o Salvadoru Daliju kao slikaru? Šta je fantastično na Dalijevim slikama? Šta ti se najviše svidelo i Zašto? Koje su emocije Dalijeve slike u tebi probudile? Da sada imaš pribor za slikanje i papir, šta bi naslikao/la?

Četvrta faza istraživanja podrazumevala je slikanje po uzoru na umetnička dela Salvadora Dalija tokom kog su nastala originalna dečija umetnička dela. Deci su ponuđene slikarske i crtačke tehnike: tempere, suvi pastel, vodene boje, grafitne olovke, drvene bojice i markeri.

Peta faza podrazumevala je izložbu dečijih radova koja je kroz saradnju sa lokalnom sredinom koja upriličena u prostorijama Mesne zajednice u Radenkoviću uz medijsku praćenost i podršku dečije porodice.

Analiza rezultata istraživanja

I faza: Upoznavanje dece sa biografskim podacima Salvadora Dalija. Dečiji komentari na biografiju umetnika bili su:

- Koliko je on bio vredan!
- Smešni su mu brkovi.
- Slike su mu dobre i lepe. Sviđaju mi se njegove slike.
- Dobar je slikar i lepo slika.
- Bio je čudan (neobičan).
- Napravio je puno slika, a mogao je i više.
- Trudio se puno da naslika slike jer sam ih gledala. On je iz Španije.
- On je dobar zato što dobro slika.
- Čudim se njegovim slikama i njim kako slika.

Može se zaključiti da su dečiji komentari na biografiju umetnika pozitivni i usmereni kako na izgled umetnika, tako i na njegovo stvaralaštvo.

II faza: Power Point prezentacija odabranih reprodukcija Salvadora Dalija

Deca su posmatrala power point prezentaciju odabranih reprodukcija Salvadora Dalija. Tokom prezentacije vodio se razgovor o reprodukcijama, o elementima fantastike na Dalijevim slikama, kao i o pojmovima „realno“ i „nadrealno“ kako bi se deci približio pojam nadrealizma kao pravca u umetnosti, kao i fantastičnih

elemenata. Vaspitač je pitanjima i potpitanjima navodio decu na razmišljanje i zaključivanje, bez nametanja tvrdnji i odgovora.

Dečiji komentari na razliku između „realnog“ i „nadrealnog“ bili su:

- Realno je ovo što vidimo i dodirujemo.
- Realno je sve u ovoj učionici.
- Nadrealno je ono što ne postoji.
- Nadrealno je ono što zamislimo.
- Nadrealno je ono što sanjamo. Ja sam sanjala kako me juri čudovište sa sto očiju!

Za decu je fantastično sve ono što je „nemoguće“, što „izmaštaju i zamisle u svojoj glavi“. Snovi su po dečijim komentarima takođe često fantastični.

Nakon prezentacije deci je u prostorijama Osnovne škole „Dobrosav Radosavljević Narod“ upriličena i mala izložba od deset odštampanih reprodukcija Dalijevih slika na A4 formatu (Interpretacija Gojinih Hirova, Foliranje samog sebe, Kentaur, Veseli jednorog, Iskušenje Svetog Antuna, Viljem Tel, Kočijaš i muva, Pop art Širli Templ, Metamorfoza Narcisa i Halucinogeni toreador) koju su deca mogla da pogledaju, kao i kratka biografija sa likom Salvadora Dalija.

Može se izvesti zaključak da su sva deca uočavala razliku između „realnog“ i „nadrealno“, kao i „stvarnog“ i „fantastičnog“ i jasno definisala pomenute pojmove.

III faza: Dečiji odgovori na pitanja iz intervjua

Na pitanje: Šta misliš o Salvadoru Daliju kao slikaru?, deca su davala sledeće kategorije odgovora:

Deca predškolskog uzrasta:

- Zanimljiv je i smešan.
- Puno se trudio na slikama.
- Čudan je i neobičan.
- Lep je i dobar. Fin i dobar. Najdobar.
- Odličan je.
- Mislim da je fantastičan.
- Pošten čovek.

Deca nižih razreda osnovne škole:

- Dobar je umetnik
- Vredan je i iza sebe je ostavio mnogo slika.
- Jeste malo luckast, zato su mu i slike neobične.
- Fantastično slika.

Na osnovu dečijih odgovora može se napraviti paralela između doživljaja Salvadora Dalija od strane dece predškolskog uzrasta i dece osnovnoškolskog uzrasta.

Deca predškolskog uzrasta vrednuju trud i ono što umetnik kod njih izaziva - emociju. Važan im je i fizički izgled. Uprkos neobičnoj pojavi umetnika, deca su njegov lik okarakterisala kao zanimljiv i smešan, naročito zbog brkova. Deca nižih razreda osnovne škole su vrednovala Dalijev umetnički rad u smislu plodonosnog i dugogodišnjeg stvaralaštva. Osim toga, iako nisu jasno likovno-jezički redefinisali njegova dela, uočili su njihovu lepotu i ideju, kao i osećaj umetnika na njima.

Na pitanje: Šta je fantastično na Dalijevim slikama?, deca su davala sledeće kategorije odgovora:

Deca predškolskog uzrasta:

- Čovek-zmija, žena-maćka, konj koji leti, jednorog sa granama koje mu rastu iz leđa, konj sa velikim nogama, slonovi i konji koji nose kuću, žena sa kostima i nohtima.

- Ovaj ima čudnu glavu. Ima nešto i što bocne ljude.

- Slike su mu divne i neobične.

- To što je svoju glavu stavio na telo zmije.

- Što je sve čudno na njima.

- Zato što ta bića ne postoje.

- Sve na slikama.

- Video sam kako voli sam sebe.

Deca nižih razreda osnovne škole:

- Sve što umetnik zamisli, mašta ili sanja, a nije stvarno i realno.

- Nemoguće stvari kao što je kada se čovek izleže iz jajeta (slika Geopolitičko dete gleda rađanje novog čoveka).

- Nemoguće je da sat curi i topi se (Postojanost pamćenja).

Kada se uporede odgovori dece različitih uzrasta može se uočiti kako sva deca tačno uočavaju pojam fantastike na delima Salvadora Dalija, međutim, deca osnovnoškolskog uzrasta umeju taj pojam da generalizuju kao „sve što umetnik zamisli, mašta ili sanja, a nije stvarno i realno“, dok deca predškolskog uzrasta uglavnom izdvajaju pojedinačna fantastična bića.

Na pitanje: Šta ti se najviše svidelo? Zašto?, deca su na sledeći način odgovarala:

Deca predškolskog uzrasta su nabrajala izdvojene likove na Dalijevim slikama i njihova fantastična svojstva. Nisu bila u stanju da generalizuju utiske, tako da se može zaključiti da su na njih ostavili utisak samo određeni likovi koji su im se svideli, što govori u prilog tome da se njihova sposobnost doživljavanja nalazi u senzornoj fazi (Kerlavage, 1995; prema: Brajčić, Kuščević, 2016).

Deca nižih razreda osnovne škole su odgovarala na sledeći način:

- Kako je imao neobičnu maštu.

- To kako su mu takve ideje padale na pamet.

- Njegove slike „pričaju priče“.

- Odlično slika i veoma su neobična i čudna sva ta stvorenja.

- Hteo je da prikaže rađanje ljudi.

Na osnovu ovakvih dečijih odgovora može se zaključiti kako su deca shvatila ili osetila ideju i zamisao umetnika, mogu da objasne razloge za izbor pojedinih umetničkih dela i obraćaju pažnju na temu, realizam i lepotu slike. U stanju su da objasne cilj umetničkog dela povezujući ga sa stvarnom osobom, mestom ili predmetom, što govori u prilog tome da se njihova sposobnost percepcije umetničkog dela nalazi u konkretnoj fazi (Kerlavage, 1995; prema: Brajčić, Kuščević, 2016).

Na pitanje: Koje su emocije Dalijeve slike u tebi probudile? deca predškolskog uzrasta, kao i deca nižih razreda osnovne škole su isticala sreću i zadovoljstvo, a zatim uzbuđenje, iznenađenje i radost. Dvoje dece je iskazalo početni strah koji je ubrzo nestao, a zamenila ga je radost: „Osećala sam se čudno, malo uplašeno, jer su to bića koja ne postoje. Prvo sam se uplašila i njegovih brkova, a posle mi je bio smešan, kao i Dragani“.

Ovakvi odgovori govore u prilog tome da su Dalijeva umetnička dela kod dece

svih uzrasta od 4 do 10 godina izazvala prijatna i pozitivna osećanja, a ako se strah i pojavio, deca su ga brzo prevazilazila imajući potrebu da ga istraže i ispitaju, zamjenjujući ga pozitivnim emocijama.

Na pitanje: Da sada imaš pribor za slikanje i papir, šta bi naslikao/la?, deca su na sledeći način odgovarala:

Deca predškolskog uzrasta:

- Čoveka-zmiju.
- Jednoroga.
- Čudne ljude.
- Nešto iz igrice što ne postoji.
- Čoveka zarobljenog u video igrici.
- Čudovišta iz igrice.
- Psa sa kostima umesto ušiju.
- Dalija kada je prvi put bio na mesecu.
- Kocku koja leti u nekoj kocki sa linijama.
- Kita koji ima noge.
- Srce sa brkovima i očima.
- Konjić-rak.
- Konja koji leti balonima.
- Čudesnu životinju.
- Dugu koja ima oči i usta.
- Čudnog dinosaurusu.
- Kita sa krilima i ostrim zubima od pauka.
- Čudovišta.

Deca osnovnoškolskog uzrasta:

- „Živu“ fudbalsku loptu.
- Leptira sa kokošijom glavom.
- Sfingu i čudne ptice u Egiptu.
- Drveće koje hoda.
- Mačku sa „labavim“ i dugim nogama.
- Svemirce.

Neka od dece su sebi ostavljala vremena da ih inspiracija ponese pred praznim papirom za slikanje, pa su uskratila odgovor na ovo pitanje.

Ovakvi odgovori dece navode na zaključak da su se deca opredelila za fantastične motive u svom likovnom stvaralaštvu.

IV faza: Slikanje po uzoru na umetnička dela Salvadora Dalija

Tokom aktivnosti slikanja utisak vaspitača je da su deca predškolskog uzrasta lakše i brže pristupila radu i sve svoje ideje i zamisli odmah prenosila na sliku, dok su deca nižih razreda osnovne škole razmišljala o temi i motivima. Takođe, deca predškolskog uzrasta su odmah uzimala četkice i slikala, dok su deca osnovnoškolskog uzrasta uglavnom prvo koristila crtež, a kasnije na njega nanosila boje. Deca predškolskog uzrasta su tek nakon slikanja koristila marker za isticanje nekog od likova, ili za docrtavanje detalja na slici koje su želela da istaknu.



Slike br. 1, 2 i 3

Dečije imaginativno mišljenje kroz likovni izraz

Analizom dečijih likovnih radova može se izvesti sledeći zaključak: nijedno dete, bez obzira na uzrast, nije „kopiralo“ reprodukcije, već su sva deca izražavala sopstvene ideje i zamisli pokazujući na taj način potpunu slobodu u sopstvenom likovnom izrazu, što i treba da bude cilj dečijeg umetničkog stvaralaštva. Osim toga, na svim dečijim likovnim radovima prisutni su fantastični elementi ili bića.

V faza: Izložba dečijih likovnih radova po uzoru na Salvadora Dalija

U saradnji sa Mesnom kancelarijom u Radenkoviću i predsednikom Urošem Veselinovićem, upriličena je izložba dečijih likovnih radova nastalih po uzoru na Salvadora Dalija. Izložbu je otvorila Tatjana Milivojčević, strukovni vaspitač specijalista za likovno vaspitanje. Otvaranje izložbe propratili su mediji¹.

Zaključna razmatranja

„Shvatimo li umetnost kao ‚prirodni ljudski jezik‘, tada ga možda treba podučavati kao jezik, kao „živi jezik“ (Hauman, 1980:52). To znači da kod deteta treba što pre razvijati spontanu i prirodnu ljubav prema „jeziku umetnosti“ pomoću asocijacija, slobode i podsticanja izražavanja, vodeći pritom računa o interesima, potrebama, problemima i potencijalima svakog deteta/učenika. Jer ako u život svakog deteta unesimo veliki dar umetnosti, osiguravamo budućnost za sve nas (isto, str. 55).

¹ Medijska praćenost izložbe dostupna je na: Portal Grad Sremska Mitrovica 20/25: https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=pfbid069cHSDke9aFy2UJMZ1MhvnTbxTpFs3FjVXT2pp9VGwToa7EzA7Pr51nWRVNXWh4rl&id=100044770243542&mibextid=Nif5oz
Sremske novine: https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=pfbid02t5nhV5cWHwxV7iE1JUQpGZpLx5G4Ljzjzafcfp27GQfGNETZUpzz64DDFZzuTnYKl&id=100082546376561&mibextid=Nif5oz
OZON Media Gradski INFO: https://www.ozon.rs/vesti/2023/kreativnost-i-originalnost-dece-iz-radenkovic/?fbclid=IwAR1cTBPzK5s4e5LKYY8kZy7FdQO8Y1wlxNv1_9XJBOHTG9mgLpyig43OU20
Sremskomitrovački portal: <https://mitrovica.info/radenkovic-izložba-radova-predskolaca-i-ucenika/>

Ako se osvrnemo na citat pomenutog autora možemo zaključiti kako su deca tokom kontakta sa umetničkim delima Salvadora Dalija zaista razumela jezik slike, taj univerzalni jezik kojim umetnik šalje poruku svetu, tačnije razumela su izdvojene motive i likove, kao i emociju koju je umetnik želeo da istakne. Međutim, za potpuno i svrsihodno razumevanje tog jezika potrebna je razvojna zrelost (za razumevanje teme, poruke koju umetnik šalje, kompozicije, likovnog izraza, jezika i sl.).

Ono što je zajedničko svim uzrasnim grupama dece koja su učestvovala u ovom istraživanju jeste da su uočila fantastične elemente na Dalijevim slikama koji su ih motivisali da slikaju slične sopstvene ideje i zamisli.

Umetnička dela Salvadora Dalija su decu podstakla na sopstveno likovno izražavanje tokom kog su pokazala slobodu kako u izboru tehnika rada, tako i u izboru motiva i tema, nipošto ne kopirajući reprodukcije koje su imala priliku da posmatraju.

Veoma je važno istaći i kompletan dečiji utisak o životu i delu Salvadora Dalija, a to je da je veliki umetnik, plodonosan, maštovit i vredan, što govori o vrlinama koje deca cene i koje će i sama težiti da neguju i razvijaju kod sebe.

Literatura

- Brajčić, M., Kušević, D. (2016). Dijete i likovna umjetnost – doživljaj likovnog djela. Split: Filozofski fakultet.
- Бретон, А. (2018). Манифест надреализма, предговор Јелене Новаковић, Београд: Контраст, стр. 7–8.
- Gardner, H. (1967). *Umetnost kroz vekove*. Novi Sad: Matica srpska.
- Duh, M. (2004). *Vrednotenje kot didaktični problem pri likovni vzgoj*. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta Maribor.
- Zlotovic, M. (1982). Strahovi kod dece. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kajoa 1978: R. Kajoa, Od bajke do „naučne fantastike”, u: M. Drndarski (prir.), *Narodna bajka u modernoj književnosti*, Beograd: Nolit, 69 –75.
- Карлаварис, Б. (1960). Ликовно васпитање – приручник за наставнике основне школе. Београд: Завод за издавање уџбеника социјалистичке републике Србије.
- Крњаја, Ж. (2010). Игра, стваралаштво, отворени васпитни систем: шта их повезује? Настава и васпитање, 2010, 59, 2, 264-277.
- Milivojčević, T., Grčić, S. (2017). Mitski sadržaji kao podsticaj dečije komunikacije, *Krugovi detinjstva* | broj 1 | 201. 41 – 53.
- Milutinović, J., Gajić, O., Klemenović, J. (2008). Muzeji kao centri učenja: Umetnička dela u funkciji razvoja percepcije i dečjeg stvaralaštva. U B. Kulić, Đ. Randaco (ur.), *Oseti umetnost: interkulturalno iskustvo u muzejskoj edukaciji* (str. 119–265). Novi Sad: Galerija Matice srpske.
- Основе програма ПВО - Године узлета (2018). Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја.

- Panić, V. (1998). *Rečnik psihologije umetničkog stvaralaštva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pedagoška enciklopedija*, 2 (1989). ur. Nikola Potkonjak i Petar Šimleša, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Zagreb: GZH.
- Petrač, L. (2015). *Dijete i likovno umjetničko djelo: Metodički pristupi likovno-umjetničkom djelu s djecom vrtičke i školske dobi*. Zagreb: Alfa.
- Pivac, D., Ivelja, B. (2009). Likovno umjetničko djelo kao poticaj likovnog izražavanja učeničkih emocija. U I. Hicela (ur.), *Djeca i mladež u svijetu umjetnosti* (str. 93–106). Split: Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu, Centar za interdisciplinarnu studije – Studia Mediterranea i Hrvatski pedagoško-knjževni zbor, Ogranak Split.
- Roca, J. (1981). *Likovni odgoj u osnovnoj školi: priručnik za nastavnike likovnog odgojai razredne nastav*, Zagreb: Školska knjiga.
- Hayman, A. (1980). Umjetnost – prirodan ljudski jezik. *Djeca i svijet*. Šibenik: Jugoslavenski festival djeteta (str. 51-56)

Tatjana Milivojčević
„Pčelica“ Preschool, Sremska Mitrovica

CHILDREN'S PERCEPTION OF FANTASY IN THE WORKS OF SALVADOR DALI

Abstract: In the new preschool curriculum framework “Years of Ascent“ („Godine uzleta“) it is highlighted, among other things, that a preschool teacher should “encourage children to imagine, fantasize, make assumptions and express their own ideas, knowledge, feelings and experiences in different ways“. In accordance with that, this paper presents the results of an action research. The research was conducted with the aim of enchancing the children’s potential for more meaningful and purposeful observation and experience of works of art, developing interest in art and increasing motivation in children of preschool and early school age for their own artistic creation. The research was realized through the following five phases: life and work of Salvador Dali; observing reproductions of selected works; pattern drawing based on the works of art of Salvador Dali using combined painting and drawing techniques; interviewing the subjects about their perception of Salvador Dali’s works; an exhibition of children’s artwork. The research results show that all the children, regardless of their age, recognized and defined the fantastic motives in Salvador Dali’s works, and managed to show them in their own artwork, without “copying“ the artist’s paintings (reproductions).

Key words: children, experience, fantastic, work of art

PRIKAZI

Tatjana Milivojčević

MIKA MRAV(IĆ) i MIKA ANT(IĆ)

(Sanja Savić Milosavljević, *Priča o Miki mravu*, Beograd – Golubac, Bedem knjige
– Narodna biblioteka „Veljko Dugošević“, 2023, 42 str.)

Deveta po redu knjiga iz radionice Bedem izdavaštva, a deseta kojom se Sanja Savić Milosavljević čitalačkoj publici potvrdila kao pravi spisateljski polihistor jeste *Priča o Miki mravu*. Ilustracije koje prate ili najavljuju narativni tok nisu novina u Bedemovim knjigama, ali kuriozitet koji je u impresumu nagovešten tek jednom rečenicom otkriće se svakom ko uloži napor da sazna više o autorki. Naime, priča o sudbini mrava koji radost pronalazi u učenju slova tema je doktorskog umetničkog projekta Sanje Savić Milosavljević („*Priča o Miki mravu*: Funkcije filmskog scenarija u procesu adaptiranja proze u animirani film“), odbranjenog na Fakultetu dramskih umetnosti u Beogradu 2019. godine. Međutim, ovogodišnja publikacija nije tek novelizacija animacije, scenarija ili čak kratkometražnog filma koji je ubrzo nakon premijere selektovan za nekoliko prestižnih festivala. Trinaestogodišnji rad i brojna prekrajanja i adaptacije stoje iza *Priče o Miki mravu*: najpre je pisana u formi sinopsisa za radionicu 2010. godine, potom je prilagođena za formu pri-povetke objavljenu iste godine, da bi se razvila (ili skupila, zavisi od ugla posmatranja) u scenario iz kog je izrastao film, a kako je format ekrana dvostruko veći od stranice knjige, ilustracije za Bedemovo izdanje nanovo su urađene, a priča je unekoliko modifikovana. Primera radi, raspleti koje čitaoci knjige pretpostavljaju, poput otkrivanja identiteta Mikinog oca, ili detalji u vezi sa osvetom mrava sprovedenom protiv surovog sveta, celine su filmskog sižea koje deluju neodvojivo od glavnog toka radnje.

Mika mrav višestruko je neobično biće – za razliku od većine mrava iz svog okruženja on poseduje ime, uživa u čitanju „očaran mišlju da od svega nekoliko slova može da se napravi bilo koja riječ na svijetu“ i nije pristalica žurbe koju praktikuju njegovi šestonožni saplemenici. Često je zamišljen nad značenjem nepoznatih reči koje baka koristi u trenucima ljutnje: „Zna kako izbjeći automobilsku gumu, don prolaznika, perača ulice, ali kako izgleda magarac i šta je to pokriće, nije imao blage veze.“ „Gradsko mravče“ staro svega nekoliko dana svojom radoznalošću i pitanjima aktivira humor u priči čija je sadržina često sumorna. On ne zna ni šta je to teritorija, ni šta je kurčšlus, a „nije baš prijatno kada ne znate mnogo riječi jednih do drugih, to je kao da ulazite u neku nepoznatu sobu“, ali spreman je da se otisne u svet kako bi postao mrav osvjetnik. Poput Mike Antića koji u *Mitu o ptici* namerava da stvori „pticu koja je samo jednom“, tako i Sanja Savić Milosavljević crta mrava i oko njega plete priču koja ga predstavlja kao „dručkijeg od svih

ostalih“. I zaista, „nije lako nahraniti prostranstvo jedne tačke. // Što manji oblik – veća glad“, a Mikine želje svakim se danom usložnjavaju, hranjene ljutnjom – „mišlju iz srca“. Od potrebe da sa mamom uči slova po čitav dan, preko njene pogibije, do novorođene ideje vodilje da ljudima zagorčava život, Mika je poslovično kratak život mrava, sa stalnom „danas te ima sutra te nema“ opasnošću, doživio kao tren.

Priča o Miki Antiću uokviruje sudbinu mrava koji je nazvan po njemu, i to ne samo pomoću analogije imena – budući da pesnikovo prezime možemo posmatrati kao prevod reči „mrav“ na engleski jezik (eng. ant – mrav), a uobičajeni završetak srpskih prezimena -ić ujedno i kao nastavak za građenje deminutiva. Mravica, koja je volela da daje imena podstaknuta recitovanjem predivnih pesama „nekog pesnika Mike“ u stanu gde se samo čitalo, „poželjela je da svoj mravlji svijet makar malo promijeni“, inspirisana da osim sinu ime nadene i „mravu vojniku“ Lepom, zahvaljujući kom se kolonija radnika popela u lubenicu i krenula u grad. Pre nego što mu se pred kraj života put ukrsti s pesnikom, Mika će sresti gorostasa Lepog koji je odmah prepoznao njegov problem: „Ti si jedan od onih što zagorčavaju život drugima samo zato što njih nešto boli. Praviš gluposti da bi skrenuo pažnju na sebe.“ Ipak, Mikin problem je nešto složeniji, budući da je usmeren jedino na to kako da povredi ljude koji su odgovorni za smrt osobe koju je najviše voleo – kada od Lepog sazna da postoji sprej protiv mrava, pita da li postoji preparat kojim bi mravi mogli da poprskaju ljude, naročito one koji gaze sve oko sebe i ne osvrću se. Misao o osveti i nepočinstvima koja su izazvala ljudsku patnju snaži Miku, ali ne može da zameni poljubac za laku noć koji mu nedostaje. „Činiti zlo tako je lagano, a ispraviti loše teško je poput penjanja uz najhrapavije drvo.“

Mikina avantura počinje u gradu, a završava se u vozu – ili se ne završava – autorka vešto dočrtava vrata drugačijih mogućnosti, koja veoma efektno funkcionišu i kao filmski otvoren kraj. Sudbonosni susret s pesnikom Mikom mravu se dešava na zalasku života, kada otkriva da je smisao – „drugi život. U knjigama“, a da je pesnik neko ko taj smisao daje ne samo ljudima „već i predmetima, biljkama, a pogotovo životinjama“. Ta istina je u Miki mravu rasla od prvih dana života i maminih nastojanja da ga oplemeni, umesto da u njega usadi unisone ciljeve koji mravlji život određuju i ograničavaju. Mikina sudbina, stoga, intervencijom pesnika dobija drugačije uobličjenje, a nastojanjima autorke i dvostruko upečatljivije. Mikrokosmos mravljeg života širi se i van granica univerzalne priče o ljubavi i smrti, gubitku i osveti, samoći i životu među drugima. Mravi i ljudi koji premrežavaju Mikin život nisu samo inspicijenti niti katalizatori koji izazivaju reakcije ili uslovljavaju promene u ponašanju glavnog junaka – oni su sabesednici, saborci ili čak neprijatelji zahvaljujući kojima Mika uči, raste, sazreva i saznaje tajne koje su veoma često skrivene od onih kojima odgonetanje nije u prirodi: „Nema nevidljivog – ima samo nemoćnih očiju“, piše Mika pesnik u pomenutoj poemi o ptici.

Sanja Savić Milosavljević je istu priču ispričevala na nekoliko načina, i to tako da je svakom formatu prilagodila ideju o jednom složenom mikrokosmosu: slučajno ili ne, film je kratkog metra, a knjiga je svedena na nekoliko desetina stranica, što savršeno korespondira sa životnim vekom mrava. *Priča o Miki mravu* „htjela je da bude ispričana“, a pažljivim odabirom jezičkog registra i perspektive pripovedanja postala je delo koje ne poznaje uzrasna ograničenja. Aktiviranje imaginativne ravni kod čitalaca dodatno je postignuto koloritnim ilustracijama, od

kojih su najinteresantnije rezultat asocijativnog niza u promišljanjima Mike mra-va povodom nepoznavanja pojedinih reči. Univerzalna priča o ljubavi i boli koja slama biće, naročito u ranom uzrastu, uspešno se otrgla od patetizacije i svoje potencijale našla u rukavcima priče koji se veoma često zapostavljaju, a koje je Sanja Savić Milosavljević prepoznala kao ključne tokove ne samo prilikom razumevanja priče već i samog života.

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.

Detaljno uputstvo za oblikovanje i dostavljanje radova dostupno je na: <https://www.krugovidetinjstva.edu.rs/index.php/home/documents>

SPISAK RECENZENATA ZA KRUGOVE DETINJSTVA U 2023. GODINI

- dr Bojana Perić Prkosovački, Medicinski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu
dr Otilia Velišek Braško, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Novi Sad
dr Mila Beljanski, Pedagoški fakultet Sombor, Univerzitet u Novom Sadu
dr Daniela Tamaš, Medicinski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu
dr Bojana Marković, Pedagoški fakultet Sombor, Univerzitet u Novom Sadu
dr Milena Zorić Latovljević, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Novi Sad
dr Višnja Mičić, Učiteljski fakultet, Univerzitet u Beogradu
dr Snežana Štangarić, Pedagoški fakultet Sombor, Univerzitet u Novom Sadu
dr Snežana Vuković, Fakultet za sport, Univerzitet Union Nikola Tesla
dr Svetlana Lazić, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Novi Sad
dr Mila Veselinović, Medicinski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu
dr Jadranka Runčeva, Fakultet obrazovnih nauka, Univerzitet Goce Delčev Štip, Severna Makedonija
dr Milenko Janković, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Novi Sad
dr Mirjana Beara, Filološko-umetnički fakultet, Univerzitet u Kragujevcu
dr Luka Mijatović, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu
dr Lada Marinković, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Novi Sad
dr Jelena Petrović, Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu
dr Vesna Colić, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Novi Sad
mr Jovana Ulić, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Novi Sad
dr Trajče Stojanov, Fakultet obrazovnih nauka, Univerzitet Goce Delčev Štip, Severna Makedonija
dr Uglješa Colić, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Novi Sad
mr Vanjuška Martinović, Muzička škola *Stanković*, Beograd
dr Jelena Trbojević Jocić, Prirodno-matematički fakultet, Univerzitet u Kragujevcu
dr Anđelka Bulatović, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Novi Sad
dr Jelica Petrović, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu

Izdavač:
Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača
u Novom Sadu
Prirodno-matematički fakultet Univerziteta
u Novom Sadu

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

GODINA 11, BROJ 2

2023.

Aleksandra Spasojević, Marija Zotović-Kostić
ZAŠTITA DECE OD PORODIČNOG NASILJA: ZNANJA
I STAVOVI VASPITAČA PREDŠKOLSKE USTANOVE
PROTECTING CHILDREN FROM DOMESTIC
VIOLENCE: COMPETENCE AND ATTITUDES OF
KINDERGARTEN TEACHERS

Mirjana Kiževski, Svetlana Radović
VASPITAČKI POSAO U SRBIJI IZ PERSPEKTIVE
VASPITAČA
PRESCHOOL TEACHING JOB IN SERBIA FROM THE
PERSPECTIVE OF PRESCHOOL TEACHERS

Bojana Ranđelović, Mirjana Matović, Dragica Kujačić
INSTRUMENTALNA MUZIKA U PREDŠKOLSKOM
UZRASTU: UPOZNAVANJE SA OSNOVNIM
MUZIČKIM ELEMENTIMA
INSTRUMENTAL MUSIC IN PRESCHOOL AGE:
LEARNING ABOUT THE BASIC MUSICAL ELEMENTS

Lada Marinković
RADOZNALOST U OBRAZOVANJU –
VAŽNIJA OD ZNANJA
CURIOSITY IN EDUCATION - MORE IMPORTANT
THAN KNOWLEDGE

Daniela Koceva, Nikola Projkov
MODELS OF SCHOOL STAFF MOTIVATION

Tatjana Milivojčević
DEČJI DOŽIVLJAJ FANTASTIKE U DELIMA
SALVADORA DALIJA
CHILDREN'S PERCEPTION OF FANTASY IN THE
WORKS OF SALVADOR DALI