

ГОДИШЊАК ЗА ПЕДАГОГИЈУ



ПЕРИОДИКА

Серија
Годишњаци

Департман за педагогију
Филозофског факултета у Нишу

Годишњак за педагогију

Др Јелена Петровић
главни и одговорни уредник

Секретар редакције
Марина Ћирић

Адреса
Филозофски факултет у Нишу
18000 Ниш
Ћирила и Методија 2
pedagogija.godisnjak@filfak.ni.ac.rs

Copyright © Филозофски факултет у Нишу

Универзитет у Нишу
Филозофски факултет

ГОДИШЊАК ЗА ПЕДАГОГИЈУ

Год. V, број 1, 2020



Ниш 2020.

РЕДАКЦИЈА:

Dr Marjan Blažič

Pedagoški fakultet, Univerzitet u Ljubljani,
Slovenija

Dr Milan Matijević

Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu,
Hrvatska

Dr Danimir Mandić

Učiteljski fakultet, Univerzitet u Beogradu,
Srbija

Dr Olivera Knežević Florić

Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu,
Srbija

Dr Marina Matejević

Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu, Srbija

Dr Vera Stojanovska

Filozofski fakultet, Univerzitet „Sv. Kiril i
Metodij“ u Skoplju, Makedonija

Dr Jelena Maksimović

Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu, Srbija

Dr Mariana Crașovan

Fakultet za sociologiju i psihologiju, Univerzitet
u Temišvaru, Rumunija

Dr Zorica Stanisavljević Petrović

Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu, Srbija

Dr Rozalina Popova Koskarova

Pedagoški fakultet, Univerzitet „Sv. Kiril i
Metodij“ u Skoplju, Makedonija

Dr Bisera Jevtić

Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu, Srbija

Dr Vyara Gyurova

Pedagoški fakultet, Univerzitet „Sv. Kliment
Ohridski“ u Sofiji, Bugarska

Dr Snežana Marinković

Učiteljski fakultet, Univerzitet u Kragujevcu,
Srbija

Dr Danijela Vasilijević

Učiteljski fakultet, Univerzitet u Kragujevcu,
Srbija

Dr Marija Jovanović

Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu, Srbija

Dr Albena Chavdarova

Pedagoški fakultet, Univerzitet „Sv. Kliment
Ohridski“ u Sofiji, Bugarska

Dr Saša Dubljanin

Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu,
Srbija

Dr Milan Stančić

Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu,
Srbija

Dr Aneta Barakoska

Filozofski fakultet, Univerzitet „Sv. Kiril i
Metodij“ u Skoplju, Makedonija

Dr Žana Bojović

Učiteljski fakultet, Univerzitet u Kragujevcu,
Srbija

Dr Dragana Stanojević

Pedagoški fakultet, Univerzitet u Nišu, Srbija

Dr Marija Marković

Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu, Srbija

Dr Franck Tanguy

Univerzitet Mišel Montenj u Bordou, ESPE,
Francuska

Dr Jelena Jevgenjevna Ribnjikova

Državni institut kulture Kemerovski, Ruska
Federacija

Dr Anita Rončević

Pedagoški fakultet, Univerzitet u Rijeci,
Hrvatska

Dr Mladen Vilotijević

Učiteljski fakultet, Univerzitet u Beogradu,
Srbija

Dr Radenko Krulj

Filozofski fakultet, Univerzitet u Prištini -
Kosovskoj Mitrovici, Srbija

Dr Dragana Jovanović

Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu, Srbija

САДРЖАЈ

<i>Марина Матејевић, Светлана Стојановић</i> ВАСПИТНИ СТИЛ РОДИТЕЉА И РЕЛИГИОЗНОСТ СТУДЕНАТА	7
<i>Маја Вердоник, Јосипа Ковач</i> СЛИКА ОБИТЕЉИ У КЊИЖЕВНОЈ ТРИЛОГИЈИ ЗЛАТНИ ДАНЦИ ЈАГОДЕ ТРУНЕЛКЕ	23
<i>Марија Ђорђевић</i> ПОРОДИЧНЕ РУТИНЕ И РИТУАЛИ УСПАВЉИВАЊА ДЕЦЕ – КВАЛИТАТИВНО ИСТРАЖИВАЊЕ	35
<i>Анастасија Мамутовић, Марија Марковић, Зорика Станисављевић Петровић</i> PRIMENA SAVREMENE TEHNOLOGIJE U VASPITANJU I OBRAZOVANJU DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA – PRIKAZ REZULTATA ISTRAŽIVANJA IZ RAZLIČITIH ZEMALJA	59
<i>Софија Дермендџиева, Лазар Стошић, Гержана Дјанкова</i> MEANING-CENTERED MANAGEMENT OF THE VIRTUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE ACADEMIC TRAINING OF PEDAGOGICAL SPECIALISTS	73
<i>Данијела Милошевић</i> ПОДСТИЦАЊЕ АСЕРТИВНЕ КОМУНИКАЦИЈЕ УЧЕНИКА ПУТЕМ РАДИОНИЧАРСКОГ РАДА У ОКВИРУ ОДЕЛЈЕНСКЕ ЗАЈЕДНИЦЕ	81
<i>Драгана Димитријевић</i> РАДИОНИЧАРСКИ РАД У НАСТАВИ У КОНТЕКСТУ ПОДСТИЦАЊА ЕМПАТИЈЕ	93
<i>Јелена Максимовић</i> IN MEMORIAM – ПРОФ. ДР ЗОРАН СТАНКОВИЋ (1968–2020) ...	105

UDK 37.018.1:2-057.87

Originalni naučni rad

Primljeno: 14.06.2020.

Odobreno za štampu: 01.07.2020.

DOI: <https://doi.org/10.46630/gped.1.2020.01>

ВАСПИТНИ СТИЛ РОДИТЕЉА И РЕЛИГИОЗНОСТ СТУДЕНАТА

Марина Матејевић¹, Светлана Стојановић

Универзитет у Нишу, Филозофски факултет,
Департман за педагогију

Апстракт: У оквиру овог рада, бавимо се васпитним стилем родитеља и религиозношћу студената. Васпитне стилове, према теоријском концепту Д. Бомрајнд, ауторитативни, ауторитарни и пермисивни, сагледавамо кроз њихове димензије, први преко димензија повезаност, регулација и аутономија, а други преко димензија принуда, вербална хостилност, необјашњавање. Религиозност, према схватању Глука и Старка, сагледавамо преко димензија веровање, ритуалност и последице. Истраживање је организовано са циљем утврђивања повезаности васпитног стила родитеља и религиозности студената. Коришћена је дескриптивна метода, техника скалирања, као инструменти, скале процене. Испитано је 200 студената са различитих универзитета у Србији, који су процењивали васпитне поступке својих родитеља, оца и мајке одвојено, и њихов однос према религиозности. Резултати истраживања показују да је најзаступљенији васпитни стил ауторитативни, да су васпитни стилови родитеља повезани са полом студената, социоекономским статусом породице и местом становања. Просечна оцена религиозности студената повезана је са полом студената и местом становања, а према димензији ритуал и са образовањем оца. Једина повезаност васпитног стила родитеља и религиозности студената, негативна је, и односи се на принуду као димензију ауторитарности оца и ритуал и последице, као димензије религиозности, што значи да израженија принуда од стране оца подразумева мање изражену религиозност у области практичне религиозности. Показало се да је религиозност, заиста, специфичан феномен који је прилично тешко реално сагледати и квантитативно исказати, а наша препорука је да то треба чинити, комбиновањем квантитативног и квалитативног приступа, уважавањем плурализма научних парадигми како би се избегло једнозначно тумачење прикупљених чињеница, што би омогућило интегрално, мултидисциплинарно разумевање проблема.

Кључне речи: родитељи, васпитни стил, религиозност, студенти

¹ email: marina.matejevic@filfak.ni.ac.rs

* Ово истраживање финансијски је подржало Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

1. Васпитни стил родитеља

Истраживања васпитног стила родитеља почела су 30-их година XX века у САД-у. Аутори су васпитни стил родитеља врло различито одређивали. Неки аутори сматрају да се најделотворнијим и најпродуктивнијим показао модел Е. С. Шефера (Schaefer, E. S. 1959: 231), који је пошао од 32 аспекта бриге мајке према детету и факторским поступком их редуковао на две међусобно независне димензије васпитања: афективну димензију и димензију контроле. Афективна димензија представља емоционални однос родитеља према детету и омеђена је половима „топло“ и „хладно“ или одбијајуће и прихватајуће васпитање. Друга васпитна димензија, димензија контроле приказује дозвољену психичку и физичку слободу и самосталност детета. Омеђена је половима „попустљиво“ и „ограничавајуће“ васпитање или аутономност и контрола.

У разумевању васпитног стила родитеља, пошли смо од теоријског концепта Д. Бомрајнд (Baumrind, 1991: 65–67), која је ослањајући се на Шеферов модел, дефинисала три основна типа односа родитељ–дете: ауторитарни, ауторитативни и пермисивни. Ауторитарни васпитни стил, према Бомрајндовој се односи на поступања родитеља који имају висока очекивања и захтеве за своју децу, првенствено зато што су нетолерантни, строги, очекују послушност и показују моћ када се њихова деца недолично понашају. Ауторитарни родитељи исказују своје захтеве и очекивања и не комуницирају са децом о разлозима који стоје иза тих правила. Они очекују апсолутну послушност своје деце и често прибегавају јаким казним мерама чим се дете удаљи од стандарда који су поставили. Сваки дијалог се обесхрабрује са образложењем да је родитељска реч последња.

Ауторитативни васпитни стил према Бомрајндовој карактерише родитеље који охрабрују вербалну комуникацију и иницијативу детета, они са дететом заједно доносе закључке. Ауторитативни родитељи препознају своја посебна права као старије особе, али и посебна интересовања детета, они препознају тренутне квалитете детета, али постављају и стандарде за понашање убудуће. Ауторитативни родитељи испољавају опште прихватање праћено израженом вербалном комуникацијом, што најчешће има исходе у успешном прилагођавању, независности и социјалној одговорности. Компетентност ауторитативних родитеља Бомрајнова је повезала са инструменталном компетентношћу њихове деце. Инструментална компетентност (Baumrind, Thompson, 2002: 14–15) односи се на понашање које је друштвено одговорно и независно, понашање које је пријатељски, а не непријатељски настројено према вршњацима, даље се односи на кооперативност, а не одбојност према одраслима, достигнућа а не неуспехе, доминантност а не субмисивност, циљано, а не бесциљно понашање. За разлику од ауторитативних, пермисивни, попустљиви родитељи, сматра Баумринд, покушавају да се понашају тако да не кажњавају, већ прихватају и одобравају импулсе, жеље и поступке детета. Они деци постављају мање захтева за одговорност у домаћинству и уредно понашање, али се у сушти-

ни детету представљају као помоћно средство које ће дете користити кад пожели, а не као активно средство одговорно за обликовање и промену његовог тренутног или будућег понашања. Ови родитељи дозвољавају детету да уређује своје активности, колико год је то могуће избегавају вежбе контроле, и не охрабрују дете да поштује стандарде дефинисане од спољашњег света. Попустљиви родитељи су више респонзивни него што су захтевни. Пермисиван стил обележава ниска контрола праћена ниским захтевима уз опште прихватање детета, што за последицу најчешће има ниску социјалну одговорност и привидну независност детета. Овај васпитни стил карактерише висок ниво бриге и јасноће у комуникацији, али низак ниво контроле и захтева за зрелошћу. Попустљиви родитељи дозвољавају детету слободу у бирању активности, прихватају и подржавају понашање детета и чине мало напора да спроведу контролу над њим или да поставе стандарде понашања.

Под васпитним стилем се подразумевају релативно доследни начини понашања родитеља, којима се успостављају укупни односи са децом (Matejević, 2007: 58–59). Као такви, васпитни стилови се фомирају веома рано и дете их усваја као модел родитељског понашања. Породица треба да представља средину у којој ће дете моћи несметано да се развија. То је могуће тек када су све његове природне потребе задовољене и тиме створени адекватни услови за социјално, емоционално и интелектуално функционисање, чему различити васпитни стилови родитеља дају специфичне доприносе.

2. Религија и религиозност

Религија прожима све сегменте људског живота, између осталог, и васпитање и образовање. Сваки облик васпитања полази од схватања да се на свест и осећања младог човека може утицати на унапред одређен начин, као стварање и развијање одређених сазнајних, моралних, културних и емоционалних особина личности. На тај начин схваћено, васпитање и образовање остварује индиректан утицај и на формирање религиозности, јер се религиозност испољава управо у оквиру поменутих сегмената личности (Avramović i Kuljić, 2009).

Током историјског развоја, образовање је у већој или мањој мери било повезано са религијом, али је са процесима модернизације и глобализације дошло до потискивања религије, уместо религије, настају нови облици друштвене свести, под чијим је утицајем судбина човека све неизвеснија (Ivanović, 2015).

Дефиниције религиозности и религије су бројне, а заједничко свим дефиницијама и свим религијама, огледа се у томе што се у основи религиозног уверења човека налази веровање у постојање натприродног, духовног, трансценденталног или светог бића које утиче на људски живот, као и на сва збивања у природи и друштву (Mladenović i Knebl, 1999). У том смислу, религија као људска, културно-историјска чињеница, располаже специфичним системом идеја, веровања и праксе, представљајући својеврсни облик практичног одношења према свету, природи, друштву и човеку, како наводи Ђорђевић (1999). Он при-

међује да се религија различито схвата, одређује, вреднује, некада је у политичкој милости, некада не, прати мене епохалних дешавања, па у одређеној, за њу повољној епохи, или исечку епохе, задобија примат, постаје доминантна и боји време, да би у другим околностима изгубила првенство, забацила изворност и сишла испод освојеног цивилизацијског нивоа. Аврамовић и Куљић (2009) истичу да религија има неколико друштвено-културних функција: сазнајну, културну, комуникативну, етичку, психолошку, идентитетску, интегративну, легитимацијску, политичку. Уз то објашњавају да је друштвени живот један изузетно сложен процес који појединац и групе не могу да смисаоно обухвате на целовит начин, те због тога стварају свој поглед на свет који им омогућава да разнолика искуства тумаче на специфичан начин. Религија је, сходно наведеном, један од погледа на свет, односно једно схватање смисла живота, у оквиру ког се материјалном свету супротставља духовни, чиме би требало да се религија уздигне изнад појединачних достигнућа цивилизације и развије интегрални приступ животу, без подела на науке и дисциплине. Позитивно конфесионално изјашњавање постало је облик националног идентификовања, изражавања традиционалне породичне припадности једној конкретной религији, и стога не мора представљати актуелну и активну везаност за религију и цркву (Ђорђевић и Тодоровић, 1999), нити подразумева директне импликације на понашање и живот човека, што све скупа, додатно отежава покушаје истраживања религиозности, и узрока и последица који се за њу могу везати.

Религиозност можемо схватити као испољавање личне привржености одређеној религији. Она поред спољашње манифестације учешћа у обредима религијске природе представља и индивидуални став, субјективни доживљај, унутрашњи мотив који је теже операционализовати у социолошким истраживањима религије и религиозности, па је комплементарност истраживачких техника (на пример психолошких) нешто што се само по себи намеће и доприноси поштовању основног методолошког начела у емпиријским истраживањима да се у стварању социолошке искуствене научне евиденције користи више истраживачких техника, па и из других научних дисциплина (Blagojević, 2009). Најчешће коришћени термини у литератури којима се покушава представити човек однос према религији јесу *теизам* (прихватање постојања Бога и веровање у њега), *агностицизам* (недоследан и нејасан однос према Богу и религији, особа ни сама не зна да ли верује или не) и *атеизам* (неприхватање постојања Бога) (Dušanić, 2011). Међутим, у овом раду користимо термин религиозност који сматрамо обухватнијим од термина теизам, јер се употребом другог узима у обзир само сфера веровања, док се први односи и на сферу религијског понашања, што сматрамо важним за наше истраживање.

Религиозност, у свом општем смислу, представља свеобухватан социолошки термин којим се означавају бројни аспекти верске активности, посвећености и веровања (верске доктрине), па и верских очекивања која имају јак утицај на све аспекте личног живота (Azam et al., 2011), у чему се и огледа њен практични значај. У покушају што једноставнијег одређивања религиозности, Лебедев истиче да критеријум (православне) религиозности треба одредити

са три битна обележја као неопходна и довољна услова религиозности: религиозна вера као животни смисао за верника (прво), која се конкретизује кроз позитивну религијску (друго) и конфесионалну самоидентификацију (треће обележје) (Lebedev, 2005). Међутим, у истраживањима, религиозност се обично поистовећује са припадањем одређеној конфесији, о којој се испитаници или изјашњавају самостално или заокружују једну од понуђених опција, док се као друга могућност појављује коришћење скале религиозности на основу које се идентификују, односно процењују, уверења о постојању више силе, интензитет обављања религијских радњи, интензитет личне комуникације са Богом, религијска посвећеност испитаника једних у односу на друге (Todorović i Knežević, 2006). Ми смо се у овом раду одлучили за другу опцију, сматрајући да она, у односу на прву, омогућава нешто дубље продирање у религиозни живот испитаника.

3. Димензије религиозности

Целовитији увид у религијски феномен и религиозност људи се пре може постићи вишедимензионалним него једнодимензионалним или дводимензионалним приступом, јер се тиме спречава реална могућност да се у истраживању занемаре неке димензије религије и религиозности за које се после покаже да су важне, а без којих се значајно сужава феномен који испитујемо, апстраховањем неких страна религије и религиозности као небитних, или њиховим свесним потискивањем (Blagojević, 2012). Осим тога, Благојевић наводи да су најзаслужнији аутори за афирмацију вишедимензионалног приступа, шездесетих година прошлог века, Глок и Старк (Glock & Stark, 1965 према: Wening & Choerudin, 2015). Иако је њихов мултидимензионални приступ много пута у емпиријским истраживањима тестиран и прошириван, и данас је актуелна подела на пет димензија религиозности коју су они дали. Без обзира на сложеност, све светске религије имају неке заједничке сфере у којима се религиозност манифестује (*религиозно искуство*, *ритуалистичка димензија* (религиозна пракса), *идеолошка димензија* (религиозна веровања), *интелектуална димензија* (религиозно знање) и *последична димензија религиозности*).

Димензија религиозног искуства се односи на очекивање да ће религиозна особа постићи директно знање о последњој реалности или да ће искусити религиозна осећања у форми егзалтације, страха, понизности, радости и spokoја. Поред тога ова димензија подразумева осећајно и перцептивно искуство у ситуацијама успостављања комуникације са Богом, различита мистична искуства, као и искуства иницијације.

Идеолошка димензија или димензија религиозних веровања заснива се на скупу ставова појединаца спрам неког вишег бића или моћи, схваћених као трансцендентних или тајанствених, из чега следи очекивање да ће религиозна особа прихватити одређена веровања, а као емпиријски показатељи користе се догматска веровања углавном јудео-хришћанске религијске традиције. Рели-

гијско веровање подразумева укупност структуралних потреба људског бића, укупност стратегија за задовољење тих потреба, процесе социјализације које спроводе установе (цркве, школе, породица) са циљем преношења садржаја неког религијског веровања и њиховог претварања у друштвену праксу и етичке ставове.

Ритуалистичка димензија религиозности подразумева специфичну религиозну праксу и обреде које испуњавају припадници религије било индивидуално било колективно речима, гестовима, симболима, преко којих верници ступају у везу са Богом на богослужењу, у молитвама, празновањем религијских празника, где је посебно важно са каквим мотивима верници прилазе одржавању религијских обреда.

Интелектуална димензија или димензија религијске спознаје, односи се на очекивања да ће религиозна особа бити упозната са основним начелима своје вере, са догматским истинама вере као и са светим списима вере. Познавање вере се односи на пример на историју властите религије, на познавање важних чињеница везаних за веру, за интелектуално читање светих списа и друге религијске литературе. Свакако, ова знања су важна не само за религију јер се она преко њих легитимише, него и за сваког верника који је ближе повезан са својом вером.

Последична димензија религиозности представља значење вере за живот – религиозност у човековом субјективитету, утицај религиозних уверења на свакодневни живот човека, и подразумева све оно што би верници требало да чине, па чак и ставове које би требало да имају управо као последицу тога што су верници одређене религијске традиције. Ова димензија се може одредити и као директна последица религијске вере на различите сфере друштвеног понашања верника, најпре у породици, али и у економији, политици, животу у смислу односа човека према другом човеку, једном речи ради се о димензији која подразумева религијске импликације на практичан живот верника.

Утицај религиозности на карактеристике и понашање појединца различито се тумачи и доводи у везу са различитим корелатима, некад се инсистира на позитивном, некад, пак, на негативном утицају религије. Утицај религиозности неминовно постоји, а интерпретација његовог карактера зависи од контекста истраживања. Услови породичног живота и породично васпитање умногоне диктирају формирање не само ставова о религији, већ генерално имају пресудну улогу и утицај на формирање личности (Вакраћ, 2011), те због тога и доводимо у везу васпитни стил родитеља и религиозност студената.

4. Методолошки приступ

Истраживање је организовано са циљем да се утврди да ли постоји повезаност васпитних стилова родитеља и религиозности студената, као и њихова повезаност са социодемографским варијаблама. Пошли смо од претпоставке да постоји повезаност између васпитног стила родитеља и религиозности сту-

дената. У истраживању је примењена дескриптивна истраживачка метода и скалирање као истраживачка техника, у оквиру које су коришћене скале за утврђивање васпитног стила родитеља и религиозности студената.

За утврђивање васпитног стила родитеља коришћена је скала процене васпитног стила родитеља PSDQ, *Parenting Styles and Dimensions Questionnaire* (Robinson, Mandlaco, Olson and Hart, 2001), садржи димензије ауторитативног, ауторитарног и пермисивног стила, према моделу Бомрајндове. Димензије ауторитативног стила су повезаност (*Отац/мајка ме охрабрује да слободно исказујем своје мишљење*), регулација (*Наглашавао/ла је који су разлози одређених правила*) и аутономија (*Дозвољавао/ла ми је да утичем на правила у породици*), и чине први фактор упитника. Димензије ауторитарног стила су принуда (*Кажњавао/ла ме је када сам био/ла непослушан/на*), вербална хостилност (*Викао/ла је на мене када сам се лоше понашао/ла*) и необјашњавање (*Кажњавао/ла ме је тако што ме је остављао/ла самог/му са мало или без имало објашњења*), које чине други фактор. Трећи фактор односи се на пермисивни стил који нема посебне димензије (*Отац/мајка ме је размазио/ла*).

За утврђивање религиозности студената коришћена је скала процене религиозности коју је на основу теоријског концепта Глока и Старка конструисао и редуковао Дамир Љуботина (prema: Stiplošek, 2002). Скала религиозности првобитно израђена према пет димензија религиозности (веровање, ритуал, искуство, знање, последице) садржала је 32 тврдње. Након примене, Љуботина ју је редуковао, и сада се састоји од 24 честице које се могу разврстати у три димензије, у сваку димензију по 8 ставки. Те димензије су: димензија духовности која означава веровање, затим ритуална и димензија утицаја вере на понашање. У овом случају религиозност представља лични избор и може се разматрати као примарни аспект вере. Пример тврдње из скале која одговара првој димензији је: *Понекад осећам присутност Бога или неког Божанског бића*. Ритуална димензија религиозности подразумева упражњавање различитих обреда прописаних од стране верске заједнице (нпр. *Редовно одлазим у цркву*). Димензија утицаја вере на понашање представља примену верских начела у свакодневном животу (нпр. *Нисам присталица брака с припадницима друге религије*). Распон резултата на скали је од 0 до 72. Већи резултат указује на већу религиозност.

Поузданост на основу интерне конзистенције употребљених инструмената у истраживању

Анализирајући резултате о поузданости инструмената коришћених за потребе овог истраживања, приликом приписивања релијабилности скалама процене, придржавали смо се препорученог критеријума, према коме се за скалу са коефицијентом релијабилности већим од 0.7 може рећи да релијабилна (DeVellis, 2003; Nunnally, 1978). Скала процене васпитног стила оца коју смо користили за потребе истраживања, садржи 32 ајтема, а применом Кромбах алфа теста (Cronbach's Alpha) утврдили смо да је коефицијент поузданости 0.830, што сведочи о поузданости података прикупљених у оквиру истраживања васпитног стила оца. За скалу процене васпитног стила мајке израчунати

коэффицијент поузданости који износи 0.786 што сведочи о поузданости и ове скале. Скала процене религиозности коју смо користили за потребе истраживања, садржи 24 ајтема, а применом Кромбах алфа теста (Cronbach's Alpha) утврдили смо да је коэффициент поузданости 0.962, што сведочи о поузданости података прикупљених у оквиру истраживања религиозности студената, према препорученом критеријуму (>0.7).

За потребе истраживања испитани су студенти Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду, Филолошког факултета и Православног богословског факултета Универзитета у Београду, и студенти Универзитета у Нишу, Филозофског, Медицинског, Правног и Природно-математичког факултета. Реч је о пригодном узорку. Испитано је 200 студената укупно, односно 33 студента мушког и 167 женског пола.

Табела 1. Структура узорка према полу

Пол	Фреквенција	%	Валидни %	Кумулативни %
Мушки	33	16,5	16,5	16,5
Женски	167	83,5	83,5	100,0
Укупно	200	100,0	100,0	

Што се тиче структуре узорка према образовању родитеља, узорак чини шесторо студената чији очеви имају само основну школу и 71 студент чији су очеви високо образовани. Очеви више од половине студената (61,5%) завршили су средњу школу.

Табела 2. Структура узорка према образовању оца испитаника

Образовање оца	Фреквенција	%	Валидни %	Кумулативни %
Основно	6	3,0	3,0	3,0
Средње	123	61,5	61,5	64,5
Високо	71	35,5	35,5	100,0
Укупно	200	100,0	100,0	

Узорком је обухваћено осморо студената чије мајке имају само основну и 177 студената чије су мајке завршиле и средњу школу. Удео високообразованих мајки (37,5%).

Табела 3. Структура узорка према образовању мајке испитаника

Образовање мајке	Фреквенција	%	Валидни %	Кумулативни %
Основно	8	4,0	4,0	4,0
Средње	117	58,5	58,5	62,5
Високо	75	37,5	37,5	100,0
Укупно	200	100,0	100,0	

Мали број студената процењује статус своје породице као низак (6,5%), односно висок (6%). Највећи део студената обухваћених узорком (87,5%) процењује социоекономски статус своје породице као осредњи.

Табела 4. Структура узорка према социоекономском статусу породице

Статус породице	Фреквенција	%	Валидни %	Кумулативни %
Низак	13	6,5	6,5	6,5
Осредњи	175	87,5	87,5	94,0
Висок	12	6,0	6,0	100,0
Укупно	200	100,0	100,0	

Да студенти претежно живе у граду потврђује податак из табеле 5, где видимо да 80% студената живи у градској средини, а свега 20% у сеоској.

Табела 5. Структура узорка према месту живљења испитаника

Место живљења	Фреквенција	%	Валидни %	Кумулативни %
Село	40	20,0	20,0	20,0
Град	160	80,0	80,0	100,0
Укупно	200	100,0	100,0	

Истраживање је спроведено прослеђивањем инструмента на друштвеној мрежи. Инструмент је за потребе истраживања преведен у форму коју подржава *Google disk* сервис, и у тој форми је прослеђиван студентима који су исти постављали на *студентским групама* на друштвеној мрежи. Тиме смо постигли да испитивање буде потпуно анонимно и засновано на принципу добровољности.

За статистичку обраду података коришћен је програм SPSS Statistics 20.0 (for Windows) помоћу ког смо утврдили величину узорка (N), аритметичку средину (M), стандардну девијацију (sd), фреквенције и проценте (%), релијабилност скале процене (Cronbach's Alpha Test), Пирсонов коефицијент корелације (r), ниво статистичке значајности (p).

5. Резултати истраживања и дискусија резултата

Поређењем аритметичких средина, увидели смо да родитељи студената највише примењују ауторитативни васпитни стил, затим пермисивни, а најмање ауторитарни. Добијени резултати су у складу са налазима истраживања Матејевић и Тодоровић (Матејевић, Тодоровић, 2012 : 101), где је такође најзаступљенији ауторитативни васпитни стил родитеља студената Универзитета у Нишу, што је и у складу са истраживањима повезаности академског постигнућа адолесцената и васпитног стила родитеља. Значајно је такође да је необјашњавање као поступак најмање изражено код оба родитеља, што сматрамо позитивним, јер оно представља вид одбацивања личности васпитаника и може јако лоше да утиче на развој. И код очева и код мајки је најизраженија димензија повезаност, ауторитативног васпитног стила, с тим што је средња оцена повезаности код мајки нешто виша. Заправо, гледано према свим димензијама, оцене васпитних поступака мајки су више, вероватно због веће укључености мајке у процес васпитања, добијени налази приказани су у табели 6.

Табела 6. Заступљеност васпитних стилова родитеља према димензијама

	Отац	М	SD
Ауторитативност	Повезаност	3,3	1,38912
	Регулација	3,16	1,33541
	Аутономија	3,055	1,27676
	Принуда	2,315	1,28218
Ауторитарност	Вербална хостилност	3,235	1,25204
	Необјашњавање	1,495	0,90224
Пермисивност		2,6	1,4213
	Мајка	М	SD
Ауторитативност	Повезаност	3,78	1,27662
	Регулација	3,43	1,2093
	Аутономија	3,495	1,26808
	Принуда	2,555	1,2469
Ауторитарност	Вербална хостилност	3,63	1,16615
	Необјашњавање	1,61	1,03599
Пермисивност		2,815	1,43214

Према резултатима дескриптивне статистике просечни скор студената на скали религиозности је $M=31,64$, а то је нешто мања вредност од средњег сора

на скали, узимајући у обзир да је максимални могући скор 72, и не може се рећи да сведочи о високој религиозности студентске популације. Највиши скор студенти су остварили према димензији веровање, што је и очекивано, с обзиром на то да ова димензија укључује опште ставове о односу према Богу и вери. Димензија ритуал је у средини по изражености, означавајући основне показатеље привржености религији, као што је поштовање празника или обављање обреда. Најмањи скор везује се за димензију последице, која подразумева практични утицај религије на функционисање појединца и доношење ставова и одлука, и уједно означава најдубљи уплив религије у живот човека. Резултати су приказани у табели 7.

Табела 7. Дескриптивна статистика - религиозност

	М	SD
Религиозност	31,6400	20,23456
Веровање	11,7500	8,01929
Ритуалност	11,2700	7,38443
Последице	8,6200	6,63897

Испитивање повезаности религиозности студената и димензија васпитних стилова родитеља показало је да је религиозност негативно повезана са принудом као димензијом ауторитарног стила оца, и то је једини случај икакве повезаности васпитног стила и религиозности, односно њихових димензија.

Табела 8. Повезаност религиозности и васпитног стила оца

		Религиозност	
Ауторитарност оца	Принуда	R	-,167
		P	,018

Детаљнија анализа поменуте повезаности, показала је да је принуда од стране оца повезана са димензијама ритуалност и последице. Реч је о обрнутој повезаности, на основу које закључујемо да израженија принуда корелира са мање израженом ритуалношћу и последицама, као димензијама религиозности.

Табела 9. Повезаност димензија религиозности и ауторитарности оца

			Димензије религиозности		
			Веровање	Ритуалност	Последице
Ауторитарност оца	Принуда	R	/	-,161	-,169
		P		,023	,017

Принуда као димензија васпитног стила, односи се на кажњавање у случају непослушности и недисциплине, обично без обзира на оправдање детета. Са друге стране, ритуалност и последице, као димензије религиозности, подразумевају укљученост у религијски живот, промене сопственог функционисања ради усклађивања са идеалима вере, обављање обреда и слично. Могло би се рећи да принуда у васпитању доводи до несигурности, или неповерења, што се, у случају религиозности, манифестује кроз задржавање на површном односу према вери, кроз опште ставове и рефлексije, са што мањим утицајем религије на животно функционисање. Заправо, принуда се може тумачити и као извор бунта младих, који се огледа у избегавању односа које карактерише хијерархија улога, избегавајући тиме и могућност да поново буду кажњавани. У том случају, демонстрација моћи и злоупотреба породичне хијерархије од стране оца, рефлектује се на појам младих о хијерархији уопште, те они процењују проблематичном и хијерархију која се може приписати религијским односима, и бирају да се не уплићу претерано у односе који за њих представљају могући извор лошег искуства.

Истраживање је такође показало да су пол студената, ниво образовања оца и место становања негативно повезани за религиозношћу, што значи да је религиозност мање изражена код испитаница, односно код студената чији су очеви високо образовани и који су из града. Према таквим налазима студенти мушког пола, односно студенти чији су очеви мање образовани и који су са села, уједно су приврженији религији. Утврђено је да је религиозност према димензијама ритуалност и последице више изражена код испитаника мушког пола. Разлог разлика религиозности према полу проналазимо у чињеници да су истраживањем обухваћени студенти Православног богословског факултета, који су, без сумње, религиознији од осталих испитаника, што је и довело до статистички значајне повезаности са димензијама ритуалност и последице, јер је за њих потпуно очекивано да су позив одабрали због спремности да се посвете Богу, кроз све оно што подразумевају димензије религиозности које се односе на практичну примену веровања кроз живот.

Закључак

Иако на нашем поднебљу опстаје уверење да су очеви ауторитарни, а мајке пермисивне, показало се да је код оба родитеља заступљен првенствено ауторитативни стил, с тим што су мајке добиле нешто вишу оцену. Заправо, гледано према свим димензијама, оцене васпитних поступака мајки су више, вероватно због веће укључености мајке у процес васпитања.

Религиозност је повезана са местом становања студената, као и са нивоом образовања оца, што значи да су студенти у граду и студенти – деца образованијих очева мање религиозни, док су студенти са села и они чији су очеви мање образовани, више религиозни. То нас упућује на закључак да не само васпитни стил родитеља, већ и религиозност студената зависи од средине у којој млади живе и развијају се.

Резултати нашег истраживања показали су да не постоји статистички значајна повезаност васпитних стилова родитеља и религиозности студента, те закључујемо да *општа хипотеза* истраживања, о повезаности васпитних стилова родитеља и религиозности студената *није потврђена*, истичући, притом, да повезаност постоји само у случају принуде оца као васпитног поступка и ритуалности и последица као димензија религиозности, која је, узгред, негативна. Оваква повезаност указује на мање изражену религиозност студената чији родитељи користе принуду као васпитни поступак, односно да су студенти чији очеви имају наклоност ка поступцима који се могу окарактерисати као ауторитарни, мање привржени религији.

Показало се да је религиозност, заиста, специфичан феномен који је прилично тешко реално сагледати и квантитативно исказати. Она представља својеврстан начин живота који се артикулише под утицајем најразличитијих фактора, посебно оних којима се наука не бави, и због тога ју је готово немогуће теоријски формулисати. Религиозност је димензија живота која није погодна за научну операционализацију и анализирање по стандардима применљивим за друге *параметре живота*. Она је нешто друго. Танани, интимни доживљај, који се не може исказати редовним одласцима у цркву или познавањем богослужења (нити било којом другом ставком из бројних инструмената за *мерење* религиозности). Са друге стране, она је врло индивидуална *ствар*, и одређени *ниво* религиозности свакако је најподеснији унутрашњим и спољашњим чиниоцима функционисања индивидуе, али не и статистичким параметрима процене. Ипак, појединачне науке не одустају од покушаја спознавања феномена религиозности са свим његовим специфичностима, а наша препорука је да то треба чинити удружено, комбиновањем квантитативног и квалитативног приступа, уважавањем плурализма научних парадигми како би се избегло једнозначно тумачење прикупљених чињеница, а омогућило интегрално, мултидисциплинарно разумевање проблема везаних за религију и религиозност.

Литература

- Avramović, Z. i Kuljić, R (2009). Sociološki pristupi religiji. *Sociološki godišnjak*, (4), 45–76.
- Azam, A., Qiang, F., Abdullah, M. I. & S. A. Abbas (2011). Impact of 5-D of Religiosity on Diffusion Rate of Innovation. *International Journal of Business and Social Science*, 2(17), 177–185.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, Berkeley, vol. 11, 56–95.
- Baumrind, D., Thompson, A. R. (2002). The Ethics of Parenting, In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting*, Vol. 5. *Practical Issues in Parenting*, LEA, Mahwah, New Jersey London.
- Bakrač, V. (2011). Religioznost mladih u Crnoj Gori i njihov odnos prema nekim moralnim vrijednostima. *Sociološka luča*, 5(2), 16–28.

- Blagojević, M. (2009). O sociološkim kriterijumima religioznosti – Koliko ima (pravoslavnih) vernika danas? *Filozofija i društvo*, 20(1), 9–36.
- Blagojević, M. (2012). Religijsko-konfesionalna identifikacija i vera u Boga građana Srbije. *Filozofija i društvo*, 23(1), 40–52.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale Development: Theory and Applications*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Dušanić, S. (2011). Karakteristike religiozne sumnjičavosti kod mladih. *Psihološka istraživanja*, 14(1), 47–66.
- Dorđević, D. B. (1999). Religija i nauka: religijsko obrazovanje u školi. U: *Mladi, religija, veronauka*. Niš: KSS, 73–80.
- Dorđević, D. B. i Todorović, D. (1999). Stavovi mladih u Jugoslaviji o nacionalnoj, konfesionalnoj i religijskoj pripadnosti. U: *Mladi, religija, veronauka*. Niš: KSS, 31–50.
- Ivanović, S. (2015). Obrazovanje između religije i sekularizacije. *Inovacije u nastavi*, 28(2), 13–17.
- Лебедев, С. (2005). Религиозность в поисках „рубикона“. *Социологический журнал*, 153–169
- Matejević, M. (2007). Vrednosne orijentacije i vaspitni stil roditelja. Niš: Filozofski fakultet.
- Matejević, M. D. i J. A. Todorović (2012). *Funkcionalnost porodičnih odnosa i kompetentno roditeljstvo*. Niš: Filozofski fakultet.
- Mladenović, U. V. i J. Knebl (1999). Religioznost, aspekti self-koncepta i anksioznost adolescenata. *Psihologija*, 32(1–2), 83–96.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York : McGraw-Hill.
- Robinson, C. C., Mandlaco, B., Olsen, S. F., & Hart, C. H. (2001). The Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSQD). In: B. F. Perlmutter, J. Touliatos, & G. W. Holden (Eds.), *Handbook of family measurement techniques: Vol. 3. Instruments & index* (pp. 319–321).
- Schaefer, E. S. (1959). A Circumplex model for maternal behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. 59, 226–235.
- Stiplošek, D. (2002). *Povezanost religioznosti, samopoštovanja i lokusa kontrole* (neobjavljen diplomski rad). Zagreb: Filozofski fakultet.
- Todorović, A. i G. Knežević (2006). Povezanost prisustva sekularno opisanih spiritualnih doživljaja sa dve različite mere religioznosti. *Psihologija*, 39(4), 509–526.
- Wening, N. & A. Choerudin (2015). The Influence of Religiosity Towards Organizational Commitment, Job Satisfaction and Personal Performance. *Polish Journal of Management Studies*, 11(2), 181–191.

PARENTING STYLE AND STUDENTS' RELIGIOSITY

Marina Matejević, Svetlana Stojanović

University of Niš, Faculty of Philosophy,
Department of Pedagogy

Abstract: In this paper, we deal with parenting style and students' religiosity. Parenting styles, according to D. Baumrind, authoritative, authoritarian and permissive, are viewed through their dimensions, the first through dimensions of connections, regulation and autonomy, and the second through dimensions of coercion, verbal hostility and notexplaining. Religiosity, according to Glock and Stark, is viewed through the dimensions of belief, ritual and consequences. The survey was organized with the aim of finding a correlation between parenting style and religiosity of students. We used descriptive methods, scaling techniques, as instruments, assessment scales. The sample consisted of 200 students from various Universities of Serbia, who evaluated the parental procedures of their parents, father and mother separately, and expressed personal views about religiosity. Results of the research show that the most common parental style is authoritative, that the parental styles of parents are associated with sex of students, socio-economic status of the family and place of residence. The average score of students' religiosity is associated with sex and place of residence of students, and according to the ritual dimension with fathers' education. The only connection between parenting style and religiosity of students, is negative, and refers to coercion as a dimension of fathers' authoritarianism and ritual and consequences, as well as the dimensions of religiosity. So, there is no statistically significant correlation between parenting style and religiosity of students, in general terms, except the coercion as a fathers' parental procedure which is associated with ritual religiosity and consequences, in terms that the coercion pronounced by the father means less expressed practical religiosity. It turned out that religiosity is, indeed, a specific phenomenon that is quite difficult to realistically perceive and quantify, and our recommendation is to do so by combining quantitative and qualitative approaches, respecting the pluralism of scientific paradigms to avoid unambiguous interpretation of collected facts, which would enable an integral, multidisciplinary understanding of the problem.

Keywords: *parents, parenting style, religiosity, student*

Цитирање чланака: Матејевић, М. и Стојановић, С. (2020). Васпитни стил родитеља и религиозност студената. *Годишњак за педагогију*, 5(1), 7–21.

UDK 821.163.42.09 Truhelka J.

Pregledni rad

Primljeno: 19.06.2020.

Odobreno za štampu: 01.07.2020.

DOI: <https://doi.org/10.46630/gped.1.2020.02>

SLIKA OBITELJI U KNJIŽEVNOJ TRILOGIJI ZLATNI DANCİ JAGODE TRUHELKE

Maja Verdonik¹, Josipa Kovač

Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet Republika Hrvatska

Apstrakt: U radu se predstavlja značenje i uloga obitelji u književnoj trilogiji *Zlatni danci* jedne od začetnica hrvatske dječje realističke proze, ujedno i začetnice obiteljskog romana – Jagode Truhelke. Cilj rada je analizom dostupne literature i književnih tekstova prikazati književne motive prisutne u opisivanju slike obitelji u književnoj trilogiji *Zlatni danci*. Jagoda Truhelka upoznaje čitatelje sa svojim idiličnim djetinjstvom koje karakteriziraju obiteljski sklad, kršćanski duh u odgoju djece, domoljublje te međuzavisnost djece i roditelja. Riječ je o vrijednostima na kojima se, kao sastavnim komponentama, temelji analiza slike obitelji u Truhelkinim dječjim romanima, predstavljena u radu. Književna trilogija *Zlatni danci* prikazuje čvrsto strukturiranu, homogenu obitelj u kojoj je veliku ulogu imao otac – učitelj. Vjerska načela predstavljala su putokaz u odgoju djece, zasnovanom na kršćanskim načelima, prisutnima i u opisima vjerskih blagdana i običaja. Njegovanje domoljublja očituje se u svakidašnjim pripovijedanjima priča i u dječjim igrama pri čemu je otac još jednom bio onaj koji je u tome imao najvažniju ulogu. Dječja i roditeljska međuzavisnost prisutna je u trajnoj brizi članova obitelji jednih za druge, posebice u trenutcima zapadanja djece u neprilike u situacijama u kojima roditelji nisu bili prisutni. Odrastanje u obitelji Jagode Truhelke bilo je sretno jer pružilo djeci ono što svako dijete zavrjeđuje: ljubav, pažnju, osjećaje sigurnosti, pripadnosti, nježnosti i poštovanja. Slika takve obitelji, predstavljena u književnoj trilogiji *Zlatni danci*, zasigurno i danas doprinosi odgoju suvremene djece čitatelja.

Ključne riječi: Jagoda Truhelka, *Zlatni danci*, hrvatski dječji roman, obitelj u dječjoj književnosti

Uvod

Dječja književnost sastavni je dio svake nacionalne književnosti. Ono što dječju književnost razlikuje od književnosti za odrasle jest tematika i forma koja odgovara dječjoj dobi, kao i sadržaj koji uključuje opis djetinjstva, dječje likove te djeci zanimljivu fabulu i igru. Kao što piše Stjepan Hranjec (2004), dječju književnost potrebno je promatrati uzimajući u obzir malog čitatelja odnosno dijete kao glavnog recipijenta književnog djela.

¹ mverdonik@ufri.uniri.hr

Obitelj je osnovna ljudska zajednica u kojoj dijete razvija svoje prve fizičke i kognitivne sposobnosti te oblikuje sebe kao individuu. Uz pregled književnoteorijskih odrednica dječjeg romana kao žanra dječje književnosti te uvid u prisutnost teme obitelji u dječjem romanu, cilj rada je utvrditi književne pristupe Jagode Truhelke, jedne od začetnica hrvatskog dječjeg romana, u opisivanju slike obitelji i njezine uloge u životu djece u književnoj trilogiji *Zlatni danci* (1918–1944).

1. Književnoteorijske odrednice dječjega romana

Pojam dječji roman u hrvatskoj dječjoj književnosti prvi put se spominje u studiji *Dječja književnost* Milana Crnkovića, objavljenoj 1967. godine. Crnković razdvaja dva tipa dječjeg romana: roman o djetetu i djetinjstvu te romane o životinjama i pustolovne romane koje naziva takozvanim graničnim vrstama. Međutim, Berislav Majhut navodi kako Crnković dječjim romanom ne smatra bilo koji roman namijenjen djetetu (pustolovni, historijski, roman o životinjama i sl.), već samo onaj čiji su junaci djeca i koji se naziva romanom o djetinjstvu (Majhut, 2005).

O dječjem romanu postoje različita mišljenja i interpretacije ove književne strukture. Joža Skok definira dječji roman sljedećim riječima: „dječji roman je slojevita pripovjedna vrsta dječje književnosti u kojoj su glavni likovi djeca, sa svim svojim doživljajima, strepnjama i nadama” (Skok, 1991, prema Hranjec, 1998: 9).

Stjepan Hranjec (1998) ističe fabulu, likove, pustolovnost i akciju, te fenomen igre i jednostavnost kao glavne segmente dječjega romana. „Fabula u dječjem romanu nije toliko složeno strukturirana, likovi su najčešće predstavljeni u okviru družina gdje je glavni lik često i vođa te družine, pustolovnost i akcija pridonose dinamici, a fenomen igre neizostavan je i na tematskom planu i na razini stila” (Hranjec, 1998: 9–11).

Ono što dječji roman ili, kako ga autori Milan Crnković i Dubravka Težak (2002) određuju, roman o djetinjstvu mora imati jest opis djetinjstva. Mora sadržavati opise prizora iz stvarnog života te dječje avanture koje ne bi trebale prelaziti određene granice. Također, dječji roman odlikuje se kratkoćom, jednostavnošću stila i izraza te gotovo uvijek sretnim završetkom. Osim ovih karakteristika, radnja dječjeg romana najčešće je podijeljena na poglavlja (Crnković i Težak, 2002).

Berislav Majhut (2005) naglašava da dječji roman ne treba umanjivati i shvaćati ga jednostavnijom izvedenicom romana za odrasle koja je namijenjena slabijim djetetovim intelektualnim mogućnostima. Naprotiv, dječji roman posjeduje visok stupanj autonomije u odnosu na književnost uopće, on je dio drugog sustava, razvijao se u sklopu dječje književnosti te se u tom okviru određuju vrste i njegova obilježja.

Prema riječima Dubravke Zime (2011) dječji se roman u hrvatskoj književnosti do tridesetih godina 20. stoljeća podnaslovljavao kao pripovijest ili pripovijetka. Tijekom četrdesetih godina taj se termin pojavljivao još ponegdje u književnom stvaralaštvu, dok se kasnije takva praksa gubi. „U hrvatskom kontekstu termin dječji roman postaje referentan od 30-ih godina 20. stoljeća kada se na produkcijskoj razini afirmira kao oznaka za dulji prozni tekst razvedenije fabularne i narativne organizacije” (Hamersak i Zima, 2015: 202).

U jednoj od novijih studija o hrvatskom dječjem romanu Sanja Vrcić-Mataija uspostavlja tipologiju romana realističkog pripovjednog modela temeljem odnosa fikcije i faksije. Autorica pritom uvažava dobni kriterij recipijenata i književnih junaka, stupanj modernosti oblikovnih postupaka te prevladavajuće narativne figure. Potonje drži ključnim kriterijem u određenju specifičnih tipova dječjeg romana 90-ih godina 20. stoljeća i iz njih proizašlih podtipova i oblika, zasnovanih na kulturološkoj slici djetinjstva i odrastanja promatranog u okvirima prostorno-vremenskog toposa (Vrcić-Mataija, 2018).

2. Motiv obitelji u dječjoj književnosti

Obitelj je, kao što piše Josip Janković: „kolijevka čovjeka i čovječanstva” (2004: 13). Obitelj se smatra jednom od najstarijih društvenih institucija te je poput ljudskoga društva tijekom povijesti, razvijajući se, doživljavala brojne promjene u strukturi. „Gospodarski, socijalni i moralni kontekst suvremenog društva izaziva značajne promjene unutar obitelji” (Maleš, 2012: 13), stoga je danas teško pronaći jednoznačno i jedinstveno određenje obitelji.

U obitelji dijete stječe iskustva o ljudima, o njihovim odnosima, upoznaje sebe i svoje vrijednosti te svoj položaj u društvu. Ta iskustva čine temeljnu točku u psihičkom razvoju ljudske jedinice pa tako i svakog djeteta. „Stoga je i krug kretanja djeteta i njegov interes iskazan u dječjoj literaturi često vezan za obitelj, mada je tijekom razvoja hrvatske dječje književnosti proširenje dječjeg vidokruga i davanje društvene širine dječjim pogledima dovelo i do zapostavljanja obitelji i drugih strana intimnog života dječje ličnosti odnosno do nedovoljnog sklada između intimnog, osobnog, obiteljskog i društvenog” (Prodan, 2005: 7).

U dječjoj književnosti tema obitelji često je zastupljena te se može reći, kao što zaključuje Ivan J. Bošković, da je obitelj u hrvatskoj dječjoj književnosti „nepotrošena književna inspiracija” (2005: 25). Iako motiv obitelji ponekad nije u prvome planu, može se ipak pronaći u gotovo svakom književnom djelu namijenjenom djetetu. U dječjoj književnosti pojavljuju se djeca, najmlađi članovi obitelji, kao glavni likovi stoga je tema obitelji u književnim djelima namijenjenim djeci veoma suvremena, odnosno atraktivna i aktualna te štoviše potrebna književnosti (Hranjec, 2009).

2.1. Motiv obitelji u hrvatskom dječjem romanu

Tema obitelji u dječjoj književnosti tumačena je multidisciplinarno. Moguće ju je promatrati ne samo u smislu društvene uvjetovanosti, već i povijesno-kulturološki i tipološki. Stjepan Hranjec (2009), pišući o obitelji u hrvatskome dječjem romanu, predlaže nekoliko modela književno oblikovanih obiteljskih zajednica. To su: „čvrsto strukturirana homogena obitelj, socijalno-staleška obiteljska zajednica, luckasta obitelj, krnja obitelj, razorena obiteljska zajednica, supstitucijska obitelj, urbana formalna obitelj, obitelj u humorno-fantazijskom svijetu i slično” (Hranjec, 2009: 101).

U hrvatskoj dječjoj književnosti afirmirao se tip obiteljskog romana, čija je začetnica, uz Ivanu Brlić-Mažuranić², Jagoda Truhelka. Njezina književna trilogija *Zlatni danci* primjer je ciklusa dječjih romana u kojima Književnica prikazuje čvrsto strukturiranu homogenu obitelj kroz opise vlastitog odrastanja u obiteljskom domu. „U *Zlatnim dancima* osjećamo toplinu doma i ljubav, unatoč mjestimičnim nesuglasicama između roditelja i djece i braće i sestara” (Hranjec, 2009: 102). U svojem književnom stvaralaštvu Jagoda Truhelka naglašava važnost obitelji i njezinog zdravog funkcioniranja te je tom tematikom postala istaknuta književna osobnost u razvoju hrvatskog dječjeg romana.

3. Jagoda Truhelka

Jagoda Truhelka (Osijek, 1864. – Zagreb, 1957), hrvatska književnica i učiteljica, bila je i pedagoška teoretičarka i aktivistica u borbi za ravnopravnost i izobrazbu žena. U njezinom književnom radu odražavaju se kršćanstvo i idealizam proizašli iz obiteljskog odgoja, te iskreno i plemenito domoljublje (Hranjec, 2006: 51–56; Crnković i Težak, 2002: 288–310). „Jagoda Truhelka primjer je autora koji svoje duboko proživljavanje stvarnosti umije pretočiti u jednostavan i dojmljiv, sugestivan i poetičan govor, priču koja prividno nikada ne počinje i neće prestati, omeđena tek rubovima samoga života. Njeni su likovi svakodnevnici, a opet osobiti, unikatna bića, duše koje ispisuju svoje sudbine kroz njeno nadahnuto pero i kojima baš njena pozornost pridaje dah neponovljive osobnosti” (Lovreković, 1998: 41). Cijeli je život Jagode Truhelke bio ovisan o književnom radu i učiteljskom pozivu čiji se korijeni skrivaju u njezinom obiteljskom domu (Pilaš, 1998). Iako je napisala i druga književna i pedagoška djela, autori Milan Crnković i Dubravka Težak naglašavaju kako je „Jagoda Truhelka ipak i prije svega autorica *Zlatnih danaka*” (2002: 293).

4. Književna trilogija *Zlatni danci*

Čitavo Truhelkino vrijedno književno stvaralaštvo za djecu objavljeno je između dva svjetska rata i tijekom Drugog svjetskog rata, od 1918. do 1944. godine. Započelo je izlaskom prvoga izdanja romana *Zlatni danci*, prvog dijela istoimene

² Ivo Zalar (1978) i Joža Skok (1991) smatraju roman *Čudnovate zgrade šegrta Hlapića* Ivane Brlić-Mažuranić, prvi put objavljen 1913. godine, jednim od prvih hrvatskih dječjih romana. Međutim Berislav Majhut opovrgava tezu o ovom romanu kao prvom hrvatskom dječjem romanu u studiji *Pustolov, siročić i dječja družba: hrvatski dječji roman do 1945.* (2005) u kojoj donosi popis dječjih romana objavljenih prije 1913. godine, s trideset i dva naslova koja se mogu smatrati dječjima romanima. U ovaj popis uvršteni su primjerice romani *Tugomila* Jagode Truhelke, *Sretni kovač* Vjekoslava Košćevića te dva romana Davorina Trstenjaka, *Savka i Stanko* i *U radu je spas*. Majhut kao svoje polazište za teorijsko određenje dječjeg romana uzima naratološku kategoriju implicitnog čitatelja te time mijenja sliku o stanju hrvatskog dječjeg romana, koja se očituje u trima strukturno tematskim modelima dječjih romana – u pustolovnom romanu, u romanu o siročetu i u romanu o dječjoj družini (Majhut, 2005).

književne trilogije, 1918. godine. Potom su nastala dva romana koja je Jagoda Truhelka pridružila prvom, *Zlatnim dancima – Bogorodičine trešnje* (1929) i *Dusi domaćeg ognjišta* (1930). Godine 1944. objavljen je roman *Crni i bijeli dani* te je, spojivši drugu i treću knjigu, Truhelka umjesto tetralogije svoje romane podijelila u trilogiju (Crnković i Težak, 2002)³.

Prema riječima Ane Pintarić: „Svijet u zbirci *Zlatni danci* pravi je dječji svijet u kojemu su glavni likovi stvarna djeca prepoznatljiva po postupcima, igri, maštanju i govoru, djeca s čijeg je gledišta i opisano djetinjstvo u Osijeku u drugoj polovici 19. stoljeća” (2004: 21). Glavni likovi *Zlatnih danaka* jesu djeca – Anica, Ćiro i Dragoš, troje djece koja svojim prisustvom povezuju fabule triju romana. Fabula književne trilogije *Zlatni danci* ispriповijedana je u trećem licu te govori o djetinjstvu jedne sestre i dvojice braće. Lik djevojčice Anice predstavlja samu autoricu Jagodu Truhelku koja opisuje vlastito djetinjstvo. Stoga su *Zlatni danci* ujedno i autobiografsko djelo. Pišući o Truhelkinjoj književnoj trilogiji u kontekstu rasprave o autobiografizmu, Andrijana Kos Lajtman ističe kao najzanimljiviju činjenicu to što se: „pripovijeda u trećem licu te (što) pripovjedačica glavni lik imenuje Anicom, a ne Jagodom, dok dvojici Aničine braće pridaje imena koja su i u stvarnosti nosila Truhelkina braća” (2011: 129). Riječ je o tekstu: „koji balansira u procijepu između onog što Genette naziva heterodijegetskom autobiografijom, što je rijedak slučaj autobiografije pisane u trećem licu, gdje postoji identitet autora i lika, ali niti jedan od njih nije identičan pripovjedaču, i heterodijegetske fikcije gdje ni jedan element trijade nije identičan bilo kojem od dva preostala elementa” (Kos Lajtman, 2011: 133).

Kao mjesto radnje Truhelka opisuje svoj rodni grad Osijek, preciznije Labudovu ulicu odnosno ulicu u kojoj je odrastala te Donji i Gornji grad, Tvrđu i Novi grad. Osim toga, kao mjesta radnje pojavljuju se bakino selo Ladimirevci i Aljmaš, te Hrvatsko zagorje (Pintarić, 2004). Upravo zbog vjerodostojnog i ljubavljive ispunjenog opisa Osijeka, Truhelka je prozvana osječkim Šenoom budući da je Šenoa, poput nje, istom ljubavljive opisivao svoj Zagreb (Hranjec, 2004). Šenoin se utjecaj može primijetiti i u opisu likova – građana Osijeka. „Osijek i njegova spisateljica kao da su se međusobno darivali: ona je fiksirala njegovu sliku, izgled njegovih ulica i kuća, vrtova, poljana, vojničkih vježbi i dječjih igara, blata i prašine, majstora i trgovaca, a on je opet pridonio uvjerljivosti, autentičnosti i životnosti radnje njenih pripovijedaka” (Crnković i Težak, 2002: 296).

Djeca u Truhelkinim *Zlatnim dancima* ovise o svojim roditeljima i ostalim odraslima, vezana su za njih te se, ako izmaknu njihovoj pozornosti, nađu u raznim neprilikama. „Svijet djece i odraslih u Truhelkinim su tekstovima čvrsto isprepleteni i jedna strana ne može drugoj pobjeći, i ako nisu slobodni jedni, nisu slobodni

³ Kao što piše Ana Pintarić, često se postavljalo pitanje jesu li dijelovi trilogije *Zlatni danci* romani ili zbirke pripovijedaka. Promatra li se opširnost djela, može se reći da se radi o tri romana s ukupno 1112 stranica. Međutim, promatraju li se sve tri knjige koje su zapravo sastavljene od zaokruženih i povezanih epizoda, *Zlatni danci* mogu se okarakterizirati i kao zbirka pripovijedaka (Pintarić, 2004). Autorice ovog rada opredjeljuju se za odrednicu *dječji roman* s obzirom na to da se Jagoda Truhelka u kontekstu znanstvenih istraživanja hrvatske dječje književnosti prepoznaje kao jedna od začetnica hrvatskoga dječjega, posebice obiteljskoga romana (usp. Hranjec, 2009).

ni drugi” (Crnković i Težak, 2002: 298). No, važno je napomenuti da Truhelkine dječji likovi, iako odgajani u obiteljskoj zajednici te vezani za svijet odraslih, nisu podređeni odraslima, već su „samosvojne i uvjerljive osobnosti” (Kos Lajtman, 2011). Živeći kao skladna cjelina, Stjepan Hranjec (2004) naglašava da se djelići njihovih života nadopunjuju i isprepliću te fabulu čine životnijom i uvjerljivijom. Upravo zato je ova Truhelkina književna trilogija zauzela posebno mjesto u hrvatskoj dječjoj književnosti. Prikazavši ugođaj obitelji, život djece i njihove svakodnevne radosti Truhelka je uspjela približiti svoje romane djeci čitateljima: „Nižući trenutak po trenutak vremena zgusnutog u šutnji koja se počinje pretvarati u šapat olovke, a zatim sve radosnije kliktaje, ona nas vodi u skrivene svjetove svačijeg života” (Gjerek Lovreković, 1998: 42).

5. Slika obitelji u književnoj trilogiji *Zlatni danci*

Jagoda Truhelka odrasla je u učiteljskoj obitelji čije su temeljne vrijednosti bile obiteljski sklad, odgoj u duhu kršćanstva i vjera, tradicija i domoljublje, te međupovezanost dječjih i odraslih članova obitelji. Ove vrijednosti Truhelka prenosi u svoje književno stvaralaštvo, posebice u svoju autobiografsku književnu trilogiju *Zlatni danci* te se na njima kao sastavnim komponentama, temelji ovdje predstavljena analiza slike obitelji u Truhelkinim dječjim romanima.

5.1. Obiteljski sklad

Prema riječima Ane Pintarić, u književnoj trilogiji *Zlatni danci* polazi se od osnovne komponente – obiteljskog sklada. Anica, Ćiro i Dragoš imali su prigodu odrasti u obitelji koja pruža ljubav i sve one dobre, blage i radosne trenutke koje bi svako dijete trebalo osjetiti i proživjeti. Naučili su da se i na zemlji može živjeti kao u raji ako prihvaćaš čovjeka s ljubavlju (2005). Veliku ulogu u odgoju djece te cjelokupnom funkcioniranju ima otac, po zanimanju učitelj, koji svoj pedagoški rad usmjerava i na odnos sa svojom djecom. Aničini roditelji neprestano se trude da njihova djeca budu sretna, da im ne nedostaje ljubavi, ali i da poštuju i cijene jedni druge. *Zlatni danci* oslikavaju čvrsto strukturiranu, homogenu obitelj odnosno književničko djetinjstvo čime ona ističe važnost obitelji i njezinog skladnog funkcioniranja.

Jagoda Truhelka prikazuje brojne situacije u kojima se može zamijetiti sklad obitelji, poput dugih zimskih večeri u kojima su djeca posebno uživala:

„Iza večere je. Oko stola se skupila sva porodica. Pred majkom leži hrpa haljinica i čarapa što su ih nestašna djeca preko dana isparala i poderala. Majka krpa i popravlja kvarove kako najbolje zna. Kraj nje sjedi Anica jer joj svaki čas treba to majčinih škara, to žice konca. Krilo joj je puno krpica što ih je sretna podobivala i od mame i od maminih znanica, i od krojačica i od kitničarica. Pa sad blaženo prekapa po tom blagu od svile i čipaka slažući prekrasne haljine i šešire za mnogobrojnu svoju lutčiju porodicu. Uz nju se po stolu raširio Ćiro. Pred sobom razastro daščice

pa dube, reže, pili i vrti. (...) Baka kraj peći sjedi na niskom stočiću plete čarapu ‘napamet’ kako bi Ćiro kazao, jer plete da i ne gleda u pletivo (...) staračke oči zaokruže dalje i po sobi i po čeljadi u njoj kao da broje jesu li svi na okupu. Najposlije se ustave na Dragoša koji je čučao na podu do bakinih nogu i postavljao olovne vojnike u bojne redove. (...) Dragoš se zaleti ocu pa njemu na koljeno. Podlakti se ručicom na stol i pun očekivanja gleda na crnu tablicu što će to tata na njoj ‘napisati’. Sve je tiho. Čas pô samo zveckaju škare u maminoj ili Aničinoj ruci, u Ćirinoj čekić, u peći praskaju drva, na Dragoševu se krevetku smotao mačak u klupko pa slatko prede, a iz kuhinje kroz staklena vrata čuje se tihi mrmor Kristine koja čisti cipele i Bogu se moli” (Truhelka, 2004: 103).

Autorica prikazuje idiličnu zimsku večer svoje obitelji u kojoj vlada sklad i ispunjenje. Svatko pronalazi zadovoljstvo u kutku svoga doma, a prizor pritom odiše srećom i zajedništvom.

5.2. Kršćanski odgoj u obitelji

Sljedeća važna komponenta je spoj kršćanskog odgoja i vjere te tradicije i činjenja dobrih djela. Vjera u Truhelkinim *Zlatnim dancima* snažno utječe na oblikovanje Aničinog života u obitelji određujući tijek zbivanja. Vjerska načela u Aničinoj obitelji predstavljala su putokaz u odgoju, odnosno civilizacijsko nasljeđe u kojemu najveću odgovornost imaju roditelji koji čvrsto drže sponu svoje obitelji (Hranjec, 1998). Kršćanstvo i kršćanski odgoj posebno se mogu zamijetiti u poglavljima u kojima fabula uključuje najvažnije vjerske blagdane poput Božića, Uskrsa, Velike Gospe ili kršćanskih običaja, hodočašća i procesija. Truhelka u fabulu uključuje svakodnevnu molitvu Bogu na kraju dana, odlazak u crkvu s obitelji te pjevanje vjerskih pjesama kako bi naglasila kršćansko ozračje koje vlada u obitelji i odgoj temeljen na tom ozračju. Uz vjeru, posebno mjesto u Truhelkinim *Zlatnim dancima* zauzima i tradicija koja se očituje u tradicijskim običajima slavljenja Božića i drugih blagdana ili primjerice u obiteljskom hodočašću u Aljmaš.

U poglavlju *Stari glasovir* Truhelka opisuje obiteljsko ozračje u kojemu peteročlana obitelj s bakom dočekuje Maloga Isusa. U obiteljskom domu prevladava svečano i blagdansko ozračje, a djeca su posebno nestrpljiva jer jedva čekaju što će im donijeti novorođeni Isus: „Tako osvane i Badnjak. Kuća se svečano opremila, sva miriše borovinom, kolačima i svakojakim dobrom. Iza večere nekamo nestalo tate, a dječaci se skupili oko mame i bake kraj Aničina kreveta pa sve strepe od nestrpljivosti, radoznalosti i očekivanja. (...) Stoje djeca na pragu, gledaju u sjajno rasvijetljeni bor i pjevaju. Još ne vide dječaci ništa drugo do svjećica na drvčetu. Ali Anica sa svoga krevetka odmah spazi drugu jednu stvar, veliku i sjajnu, za njom sjedi tata i izvija iz nje divne pjesme što ih djeca redom pjevaju: ‘Narodi nam se kralj nebeski / Od Marije čiste djevice’” (Truhelka, 2004: 94-95).

Književnica naglašava i važnost činjenja dobrih djela. Raznim majčinim postupcima uočava se njezina želja da djeca odaberu ispravan životni put. Aspekt dobrih djela Truhelka snažno ističe primjerice u poglavlju *Još jedan Božić* u kojem Anica shvaća što znači biti siromašan i gladan, pa žrtvuje jedan svoj obrok i igračke

kako bi razveselila siromašnu obitelj tete Reze. Majka je bila sretna što je odvela Anicu u siromašnu četvrt jer je: „ćutjela da joj se jedinica danas sretno zaputila stazom po kojoj ju je htjela povesti u život” (Truhelka, 204: 180). Djeca su učila živjeti nesebično, drugima pomagati i suosjećati s njima, a što je najvažnije činiti dobra djela, svakom zlu dobrom vratiti.

5.3. Domoljublje

Neizostavna komponenta Truhelkine književne trilogije jest domoljublje koje je bilo prisutno u obitelji u svakidašnjim pripovijedanjima priča, ali i u dječjim igrama. Otac je bio onaj koji je imao najvažniju ulogu u širenju ljubavi prema domovini. U njegovim se pričama, od povijesnih ličnosti, najviše isticao Nikola Zrinski kao simbol hrvatske hrabrosti i junaštva. Posebno mjesto u očevim pripovijedanjima djeci imao je i ban Josip Jelačić. Komponentu domoljublja Truhelka uvodi u opis obiteljske interakcije između djece i roditelja kroz koju se saznaje o hrvatskoj povijesti. Ljubav prema domovini odrasli su htjeli prenijeti na svoju djecu što se može primijetiti u poglavlju *Zimske večeri*. Na nagovor maloga Dragoša, tata je pripovijedao o Jelačiću banu, Nikoli Zrinjskom i o drugim junacima koji su se borili za domovinu te je dodao: „Tako trebate i vi, djeco moja, ljubiti i raditi za svoju domovinu Hrvatsku” (Truhelka, 2004: 107).

5.4. Međuzavisnost djece i odraslih

Kao posljednja komponenta izdvaja se dječja i roditeljska međuzavisnost koja se očituje u trenutcima obostrane brige članova obitelji jednih o drugima te u zapadanju djece u neprilike u situacijama u kojima roditelji nisu prisutni. Djeca su vezana za roditelje i svijet odraslih, ali ipak reagiraju prema svojim interesima ponašajući se kao djeca (Hranjec, 1998). Truhelka Aničinu obitelj gradi na elementima etičkog kodeksa što znači da postoje pravila i dužnosti unutar obitelji i u odgoju djece. Ipak, djeca bez prisustva roditelja zapadaju u iskušenja te zbog svoje radoznalosti i zaigranosti dolaze u opasnost. Roditelji su zaštitnici svoje djece te ih spašavaju u trenutcima kada ona sama nisu za to sposobna. Njihov je zadatak da brinu o svojoj djeci te spriječe nepoželjne situacije poput igranja djece nožem, barutom ili vatrom. Osim majke i oca, posebno mjesto u obitelji imala je i sluškinja Kristina: „bogobojazna iskrena vjernica koja u svakodnevnim događajima prepoznaje Božje djelo” (Pintarić, 2005: 146). Aničini roditelji veoma su je voljeli i poštovali te su je prihvatili kao članicu obitelji. Kristina nije samo obavljala kućanske poslove, već je i brinula o djeci te ih je, uz roditelje, i odgajala, čega je primjer i ulomak iz poglavlja *U Labudovoj ulici*: „A to je Ćiro bio izuo cipele, pa bosonog do koljena gazio po debelom blatu, a Dragoš, derančić u suknjici, sjedio na kraju ceste, mijesio kolače pa ih oko sebe hitao ne mareći kud će koji pasti. Pri tom se poslu ljudski i oznojio, znoj se izmiješao s blatom, a tragovi te smjese zaostali mu po svem tijelu i odijelu. Pritrča Kristina, digne se i zajauče: Što će mama ako te takova vidi? A ti, Ćiro, odmah da uđeš u kuću pa da znaš, dobra biti neće! (...) ‘Kristina, nemoj nikome kazati’, moljaše on, ‘oprati ću se pa neće nitko znati’. A dobra Kristina sve karajući i psujući

umije ih i očisti koliko se dalo, obuje ih i opet uredi (...). Ali mama je ipak saznala pa je onda bilo svašta. A da se ne bi ponovilo, dao tata dovesti veliku hrpu pijeska u dvorište, i tu se sada kopalo i gradilo, vrtali se rovovi i podrumi, šančevi i propokopi, gradile kuće i mostovi” (Truhelka, 1969: 7).

Jagoda Truhelka u književnoj je trilogiji *Zlatni danci* prikazala svoje djetinjstvo idilično, onakvo kakvoga se ona sjećala. Njezino je odrastanje u obitelji bilo sretno jer joj je pružilo sve što svako dijete zavrjeđuje: ljubav, pažnju, osjećaje sigurnosti i pripadnosti, te nježnost i poštovanje. Kao što zaključuje Stjepan Hranjec: „To je trilogija koja je na najplemenitiji način afirmirala dom i obitelj, gdje nema strogoće ni obiteljskih drama nego se tu život odvija po etičkim načelima sazdanim na kršćanskim istinama, zato taj dom zrači toplinom i ljubavlju” (2004: 26).

Zaključak

Slika obitelji u velikoj je mjeri zastupljena u hrvatskoj dječjoj književnosti. Bilo da se radi o obiteljskom romanu ili motivu obitelji u dječjem romanu, u književnim se djelima namijenjenim djeci mogu se uočiti i analizirati različiti pristupi obitelji i njezinim članovima. Već u mlađoj školskoj dobi djeca čitatelji susreću se s književnim tekstovima u kojima mogu prepoznati karakteristične slike obitelji.

Jagoda Truhelka, kao jedna od začetnica hrvatskoga dječjega, posebice obiteljskoga romana, u književnoj trilogiji *Zlatni danci* predstavila je sliku obitelji čija su obilježja obiteljski sklad, odgoj djece u kršćanskom duhu, plemenito domoljublje te međuzavisnost djece i roditelja. Uvodeći lik Anice koja predstavlja samu autoricu, lik Ćire i Dragoša, majke i oca te sporednih likova, Truhelka je opisala svakodnevne trenutke koje je proživljavala njezina obitelj. U toj je obitelji bio bitan svaki razgovor, svako pripovijedanje, svaka igra, svaka radost i tuga. Iako pripada realističnom stvaralaštvu, Truhelka u svoju zbirku uvodi elemente idealizacije odnosno sliku obitelji koja je i koja bi trebala biti primjer svakoj obitelji. Ta se slika temelji na dobroti, poštovanju, ljubavi, brizi, razumijevanju, vjeri i ljubavi prema domovini. Promicanjem pozitivnih ljudskih vrijednosti, Truhelka je željela naglasiti važnost odgoja djece i njihovog usmjeravanja na pravi životni put. Uz roditelje, ulogu u dječjem odrastanju imale su i druge osobe – članovi šire porodice i kućanstva, koje su svojim djelovanjem oblikovale Aničinu obitelj.

S obzirom na to da je dječji roman sastavni dio dječje književnosti te je samim time namijenjen recipijentima dječje dobi, slika obitelji u ovom žanru sadrži veliku vrijednost za male čitatelje. Prepoznajući obilježja različitih obitelji koje se opisuju u dječjim romanima, djeca uče prepoznati pozitivne vrijednosti koje obitelj može (i trebala bi) promicati, ali isto tako uočavaju i određene nepravilnosti i probleme unutar obitelji, koje danas sve više susrećemo u suvremenom društvu. Ujedno, dijete čitatelj se, upoznavši obitelj i obiteljske odnose u pojedinom dječjem romanu, može poistovjetiti s dječjim književnim likovima te lakše razumjeti pa i podnijeti stanje u vlastitoj obitelji. Važno je da svako dijete odrasta u zajednici koja će mu pružiti sretno djetinjstvo ispunjeno ljubavlju i osjećajem pripadnosti, prihvaćenosti

i sigurnosti, uz koju će zadovoljiti svoje potrebe i interese te stasati u dobru odraslu osobu. Književna trilogija *Zlatni danci* Jagode Truhelke zasigurno tome i danas daje veliki doprinos.

Literatura

- Bošković, I. J. (2005). Obitelj u književnosti za djecu i mladež: tema obitelji u dječjoj književnosti. U: A. Pintarić (ur.). *Zlatni danci* 7 (19–25). Osijek: Filozofski fakultet.
- Crnković, M. i Težak, D. (2002). *Povijest hrvatske dječje književnosti od početka do 1955. godine*. Zagreb: Znanje.
- Gjerek Lovreković, M. (1998). Rajski trenuci djetinjstva. U: J. Martinčić i D. Hackenberger (ur.). *Zlatni danci: život i djelo Jagode Truhelke* (41–44). Osijek: Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti.
- Hameršak M. i Zima D. (2015). *Uvod u dječju književnost*. Zagreb: Leykam international, d.o.o.
- Hranjec S. (1998). *Hrvatski dječji roman*. Zagreb: Znanje.
- Hranjec S. (2004). *Dječji hrvatski klasici*. Zagreb: Znanje.
- Hranjec S. (2006). *Pregled hrvatske dječje književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
- Hranjec S. (2009). *Ogledi o dječjoj književnosti*. Zagreb: Alfa.
- Janković, J. (2004). *Pristupanje obitelji*. Zagreb: Alinea.
- Kos Lajtman, A. (2011). *Autobiografski diskurs djetinjstva*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Majhut, B. (2005). *Pustolov, siročić i dječja družba: hrvatski dječji roman do 1945.* Zagreb: FF Press.
- Maleš, D. (2012). Obitelj i obiteljski odgoj u suvremenim uvjetima. *Dijete, vrtić, obitelj*, 18(67), 13–15.
- Pilaš, B. (1998). Rajski trenuci djetinjstva. U: J. Martinčić i D. Hackenberger (ur.). *Zlatni danci: život i djelo Jagode Truhelke* (149–154). Osijek: Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti.
- Pintarić, A. (2004). *U svjetlu interpretacije: Zlatni danci Jagode Truhelke*. Osijek: Filozofski fakultet.
- Prodan, J. (2005). Obitelj u književnosti za djecu i mladež: položaj djeteta u obitelji. U: A. Pintarić (ur.). *Zlatni danci* 7 (7–17). Osijek: Filozofski fakultet.
- Skok, J. (1991). *Prozori djetinjstva (I). Antologija hrvatskog dječjeg romana*. Zagreb: Naša djeca.
- Truhelka, J. (1969). *Zlatni danci*. Zagreb: IKP Mladost.
- Truhelka, J. (2004). *Zlatni danci*. Zagreb: Znanje.
- Vrcić-Mataija, S. (2018). *Hrvatski dječji realistički roman (1991–2001)*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Zalar, I. (1978). *Dječji roman u hrvatskoj književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.

THE IMAGE OF THE FAMILY IN THE LITARY TRILOGY *GOLDEN DAYS (ZLATNI Danci)* BY JAGODA TRUHELKA

Maja Verdonik, Josipa Kovač

University of Rijeka, Faculty of Teacher Education Republic of Croatia

Abstract: With an insight into the theoretical determinants of the children's novel and the theme of the family in the Croatian children's novel, the paper presents the importance and role of the family in the literary trilogy *Golden Days (Zlatni danci)*, written by one of the founders of Croatian children's realistic prose, Jagoda Truhelka. The aim of the paper is through analysis of the available scientific sources and literary texts to present the literary motifs present in describing the image of the family in the literary trilogy *Golden Days (Zlatni danci)*. Jagoda Truhelka introduces readers to her idyllic childhood, which is characterized by family harmony, the Christian spirit in raising children, patriotism and the interdependence of children and parents. These are the values on which, as constituent components, the analysis of the image of the family in Truhelka's children's novels, presented in the paper, is based. The literary trilogy *Golden Days (Zlatni danci)* depicts a tightly structured, homogeneous family in which the father-teacher played a major role. Religious principles were a guide in the upbringing of children, based on Christian principles also present in the descriptions of religious holidays and customs. Nurturing patriotism is evident in everyday storytelling and children's games, with the father once again being the one who played the most important role in it. Child and parental interdependence are present in the constant care of family members for each other, especially in moments of children getting into trouble in situations where parents were not present. Growing up in Jagoda Truhelka's family was happy because it gave the children what every child deserves: love, attention, feelings of security, belonging, tenderness and respect. The image of such a family, presented in the literary trilogy *Golden Days (Zlatni danci)*, certainly still contributes to the upbringing of today's children.

Key words: *Jagoda Truhelka, Golden days (Zlatni danci), Croatian children's novel, family in children's literature*

Citiranje članka: Verdonik, M. i Kovač, J. (2020). Slika obitelji u književnoj trilogiji *Zlatni danci* Jagode Truhelke. *Godišnjak za pedagogiju*, 5(1), 23–33.

UDK 316.356.2-053.3

Originalni naučni rad

Primljeno: 15.06.2020.

Odobreno za štampu: 02.07. 2020.

DOI: <https://doi.org/10.46630/gped.1.2020.03>

ПОРОДИЧНЕ РУТИНЕ И РИТУАЛИ УСПАВЉИВАЊА ДЕЦЕ – КВАЛИТАТИВНО ИСТРАЖИВАЊЕ¹²

Марија Ђорђевић³

Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, Департман за педагогију

Апстракт: Овај рад је део истраживања спроведеног са намером да се открије образац породичних рутина и ритуала успављивања мале деце и утврде извесне правилности или неправилности у извођењу истих. Циљ је био открити породичне рутине и ритуале успављивања деце у савременој породици на нашим просторима. Истраживању је приступљено квалитативном методом, техником интервјуисања, због потребе за целовитијом и широм сликом о овом феномену. Мајке су прилично успешно идентификовале активности којима се редовно баве у последњем сату пре гашења светла, активности које их чине срећним и задовољним, као и активности у којима не учествују увек сви заједно и оне које би могли и пропустити јер им нису у великој мери важне. Најчешћи образац вечерњих активности је: купање, облачење пиџама, прање зуба, и у кревету успаванка, разговор, или прича за лаку ноћ. Анализа интервјуа показује истовремено јединственост, али и разноврсност у карактеристикама и обрасцима породичних рутина и ритуала успављивања деце. Рад је значајан јер представља једно од ретких истраживања на нашим просторима која се на квалитативан начин баве темом породичних рутина и ритуала које су од великог значаја за стабилност и кохезију породице, као и за пружање подршке породици приликом њених очекиваних или неочекиваних транзиција.

Кључне речи: вечерње активности, породичне рутине, ритуали, успављивање

Увод

За многе породице са малом децом, вечерње активности су, у значењу породичних рутина и ритуала, препуне симболичког значења и емоционалног

¹ Рад је настао као резултат рада на пројекту број 360/1-16-5-01, финансираном од стране Филозофског факултета у Нишу, под називом *Унапређивање професионалних компетенција будућих педагога у оквиру основних академских студија педагогије*.

² Ово истраживање финансијски је подржало Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

³ marija.djordjevic@filfak.ni.ac.rs

набоја, те врло значајне за стабилност и повезаност породице, за емоционалну климу у породици, као и целокупни развој деце.

Проучавајући рутине и ритуале породице, можемо упознати њену функционалност. Породична функционалност изражава се кроз димензије кохезивности и адаптабилности – која се односи на породичну стабилност, односно спремност породице да се мења. Део те стабилности одражава се кроз рутине и ритуале. У овој повезаности лежи и велики значај породичних рутина и ритуала.

Савремену породицу, у друштву у транзицији, одликује краткотрајна интеракција на дневном, некад и недељном нивоу, а ово углавном услед професионалног ангажовања оба родитеља које не иде на руку породичној повезаности. Када је у питању породица у првим фазама животног циклуса – са малим дететом, рутине и ритуали везани за припремање деце за кревет (енгл. *Bedtime routines*) – односно успављивање – често буду једина прилика током дана члановима породице да заједнички обаве неку активност, да поразговарају, да се друже, шале, па и пољубе (за лаку ноћ).

Квалитативно истраживање организовано је са циљем да се утврде породичне рутине и ритуали успављивања деце у савременој култури. У раду се најпре даје појмовно одређење рутина и ритуала, а затим се истиче значај породичних рутина и ритуала за развој деце и квалитет родитељства. На крају теоријског дела смештени су и редови о досадашњим истраживањима у свету везаним за породичне рутине и ритуале успављивања деце. У оквиру истраживачког рада, квалитативним приступом, бавимо се породичним рутинама и ритуалима успављивања деце, паралелно интерпретирајући резултате.

1. Породичне рутине и ритуали – појмовно одређење

Појмовном одређењу породичних рутина и ритуала приступили смо са позиција системског приступа, према коме је породица систем састављен од компоненти подсистема: партнерског, родитељског, супсистема који формирају деца и индивидуалних супсистема, а истовремено је као целина део еколошког супрасистема са којим размењује енергију и информације. Ови супсистеми се налазе у сталном међусобном односу и понашање неких чланова породице (супсистема) не можемо разумети изоловано од других чланова породице (другог дела супсистема). Минућин и Фишмен (Minuchin & Fishman, 1981) истичу да породица као систем делује кроз трансакционе обрасце који се састоје од поновљених интеракција које утврђују образац понашања.

Проучавајући рутине и ритуале породице, можемо упознати њену функционалност. Међу моделима породичног функционисања истиче се Circumplex модел (Olson & Gorall, 2007), као један од највише провераваних и коришћених у многобројним радовима различитих истраживача. Димензије овог модела су кохезивност, флексибилност као главне и комуникација

као помоћна димензија. Функционалне породичне системе на димензији флексибилности (адаптабилности) карактерише тенденција ка стабилности, одржавању равнотеже, али истовремено и потреба за прилагођавањем одређеним животним околностима, а на димензији кохезивности – постојање повезаности и одржавање релационог заједништва које је негујуће и подржавајуће, али уз истовремено поштовање индивидуалних разлика, што пружа могућности за индивидуални развој и остваривање васпитне функције породице (Matejević i Todorović, 2012).

Породичне рутине и ритуали, као одлика система, део су ширег еколошког система са којим је породица повезана, али истовремено и носиоци идентитета породице. Рутине и ритуали се разликују од породице до породице, не само по својој појавној форми, већ и у начину њиховог спровођења, а посебно у значају који им чланови породице приписују. Разлике, дакле, постоје на нивоу породица исте културе, али се посебно уочавају и на нивоу различитих културних образаца. Свака култура дефинише и преноси специфичне обрасце понашања у односу на различите улоге и односе унутар породице као и на обрасце понашања који се социјализацијским процесима преносе генерацијама у односу на правила понашања у сфери социјалних односа, па и на опхођење према здрављу, хигијени и другим карактеристикама значајним за поједину културу.

Рутине представљају „обрасце интеракција“ (Fiese et al., 2002: 383), јасне и споља видљиве породичне активности, који носе поруку или имају значење – „то морамо урадити“ и „ми то радимо на овај начин“. Рутине се понављају се у континуитету током времена, као какви аутоматизми који олакшавају свакодневно функционисање на нивоу породице (Fiese et al., 2002). Оне се могу појавити „у исто време сваког дана, са истом одраслом особом, на истом месту, у истом редоследу или у било којој комбинацији ових фактора“ (Sytsma et al., 2001: 243). Рутине често укључују инструктивну комуникацију и захтевају додељено време за испуњавање задатака. Старатељи су инструментални у подстицању детета давањем инструкција за започињање низа понашања док дете не може самостално започети и завршити рутину (Wittig, 2005). Захваљујући рутинама, чланови породице знају ко шта треба да уради, када, којим редом и колико често. Такође, деца кроз рутине могу да уче шта је важно, а такве рутине, богате значењима, понекад се могу назвати и ритуалима (Fiese et al., 2002).

Самероф и Фис (Sameroff & Fiese, 2000) сматрају да су породични ритуали најважнији аспекти самосвести породичног кода. Породични ритуали се могу рангирати од најстилизованијих религијских понашања, до свакодневних образаца као што је поздрављање са посетиоцима. Ритуали обележавају почетак и крај живота у породици, али такође регулишу свакодневно понашање. Ритуали имају регулативну функцију у одређивању улога и омогућавању бољих односа у породици.

За разлику од рутина које карактерише инструментална комуникација, ритуале карактерише континуитет у значењу и симболичка комуникација којом

се преноси порука „ово смо ми“ и „овако ће наша породица увек изгледати“ (Fiese et al., 2002). Ритуали подразумевају емоционалну посвећеност и обезбеђују осећај припадања, омогућавају члановима породице да те активности обнављају у сећању.

Када се говори о породичним рутинама и ритуалима, значајно је да се они дефинишу и као активности које обављају најмање два члана породице (Day, 2003: 290). Ово је од значаја због изражене разноликости структуре породице која се може уочити већ и у нашем друштву, посебно у односу на заступљеност једнородитељских породица.

Начини спровођења рутина и ритуала могу се посматрати, на димензији међусобне посвећености чланова породице, од високо структурираних до потпуно хаотичних породица. У том смислу и висока структурираност може имати негативне ефекте, као и хаотичност организације породичног живота – када не постоји предвидљивост догађаја, ни много заједничких активности.

2. Значај породичних рутина и ритуала за развој деце и квалитет родитељства

Рутине представљају најважнију праксу у успешном васпитању деце према мишљењу стручњака (Fiese, 2002). Познавање важности улоге и значаја ових образаца понашања препознато је у развојним саветовалиштима, педијатријским службама – подршка породици да одржи или изгради рутине и ритуале, који су прилагођени развојној фази животног циклуса породице, омогућава свим члановима да учествују у породичном животу и да се развијају унутар својих улога у породици.

У периоду раног детињства деца формирају и усвајају ставове према здрављу и успостављају основне обрасце понашања у вези са одржавањем и очувањем здравља, усвајају технике у вези са хигијеном тела (прање руку, зуба, целог тела) као и хигијеном сна, што представља и основу менталног здравља (Marinković, 2016). Истраживања показују да деца са редовном рутином спавања иду у кревет раније и буде се ређе током ноћи од оних са мање редовне рутине (Seymour et al., 1989). На редован одлазак у кревет и доследне, мирне рутине за успављивање надовезује се побољшани ефекат одлажења у кревет, успављивање, спавање током ноћи и буђење ујутру, што је заузврат повезано са бољим физичким здрављем, понашањем и когнитивним исходима (Hale et al., 2009).

Емоционална везаност и спавање су два комплексна система и њихов развој се одвија истовремено, а интеракција између њих траје читав живот (Adams et al., 2014). Неке студије бавиле су се испитивањем неуробиолошког утицаја учествовања у ритуалима (D'Aquili et al., 1979). Она показују да се током учешћа у ритуалима могу забележити лимбичка пражњења која изазивају осећања топлине и блискости међу људима. Ритуали стимулишу рад обе хемисфере, тако да оне раде заједно, резултат тога може бити дубоко

унутрашње емоционално искуство, које према овим истраживањима посредују у доживљају заједништва и осећању благостања. Психобиолошку адаптацију код деце и позитиван утицај на развој одређених понашања такође осветљавају истраживања о значају и важности породичних рутина (DeCaro & Worthman, 2008; Fiese et al., 2002).

Активности које се понављају имају значајну улогу у подстицању развоја детета, јер на тај начин, свакодневним понављањем, дете усваја структуру, увежбава вештине и упознаје свет социјалних интеракција. Учесћем у њима дете учи о структури и захтевима социјалне интеракције, увежбава и припрема оне вештине која ће му бити неопходне за успешну социјалну размену у ванпородичним контекстима (Vranješević, 2008).

Деца из доследних, структурираних домова ће вероватно показивати саморегулацију и просоцијално понашање у сусрету са неповољним искуствима (Landy, 2002). Како деца уче да реагују на правила и последице, она почињу да осећају контролу над својом околином. Заузврат, њихов осећај контроле који обезбеђује рутина и структура промовише способност да регулишу емоције, контролишу импулсе и да се носе са стресовима живота и свакодневним неприликама (Kliewer & Kung, 1998).

Стручњаци за дечји развој дуго су наглашавали важност рутина и родитељске доследности у подстицању адаптивног понашања деце и породичних односа (Fiese, 2002). Иако се неки родитељи могу плашити да превише структуре може довести до повећане ригидности, психолози наглашавају да успостављање рутина на почетку може створити флексибилност касније у животу (Bradley & Caldwell, 1984). Породичне рутине у корелацији су са вишим нивоом дечје сарадње, социјалне компетентности и усаглашености. Социјална компетенција развијена у раном детињству представља добру подлогу за постизање академског успеха, стабилних односа са вршњацима и добро ментално и физичко здравље (Keltner, 1990), те деца могу да изразе своје емоције и да разумеју емоције других људи (Muniz, 2014). У студији *Head Start* (Schuck & Bucy, 1997) утврђено је да је комуникациона димезија ритуала и рутина значајна за учење, моделовање и усвајање начина социјалног опхођења према ванпородичној средини и сналажењу при сусрету са другим институцијама са којима током одрастања долази у контакт.

Породичне рутине и ритуали значајни су и за квалитет самог родитељства. Наглашавају један важан аспект дечје свакодневице и непосредног окружења које утиче на његов развој, а то су породичне интеракције. Рутине се често описују као неопходна компонента позитивних родитељских пракси и доприносе бољем односу родитеља и детета (Wittig, 2005).

Структура и рутина у окружењу су уобичајена компонента бихејвиоралних програма родитељства. Неколико студија укључивало је имплементацију уобичајених рутина које су родитељима проблематичне попут одласка на спавање или јутарње рутине (Drabman & Creedon, 1979; Sanders et al., 1984). Утврђено је да рутине саме по себи или као компонента мултикомпонентне интервенције – успешно смањују конфликте између деце и родитеља и

проблеме у понашању, као и да повећавају позитивне породичне интеракције (Adams & Rickert, 1989; Milan et al., 1981).

Истраживања на здравим породицама с малом децом показују да мајке с бебама које су имале више предвидљиве обрасце спавања доживљавају себе као више компетентне родитеље, а своје бебе као мање тешке за неговање, бригу и подизање (Chandler et al, 1986). Спрангер и сарадници (Sprunger et al, 1985) открили су да мајке младих беба налазе више задовољства у родитељској улози и осећају више компетентности када постоје редовне рутине у домаћинству.

Фис и сарадници ове налазе тумаче могућношћу догађања трансакције између родитеља и детета у пракси редовних рутина у којима је понашање детета боље регулисано, а родитељи се на крају осећају компетентнијим. Такође, вероватно је да су компетентни родитељи ефикаснији у стварању породичних рутина и да задовољавање рутина пружа осећај компетенције (Fiese et al., 2002).

Маринковић (2016) напомиње да за развојне психологе, али и за практичаре као што су васпитачи, учитељи, наставници, педијатри, социјални радници, психотерапеути и други стручњаци који пружају помоћ и подршку породицама, анализирање и проучавање породичних рутина и ритуала представља значајан прозор у свет породичних интеракција. Посебно у кризним ситуацијама, транзицијским периодима за породицу, било да су у питању очекиване или неочекиване развојне промене, значајно је увидети уобичајене обрасце функционисања породице. Ако ситуација захтева промену, а породица се неадекватно сналази у прилагођавању кроз кориговање постојећих рутина, стручна подршка може бити од великог значаја.

3. Породичне рутине и ритуали успављивања деце у савременој култури

Вечерње рутине (енгл. Bedtime routines) разумеју се као скуп предвидљивих или доследних активности у којима породице учествују сваке вечери последњих сат времена (мање/више) пре гашења светла (Mindell et al., 2015). Разлог због кога се родитељи мале деце данас свесно укључују у успостављање низа редовних активности у последњем сату пре спавања јесте свесност о чињеници да вечерње рутине олакшавају транзицију од будности до сна. Истраживања (Hale et al., 2009) показују да вечерње рутине обично могу укључивати комбинацију мењања пелена или одласка у тоалет, облачење у одећу за спавање, прање зуба, читање приче, певање и пољупце за лаку ноћ.

Варијабилност образаца спавања и буђења условљена је интеракцијом бројних елемената (Galland et al., 2012) као што су дечији темперамент, културни, социјални и породични фактори. Спавање је, како генерално, тако и у раном детињству, резултат сложених био-психо-социјалних утицаја (Tikotzky, 2017). Сазревање мозга, медицински проблеми попут дисања које ремети спавање или хроничних инфекција уха – биолошки су процеси који

утичу на дечији сан, док је утицај распореда активности родитељског рада и похађања школе/вртића на рутине спавања код деце пример социјалног утицаја (El-Sheikh & Sadeh, 2015). Интеракције родитеља и детета током спавања су пресудни психолошки утицаји на дечији сан.

У досадашњим истраживањима, анализа образаца дечјег сна у породичном контексту описује однос родитељ–дете као једну од главних одредница квалитета сна код деце (De Stasio et al., 2018). Осећај сигурности и емоционалне сигурности, условљавајући квалитет дечјег сна, произлази пре свега из стабилних породичних односа (Cummings and Davies, 1996). Важна карактеристика обрасца спавања и буђења јесте успостављање и одржавање редовних рутина спавања (Alfano et al., 2013); Миндел и сарадници (Mindell et al., 2009: 599) дефинишу „рутину за спавање“ као „такву рутину породице према којој родитељи, пре него што угасе светла, укључе своју децу у сличне активности, по истом редоследу“ и аутори истичу њихов значај у промовисању доброг квалитета сна.

Бројне студије показују значај рутина везаних за успављивање, али нам уједно и нуде „рецепт“ добро успостављених рутина из угла стручњака. Једна од таквих студија је имала за циљ смањење проблема са спавањем код деце предшколског узраста (Sanders et al, 1984). Родитељима је речено да пружају доследне ноћне рутине, награде и планирано игнорисање. Ноћна рутина се састојала од инструкције да се започне тиха активност 30 минута пре спавања, као што је читање, напомена за завршетак активности 5 минута пре спавања, и на крају је детету речено да крене у кревет и да родитељ чита причу ако дете пристане. Родитељи су активно игнорисали било какве протесте. Аутори су приметили да су процедуре контроле стимулуса, као што су редовно време за спавање и планиране активности у тишини, повезане с раним почетком спавања. Друга студија је успешно успоставила редовно спавање и смањила учестала ноћна буђења код деце узраста од 1 до 4 године користећи родитељско управљање понашања укључујући доследне рутине за спавање, похвале одговарајућег понашања и игнорисање реметећег понашања (Seymour, 1987).

Према истраживању Де Стасио и сарадника (De Stasio et al., 2018), успављивање деце родитељи сматрају позитивним и интимним моментом (мајке = 80%; очеви = 46%), а 56% мајки и 38% очева је причало о својим рутинама успављивања као позитивним и опуштајућим тренуцима проведеним заједно.

*
* *

Сумирањем наведеног, уочава се да литература о рутинама углавном извештава о повезаности рутина и ритуала успављивања и користи које оне имају за дететов сан, здравље и томе слично. Међутим, објављено је врло мало радова који се баве карактеристикама самих породичних рутина и ритуала успављивања, могућих индивидуалних разлика или (неочекиваних) сличности у овим рутинама и ритуалима у једној култури. Потребно је било спровести

квалитативно истраживање како би се утврдили одговори на питања попут: који образац рутина и ритуала успављивања је присутан у савременој породици, да ли деца неке активности обављају самостално и зашто, у којој мери и у односу на које варијабле породице се карактеристике породичних рутина и ритуала разликују, а у којој мери су сличне, каква је атмосфера у породици присутна у овом последњем сату пре гашења светла у дечијој соби и друга питања.

4. Методолошки оквир истраживања

Истраживање је спроведено са намером да откријемо образац породичних рутина и ритуала успављивања мале деце и утврдимо извесне правилности или неправилности у извођењу истих. Предмет истраживања су, дакле: породичне рутине и ритуали успављивања. Истраживачки циљ био је да се на основу квалитативног приступа утврде породичне рутине и ритуали успављивања деце у савременој породици на нашим просторима.

Узорак овог истраживања је намеран, у циљу целисходне реализације истраживања; њега чине родитељи деце до 7 година старости. Критеријуми за учешће су били да дете живи са оба родитеља и одсуство било којег физичког или менталног инвалидитета. Ово истраживање обухватило је 27 испитаника, старосне доби од 23 до 47 година. Сви испитаници су женског пола, што је очекивано с обзиром на традицију да у нашој култури углавном или бар подједнако мајке успављују децу. У питању су мајке деце узраста од 8 месеци до 18 година, мајке које имају једно, двоје, троје, па и петоро деце. Испитанице су делом из Ниша, делом из околних села и приградских насеља (Нишавски округ). Већина има више, односно високо образовање, док пар испитаница има или средње образовање или постдипломске студије. Већина испитаница у смислу економског статуса наводи просечан приход (ниједна испод).

Истраживању је приступљено квалитативном методом. Коришћена је техника интервјуисања. Као инструмент, полуструктурисани интервју је дефинисан за потребе овог истраживања. Интервју се састоји од 2 дела – социодемографски подаци, а затим полуструктурисани интервју отвореног типа. У оквиру интервјуа, испитали смо редовност у времену одласка деце у кревет, самосталност детета, образац рутина и ритуала (уз помоћ категорија: интерактивне са родитељима, неинтерактивне са родитељима, гледање ТВ-а или видео снимака, вечера, везане за хигијену и вожња). Посебно је било речи о успаванкама и причању или читању прича. Затим је било речи о томе да ли дете поседује неки „списак“ рутина, да ли има одређене мирне активности пред спавање, знак за спавање. На крају је испитана атмосфера у кући пред спавање и задовољство родитеља постојећим обрасцем рутина и ритуала успављивања деце.

Испитивање је спроведено током 2019. године, у личном контакту са сваким испитаником посебно, тачније, испитивач је постављао питања испитанику који се налазио испред њега снимајући разговор на аудио снимку.

Овакав начин интервјуисања дао је могућност да се прецизно евидентирају вербалне, али и уоче невербалне реакције испитаника или неке друге релевантне информације. Интервју је трајао у зависности од броја деце о којима се прича и карактеристика испитаника од 30 до 80 минута, у просеку 60 минута. Сваки испитаник је био слободан да одбије да одговори на питања која су по његовом мишљењу превише задирали у интиму.

Квалитативан приступ пружа могућност дубље анализе проблема истраживања. Сврха употребе интервјуа је потреба за целовитијом и широм сликом о некој појави или проблему, разумевање мотивације циљних група, као и утврђивање фактора који утичу на њихове одлуке. Поред анализе појединачних одговора, разматране су заједничке теме које повезују одговоре свих испитаника, упоређивање добијених података са постављеним задацима и хипотезама, као и са резултатима досадашњих истраживања. Методама дескрипције, дедукције и компарације су изведени закључци о специфичностима обрасца успављивања деце данас.

5. Резултати истраживања и интерпретација резултата

Редовно у исто време

Иако је највећи број интервјуисаних мајки дао потврдан одговор на питање да ли деца иду свако вече у кревет редовно у исто време, идентификована су два различита одговора – и да и не. Уз одговор да иду у исто време, уместо навођења тачног времена, обично се наводи распон времена који може бити пола сата до сат времена (између 21:00 и 22:00 часова).

Мајке које су одговориле негативно, као разлог су навеле нередовност у спавању током дана, или различит интензитет активности којима се дете излаже или бави током дана, услед чега је дете мање или више преморено, па време одласка у кревет увече због тога варира. Примери:

M6 (двоје деце): *Између 8 и 10,99%. Некад се успавају и у 11 увече. Све зависи у колико су се ујутру пробудиле или кад треба да се буде.*

M15 (једно дете): *Не. Варијанта кад иде у вртић, кад не иде у вртић. Јер иде касније на спавање. Кад иде у вртић, иде око пола 9, а кад не иде у вртић око пола 11.*

Самосталност детета

У оквиру овог дела интервјуа, испитали смо колико је дете иначе самостално у облачењу и целокупном спремању за одлазак у кревет, али и самосталност детета у успављивању. Такође, испитали смо да ли деца спавају целе ноћи сама или са родитељима у соби/кревету.

Анализа интервјуа показује да су деца узраста преко 3–4 године прилично самостална у обављању вечерњих активности. Деца овог узраста могу сама да се пресвуку у пицаме, да се умију, оперу зубе. Млађи такође добијају четкице

да они сами „трљају“ зубиће. Старији (предшколци) се сами и туширају. Следи пример:

М4 (троје деце): *Сами се купају, сами перу зубе, разместе кревет, легну, сами обуку пицуме. Млађе не, она не ради ништа сама, осим што једе сама често.*

Овде треба напоменути да се примећује да има родитеља који „немају времена“ да чекају децу да се сама обуку, па их зато они облаче, или разлог буде то да „није фер према најстаријем детету“ да само њега родитељ не облачи:

М2 (троје деце): *Не облаче се саме, старија види да мама пресвлачи бебу, мама пресвлачи средњу, па сада што не би могла и мене, али сад, да јој ја обучем пицуме то и није неки проблем. Не желим да се пошто је она најстарија осећа ускраћено за нешто.*

На питање да ли се дете успављује само, идентификована су два одговора – потврдан и негативан. Деца на овом узрасту се углавном не успављују сама, или бар не у потпуности (овде се мисли на варијанту у којој родитељ евентуално „ушушка“ дете, исприча коју причу, пожели лаку ноћ и изађе). Углавном родитељи остану са дететом у кревету бар док дете не заспи:

М1 (двоје деце): *Ја седим све време док се не спавају, ја морам да седим поред њих. Чак се и после тога буди да провери да ли сам ту – старији, а млађи се одмах спава.*

Деца која се успављују сама, очекивано – спавају сама целе ноћи, спавајући или у својој соби (сами или са братом/сестром), или бар у свом кревету, али у соби у којој и родитељи спавају. Наравно, овде спадају и деца коју успављују родитељи, али опет – не спавају са њима целе ноћи – и то је најчешћа (горе поменута) варијанта.

С друге стране, има доста породица које су се из различитих разлога одлучиле да се организују увече тако да свако од родитеља спава са неким дететом, или цела породица спава у истом кревету:

М26 (двоје деце): *Немају свој кревет, него старији спава са татом у дневној, а млађи са мамом у спаваћој. Кад тата ради увече, онда са мном спавају у дневној.*

М23 (двоје деце): *Имају своју дечију собу, али смо зими сви заједно у дневној, да не би ложили на више места, а лети се вратимо, ми у спаваћу, они у дечију.*

Образац породичних рутина и ритуала успављивања

Мајкама је најпре у интервјуу понуђено да покушају саме да опишу образац рутина и ритуала, да бисмо потом разговарали о појединачним категоријама везаним за образац. Анализа интервјуа показује да је основа обрасца углавном иста у породицама: туширање/купање, облачење пицума, прање зуба и у кревет. У кревету се затим читају или причају приче или се певају успаванке и избор одређене активности у кревету или покрај кревета вођен је дечијим жељама или узрастом. Тако, ако је дете мало, онда се певају

успаванке, ако је предшколац, онда се воде разговори о „животним дилемама“. Типични примери су следећи:

М1 (двоје деце): *Отприлике вечерају око 7 сати, окупају се, онда, идемо горе на спрат, спакујем их, обучем их у пиџамице, кревет, угасим светло, или прво прочитам неку причу, па угасим светло, онда отпевам неку песмицу и онда већ спавају.*

М9 (једно дете): *Обуче пиџаме, иде да пишки, перемо зубе и идемо у кревет. Прво сам причала, па сам схватила да ми је лакше да читам, јер када причам онда се и ја успавам. Ако је ја успављујем, онда тата обавезно мора да дође да је загрли и да каже Лепо спавај, лепо сањај. Ако је он успављује, онда ја обавезно морам са њом неку активност да обавим, да јој прочитам причу... Када завршимо са читањем, ја је загрлим и пољубим и онда је чешкам.*

Мајке пријављују и редовне промене у рутинама у зависности од умора детета, односно спавања током дана:

М16 (једно дете): *Пресвучемо је, оперемо гузу, умијемо је, и онда јој пустимо песмице на компјутеру да гледа, и кад почне да трља очице, покушамо да је ставимо у лежећи положај, ако не иде, настављамо са песмицама. Значи пустимо две три песмице и ако се она окрене на другу страну ја само искључим песмице и легнемо да спавамо. Али ако не спава поподне, онда не мора уопште да слуша песмице, само је ставиш у лежећи положај и она заспи. Уз иишиши.*

Навешћемо и нетипичне обрасце. Наиме, у неким породицама деца се успављују у дневној соби, а онда их родитељи касније премештају у другу собу (и ово је, заправо, њихова вечерња рутина/ритуал):

М6 (двоје деце): *Млеко је обавезно, угаона гарнитура (у дневној соби) је обавезна. Причање приче, успаванке, углавном оне певају мени, или једна другој, загрљај. То је скоро свако вече. Прање зуба обављамо ујутру, а не увече, зато што трљају језик па им се повраћа онда. „Меко, меко, мама кува меко“, то значи да треба да обуку пиџамице, слушају песмице, или певамо успаванке. Слушамо их на телефон, али то је углавном само слика, не и звук, или евентуално нешто на минимум, то је чисто само да гледају док пију млеко. Пригушено је светло, не спавамо у мраку... Спавају у својој соби током ноћи.*

М8 (петоро деце): *Девојчица кад уђе у кућу поподне, пресвлачи се у чисто и увече се уз ТВ успава, па је пребацимо. Дакле сама се успава. То је од друге, треће године. Бебу љуљам, спава са нама.*

Овакви нетипични начини организације могу бити повезани са бројношћу чланова породице, или непридржавањем рутине у дужем временском периоду, као што једна мајка признаје:

М6 (двоје деце): *Ми смо много компликоване, ми имамо једну рутину овде, другу код моје маме, трећу код друге баке. Претерујемо.*

Током даљег процеса интервјуисања сазнаје се да породице имају много више рутине и ритуала које не пријављују зато што забораве или „не знају да су и то ритуали“. Тако, многи схвате да су заборавили да спомену загрљај, као „нешто сасвим нормално“. Онда своје описе употпуњавају новим информацијама, на пример:

M17 (троје деце): *Легнем са синовима тако да ја будем у средини, један са једне стране, други са друге стране, па се онда најчешће дешава да их ја обојицу загрлим, али онда почну коментари: Али, мама, ти више волиш њега, мене не волиш! И онда кренемо да причамо, средњи је расположен за приче о витезовима, о војничким вештинама и борби, а старији више воли да слуша приче из Старог завета. Обавезно се помолимо, углавном ћерку држимо у рукама, старији стоји поред нас, отпевамо 4 или 5 тропара, и они понекад и питају: А, мама кад ћемо да се молимо? Хоће и они понеки да отпевају.*

Као што се из горњег описа да приметити, у питању је свештеничка породица, што је само доказ колико религијски и уопште вредносни ставови могу утицати на рутине и ритуале успављивања деце, што је у складу са претпоставком да имплицитна и експлицитна уверења усмеравају родитељске поступке са децом (Goodnow, 2002). И у осталим породицама мајке пријављују неке специфичне ритуале уз успављивање, односно активности које су специфичне за одређену породицу:

M13 (двоје деце): *Старија има своју молитвицу и онда легне.*

M14 (двоје деце): *Млађа има обичај да ме држи за уво и да се тако успављује.*

Док су рутинске комуникације типично директне и инструменталне, ритуална комуникација је симболична. Употреба надимака, интерних шала и љубавни термини појачавају улогу индивидуе у групи и носе значење унутар породице (Fiese et al, 2006). Примери ритуалне комуникације пред спавање могу бити следећи:

M9 (једно дете): *Ако је ја успављујем, онда тата обавезно мора да дође да је загрли и да каже: Лепо спавај, лепо сањај.*

M7 (двоје деце): *Девојчица има ритуал да пред спавање каже: Да ти шапнем нешто, а онда ме само пољуби.*

Уочава се разлика у успављивању деце различитог редоследа рођења. Мајке се често присећају да су прво дете љуљали, „носали“, углавном до првог рођендана, неке возили у колицима како би се дете успавало, а како је са другим дететом све много другачије. Наравно, ово није правило, али јесте чест случај:

M1 (двоје деце): *Раније смо га мало више носали по кући, па се он онда много навико да га носимо и много дуго успављујемо, ту смо погрешили, кроз кућу, па песмице, па љуљање, то док је баш био мали. Али, вероватно се дете навикне на тако нешто.*

M12 (двоје деце): *Млађи спава сам и успављује се сам. Од првог дана. А са првим сам љуљала... Љуљање је трајало отприлике до пре првог рођендана.*

Многе бебе се успављују уз дојење, односно флашицу. Има и деце која се и са четири године успављују уз флашицу млека, то је њихов „предмет сигурности“, како саме мајке пријављују. Велики број деце има свој класични „предмет сигурности“ – најчешће играчку, или то може бити јастуче, ћебенце, флашица или дуда. Те играчке без којих деца не могу да заспу обавезно имају и своје име: „Боле“ и „Сале“, „Маршал“ (из патролних шапа), „Господин Меда“, „Пиле“, „Мини Маус“, „Нема“ (чупави меда) и томе слично:

M2 (троје деце): *Старија има свог Меду, средња има своју Мини Маус, има их више, али је за сваку подједнако везана, тако да коју год прву нађе, она се успава са њом. Мора да буде Мини, сад небитно да ли је у розе хаљиници, црвеној... Беба још увек нема, има беби пројектор. Старија је имала и цуцлу до годину дана, па је самоиницијативно престала. Беба сиса два прстића, има ту навику од рођења.*

Слушање музике неке мајке пријављују као начин успављивања деце раније, „кад су били бебе“. Једна мајка хвали справицу звану „беби пројектор“ која је у облику звезде, качи се на вртешку, подешавају јој се време, музика, бели шумови, горе пушта слику која се види на плафону. Каже: „добили смо га на поклон, мислили смо да ће бити бачене паре, али вреде сваку пару“. Једна мајка је детету пуштала класичну музику или баш успаванке за децу. Телевизор или компјутер је присутан у собама већег броја деце овог узраста, мада се углавном не користе у сврху успављивања деце. Ипак, мањем броју деце, управо видео-снимци на ТВ-у, компјутеру или мобилном телефону јесу начин на који утону у сан:

M24 (двоје деце): *Ја их ушушкам, изљубим, пожелим лаку ноћ и оставим уз неки цртани на ТВ-у у њиховој соби. Најчешће се тако успављују.*

Већина вечерњих активности у сврху припреме за спавање (до одласка у кревет) везана је за хигијену. Прање зубића је обавезно у готово свим породицама, као и купање, туширање или макар „запирање“, што због хигијенских разлога, што због опуштања деце пред спавање. Неке мајке верују да се дете тако „лакше успава“:

M15 (једно дете): *Обавезна употреба тоалета и прање гузе обавезно свако вече. Из хигијенских разлога. Некако је нормално да се све то опере после целог дана.*

M2 (троје деце): *Купање. То је обавезно, сваког дана. С тим што једног дана им пуним каду и оне се купају целе, а други дан се туширају само. Прво се купа најмања беба, јер се она прва успављује. После средња, па најстарије дете.*

Успаванке

Када деца легну у кревет, не значи да је крај са вечерњим рутинама и ритуалима породице. Једна од најчешћих вечерњих активности тада су успаванке, макар док деца не стасају за приче. Успаванке које родитељи певају својој деци родитељи кажу да знају – или: „из детињства“, или су их: „чули на интернету“. Најчешће успаванке су заправо дечије песме које деца воле, али и праве успаванке за децу. Неке мајке својој деци певају и лирске, народне и духовне песме. Од успаванки које родитељи знају из детињства, најчешће се у породицама пева: „Моја мама дивно прича сваке ноћи“, а од новијих: „Мама воли бебу“ коју су родитељи чули путем интернета. Од успаванки из детињства, родитељи деци певају и: „Лаку ноћ, децо“, „Једног зеленог дана“ („Спавајмо, сањајмо“), „Тихо ноћи, моје злато спава“, „Буји паји“. Остале модерне успаванке

су: „Имам једног меду плишаног“, „Блистај, блистај звездо мала“, „Има једна земља снова“. Дечије песмице које се певају увече деци су разнолике, зависно од узраста детета: „Има једно пиле“, „Миш је добио грип“, „Разболе се лисица“, „Киша пада трава расте“, „Преко брда, преко брега“, „Деда Миле има фарму“, „Ивин воз“, „Била мама кукунка“, „Велика сам, велика“, „Пет малих мајмуна“, или енглеске: „One little finger“. У породицама се могу чути и лирске, односно народне песме: „Јечам жела“, или „Ајде, Като, ајде, злато“. Духовне песме чују се у религиозним породицама које редовно одлазе у цркву на службу. Често се духовне песме бирају у складу са тренутним празницима. Као пример, мајке наводе: „Божих, Божић, благи дан“ и „Створио је Бог“. Тако се и песма „Има једна пећина строга“ као успаванка може чути у породици у којој је мајка дете војног лица, што нас асоцира на ауторитарни стил васпитања, заснован на страху од ауторитета који се, ето, преноси и на избор успаванке.

Начин на који родитељи певају успаванке зависи од потреба детета и могућности родитеља, односно неког њиховог „договора“. Деца којима родитељи певају успаванке, углавном лепо прихватају исте, међутим, дешавају се и ситуације у којима једно дете прихвата, а друго не. У неким породицама и деца (девојчице) једна другој – или родитељу певају успаванке, што је изузетак, наравно. Када родитељи певају, начин певања успаванки може бити сет више различитих песама једна за другом, једна песма поновљена више пута – док се дете не успава, или само једна песма за лаку ноћ, на пример:

М19 (једно дете): *Певали смо успаванку – Драгана Лаковића, Једног лепог дана, то је она баш лагана, баш је за успављивање, само ту једну песму, и то некад иде у недоглед, шалим се, од 10-ину минута, па до пола сата.*

М9 (једно дете): *Ја јој само причам приче, а тата јој пева успаванке. Пре сам и ја певала, али томе није било краја, стално тражи још, па се ми договоримо, може, али само једна, и само једна буде.*

Приче за лаку ноћ

Ретке су породице у којима родитељ и дете „причају током дана доста“, стога је вече идеално време да се надокнади пропуштено. Притом, прича пред спавање, као и успаванка и остале мирне активности имају умирујући ефекат, а прича и додатно поспешује академске способности. Каква ће бити прича за лаку ноћ зависи од креативних способности родитеља, вредносних оријентација и узраста детета, те смо причу за лаку ноћ разврстали у три категорије: читање, причање/измишљање и разговор. Ове категорије су намерно у том редоследу јер су обично повезане са узрастом детета. Деци млађег узраста родитељи најчешће читају, док са предшколцима углавном разговарају о њиховим „животним дилемама“, „праве планове за сутра“ и слично. Очеви – према речима мајки – чешће причају, па и измишљају приче, а то понекад чине и сама деца. У наставку су примери ових категорија:

М1 (двоје деце): *Читам, волим да ме виде са књигом, зато им читам, нису предугачке, то је битно, спремам се да кренем са баснама, зато што*

су кратке и имају поуку, али углавном су то бајке које они воле, оне класичне бајке, Црвенкапа, Снежана, Успавана лепотица, и то су сликовнице. Углавном успем до краја да им прочитам, кад изаберем неку краћу бајку. А кад је дугачка, прескачем да стигнем до краја, својим речима препричам да бих завршила. Глупо ми је да оставим, само што сам почела нешто да причам и да прекидам, мислим да нема смисла.

M17 (троје деце): *Ја волим да причам или приче из Старог Завета, или историју нашег народа – Немањиће. Они се идентификују са ликовима одатле. Зато што ја сама то волим... Тата им прича приче на много другачији начин, ја им причам реално, са историјским чињеницама са неком тужном нотом, онако како јесте, а он ће преокренути причу, уопште им неће испричати те неке делове који би их могли растужити.*

M27 (двоје деце): *Кад их сама успављујем, некад прво проћаскам са старијим ако има неке „животне дилеме“, резимирамо нека дневна дешавања или договарамо сутрашње планове, а некад одмах певамо успаванке.*

Приче за лаку ноћ су најчешће бајке и басне (класичне и модерне), као и „обичне приче“. Ако их родитељи читају оне су углавном у сликовницама, па деца могу да гледају слике док родитељи читају текст. Најчешће се читају/причају басне: „Црвенкапа“ и „Три прасета“, а од бајки: „Пепељуга“. Често се читају и неке приче из свакодневног живота у којима су главни јунаци животиње, па их можемо назвати „савремене басне“: „Церонимо Стилтон“ и „Веселе породице“. Бајке које мајке наводе као пример углавном су оне бајке којих има међу Дизнијевим цртаним филмовима: „Ивица и Марица“, „Снежана и 7 патуљака“, „Успавана лепотица“, „Залеђено краљевство“, „Пинокио“, „Петар Пан“, „Алиса у земљи чуда“ и „Мачак у чизмама“. Осим ових прича, у неким породицама се читају и енциклопедије о животињама и историјске приче прилагођене деци: „приче о Немањићима“ и „приче из Старог завета“ (у облику стрипа). Поједине мајке препричавају цртане филмове, уз додавање нових детаља:

M2 (троје деце): *Причамо, пре смо читали, имамо онај Најлепши ковчег бајки, кад досади траже неке старије приче, на пример обожавају Фроузен, препричам им то, препричам им цртани, траже то, али у суштини немамо нешто обавезно. Некад им причам неку причу коју је мени причала мама, бака, и тако то. Инспирација за смишљање приче ми је у пролазу што видим из цртаног неки инсерт, па то убацам у причу – принцезе у бајци се зову као њих две и онда додајем. Оне, на пример воле да гледају цртани Витешка принцеза, па искористим то, заменим улоге и тако се сналазим.*

Када родитељи и деца читају заједно, та рутина садржи много више од пуког преношења информације. Она може да садржи ушушкавање у столицу за љуљање пре кревета (или у кревету као што је овде чешћи случај) са омиљеном причом, показивање слика, наизменично казивање познатих фраза и давање личног печата на крају приче. На овај начин, време за причу добија форму емоционално позитивног догађаја, а дете посматра читање књига као пријатно, добитно искуство (Rosenkoetter & Barton, 2002) које има потенцијал да поспеши

развој писмености и других повезаних академских вештина (Fiese et al, 2005; Spagnola & Fiese, 2007), што представља темељ за наставак уживања у читању кроз школовање.

Списак активности

Иако је „списак“ активности у свету популарни начин „договарања“ са децом око редоследа рутина за спавање, већина испитаних породица за „списак“ никад није чула. Списак активности имају само две породице у нашем узорку, а једна мајка је вољна да у будућности направи такав списак са дететом:

M1 (двоје деце): *Па нема, али желим да направим. Списак би био као ово сад што сам навела, отприлике, по том редоследу би ишло, вечера, купање, облачење, прање зуба... Подсетник, за њих, да их то мало подстакне, да се држе тих правила, а вероватно и за мене помало. Заједно бисмо га направили. Мислим да је то педагошки, и због њега, он ће да се осећа као да учествује у томе, да ће му бити лакше да обавља те активности. Са старијим, мислим да млађи не би имао стрпљења да слуша то све време.*

M20 (двоје деце): *Дете има списак активности: пиџама, зуби, прича. Спонтано је сам направио.*

M27 (двоје деце): *Има, правила сам га заједно са старијим. Договорили смо се шта мама да нацрта, а затим је и обојио. На њему стоји најпре: Скупљање играчака, што не поштујемо сасвим, осим кад је гро играчака на поду), затим ноша, пиџама, прање зубића, загрљај – у облику срца и књига. Списак нам је дуго стајао на стубу у дневној соби, сада на фрижидеру, али старији и дан-данас воли да дође до списка да провери да ли смо све обавили.*

Мирне активности

Мирна атмосфера пред спавање (уз неку тиху заједничку активност) припрема тело да лакше утоне у сан. Истраживачи указују на позитивну страну рутина који укључују мирне активности, неке студије нуде и доказе који указују да та врста активности пре спавања може бити повезана са квалитетом спавања, хигијеном спавања, и у мањој мери, квалитетом сна (Henderson & Jordan, 2010). Ипак, иако су неки родитељи свесни тога, ту мирну атмосферу често не могу да изведу, а неки су и „дигли руке“. Већина родитеља, кад мало више размисле о питању, пријављује да има кућно правило – да нема увече скакања и викања. Многи родитељи ипак, немају потребу за оваквим правилом, наводећи да су им „деца мирна иначе“, или да „оне нису превише бучне“:

M4 (троје деце): *Кажем да не буду гласни, али то углавном остане на томе. Али заједничку активност немају, то не би ни било тихо, то је сада научна фантастика.*

M27 (двоје деце): *Да, пошто они воле да их тата врти у круг и баца увис, увели смо договор да после 8 сати увече тога нема, углавном ми гледамо ТВ, а њима пустимо евентуално један краћи цртани ако захтевају и они се углавном сами међусобно играју увече пре него што крену припреме за спавање.*

Знак за спавање

Приликом обављања одређеног сета активности, као што су рутина и ритуали успављивања, временом деца почну да реагују на прву од тих активности, јер знају наредне активности, што им, наравно, ствара осећај сигурности. Реакције детета на тај знак веома варирају, неко дете негодује „јер му се не спава“, и „не жели да иде у кревет“, неко нормално прихвата чињеницу да је „време за кревет“, а неко се и радује кад је, на пример, знак за спавање „спремна четкица за зубе“. Знак, дакле, може бити разнолик: прање зуба, мењање јачине светла, скупљање играчака, прелазак у другу собу, пицама, или – врло често – купање/туширање, а најчешће је знак за спавање само родитељево подсећање:

M15 (једно дете): *Кажем: Време је да скупшиш играчке, време је за спавање и време је да се обави у тоалету све што треба. Некад прави проблем за скупљање играчака, некад му помогнемо, а некад просто оставимо ту у соби – његовој.*

M15(двоје деце): *Довољно је да се каже, он је мали, а она зна шта следи.*

Присутност рутина на годишњем одмору

Овде није потребно истицати важност одржавања конзистентности успостављених рутина, у оној мери у којој је то могуће и у ванредним околностима. Породице се углавном труде да одрже рутине и ритуале успављивања и када нису код куће, односно када су на годишњем одмору са дететом, на мору, планини, или на селу. Већина мајки говори да су рутине исте. Ипак, неке мајке пријављују да им рутине на одмору нису исте. Најчешћи одговори су слични следећим:

M18 (двоје деце): *На одмору... у суштини јесте, мада су тамо уморнији, на лакше заспе, у суштини као и сва деца.*

Атмосфера пред спавање

Анализа интервјуа показује да, иако неким родитељима вече изгледа прилично: „исцрпљујуће“, „узнемирујуће“ и „напето“, већина истиче „позитивну“ и „опуштајућу“ атмосферу пред спавање. Следе примери:

M1 (двоје деце): *Па, углавном јесте онако позитивна и опуштајућа, али кажем, кад се деси да се старији из неког разлога буни, неће да спава, онда је мало узнемирујуће, кратко, и онда углавном он оде до тате и онда ја останем са млађим и успавам га уз опуштену атмосферу. Али није увек тако. Битно је да угасим светло, јер они неће да се смире док ја не угасим светло, све док је упаљена мала лампица они неће да се смире, причају и тако то, и онда кад се успавају, ја упалим то светло, то је исто битно, значи не спавају у мраку.*

M16 (једно дете): *Кад ја хоћу да је успавам раније да бих се ја одморила, онда је то пакао (каже мајка након што се прво дуго смејала сетивши се тога).*

Мали је број породица у којима се деца успављују у мраку, као што је горе поменути случај. Најчешће је то „пригушено светло“ или „светло пролази кроз светларник“ или „терасу“, односно „полумрак“. Неке мајке додају и разлог – „страх од мрака“.

Атмосфера пред спавање може зависити понекад и од умора родитеља, али много значајнији утицај има заправо дететово реаговање на припреме за спавање. У складу са реакцијом формира се и атмосфера. Иако деца углавном реагују позитивно, добровољно обављајући вечерње рутине и ритуале, а ово нарочито ако их родитељи пусте да сами обављају оне активности које желе, с друге стране се дешава да се нека деца „буне“ и облаче „уз расправу“ са родитељима:

М12 (двоје деце): *То што он жели, то обавља добровољно. Ја кажем: Зуби, он трчи... Међутим, када дође ред на спавање, онда је ту мало убеђивања.*

М2 (троје деце): *Да, добровољно. Средње дете пере косу уз расправу са родитељима, али ово све добровољно. Чак и самоиницијативно, на пример оне мене подсећају – Мама, морамо да перемо зубиће, мама, дођи да нам причаш причу..*

И нека друга истраживања (Kubicsek, 2002) показују да мајке, идентификујући рутине, наглашавају да су то периоди дана које оне једва чекају и исказују позитивне емоције у вези са њима.

Задовољство родитеља

На питање да ли су задовољни рутинама и ритуалима успављивања, мајке су одговориле позитивно у највећем броју случајева: „не знам шта бих мењала“ или „ништа не бих мењала“. Ипак, има и оних који нису задовољни, али верују да тренутно не може боље, „зато што су мали“ или су „такви услови у овом моменту“, али наводећи шта је оно што им понекад смета:

М7 (двоје деце): *Унапредили? Можда нешто. Своју децу не бих мењала. Лети ми смета што не могу људски да их изведем на игралиште увече, они већ куњају, кенкави су. Волела бих да остану дуже лети. Али то не могу да променим.*

М6 (двоје деце): *Не знам шта бих ја ту мењала, немам шта да унапредим. Задовољна сам.*

Из анализе одговора стиче се утисак да родитељи не намећу вештачки рутине и ритуале, већ да се оне развијају спонтано, можда бисмо могли ово тумачити инерцијом, али врло је вероватно у складу са реакцијама детета или целокупне породице на одређене вечерње активности. Ово последње је, заправо, у складу са трансакционим моделом према коме је успостављање породичних рутина део трансакционог процеса у којем на релативну лакоћу с којом се оне спроводе утичу и карактеристике детета као и способности и карактеристике родитеља (Sameroff & Fiese, 2000; Spagnola & Fiese, 2007). Овај модел о коме говоре Фис и сарадници је у равни са екокултурном теоријом (Weisner, 2002) по којој породице активно конструишу поставке за активности које су упоредиве са карактеристикама њихове деце, у складу са породичним

циљевима и вредностима и одрживе током времена (Lucyshyn et al., 2004). Отуд је разумљиво задовољство родитеља успостављеним рутинама и ритуалима.

Закључна разматрања

Ова студија представља квалитативно истраживање породичних рутина и ритуала успављивања деце предшколског узраста у савременој породици на нашим просторима.

Породичне рутине и ритуале ставили смо у контекст димензија функционалности Олсоновог Circumplex модела (Olson, 2000) у оквиру системског приступа изучавања породице. Рутине и ритуали породице представљају израз породичне стабилности – у домену димензије адаптабилности, али и кохезије (повезаности) – у домену димензије кохезивности.

Проучавању породичних рутина и ритуала приступили смо квалитативном методом, техником (полуструктурисаног) интервјуисања, чиме смо дозволили породицама да препознају и истакну оне рутине и ритуале који су им важни. Прилично успешно су идентификовали активности којима се редовно баве у последњем сату пре гашења светла, активности које их чине срећним и задовољним, као и активности у којима не учествују увек сви заједно и које би могли и пропустити јер им нису у великој мери важне.

На основу добијених резултата и интерпретације уочава се истовремено јединственост, али и разноврсност у карактеристикама и обрасцима породичних рутина и ритуала успављивања деце. Како је на почетку постојала претпоставка да ће постојати разлике у обрасцу породичних рутина и ритуала успављивања деце у односу на градску и сеоску средину, у трагању за испитаницима смо преферирали да нађемо што већи број мајки које живе на селу (пошто је лакше било наћи испитанике из града). Међутим, анализа интервјуа није показала значајне разлике у односу на средину. Ово можемо тумачити као последицу глобализације која је захватила не само градове, него и села, те је трансгенерацијско преношење вредности и обичаја, породичних рутина и ритуала надвладано јачином утицаја мас-медија који су многим данашњим родитељима постали доступни инстант „приручници за родитељство“.

Закључци које можемо извући из анализе и интерпретације резултата су следећи:

- Деца обично иду у кревет у исто време, односно између 21:00 и 22:00 часа. Ипак, породице су углавном флексибилне, те у зависности од преморености детета време одласка у кревет померају за раније или касније од уобичајеног.
- Деца су прилично самостална у припреми за спавање, у складу са узрастом. Ипак, најчешће се деца на овом узрасту не успављују сама, или бар не потпуно сама. Углавном родитељи остану са дететом у кревету (макар) док дете не заспи, али има и деце која се успављују сама, те и спавају сама током целе ноћи.

- Образац вечерњих рутина и ритуала је углавном свуда исти: туширање/ купање, облачење пиџама, прање зуба и у кревет. Најпре активности углавном везане за хигијену, а затим се у кревету читају или причају приче или се певају успаванке. Избор одређене активности у/крај кревета је усмерен дечијим жељама или узрастом. Тако, ако је дете мало, онда се певају успаванке, ако је предшколац, онда се воде разговори о „животним дилемама“.
- Успаванке које родитељи певају својој деци су оне које родитељи знају или „из детињства“, или су их чули „на интернету“. Најчешће успаванке су заправо дечије песме које деца воле, али и праве успаванке за децу, а неке мајке својој деци певају и лирске, народне и духовне песме.
- Прича за лаку ноћ може подразумевати: читање, причање/ измишљање и разговор. Чита се најчешће деци млађег узраста, док са предшколцима родитељи углавном разговарају о разним питањима или о плановима за сутра.
- Иако су неки родитељи свесни да мирна атмосфера пред спавање припрема тело да лакше утоне у сан, ту мирну атмосферу често не могу да приуште, а неки су и „дигли руке“. Ипак, има и породица у којима је атмосфера мирна сама по себи јер деца „нису бучна“.
- Реакције детета на знак за спавање (који је у свакој породици другачији) веома варирају, нека деца негодују, нека нормално прихватају чињеницу да је време за спавање, а нека се и радују кад је, на пример, знак за спавање спремна четкица за зубе. Најчешћи знак за спавање је само родитељево подсећање да је време за спавање.
- Породице се углавном труде да одрже рутине и ритуале успављивања и када нису код куће, односно када су на годишњем одмору са дететом, на мору, планини, или на селу.
- Атмосфера пред спавање је разнолика. Неким родитељима вече изгледа прилично узнемирујуће и напето, док већина мајки говори о позитивној и опуштајућој атмосфери пред спавање. Значајнијом детерминантом атмосфере показује се дететово реаговање на припреме за спавање.
- Мајке су углавном задовољне рутинама и ритуалима успављивања.

Импликације закључака су да постоје правилности у вечерњим рутинама и ритуалима породица, активности које су заједничке многим, али исто тако и појединачне породице могу да се разликују по специфичним начинима на који их практикују и по релативној важности које оне имају у њиховом животу. Ово је важно када говоримо о практичној примени сазнања које имамо о уобичајеним породичним рутинама и ритуалима. Када породица улази у очекивани транзицијски период, породица се може подржати управо кроз спремност и увид породице да мења своје устаљене рутине и ритуале, или да уводи нове који су примерени потребама чланова породице, а да задржи

оне које су значајне у емоционалном смислу за породицу, те је важно да се та подршка схвати као здрав однос породице и социјалних система са којима долази у контакт. Институције у које дете улази морају бити упознате са овим карактеристичним породичним функционисањем како би олакшале уклапање и прилагођавање новим околностима и целокупној породици и њеним члановима појединачно, како би позитиван ефекат био видљив. Важно је и увек размотрити и трансакциону природу породичних односа при процени и дизајнирању интервенција на основу породичних рутина и ритуала, што значи да треба узети у обзир не само специфичности једне породице, него и самог детета као и родитеља, и уважити право и личност деце као равноправних чланова у рутинама и ритуалима породичног живота.

Литература

- Adams, G. C., Stoops, M.A. & Skomro, R. P. (2014). Sleep tight: exploring the relationship between sleep and attachment style across the life span. *Sleep Medicine Review*, 18(6): 495–507.
- Adams, L. A., & Rickert, V. I. (1989). Reducing bedtime tantrums: Comparison between positive routines and graduated extinction. *Pediatrics*, 84, 756–761.
- Alfano, C.A., Smith V.C., Reynolds K.C., Reddy R. & Dougherty L.R. (2013). The Parent-Child Sleep Interactions Scale (PSIS) for preschoolers: factor structure and initial psychometric properties. *Journal of Clinical Sleep Medicine*, 9(11): 1153–1160.
- Bradley, R. H., & Caldwell, B. M. (1984). The relation of infants' home environment to achievement test performance in first grade: A follow-up study. *Child Development*, 55: 803–809.
- Chandler, L. K., Fowler, S. A., & Lubock, R. C. (1986). Assessing family needs: The first step in providing family-focused intervention. *Diagnostic*, 11, 233–245.
- Cummings, E.M. & Davies, P., (1996). Emotional security as a regulatory process in normal development and the development of psychopathology. *Development and Psychopathology*, 8(1): 123–139.
- D'Aquili, E., Laughlin, C. & McManus, J. (1979). *The Spectrum of Ritual: Biogenetic Structural Analysis*. New York: Columbia University Press.
- Day, R. (2003). Introduction to family processes (4th edition). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- DeCaro, J. A., & Worthman, C. M. (2008). Culture and the socialization of child cardiovascular regulation at school entry in the US. *American Journal of Human Biology*, 20(5), 572–583.
- De Stasio, S., Ragni, B., Boldrini, F., Bevilacqua, F. & Gentile, S. (2018). Parental stress and bedtime routines in toddlerhood. *Anthropological researches and studies*, 8: 75–84.
- Drabman, R. S. & Creedon, D. L. (1979). Beat the buzzer. *Child Behavior Therapy*, 1, 295–296.

- El-Sheikh, M., & Sadeh, A. (2015). Sleep and development: introduction to the monograph. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 80(1), 1–14.
- Fagan, J., & Barnett, M. (2003). The Relationship Between Maternal Gatekeeping, Paternal Competence, Mothers' Attitudes About the Father Role, and Father Involvement. *Journal of Family Issues*, 24(8), 1020–1043.
- Fiese, B. H. (2002). Routines of daily living and rituals in family life: A glimpse at stability and change during the early child-raising years. *Zero to Three, February/ March*, 10–13.
- Fiese, B. H., Eckert, T., & Spagnola, M. (2005). Family context in early childhood: A look at practices and beliefs that promote early learning. In B. Spodek & L. Saracho (Eds.), *Handbook of research on the education of young children* (2nd ed., pp. 393–409). Fairfax, VA: TechBooks.
- Fiese, B. H., Foley, K. P., & Spagnola, M. (2006). Routine and ritual elements in family mealtimes: Contexts for child wellbeing and family identity. *New Directions in Child and Adolescent Development*, 111, 67–90.
- Fiese, B., Foley, K. P., & Spagnola, M. (2006). Routine and ritual elements in family mealtimes: contexts for child well-being and family identity. *New directions for child and adolescent development*, (111), 67–89.
- Fiese, B., Tomcho, T., Josephs, M., Poltrock, S. & Baker, T. (2002). A review of 50 years of research on naturally occurring family routines and rituals: Cause for celebration? *Journal of Family Psychology*, 16(4): 381–390.
- Galland, B.C., Taylor B.J., Elder D.E., & Herbison P. (2012). Normal sleep patterns in infants and children: a systematic review of observational studies. *Sleep Medicine Reviews*, 16(3): 213–22.
- Goodnow, J.J. (2002) 'Parents' Knowledge and Expectations: Using What We Know', in M.H. Bornstein (ed.) *Handbook of Parenting. Vol. 3: Being and Becoming a Parent*, 2nd edn, pp. 439–60. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hale, L., Berger, L. M., LeBourgeois, M. K. & Brooks-Gunn, J. (2009): Social and Demographic Predictors of Preschoolers' Bedtime Routines. *J Dev Behav Pediatr.*, 30(5): 394–402.
- Henderson, J.A. & Jordan, S.S. (2010). Development and Preliminary Evaluation of the Bedtime Routines Questionnaire. *J Psychopathol Behav Assess*, 32, 271–280.
- Keltner, B. (1990). Family characteristics of preschool social competence among black children in a head start program. *Child Psychiatry and Human Development*, 21: 95–108.
- Kliewer, W., & Kung, E. (1998). Family moderators of the relation between hassles and behavior problems in inner-city youth. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27: 278–292.
- Kubicek, L. F. (2002). Fresh perspectives on young children and family routines. *Zero to Three*, 22(4), 4–9.
- Landy, S. (2002). *Pathways to Competence: Encouraging healthy social and emotional development in young children*. Baltimore: Brookes Publishing Co.

- Lucyshyn, J. M., Irvin, L. K., Blumberg, E. R., Laverty, R., Horner, R. H., & Sprague, J. R. (2004). Validating the construct of coercion in family routines: Expanding the unit of analysis in behavioral assessment in families of children with developmental disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29, 104–121.
- Marinković, L. (2016). Značaj porodičnih rutina i rituala za zdravlje i razvoj dece. U L. Marinković [ur.] *Svakodnevni život deteta, Zbornik radova* (str. 103–114). Novi Sad: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Matejević, M. i Todorović, J. (2012). Struktura porodice, vaspitni stil roditelja i obrasci komunikacije u porodicama sa adolescentima, *Zbornik*, SANU.
- Milan, M. A., Mitchell, Z. P., Berger, M. I., & Pierson, D. F. (1981). Positive routines: A rapid alternative to extinction for elimination of bedtime tantrum behavior. *Child Behavior Therapy*, 3, 13–25.
- Mindell, J. A., Li, A. M., Sadeh, A., Kwon, R., & Goh, D. Y. T. (2015). Bedtime Routines for Young Children: A Dose-Dependent Association with Sleep Outcomes. *Sleep*, 38(5), 717–722.
- Mindell, J.A., Telofski L.S., Wiegand B. & Kurtz E.S. (2009). A nightly bedtime routine: impact on sleep in young children and maternal mood. *Sleep*, 32(5): 599–606.
- Minuchin, S. & Fishman H. C. (1981). *Family therapy Techniques*. Harvard University Press.
- Muniz, E. I., E. J. Silver, R. Stein (2014). Family Routines and Social Emotional School Readiness Among Preschool Age Children. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*. 35 (2): 93–99.
- Olson, D. H. (2000). Circumplex Model of Marital and Family Systems. *Journal of Family Therapy*, 22, 144–167.
- Olson, D.H. & Gorall, D.M. (2007) *FACES IV and Circumplex model, Validation Study*, St. Paul, MN: University of Minnesota.
- Rosenkoetter, S., & Barton, L. R. (2002). Bridges to literacy: Early routines that promote later school success. *Zero to Three*, 22(4), 33–38
- Sameroff, A. J., & Fiese, B. H. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels [Eds.], *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed., pp. 135–159). New York: Cambridge University Press.
- Sanders, M. R., Bor, B., & Dadds, M. (1984). Modifying bedtime disruptions in children using stimulus control and contingency management techniques. *Behavioural Psychotherapy*, 12: 130–141.
- Schuck, L. A. & Bucy, J. E. (1997). Family rituals: Implications for early intervention. *Topics in Early Childhood Special Education*, 17(4): 477–493.
- Seymour, F. W. (1987). Parent management of sleep difficulties in young children. *Behaviour Change*, 4: 39–48.
- Seymour, F. W., Brock, P., During, M., & Poole, G. (1989). Reducing sleep disruptions in young children: Evaluation of therapist-guided and written information approaches: A brief report. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 913–918.

- Spagnola, M., & Fiese, B. H. (2007). Family routines and rituals: A context for development in the lives of young children. *Infants & Young Children*, 20(4), 284–299.
- Sprunger, L. W., Boyce, W. T., & Gaines, J. A. (1985). Family-infant congruence: Routines and rhythmicity in family adaptations to a young infant. *Child Development*, 56, 564–572.
- Sytsma, S. E., Kelley, M. L., & Wymer, J. H. (2001). Development and initial validation of the Child Routines Inventory. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23, 241–251.
- Tikotzky, L. (2017). Parenting and sleep in early childhood. *Current Opinion in Psychology*, 15, 118–124.
- Vranješević, J. (2008). *Razvojne kompetencije kao osnova prava deteta na participaciju*. Doktorska disertacija. Beograd. Filozofski fakultet.
- Weisner, T. S. (2002). Ecocultural understanding of children's developmental pathways. *Human Development*, 45, 275–281.
- Wittig, M. M. (2005). *Development and validation of the Child Routines Questionnaire: Preschool* (Unpublished doctoral dissertation). Louisiana State University, Baton Rouge, Louisiana.

FAMILY BEDTIME ROUTINES AND RITUALS - QUALITATIVE RESEARCH

Marija Đorđević

University of Niš, Faculty of Philosophy,
Department of Pedagogy

Abstract: This paper is part of a research conducted with the intention of examining the pattern of family bedtime routines and rituals and determining certain regularities or irregularities in their performance. The aim was to discover family bedtime routines and rituals in a modern family. The research was approached by a qualitative method, by the interview technique, due to the need for a more complete and broader picture of this phenomenon. Mothers have quite successfully identified activities that they regularly engage in in the last hour before turning off the lights, activities that make them happy and satisfied, as well as activities that do not always involve everyone together and those that they could miss because they are not very important to them. The most common pattern of evening activities is: bathing, wearing pajamas, brushing the teeth, and a lullaby in bed, or a conversation, or a bedtime story. The analysis of the interview shows at the same time the uniqueness, but also the diversity in the characteristics and patterns of family bedtime routines and rituals. The paper is important because it is one of the few researches in our area that qualitatively deals with the topic of family routines and rituals that are of great importance for the stability and cohesion of the family, as well as for supporting the family during its expected or unexpected transitions.

Keywords: bedtime, evening activities, family routines, rituals

Цитирање чланака: Ђорђевић, М. (2020). Породичне рутине и ритуали успављивања деце – квалитативно истраживање. *Годишњак за педагогију*, 5(1), 35–58.

UDK 37.018.43:004.738.5

Pregledni rad

Primljeno: 16.06.2020.

Odobreno za štampu: 28.06.2020.

DOI: <https://doi.org/10.46630/gped.1.2020.04>

PRIMENA SAVREMENE TEHNOLOGIJE U VASPITANJU I OBRAZOVANJU DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA– PRIKAZ REZULTATA ISTRAŽIVANJA IZ RAZLIČITIH ZEMALJA¹

Anastasija Mamutović², Marija Marković, Zorica Stanisavljević Petrović
Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet, Departman za pedagogiju

Apstrakt: Primena savremene tehnologije u vaspitno-obrazovnom radu odnosi se na kreiranje adekvatnog pristupa i modela upotrebe produkata tehnologije na svim nivoima sistema vaspitanja i obrazovanja. Informatizacija savremenog društva dovodi do promene obrazovnih standarda, kao i metoda i sredstava koji se primenjuju u vaspitno-obrazovnom radu. Cilj rada jeste da se na osnovu teorijske analize naučne literature utvrdi na koji način se u zemljama sveta savremena tehnologija primenjuje u vaspitno-obrazovnom radu sa decom predškolskog uzrasta i da se predstave rezultati studija koje ukazuju na efekte tehnoloških produkata na razvoj, ponašanje i učenje predškolske dece. Pored analize rezultata u pogledu primene savremene tehnologije u predškolskim ustanovama, analizirani su i rezultati istraživanja koja se odnose na primenu savremene tehnologije u porodičnom kontekst. Uočeno je da je prisutna upotreba savremene tehnologije u radu vaspitača, kao i da kod vaspitača postoji razvijena svest o značaju informatičke edukacije i potrebi stručnog usavršavanja u oblasti primene savremene tehnologije u radu sa decom predškolskog uzrasta. Što se porodičnog konteksta tiče, analiza rezultata istraživanja pokazuje da se u 21. veku u porodičnom kontekstu koristi širok spektar tehnoloških produkata čiji su verni korisnici i sama deca predškolskog uzrasta.

Cljučne reči: savremena tehnologija, predškolski uzrast, predškolske ustanove, porodični kontekst

Uvod

U razvijenim zemljama sveta uvođenje novih medijskih tehnologija je neizostavni deo formalnog obrazovanja, počevši od predškolskog pa sve do

¹ Rad je nastao kao rezultat rada na projektu „Unapređenje profesionalnih kompetencija budućih pedagoga u okviru osnovnih akademskih studija pedagogije“ (360/1-16-5-01) koji se sprovodi na Univerzitetu u Nišu – Filozofski fakultet. Ovaj rad je finansijski podržalo Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

² anastasija.mamutovic@filfak.ni.ac.rs

univerzitetskog nivoa. Na našim prostorima još uvek nije došlo do adekvatnog pozicioniranja savremene tehnologije u procesu vaspitanja i obrazovanja, iako je na nivou osnovnog, srednjeg i visokoškolskog sistema uočljiv veliki napredak. Dakle, može se reći da je najsloženija situacija na nivou predškolskog vaspitanja i obrazovanja, na kojem su prisutni problemi vezani za materijalnu opremljenost predškolskih ustanova i kompetentnost vaspitača (Stanisavljević Petrović i Pavlović, 2017). Iako je poslednjih godina pitanje primene tehnologije u predškolskom vaspitanju i obrazovanju zastupljeno u pedagoškoj literaturi, uglavnom se pomenuta tematika spominje u kontekstu nepostojanja zakonskog okvira koji će omogućiti sistematsku implementaciju.

U cilju prilagođavanja predškolskog vaspitanja i obrazovanja potrebama savremenog društva, potrebno je uzeti u obzir činjenicu da odrastanje dece u 21. veku podrazumeva neprestanu okruženost produktima tehnologije kao što su računari, video igre, obrazovni softveri, internet aplikacije, You tube, iPod, mobilni telefoni i slično. Iz tog razloga se često ističu razlike u načinu razmišljanja starijih generacija i savremenih generacija koje nose epitet „digitalnih urođenika“. Uprkos tome, sistematska implementacija tehnologije u sistem predškolskog vaspitanja i obrazovanja na našim prostorima predstavlja kontroverznu temu (Mikelić Preradović i sar., 2014). Nikulina (Nikulina, 2015) ističe da je informatizacija predškolskog vaspitanja i obrazovanja kompleksan proces koji zahteva angažovanje svih subjekata vaspitno-obrazovnog procesa – vaspitača, roditelja i dece. Ista autorka objašnjava pozitivan uticaj savremene tehnologije činjenicom da istovremeni uticaj zvučnih, grafičkih i audio-vizuelnih informacija poseduje sposobnost da izazove emocionalni naboj kod dece. Na taj način, podstiče se motivacija, aktivno uključivanje dece u proces obrazovanja i intenzivira kognitivna obrada informacija.

Cilj istraživanja jeste da se na osnovu teorijske analize naučne literature utvrdi na koji način se u zemljama sveta savremena tehnologija primenjuje u vaspitno-obrazovnom radu sa decom predškolskog uzrasta i da se predstave rezultati studija koje ukazuju na efekte tehnoloških produkata na razvoj, ponašanje i učenje predškolske dece.

1. Primena savremene tehnologije u predškolskim ustanovama – pregled rezultata istraživanja iz različitih zemalja

Primena savremene tehnologije u radu sa decom predškolskog uzrasta postala je u 21. veku uslov modernizacije vaspitno-obrazovnog procesa, a samim tim i profesionalni izazov za vaspitače koji su u predškolskim ustanovama posrednici između dece i produkata tehnologije. Kompetencije vaspitača za primenu savremene tehnologije mogu uticati na način na koji će deca praviti razliku između fiktivnog sveta tehnologije i realnosti, na njihovu procenu pozitivnih i negativnih karakteristika i pravilno razumevanje sadržaja tehnologije (Radetić Paić i Ružić Baf, 2012). Uvođenjem tehnologije čitav proces učenja i usvajanja znanja prenet je u virtuelno okruženje. Uprkos tome, najoptimalniji rezultati u razvoju dece postižu se

kombinovanjem tradicionalnog i modernog pristupa učenju (Hilčenko & Jakovljević, 2017).

Svedoci smo života i rada u „digitalnom dobu“, u kojem zemlje širom sveta pokušavaju da iskoriste potencijal savremene tehnologije (Djebbari, 2012; Drigas et al., 2015). Ubrzan tehnološki razvoj uslovio je promenu tradicionalne uloge vrtića. Danas se primena savremene tehnologije u predškolskom dobu smatra važnim elementom procesa obrazovanja i sredstvom koje vaspitačima može pružiti podršku u postizanju vaspitno-obrazovnih ciljeva, a deci ponuditi inovativne vidove sticanja znanja (Chronopoulou & Riga, 2012; Drigas & Kokkalia, 2014; Drigas & Ioannidou, 2013). Podsticanjem dece od strane vaspitača i roditelja da sama donose pravilne odluke o tome kada, na koji način i koliko koristiti produkte tehnologije, razvijaju se zrele ličnosti koje su konstruktori sopstvenog sistema znanja (Thelning & Lawes, 2001).

Kompetencije vaspitača za primenu savremene tehnologije mogu se definisati kao skup neophodnih znanja i veština potrebnih za integraciju tehnoloških alata u svakodnevnu praksu ustanove. Uspešna implementacija tehnologije u rad predškolske ustanove ne odnosi se samo na učestalu i nametnutu primenu od strane vaspitača, već na odabir odgovarajućeg produkta tehnologije koji će se primeniti u pravo vreme i u skladu sa razvojnim stupnjem dece (Chou, 2013; Suárez-Rodríguez et al., 2012, prema Cruz & Díaz, 2016).

Nalazi dosadašnjih istraživanja ukazuju da se u predškolskim ustanovama koje su tehnološki opremljene dominantnije koriste određeni produkti savremene tehnologije (Masoumi, 2015). U skladu sa navedenim jesu i rezultati istraživanja koja potvrđuju da vaspitači nisu podjednako kompetentni za primenu svih IKT sredstava (Kamaruddin et al., 2017), kao i na to da su tradicionalna sredstva i dalje dominantnija u odnosu na produkte savremene tehnologije (Lupu & Laurențiu, 2015).

U pogledu učestalosti upotrebe tehnologije u predškolskim ustanovama korisno je pomenuti rezultate istraživanja koje je sproveo autor Nikolopolou (Nikolopoulou, 2014), a koji ukazuju na to da deca najčešće upotrebljavaju računar za vreme slobodnih aktivnosti u vrtiću, da učestalost upotrebe računara varira od dva do tri puta nedeljno i da je prosečno vreme koje svako dete provede upotrebljavajući računar od 10 do 20 minuta dnevno.

U cilju identifikacije načina na koji se IKT integrišu u vaspitno-obrazovni rad, u tri predškolske ustanove na teritoriji Švedske sprovedeno je istraživanje, koje je polazalo da se u predškolskim ustanovama aplikacija Google maps koristi za predstavljanje domovine dece migranata, You tube kanal za prikazivanje nacionalne odeće i muzike i iPod uređaji za predstavljanje arapske abecede, kako bi deca u ustanovi naučila na koji način pišu njihovi vršnjaci drugih nacionalnosti u zemljama porekla. Stoga, savremena tehnologija može doprineti promovisanju demokratskih vrednosti i pružiti vaspitačima mogućnost da podstaknu motivaciju, saradnju i interakciju dece (Masoumi, 2015).

U etiopskom sistemu predškolskog vaspitanja i obrazovanja koristi se multimedijalni PKLS sistem koji služi kao podrška razvoju dečijih kognitivnih

veština prepoznavanja, prisećanja, klasifikacije i serijacije. Sistem PKLS podeljen je na tri ključne oblasti učenja: slova engleskog jezika, amarijska (amharic) slova i delovi ljudskog tela. Kako bi se ispitala efikasnost pomenutog interaktivnog sistema, pristupilo se realizaciji istraživanja u kojem je jedna grupa dece radila na tradicionalan način, dok je druga grupa radila po PKLS sistemu. Procena efikasnosti načina rada izvršena je opservacijom. Tačnije, testirano je trajanje pažnje dece i nivo zainteresovanosti za praćenje predstavljanog sadržaja. U prvom krugu, deca koja su podučavana korišćenjem tradicionalnih materijala za učenje četiri minuta nakon početka eksperimenta počela su razgovarati i ispoljavala su znake umora i nezainteresovanosti. Za razliku od njih, deca koja su radila po modelu multimedijalnog PKLS sistema ostala su fokusirana na učenje predviđenog sadržaja u trajanju od petnaest minuta. Imajući na umu kratkoročnost pažnje dece predškolskog uzrasta, istraživači su u PKLS sistem uključili propratne elemente kao što su tekst, zvuk, video, razne boje i animacije, kako bi pomenuti multimedijalni elementi kognitivno angažovali decu. Rezultati eksperimenta pokazali su da je upotreba multimedijalne aplikacije pozitivno uticala na pažnju dece, unapredila učinak i efikasnost učenja i nivo zadovoljstva dece u radu (Tamirat & Berhan, 2014).

Slično prethodnom, rezultati istraživanja sprovedenog u gradu Ekiti 2013/14. godine pokazuju da savremena tehnologija može biti veoma efikasno sredstvo u razvoju matematičke pismenosti dece ranog uzrasta. Tačnije, cilj studije jeste bio da se ustanovi da li će deca savladati oblast matematike i prirodnih nauka uspešnije ukoliko se u radu primenjuje savremena tehnologija ili ukoliko se radi na tradicionalan način. Eksperimentalna (132) i kontrolna grupa (128) dece najpre su podvrgnute inicijalnom testiranju. U pre i post testiranja korišćen je EMSAT test koji meri stepen matematičkih kompetencija i namenjen je deci predškolskog uzrasta. Deca u kontrolnoj i eksperimentalnoj grupi savladavala su iste oblasti: matematiku, recikliranje i rastvorljivost materijala u vodi. Međutim, u kontrolnoj grupi vaspitačima i deci nije bio na raspolaganju računar koji je korišćen u eksperimentalnoj grupi svake nedelje. Rezultati post-testa pokazali su znatno veći napredak dece iz eksperimentalne grupe u ispitivanim oblastima učenja (Oluwadare, 2015).

Kada razmatramo primere dobre prakse u pogledu primene savremene tehnologije zanimljivo je pomenuti da su predškolske ustanove na teritoriji Češke tehnološki opremljene i da vaspitači već godinama uspešno koriste u vaspitno-obrazovnom radu program „*Kid Smart*“. Cilj jeste da se deca u ranom uzrastu upoznaju sa tehnologijom koja će postati neizostavan deo njihovog školovanja u budućnosti. Softverski program je veoma lako koristiti i namenjen je učenju dece osnovama matematike, logike i prirodnih nauka. Pored toga, korišćenje softvera razvija kreativnost i podstiče saradnju dece u predškolskoj ustanovi. Zadatak vaspitača jeste da pre neposredne primene softvera osmisle aktivnosti na računaru, koje su u skladu sa tematskim oblastima programa po kojem se realizuje vaspitno-obrazovni rad. U Češkoj se smatra da je uzrast od četiri godine optimalan period za početak tehnološkog opismenjivanja dece, kao i da se rad deteta na računarima uvek mora obavljati pod nadzorom odrasle osobe koja će izabrati one programe koji

su najpogodniji za dete, s obzirom na njegove individualne sposobnosti. Takođe se smatra da je veoma važno pratiti i ograničiti vreme koje dete provodi upotrebljavajući tehnologiju, a koje zavisi od uzrasta. Osim toga, smatra se da je veoma važno da se fizičke aktivnosti ne zapostave zbog učestalog korišćenja tehnologije. Rezultati sprovedenog istraživanja ukazuju na pozitivne efekte primene razvijenog programa (Sehnalová, 2014).

Kada se razmatraju teškoće u procesu implementacije savremene tehnologije u vaspitno-obrazovnom radu, na osnovu teorijske analize rezultata istraživanja, može se uočiti da je najčešće reč o nedostatku tehničke podrške, deficitu potrebnih znanja i veština vaspitača (Kamaruddin et al., 2017), neadekvatnim uslovima u instituciji (nedostatak struje i siromaštvo), nedovoljno obučanim vaspitačima koji imaju otpor prema primeni savremene tehnologije (Kaindio & Wagithunu, 2014), nedovoljnoj opremljenosti predškolskih ustanova produktima tehnologije, nedostatku stručnjaka koji će vaspitače obučiti da na adekvatan način koriste IKT resurse (Cevher Kalburan et al., 2011) i neadekvatnoj formalnoj i neformalnoj obuci koja se nudi vaspitačima (Liu et al., 2014).

Nasuprot tome, rezultati drugih istraživanja ukazuju na kompetentnost vaspitača za primenu savremene tehnologije. Primera radi, rezultati istraživanja sprovedenog u Češkoj pokazuju da se računar u predškolskoj ustanovi najčešće koristi jednom nedeljno, u zavisnosti od interesovanja dece i vaspitno-obrazovnog programa. Uglavnom se koriste bajke, basne, obrazovni programi i internet izvori koji se pronalaze na specijalnim portalima za decu ranog uzrasta. Dalje, istraživanje sprovedeno u Grčkoj, ukazuje na osposobljenost vaspitača da efikasno upotrebljavaju produkte tehnologije u vaspitno-obrazovnom radu. Tačnije, ispitanici su najpre formulisali scenario digitalne priče, a nakon toga su prikupljali digitalne materijale kao što su slike, animacije, video klipovi, muzika, auditivni i zvučni zapisi, koje su primenili u radu sa decom. Rezultati istraživanja pokazuju da su vaspitači primenom digitalnog pripovedanja podstakli učenje, kreativnost i jezički razvoj dece (Toki & Pange, 2014). U pogledu polnih razlika, rezultati istraživanja koje je sproveo autor Adodo (Adodo, 2012) pokazuju da vaspitači muškog pola pozitivnije procenjuju sopstvene kompetencije za primenu savremene tehnologije, u odnosu na vaspitačice.

Važno je napomenuti da, uprkos nedostatku tehnoloških kompetencija i nedovoljnoj opremljenosti ustanova, nalazi brojnih istraživanja ukazuju na pozitivne stavove vaspitača prema primeni savremene tehnologije. Najčešće navođeni pozitivni efekti i prednosti korišćenja tehnologije, od strane vaspitača koji su činili uzorak istraživanja, jesu pripremljenost za polazak u školu, sticanje operativnih veština, proširivanje znanja, razumevanje sveta, razvijanje dispozicija za učenje, podsticanje kognitivnog razvoja i matematičkih sposobnosti, koordinacija očiju i ruku, podsticanje verbalnih sposobnosti i motivacije, razvoj sposobnosti čitanja i pisanja, ostvarivanje ciljeva učenja i obezbeđivanje zabave i razonode dece (Cevher-Kalburan et al., 2011; Konca et al., 2015; Liu et al., 2014; Nikolopoulou, 2014; Plowman et al., 2012; Sehnalová, 2014).

Međutim, prisutna je i na upoznatost vaspitača sa potencijalnim negativnim efektima primene savremene tehnologije u radu sa decom predškolskog uzrasta

poput manjka fizičke aktivnosti, zdravstvenih problema, teškoća u komunikaciji, ograničavanja mašte, fantazije i proširivanja vokabulara dece, nerazlikovanja fikcije od stvarnosti, zavisnosti i sl. (Sehnalová, 2014).

Ustanovljeno je da je vaspitačima najpre potrebno obezbediti adekvatnu obuku u oblasti primene tehnologije, a nakon toga im omogućiti da stečena znanja primene u radu sa decom (Bourbour et al., 2015; Oluwadare, 2015). Primera radi, u Hong Kongu se od vaspitača očekuje da se formalno obučavaju u IT oblasti kako bi efikasno integrisali tehnologiju u vaspitno-obrazovni rad. Takođe se polazi od činjenice da direktori imaju presudnu ulogu u procesu uspešne modernizacije prakse vaspitno-obrazovnog rada. Tačnije, od njih se očekuje da inspirišu i ohrabre vaspitače da se suoče sa izazovima koji se potencijalno mogu javiti u procesu primene savremene tehnologije. Direktori ustanova moraju zaposlenima biti uzor kada je u pitanju stručno usavršavanje, a isto tako im moraju pružiti i pomoć materijalne, tehničke i personalne prirode. Rezultati jednog istraživanja (Han, 2002) pokazali su da direktori kao načine podsticanja zaposlenih za upotrebu tehnologije u radu koriste ohrabrivanje zaposlenih da pohađaju seminare, obuke i radionice kako bi se tehnološki opismenili, a neke od njih sponzorise ustanova. Da bi podstakao korišćenje računara u ustanovi, direktor angažuje koordinatora za IT aktivnosti, poziva stručnjake koji će pružiti obuku zaposlenom kadru i od svih vaspitača očekuje da pohađaju najmanje 48 časova obuke. Obuka se organizuje tokom vikenda, a na sopstvenu inicijativu vaspitači mogu naknadno pohađati i druge kurseve.

Istraživanje koje je sprovedeno na uzorku od 157 studenata odseka za predškolsko obrazovanje u Grčkoj pokazalo je da iskustvo obuke u oblasti primene tehnologije doprinosi opadanju skeptizma i rezervisanosti ispitanika prema upotrebi tehnologije i formiranju pozitivnih stavova kod njih (Vitoulis, 2017).

Činjenica da je vaspitačima u procesu primene savremene tehnologije potrebna pomoć stručnjaka iz IT oblasti potvrđena je rezultatima istraživanja sprovedenog u Engleskoj, 2011/12. godine. Rezultati istraživanja pokazali su da je angažovanje stručnjaka u ustanovi pozitivno uticalo na samopouzdanje i spremnost vaspitača da u praksi primenjuju na kreativan način IKT. Zajedničko kreiranje mini filmova nastalo je kao rezultat zadovoljstva vaspitača sopstvenim kompetencijama i motivacije dece da rade na inovativan način (Roberts Holmes, 2014).

Suprotno navedenom, rezultati istraživanja pokazuju da je u Grčkoj i Kini, uprkos održavanju obuka koje podržava vlada, njihova efikasnost procenjena relativno nisko. Bez obzira na činjenicu da se u pomenutim zemljama predškolske ustanove tehnički opremaju i da vaspitači imaju pozitivan stav prema primeni tehnologije, primetne su teškoće u nastojanjima da se tehnologija implementira u vaspitno-obrazovni rad, kao što su neadekvatna formalna i neformalna obuka (Liu et al., 2014).

Važno je napomenuti da analiza rezultata istraživanja pokazuje da uvođenje kurseva u kurikulum studija koje se odnose na primenu tehnologije doprinosi razvoju kompetencija vaspitno-obrazovnog kadra predškolske ustanove. Rezultati istraživanja sprovedenog u Ukrajini pokazali su da je, nakon izučavanja predmeta, „*Nove informacione tehnologije u predškolskom obrazovanju*“ i „*Računarske*

tehnologije u radu sa decom“ došlo do značajnih promena u pogledu stepena kompetentnosti budućih vaspitača za primenu tehnologije (Racu et al., 2017).

Sa druge strane, rezultati istraživanja pokazuju i da uvođenje predmeta iz IT oblasti u kurikulumu ne mora nužno voditi poboljšanju tehnoloških kompetencija vaspitača. Na primer, u Turskoj se u toku procesa studiranja realizuju dva predmeta, „Computer“ i „ITMD“. Kako bi se ispitala njihova efikasnost, pristupilo se sprovođenju istraživanja. Rezultati su pokazali da ispitanici smatraju procenjivane predmete efikasnim, ali smatraju i da se oni moraju modifikovati, kako bi bili korisniji za vaspitno-obrazovni rad. Tačnije, vaspitači su istakli da je sa IT obukom potrebno početi već u prvoj godini studija, da je potrebno predavanja realizovati u računarskim, a ne u klasičnim učionicama, da je potrebno savladavati upotrebu onih aplikacija koje se mogu primenjivati u vaspitno-obrazovnom radu i da je obuku potrebno povezati sa kurikulumom ustanove (Goktas et al., 2008).

2. Korišćenje IKT u porodičnom kontekstu predškolske dece – prikaz rezultata istraživanja iz različitih zemalja

Uprkos činjenici da primena savremene tehnologije može imati brojne prednosti u vaspitno-obrazovnom radu sa decom predškolskog uzrasta, neosporno je i da nekontrolisana upotreba uslovljava širok raspon potencijalnih negativnih efekata. Iz tog razloga, neophodno je preventivno informisati roditelje i vaspitače o adekvatnim načinima primene tehnologije koji će biti u službi podsticanja razvoja dece predškolskog uzrasta (Kienig, 2017).

Analiza rezultata istraživanja potvrđuje da deca predškolskog uzrasta u porodičnom kontekstu koriste širok spektar tehnoloških produkata kao što su televizori, mobilni telefoni, računari, CD i DVD plejeri, digitalne kamere, štampači, iPod uređaji, programirane igračke i slično (Genc, 2014; Lepičnik & Samec, 2013; Li & Atkins, 2004; Natsiopoulou & Bletsou, 2011; Nikolopoulou et al., 2010; Rideout et al., 2003: 17; Sălceanu, 2014). Dakle, može se uočiti da se broj korisnika savremene tehnologije u populaciji dece predškolskog uzrasta neprestano povećava (Australia Bureau of Statistics, 2009, prema Natsiopoulou et al., 2013). Nažalost, rezultati istraživanja koje je sproveo autor Genc (Genc, 2014) pokazuju da se tehnologija češće koristi za zabavu i igru nego li za učenje dece, da roditelji retko čitaju knjige svojoj deci i da koriste aplikacije na pametnim telefonima kako bi privukli pažnju dece, disciplinovali ih ili nagradili.

Kada se razmatra učestalost upotrebe savremene tehnologije u porodičnom okruženju, može se uočiti da deca predškolskog uzrasta radnim danima provode od jednog do dva časa dnevno gledajući televiziju, DVD ili video snimke i pola sata upotrebljavajući računar. Vikendom se vremenski interval upotrebe povećava na čak i do tri-četiri sata dnevno (Genc, 2014; Sălceanu, 2014). Zanimljivo je pomeniti da je ustanovljeno da socioekonomski status roditelja ne utiče značajno na učestalost upotrebe tehnologije (Linebarger & Chernin, 2003). Tačnije, kada porodica poseduje računar u domu, deca različitog socioekonomskog statusa ga koriste vremenski gotovo istovetno.

Kada je reč o nadzoru dece prilikom upotrebe računara, rezultati istraživanja sprovedenog u Rumuniji, pokazali su da 35.17% roditelja sa decom uspostavlja pravila vezana za upotrebu računara, 34.34% roditelja nameće deci rigorozna pravila u pogledu upotrebe i 30.47% dece može pristupiti računaru kada god to poželi. Takođe, istraživanjem je ustanovljeno da 42.87% roditelja nadgleda aktivnosti dece na računaru kada ima slobodnog vremena, 24.25% dosledno nadgleda dečije aktivnosti, 18.85% roditelja se uključuje u aktivnosti dece na računaru kako bi pružili pomoć i podršku, 8.64% roditelja veruje da deca poštuju ustanovljena pravila upotrebe i 5.39% roditelja nadgleda decu samo onda kada koriste internet na računaru (Sălceanu, 2014).

Slično tome, rezultati istraživanja koje je sprovedeno u Grčkoj pokazuju da deca predškolskog uzrasta bez odobrenja i nadzora svojih roditelja samostalno uključuju i koriste TV (62.4%) i računar (62.8%). Takođe, u istraživanju je uočena povezanost između uzrasta dece i aktivnosti igranja na računaru – deca starijeg predškolskog uzrasta su najčešće koristila računar samostalno, za razliku od dece mlađeg predškolskog uzrasta koja računar koriste u saradnji sa roditeljima (Natsiopoulou & Bletsou, 2011).

U pogledu strategija koje roditelji koriste za ograničavanje upotrebe tehnologije, rezultati istraživanja sprovedenog u Sloveniji pokazuju da je reč o postavljanju uređaja koje deca ne koriste učestalo na visoke police ili u sobe koje se zaključavaju i skrivanju tehnoloških uređaja. Razlozi zbog kojih se deci ograničava pristup određenim produktima tehnologije jesu komplikovana upotreba, pristup neprimerenim sadržajima, oštećenje uređaja, potencijalni negativni efekti i štetnost upotrebe tehnologije za decu ranog uzrasta (Lepičnik & Samec, 2013).

Posmatrano sa aspekta polnih razlika, rezultati istraživanja sprovedenog u Turskoj pokazuju da roditelji učestalije pružaju sugestije pri upotrebi tehnologije deci ženskog pola. Osim toga, uočeno je da majke učestalije od očeva usmeravaju decu prilikom upotrebe tehnoloških produkata, da imaju kritičnije stavove pri proceni potencijalnih negativnih efekata primene tehnologije (Ekici, 2016), kao i da dominantnije nadgledaju decu prilikom upotrebe računara (Sălceanu, 2014). U skladu sa navedenim su i rezultati istraživanja sprovedenog u Atini 2009. godine, koji potvrđuju da se pristup tehnologiji u većoj meri ograničava devojčicama nego dečacima (Nikolopoulou et al., 2010). Za razliku od uverenja da su devojčice nezainteresovane za upotrebu tehnologije, rezultati istraživanja koje su sprovedeli Lajnberger i Černin (Linebarger & Chernin, 2003) ukazuju na veći afinitet i sklonost devojčica ka upotrebi računara, u odnosu na dečake. Rezultati istraživanja su takođe pokazali da devojčice češće povezuju pozitivne emocije i osobine sa upotrebom računara.

Rezultati istraživanja pokazuju da roditelji sa višim stepenom obrazovanja pozitivnije procenjuju uticaj tehnologije na različite oblasti dečijeg razvoja, u odnosu na roditelje sa nižim stepenom obrazovanja. Osim toga, roditelji smatraju da primena savremene tehnologije u ranom uzrastu razvija motoričke, komunikacijske, socijalne, kulturne i kompetencije za učenje, kao i da doprinosi sticanju veština i znanja koje mogu koristiti detetu u daljem školovanju. Pored navedenog, pokazalo

se da su roditelji upoznati i sa negativnim efektima primene savremene tehnologije kao što su pristup sadržajima koji promovišu nasilje, ugrožavanje fizičkog zdravlja, pogoršanje vida, gojaznost, gubitak kontakta sa realnošću, zavisnost i asocijalnost (Lepičnik & Samec, 2013).

U pogledu uticaja socioekonomskog statusa na stavove o upotrebi tehnologije, rezultati istraživanja sprovedenog u Grčkoj pokazuju da ispitanici višeg socioekonomskog statusa pozitivnije procenjuju uticaj primene IKT na usvajanje znanja, razvoj matematičkih i lingvističkih veština, podsticanje mašte i kreativnosti dece, u odnosu na roditelje nižeg socioekonomskog statusa. Rezultati studije pokazuju i da kategorija roditelja višeg materijalnog statusa ne smatra da primena računara potiskuje ulogu vaspitača i njegovu komunikaciju sa decom u ustanovi. Pored toga, istraživanjem je ustanovljeno da roditelji imaju pozitivan stav prema integraciji tehnologije u vaspitno-obrazovni rad predškolske ustanove, kao i da smatraju da računari podstiču zabavu, razonodu i aktivno učešće u procesu učenja (Natsiopoulou et al., 2013). Do gotovo istih podataka došli su i autori Lajnberger i Černin (Linebarger & Chernin, 2003) prilikom sprovođenja istraživanja na teritoriji Kanzasa. Naime, rezultati pomenutog istraživanja pokazali su da roditelji nižeg socioekonomskog statusa, za razliku od roditelja koji pripadaju radničkoj i srednjoj klasi, ne smatraju internet i računar korisnim obrazovnim alatima. Sa druge strane, deca pomenute kategorije roditelja se češće od dece roditelja višeg socioekonomskog statusa opredeljuju za upotrebu računara kada žele da nauče nešto novo.

Slično prethodno navedenom, rezultati istraživanja koje je sprovedeno u Rumuniji ukazuju na upoznatost roditelja sa prednostima i nedostacima upotrebe tehnologije. Preciznije, prednosti računarskih igara koje su roditelji najčešće navodili jesu: razvoj mišljenja, kreativnosti, spretnosti, takmičarskog duha, učenje stranih jezika, poboljšanje memorije i pamćenja, razvoj logičkog razmišljanja, sposobnosti čitanja i pisanja, veština računanja, razvoj ambicije, samopouzdanja, samokontrole, nezavisnosti, društvenosti, timskog duha, odgovornosti i slično. Nasuprot tome, nedostaci upotrebe koje su roditelji navodili jesu: nedostatak fizičkog kretanja, poremećaj vida, bol u kičmi, zavisnost, umor, sukobi braće i sestara prilikom upotrebe, nervoza, asocijalnost, nasilno ponašanje, nesposobnost razlikovanja stvarnosti i fiktivnog sveta, gubljenje vremena i lenjost dece (Sălceanu, 2014).

Prema nalazima istraživanja sprovedenog u Škotskoj može se zaključiti da su roditelji upoznati sa značajem sticanja tehnoloških veština, naročito u starijem predškolskom dobu. Međutim, ispitani roditelji su takođe bili skeptični u proceni važnosti poznavanja tehnologije u ranom dobu. Tačnije, oni su često isticali da su druge aktivnosti prikladnije ovom uzrastu i da je veoma važno da deca ne zanemare igru i druženje zbog učestalog korišćenja tehnologije (Plowman et al., 2012).

Autor Ploumen (Plowman et al., 2012) ističe da se sticanje veština upotrebe tehnologije u porodičnom okruženju najčešće odvija neposredno: razgovorom mobilnim telefonom sa rođacima, snimanjem i štampanjem digitalnih fotografija kućnih ljubimaca, gledanjem porodičnih video snimaka, korišćenjem starih računara i telefona kao rekvizita za igru i slično.

Zaključak

Kada sumiramo prethodno navedene rezultate istraživanja uočava se da su tradicionalna sredstva i dalje zastupljenija u vaspitno-obrazovnom radu predškolskih ustanova u odnosu na produkte savremene tehnologije. Takođe je uočeno da problem u nastojanjima da vaspitno-obrazovni proces inovira upotrebom savremene tehnologije predstavljaju nepovoljni uslovi u instituciji i neadekvatna obuka koja se nudi vaspitačima. Dakle, kao što je već istaknuto, iskustvo stručnog usavršavanja u oblasti primene tehnologije doprinosi kompetentnosti vaspitača i eliminisanju straha i konzervativnih stavova koji se javljaju usled susreta sa nepoznatim načinom rada. Pored toga, uočena je i efikasnost pravovremenog tehnološkog opismenjavanja vaspitača još u toku samih studija, putem predmeta i disciplina iz IT oblasti. Važno je napomenuti i da teorijska analiza rezultata istraživanja ukazuje na upoznatost vaspitača i roditelja sa prednostima i nedostacima upotrebe savremene tehnologije, kao i efektima tehnoloških produkata na razvoj, ponašanje i učenje dece. Rezultati prikazanih istraživanja mogu poslužiti kao važan orijentir za planiranje primene savremenih tehnologija u sistemu predškolskog vaspitanja i obrazovanja kod nas.

Takođe, analiza rezultata istraživanja pokazuje da se u 21. veku u porodičnom kontekstu koristi širok spektar tehnoloških produkata čiji su verni korisnici i sama deca predškolskog uzrasta. Iz tog razloga roditelji neretko pribegavaju uspostavljanju porodičnih pravila, kao i nadzoru, nadgledanju i kontrolisanju dece prilikom upotrebe IKT.

Literatura

- Adodo, S. O. (2012). A Predictive Study of Pre-Service Teachers' Gender, Self-Concept, Interest and Attitude Towards Interactive Computer Technology (ICTS) in Nigeria Universities Faculties of Education. *Journal of Educational and Social Research*, 2(3), 145–150.
- Bourbour, M., Vigmo, S. & Samuelsson, I. P. (2015). Integration of interactive whiteboard in Swedish preschool practices. *Early Child Development and Care*, 185(1), 100–120.
- Cevher Kalburan, N., Yurt, Ö. & Ömeroğlu, E. (2011). The use of interactive CD-ROM in early childhood education: Teachers' thoughts and practices. *Procedia Computer Science*, 3, 1555–1561.
- Chou, M. J. (2013). Kindergarten teachers' information technology teaching beliefs: The critical path toward teaching effectiveness. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 89, 261–269.
- Chronopoulou, E. & Riga, V. (2012). The contribution of music and movement activities to creative thinking in pre-school children. *Creative Education*, 3(02), 196.
- Cruz, F. J. F. & Díaz, M. J. F. (2016). Generation z's teachers and their digital skills. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 24(46), 97–105.

- Djebbari, Z. (2012). Effective Teaching with Information Technologies: Towards an Interactive Pedagogy. *Journal of Educational and Social Research*, 2(3), 141–144.
- Drigas, A. & Kokkalia, G. (2014). ICTs in kindergarten. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 9(2), 52–58.
- Drigas, A. S. & Ioannidou, R. E. (2013). ICT in Special Education: A Review. In: M. D. Lytras et al. (ed.). *Communications in Computer and Information Science* (357–364). Springer-Verlag Berlin Heidelberg. Retrived from: https://www.researchgate.net/profile/Athanasios_Drigas/publication/255800111 ICTs_in_Special_Education_A_Review/links/0c960529b3a93e66fd000000.pdf
- Drigas, A., Kokkalia, G. & Lytras, M. D. (2015). Mobile and Multimedia Learning in Preschool Education. *J. Mobile Multimedia*, 11(1/2), 119–133.
- Ekici, F. Y. (2016). Parents' Views on the Use of Technology in the Early Childhood Period. *Journal of Education and Training Studies*, 4(12), 58–70.
- Genc, Z. (2014). Parents' perceptions about the mobile technology use of preschool aged children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 146, 55–60.
- Goktas, Y., Yildirim, Z. & Yildirim, S. (2008). A review of ICT related courses in pre-service teacher education programs. *Asia Pacific Education Review*, 9(2), 168–179.
- Han, C. (2002). Leadership roles of a pre-school principal in the use of information and communication technology: a Hong Kong experience. *Contemporary issues in Early childhood*, 3(2), 293–297.
- Hilčenko, S. & Jakovljević, N. (2017). Interactive-Multimedia Playful Game Sheets and Panels for Preschool Institutes. *Edukacija – Tehnika – Informatyka*, 1(19), 228–234.
- Kaindio, M. P. & Wagithunu, M. N. (2014). Integrating information communication technology skills in preschool education in Kenya. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(5), 89–104.
- Kamaruddin, K., Abdullah, C. A. C., Idris, M. N. & Naw, M. N. M. (2017). Teachers' level of ICT integration in teaching and learning: A survey in Malaysian private preschool. In: A. Waldron (ed.). *AIP Conference Proceedings*, 1891/1, (020075-1 - 020075-5). AIP Publishing. Retrived from: <https://aip.scitation.org/doi/pdf/10.1063/1.5005408?class=pdf>
- Kienig, A. (2017). Modern Technology as the New Context of Child Development: Opportunities and Threats. *Rocznik Teologii Katolickiej*, 16(2), 161–176.
- Konca, A. S., Ozel, E. & Zelyurt, H. (2015). Attitudes of preschool teachers towards using information and communication technologies (ICT). *International Journal of Research in Education and Science*, 2(1), 10–15.
- Lepičnik, J. & Samec, P. (2013). Communication Technology in the Home Environment of Four-year-old Children (Slovenia). *Comunicar*, 20(40).
- Li, X. & Atkins, M. S. (2004). Early childhood computer experience and cognitive and motor development. *Pediatrics-English Edition*, 113(6), 1715–1722. Retrived from: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.575.7121&rep=rep1&type=pdf>
- Linebarger, D. L. & Chernin, A. R. (2003). Young Children, Parents, Computers. *IT & SOCIETY*, 1(4), 87–106.

- Liu, X., Toki, E. I. & Pange, J. (2014). The use of ICT in preschool education in Greece and China: A comparative study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 1167–1176.
- Lupu, D. & Laurențiu, A. R. (2015). Using new communication and information technologies in preschool education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 187, 206–210.
- Masoumi, D. (2015). Preschool teachers' use of ICTs: Towards a typology of practice. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16(1), 5–17.
- Mikelić Preradović, N., Unić, D. & Boras, D. (2014). Preschool and Primary School Children as Multimedia Learners. *International journal of education and information technologies*, 8, 171–178.
- Natsiopoulou, T. & Bletsou, M. (2011). Greek preschoolers' use of electronic media and their preferences for media or books. *International Journal of Caring Sciences*, 4(2), 97–104.
- Natsiopoulou, T., Melissa Halikiopoulou, C. & Lioliou, C. (2013). Effects of family socioeconomic status on parents' views concerning the integration of computers into preschool classrooms. *International Journal of Caring Sciences*, 6(1), 98.
- Nikolopoulou, K. (2014). ICT integration in preschool classes: Examples of practices in greece. *Creative Education*, 5(6), 402–410.
- Nikolopoulou, K., Gialamas, V. & Batsouta, M. (2010). Young children's access to and use of ICT at home. *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, 4(1), 25–40. Retrived from: <http://societyandtheory.lis.upatras.gr/index.php/review/article/view/133>
- Nikulina, T. V. (2015). Integration of information and communication technologies into preschool education. In: S. Petrovska (ed.). *Education in XXI century-conditions and perspectives* (228–237). Štip: Univerzitet Goce Delčev. Retrived from:<http://js.ugd.edu.mk/index.php/AMC/article/view/1456/1278>
- Oluwadare, F. A. (2015). ICT Use in Preschool Science Education: A Case Study of Some Private Nursery Schools in Ekiti State. *Journal of Education and Practice*, 6(31), 75–79.
- Plowman L., McPake, J. & Stephen C. (2012) Extending opportunities for learning: the role of digital media in early education. In: S. Suggate & E. Reese (eds.). *Contemporary Debates in Child Development and Education*, (95–104). Routledge: Abingdon.
- Racu, I. I., Lystopad, O. A. & Mardarova, I. K. (2017). The Formation of Future Preschool Teachers' Competence Required for Using Computer Technology. *Science and Education*, 5, 24–27.
- Radetić Paić, M. & Ružić Baf, M. (2012). Use of ICT and Inappropriate Effects of Computer Use - Future Perspectives of Preschool and Primary School Teachers. *Psychology of Language and Communication*, 16(1), 29-38. Retrived from:<https://www.degruyter.com/downloadpdf/j/plc.2012.16.issue-1/v10057-012-0003-y/v10057-012-0003-y.pdf>
- Rideout, V. J., Vandewater, E. A. & Wartella, E. A. (2003). *Zero to six: Electronic media in the lives of infants, toddlers and preschoolers*. Retrived from:<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED482302.pdf>

- Roberts Holmes, G. (2014). Playful and creative ICT pedagogical framing: a nursery school case study. *Early child development and care*, 184(1), 1–14.
- Sălceanu, C. (2014). The Influence of Computer Games on Children's Development. Exploratory Study on the Attitudes of Parents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 149, 837–841.
- Sehnalová, V. (2014). Using ICT in education of preschool children. *Journal of Technology and Information Education*, 6(1), 4.
- Stanisavljević Petrović, Z. i Pavlović, D. (2017). *Novi mediji u ranom obrazovanju*. Niš: Filozofski fakultet.
- Tamirat, M. & Berhan, G. (2014). Multimedia Application to Improve the Cognitive Skills of Preschool and Kindergarten Children. *HiLCoE Journal of Computer Science and Technology*, 2(2), 52–57.
- Thelning, K. & Lawes, H. (2001). *Information and Communication Technologies (ICT) in the Early Years*. Retrieved from: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.116.7891&rep=rep1&type=pdf>
- Toki, E. I. & Pange, J. (2014). ICT use in early childhood education: Storytelling. *Tiltai*, 66(1), 183–192.
- Vitoulis, M. (2017). The formation of pre-service early childhood educators' perceptions about ict use in early childhood education after an experiential approach. *European Journal of Education Studies*, 3(5), 22–37.

THE APPLICATION OF ICT TECHNOLOGY IN EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN - REVIEW OF RESEARCH RESULTS FROM DIFFERENT COUNTRIES

Anastasija Mamutović, Marija Marković, Zorica Stanisavljević Petrović

University of Niš, Faculty of Philosophy,
Department of Pedagogy

Abstract: The application of modern technology in educational work refers to the creation of an adequate approach and model of use of technology products at all levels of the education system. Informatization of modern society leads to a change in educational standards, as well as methods and tools used in educational work. The aim of this paper is to determine, on the basis of theoretical analysis of scientific literature, in which countries in the world ICT technology is applied in educational work with preschool children, as well as to present the results of studies that indicate the effects of technological products on the development, behavior and learning of preschool children. In addition to the analysis of the results regarding the application of modern technology in preschool institutions, the results of research related to the application of ICT technology in the family context were also analyzed. It was noticed that the use of ICT technology is present in the work of educators, as well as that educators have

a developed awareness of the importance of information education and the need for professional development in the field of ICT technology in working with preschool children. As far as the family context is concerned, the analysis of the research results shows that in the 21st century, a wide range of technological products are used in the family context, of which preschool children themselves are faithful users.

Keywords: ICT technology, preschool period, preschool institutions, family context.

Citiranje članka: Mamutović, A., Marković, M. i Stanisavljević Petrović Z. (2020). Primena savremene tehnologije u vaspitanju i obrazovanju dece predškolskog uzrasta – prikaz rezultata istraživanja iz različitih zemalja. *Godišnjak za pedagogiju*, 5(1), 59–72.

UDK 371.3:004.738

Pregledni rad

Primljeno: 06.06.2020.

Odobreno za štampu: 03.07.2020.

DOI: <https://doi.org/10.46630/gped.1.2020.05>

MEANING-CENTERED MANAGEMENT OF THE VIRTUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE ACADEMIC TRAINING OF PEDAGOGICAL SPECIALISTS

Sofia Dermendjieva¹

South-West University “Neofit Rilski” – Blagoevgrad, Bulgaria

Lazar Stošić

Institute of management and knowledge, Regional coordinator for Republic of Serbia, Senior Researcher, Skopje, Macedonia

Gergana Dyankova

South-West University “Neofit Rilski” – Blagoevgrad, Bulgaria

Abstract: As the last institution at the end of the education system, the university is committed to preparing competent professionals for each field of expertise, including future teachers. An essential goal in the training of pedagogical specialists is to get to know the potential of the personality and to enhance its development at all key levels. The situation with Covid-19 has highlighted its growing importance, given the urgent need to transition from face-to-face learning to distance education. In the course of the rapidly spreading epidemic, the role of ICT in education became clear. It has been proven that in the conditions of global crisis it is the information and communication technologies that successfully mediate the learning process. It was found that digital competencies are vital for the subjects in the pedagogical interaction, because they ensure the dialogue in the virtual educational environment. Undoubtedly, the foundation of its qualitative implementation affects the motivation for self-actualization of interacting between teachers and students. After identifying the need to improve the quality of distance education, this article presents the advantages of meaning-centered management of virtual educational environments in the academic preparation of pedagogical specialists. The following questions become relevant: (1) What is the meaning?; (2) What will develop?; (3) How will it be formed?, which respectively constitute the conceptual, personal and activity aspect of the pedagogical interaction from a distance.

Keywords: *higher pedagogic education, meaning-centered management in virtual environment, quality of distance education, professional pedagogical competence.*

¹ sofger@swu.bg

Introduction

In previous years, higher education institutions for pedagogical specialist training were required to use their potential in the best way to accelerate modernization and internationalization at all levels of the education system. Recently, the education system is striving to be in unison with the challenges of the modern age. Modernization in education is aimed at:

- on the one hand – improving the learning environment in the educational institutions through enhanced implementation of information and communication technologies;
- on the other hand – achieving (1) functional and (2) multi-dimensional literacy of learners, defined as:
 - (1) ability to use knowledge and skills from key cognitive domains to solve problematic situations;
 - (2) an ability that is the basis for participation in the digital society and making informed choices on issues in a high-tech environment (Dermendjieva and Dyankova, 2018).

Ensuring conditions for quality education is directly related to the application of the competence approach, which:

- emphasizes the end results of training and the acquisition of knowledge and skills that are reciprocal in the content of the relevant educational level and are of high relevance in real life, in other words personally oriented towards the needs of the trainees;
- has a two-way meaning and scope, since it refers both to the teacher/trainer as a professional subject and to the child/student as an active subject of the educational activity.

A more significant feature of the competence approach display is the systematic comprehension and upgrading of intellectual, communicative, reflexive and moral norms that allow the individual to direct his activity in a broad social, economic and cultural sense.

2. Pandemic Covid-19 and the challenges prior to the academic preparation of pedagogical specialists for virtual education environments

Unfavorable events connected to the spread of Covid-19 imposed enormous lifestyle changes. The introduction of quarantine due to the Pandemic and the measures for social distancing changed radically the functioning of educational institutions. The higher education institutions also reorganised their working habits with students and made transition from attending in-class sessions to remote learning. At the same time, social media intensified the question about the quality of online education. It became clear that there were two opinions about online education:

there are the people who favor online education and the people that disprove its advantages and efficiency.

An objective analysis requires the acknowledgment of the efforts of the academic community for handling the crisis. It's also important to take a look at the challenges that they overcame.

3. Emerging needs prior to the academical preparations of pedagogical specialists in virtual educational environments

Modern studies show that traditional educational activities at the university level do not play an important role in the globalizing world.

The waning interest in the academic career is related to the lack of opportunities for systematic professional qualification and for the enhancement of pedagogical competence. Additionally, this has a negative impact on the quality of teaching at the university level and implies that the need for permanent updating is imperative.

Reflected in the context of higher education, the competence approach addresses the conflicting contradiction between institutional models of professional behavior by university lecturers and the need for adequate pedagogical reflection on effective academic interaction. This growing tendency of “blurring the boundaries” between professional training, long-time student experience and dynamically changing educational needs reflects the difficulties faced by a modern university lecturer in the context of pedagogical practice as an organizational and professional situation.

What is new in the situation is that the teacher has to improve his / her professional pedagogical competences simultaneously with the students and in this sense no particular distance is registered in his / her position both as a trainer and a trainee.

At the same time, dynamic and effective interaction in both face-to-face teaching and in online mode are demanded from the trainer.

This growing tendency of “blurring the boundaries” between professional training, long-time student experience and dynamically changing educational needs reflects the difficulties faced by a modern university lecturer in the context of pedagogical practice as an organizational and professional situation.

Moreover, in the context of online education:

- on an individual level – conscious or unconscious – the outlined trend reflects what depleted the professional motivation of teachers, expressed in formalizing, distancing, dehumanizing and neglecting the essential function of the educator and restricting the vision for the development of education;
- at the institutional level – the identified trend and the analyzed negative issues of its increase are a sure sign of a crisis in higher education.

These deficiencies appear to be strong demotivators for university lecturers and, in the context of the analyzed problems, destabilize the university. The

underestimation of the seriousness of this fact hides the risk of gradually decreasing functions of the higher education institution as a key institution and marks a true danger of it becoming the first unstable unit that is a part of the “domino effect” in our education.

The indisputable cause-and-effect conditionality between motivation and activity reveals the importance of the problem about meaning-centered virtual fields, considered and acquired in the area of higher pedagogical education. For the unmotivated university lecturer it is impossible to develop the skills for proactively presenting the educational content to the audience of students – future educators. This teaching rigidity is identified as an obstacle in the context of quality education.

Therefore, this problem highlights the need for positive changes in the organization of the educational environment: to be effective, to provoke, support and encourage the individual development of the learner and to apply attractive forms of training.

4. Application of a meaning-centered approach in the management of virtual educational environments in the university training of pedagogical staff

Today’s education system is undergoing a paradigm change that is a small-scale example of the changes in our society in terms of individual and social behaviors and relationships. The debates are held on the following strands:

1) education centered on the content/subject towards education centered on the learner/client/user;

2) education according to which knowledge and expertise are “here”, and consumers are “there” towards an approach where the expertise of educational specialists is only a small part of the community expertise and consumers are both “here and there”.

Knowing the potential of the personality and stimulating its expression at all code levels are the most important factors for developing the meaning-centered management of the virtual educational environment.

The meaning-oriented approach allows the identification of human, logistical and technological resources aimed at:

- promoting the development of effective thinking, action, relationships to achieve effective real achievements (Prensky, 2017);
- providing skills for complex problem solving, critical thinking, creativity, managing, coordinating with others, emotional intelligence, service orientation, cognitive flexibility, negotiation, judgment, and decision making, needed for the professions of the future .

The methodological platform for the validation of meaning-centered management of virtual educational environments are the theories of L. S. Vygotsky, K. Lewin, V. Frankl and S. Covey, adequate to the contemporary social requirements.

The development of Slavic scientific thought, especially the work of the Russian psychologist L. S. Vygotsky represents the standpoint on “the creative intelligence”, which could only be possible as a cognitive and emotional origin of human consciousness unity. All this we find in the ideas of Victor Frankl (Frankl, 2016).

On the other hand, the main thesis of constructivism is that a man is constructed in the social environment (L. S. Vygotsky). Knowledge originates and is formed by social interactions (sharing, comparison, debating) among subjects in the learning process. Through this dialogue, the social learning environment enables a person to specify their own meanings and help others to specify their own. In this way, mutual knowledge formation is achieved. This is a direct reflection of L. S. Vygotsky’s socio-cultural theory, which emphasizes the mentor’s leadership and allows the learner to consistently master more complex levels of knowledge and understanding, thus gaining independent competence. The context (contextualism) becomes an integral part of the learning process: cultural and historical.

K. Lewin’s field theory (Lewin, 1980) of active and passive adaptive tendencies in behavioral motivation reveals all conditions that are relevant to determine a behavior (characterizing both the current situation and the condition of the subject) and describes their dynamic relationships. The term “field” covers the factors of both the external (the environment) and the internal (subjective) situation (Lewin 1980).

Even in a cursory study, meaning-centered management as an approach strikingly differs from all theories, reducing behavior to personal dispositions and individual differences in them. Simple connections in the sense of an “irritant-response” association are insufficient to explain the behavior. Its significance leads to the conclusion that sustainable development is not an impulsive response to thoughts and behavior, determined primarily by changing external circumstances or primary incentives, but it is the result of shared meaning in the subject-subjective interaction.

This is the reason why the meaning-centered management of virtual educational environments provides the conditions for maximum personalization of the learning process by transforming the traditional transmission process of educational communication into an organic and authentic dialogue.

The meaning-centered approach is based on the philosophy of Victor Frankl. In the 1980s, Stephen Covey affirmed this approach, convinced that the basis of subjective activity is the realization of one’s own values. Innovative ideas and practical solutions to change the education systems that Ken Robinson, Lou Aronica, Malala Yousafzai, Tony Wagner, Passy Salberg, and others defend are also present. They are concentrated around the idea that “education does not have its own constant “utopia”, it is an expression of the constant pursuit of creating the best conditions of learning for real people living in real communities in the real and changing world” (Robinson, Aronica, 2017).

5. Characteristics of the meaning-centered management of virtual educational environments

The introduction of meaning-centered distance learning management reveals the role of the effective leader in education, which introduces innovations related to:

- enhanced control over knowledge, ideas and practices that form the given field of knowledge;
- a deep understanding of the traditions and achievements on which this knowledge is built.

In the conditions of virtual pedagogical communication, the meaning-centered approach allows the teacher to create environment that engages, provides opportunities, expects achievement and empowers trainees through:

- “inspiration: With their passion, they kindle their interest in the subject and inspire them to achieve the best;
- confidence: a help to acquiring skills and habits to convince them that they will also be able to develop their expertise cognition;
- creativity: they give the opportunity to experiment, explore, ask questions and develop skills and attitudes for original thinking” (Robinson, Aronica, 2017).

The above-mentioned professional pedagogical reflexes are feasible in compliance with the basic principle of meaning-centered approach, related to guaranteeing students’ maximum freedom of choice. The result is a “pedagogical interaction for which the dynamic, the active, the surviving, the actively transforming moment for essential characteristics” (Prensky, 2017).

6. Educational potential of the meaning-centered approach in the online environment

The application of meaning-centered management of the virtual educational environment in higher pedagogical education ensures effective academic training of future teachers, uniting the following three projections:

1) In the conceptual aspect (What is the point?) – Reflects the importance and value of the disciplines (subject areas included in the curriculum of the respective educational qualification degree) in the context of the emerging role of education to develop humanity.

2) Personally (What will be developed?) – Reflects the range of key competences that students – future teachers should instill in adolescents in their training as a preparation for life.

The personal aspect actually sets the role of the proactive lecturer as a reference model in organizing a development-oriented pedagogical interaction (Robinson, Aronica, 2017) of:

- curiosity – the ability to ask questions and explore how the world works;
- creativity – the ability to create new ideas and to apply them in practice;

- critical thinking – the ability to select and analyze information and ideas through argumentation and assessment;
- communication – the ability to clarify and ascertain the expression of thoughts and feelings through a variety of media tools and forms;
- collaboration – the ability to constructively cooperate with others;
- commitment – empathy and responsiveness;
- peace of mind – the ability to constantly connect with the inner world of feelings and develop a sense of personal harmony and balance;
- civic participation – the ability to participate constructively in the society and in the processes that make it sustainable.

3) In the active aspect (How will it be formed?) – reflects the activities, methods, forms, techniques, and components that structure the pedagogical interaction on the basis of cooperative learning: positive interdependence, face-to-face interaction, individual responsibility, and group analysis.

The authentic participation of students – future teachers – in such organized distance learning presupposes sustainable multiplication of the meaning-centered approach in their future professional and pedagogical realization.

Conclusion

The presented meaning-centered educational paradigm marks the effectiveness of distance learning by combining innovative solutions for higher pedagogical education in terms of organizing and conducting a learning process, reforming:

- the form of pedagogical communication: from monologic to dialogical;
- the choice of educational technology: from influence to interaction;
- the role of personal factors: from unification to pluralism, within pedagogical autonomy;
- the model of pedagogical thinking: from a reproduction of truth to self-seeking, transformation, creation of a new creative product.

References

- Dermendjieva, S., G. Dyankova (2018). Proactive environment in the university pedagogic education (Theoretical Quality Framework for Higher Education Services). *International Journal Knowledge*, 23(1), 39-45. Social sciences. Institute of Knowledge Management - Skopje. Macedonia.
- Frankl, V. (2016). *Chovekyl v tyrsene na smysyl*, Izdatelska kyshta „Hermes“: Sofia.
- Lewin, K. (1980). *Topologija i teorija polia*. Hrestomatiia po istorii psihologii, red. P. Ia. Gal'perin, A. N. Zhdan, Moskva: MGU.
- Prenski, M. (2017). *Tryabva da provokirame detzata da iskat da promenyat sveta*. Vestnik Kapital, KObrzovanie https://www.capital.bg/specialni_izdaniia/obrazovanie/2017/05/15/2961906_mark_prenski_triabva_da_provokirame_decata_da_iskat_da/

Robinson, K. & Aronika L. (2017). *Kreativnite uchilishta – revoliucijata, koiato preobraziava obrazovaniето*. – RAABE-Bulgaria OOD.

Тодоров С. (2017). Марк Пренски: Трябва да провокираме децата да искат да променят света, *Capital*, On-line magazine, published on 15. 05. 2017., retrieved from: https://www.capital.bg/specialni_izdaniia/obrazovanie/2017/05/15/2961906_mark_prenski_triabva_da_provokirame_decata_da_iskat_da/

УСМЕРЕНО УПРАВЉАЊЕ ВИРТУЕЛНИМ ОБРАЗОВНИМ ОКРУЖЕЊЕМ У АКАДЕМСКОЈ ОБУЦИ ПЕДАГОШКИХ СТРУЧЊАКА

София Дерменђиева

Југозападни универзитет Неофит Рилски, Благоевград, Бугарска

Лазар Стошић

Институт за менаџмент и образовање, Регионални координатор за Србију,
Скопље, Македонија

Гергана Дианкова

Југозападни универзитет Неофит Рилски, Благоевград, Бугарска

У последњој институцији на крају образовног система, универзитет је посвећен припреми компетентних стручњака за сваку професионалну област, укључујући будуће наставнике. Суштински циљ обуке педагошких стручњака јесте упознавање потенцијала личности и подстицање њеног испољавања на свим кључним нивоима. Ситуација са Covid-19 указала је на његов све већи значај, с обзиром на хитну потребу да се пређе са лицем у лице ка учењу на даљину. Током епидемије која се брзо ширила, улога ИКТ-а у образовању постала је јасна. Доказано је да у условима глобалне кризе информационе и комуникационе технологије успешно посредују у процесу учења. Утврђено је да су дигиталне компетенције кључне за субјекте у педагошкој интеракцији, јер омогућују дијалог у виртуалном образовном окружењу. Несумњиво, основа његове квалитативне примене утиче на мотивацију за самоактуализацију интеракције између наставника и ученика. Како је уочена потреба за побољшањем квалитета образовања на даљину, у овом чланку су представљене предности управљања виртуелним образовним окружењем у фокусу на значењу у академској припреми педагошких специјалиста. Следећа питања постају релевантна: (1) У чему је значење?; (2) Шта ће се развијати?; (3) Како ће се формирати?, што сачињава концептуални, лични и делатни аспект педагошке интеракције из даљине.

Кључне речи: високо педагошко образовање, усмерено управљање у виртуелном окружењу, квалитет образовања на даљину, професионално-педагошка компетенција.

Цитирање чланака: Dermendjieva, S., Stošić, L. i Dyankova G. (2020). Meaning-centered management of the virtual educational environment in the academic training of pedagogical specialists. *Godišnjak za pedagogiju*, 5(1), 73–80.

UDK 316.776:371.212

Pregledni rad

Primljeno: 23.05.2020.

Odobreno za štampu: 04.07.2020.

DOI: <https://doi.org/10.46630/gped.1.2020.06>

PODSTICANJE ASERTIVNE KOMUNIKACIJE UČENIKA PUTEM RADIONIČARSKOG RADA U OKVIRU ODELJENSKE ZAJEDNICE

Danijela Milošević¹

Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet, Departman za pedagogiju (student DAS)

Apstrakt: U radu je posvećena pažnja razmatranju asertivnog stila komunikacije koji se shvata kao konstruktivan obrazac koji doprinosi intenziviranju socijalnih interakcija učenika i formiranju kvalitetne pedagoške klime u odeljenju. U tom pogledu čas odeljenske zajednice se izdvaja i percipira kao potencijal za kreiranje i razvijanje nenasilne komunikacije i demokratskih odnosa učenika, a nastavnik kao ključni delatnik podsticanja saradničke atmosfere i prosocijalnog ponašanja učenika. Najveći doprinos u regulisanju interpersonalnih odnosa učenika sa jedne strane, i razvijanje kooperativnog i aktivnog učenja sa druge strane, vidi se u primeni radioničarskog rada. Stoga, praktična vrednost ovog rada je u predstavljanju pedagoške radionice koja je specijalno dizajnirana za potrebe osposobljavanja učenika za primenu asertivnog stila komunikacije. Ne treba izgubiti iz vida da uspostavljanje i razvoj uspešne interpersonalne komunikacije u nastavi velikim delom zavisi od nastavnika, pa je u fokusu ovog rada i razvoj njegovih socijalnih kompetencija. Shodno tome, usmerenost ka permanentnom obrazovanju i kontinuiranom razvoju refleksivne prakse je preoritet savremenog nastavnika, koji pretenduje da menja i inovira nastavi proces.

Ključne reči: interpersonalni odnosi, nenasilna komunikacija, pedagoška klima, radioničarski rad, stilovi komunikacije.

Uvod

U školskom kontekstu, komunikacija predstavlja kompleksan proces koji podrazumeva međuzavisnost ponašanja učesnika vaspitno-obrazovnog procesa. Karakteriše je aktivno uključivanje svih učesnika u ispunjavanju predviđenih ciljeva i zadataka vaspitno-obrazovne delatnosti (Jovanović, 2009), a njena svojstvenost se ogleda u komunikativnim, interaktivnim i perceptivnim komponentama (Zhamilya et al., 2013).

¹ d.milosevic-15811@filfak.ni.ac.rs

Stipendista Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Da bi pedagoška komunikacija nosila obeležje efikasnosti neophodno je u njenoj suštini negovati uzajamno poštovanje i iskren i ravnopravni odnos među učesnicima. Jovanović (Jovanović, 2009) ukazuje na odlike efikasne pedagoške komunikacije: jasnost, dvosmernost, usklađenost sa psihofizičkim uzrastom sagovornika, usmerenost na podsticanje mišljenja, razvijenost govora, mogućnost izbora i razmene ideja. Takva komunikacija je demokratski orijentisana i kod učenika utiče na formiranje najpoželjnijeg – asertivnog stila komunikacije, koji utiče na stvaranje pozitivne slike o sebi i drugima i doprinosi celokupnom samorazvoju učenika.

Razvijati asertivnu komunikaciju na časovima odeljenske zajednice od izuzetnog je značaja za formiranje pozitivnih interpersonalnih odnosa i kvalitetne pedagoške klime. Ipak, nesumljivo se postavljaju mnogobrojna pitanja poput: kako stvoriti povoljne uslove za pospešivanje asertivnog stila komunikacije u školskom okruženju?, koje metode iskoristiti kao najadekvatnije u razvoju asertivne komunikacije?, kako motivisati nastavnike da razvijaju asertivnu komunikaciju među učenicima? Ova i mnoga druga pitanja itekako otvaraju prostor za proučavanje i razmatranje problematike asertivne komunikacije u nastavnoj praksi. Shodno tome, asertivna komunikacije će se nadalje tretirati kao poželjni stil komunikacije koji vodi ka pozitivnim efektima u interpersonalnim odnosima među učenicima, pri čemu se ukazuje i na značajnu ulogu nastavnika kao regulatora socijalnih odnosa u odeljenju. Predstavljena pedagoška radionica se nudi kao primer i pomoćni alat nastavnicima u osnaživanju asertivnog stila komunikacije u okviru odeljenske zajednice, a sve u svrhu unapređenja kvaliteta međusobnih odnosa učenika i socioemocionalne klime u odeljenju.

1. Asertivni stil komunikacije učenika u vaspitno-obrazovnom procesu

U savremenoj nastavnoj praksi komunikacija je od suštinskog značaja. Stil komunikacije je važna komponenta u rukovođenju nastavnim procesom i neophodan činilac u ostvarivanju saradnje svih učesnika vaspitno-obrazovnog rada. Način komunikacije oslikava obrazac ponašanja na osnovu koga nastavnici i učenici razvijaju međusobne odnose, pa se može reći da od stila komunikacije može zavisiti kvalitet interakcijskih relacija i pedagoška klima u odeljenju.

Kako asertivni stil komunikacije, prema dostupnim izvorima, predstavlja najpoželjniji obrazac ponašanja i najuspešniji način uspostavljanja međusobnih odnosa, tako on za obrazovni sistem ima naročit značaj. Primena asertivnog ponašanja može biti konstruktivna veština u regulaciji socijalnih odnosa u razredu. Učenici koji primenjuju asertivni stil komuniciranja pokazuju sposobnost da na jasan, direktan i iskren način izraze sopstveno mišljenje, stavove i osećanja, a u isto vreme poštuju osećanja, potrebe i prava drugih (Lambertz & Blight, 2016). Ovakav obrazac ponašanja ukazuje na akciju koja isključuje uskraćivanje prava drugima, a istovremeno uključuje borbu i odbranu sopstvenih uz izražavanje pozitivnih

osećanja (Alberti & Emons, 1970). Primena asertivnog stila doprinosi razvijanju i sposobnosti empatije (Uzuntarla et al., 2016) i sopstvene svesti o odgovornom ponašanju (Ames, 2009). Od nivoa razvijenosti asertivnog stila zavisi i emocionalna i socijalna prilagođenost učenika (Moon, 2009). Asertivni učenici imaju razvijene socijalne kompetencije, veštine rešavanja problema i teže ka introspekciji (Güven, 2010). Kod njih je primetno veće samopouzdanje i samopoštovanje (Sarkova et al., 2013), a rezultati pokazuju i da se sa nivoom asertivnosti povećava motivacija učenika za akademska postignuća (Galata, 2018).

Međutim, da bi se osigurala efikasna komunikacija i formirali kvalitetni odnosi među učesnicima u školskoj zajednici veliku ulogu ima nastavnik. Tačnije, njegov stil komuniciranja određuje način njegovog rada i ponašanja u nastavnim situacijama (Havelka, 2000). On je kreator pozitivne psihosocijalne klime i model ponašanja koji može uticati na formiranje obrasca komunikacije i motivacije učenika za učenje (Eupena, 2012). Na primeru nastavnika učenici usvajaju veštine komunikacije i uče kako da saraduju sa drugima (Havelka, 2000), pa je njegova uloga u nastavnom procesu od vitalnog značaja.

Nastavnik ima posebnu ulogu u razvoju interpersonalnih odnosa u okviru odeljenske zajednice. Putem časova odeljenske zajednice nastavnik može da formira poverenje i ostvari vaspitne i obrazovne ciljeve (Husić, 2009). Osim što nastavnicima čas odeljenske zajednice pruža više vremena da razvijaju odnose sa učenicima i među učenicima, omogućava im i upoznavanje mogućnosti učenika i prepoznavanje njihovih potreba (Koludrović, Jukić i Reić Ergovac, 2009). Na odeljenskoj zajednici se može ostvariti saradnička atmosfera koja predstavlja preduslov za formiranje nenasilne komunikacije i demokratskih odnosa (Ivanek i sar., 2011), pri čemu se nastavniku pruža prilika i da preventivno deluje u rešavanju potencijalnih problema među učenicima.

Međutim, da bi nastavnik razvio asertivno ponašanje učenika, neophodno je da kod njih kontinuirano razvija veštine asertivne komunikacije koje podrazumevaju: uspostavljanje i održavanje razgovora sa drugima, efikasno suočavanje sa konfliktnim situacijama, adekvatno izražavanje pozitivnih i negativnih emocija i veštine aktivnog slušanja (Romek, 2003). S tim u vezi, reklo bi se da je i te kako prepoznata potreba za kontinuiranim usavršavanjem nastavnika u domenu razvijanja pedagoškog pristupa i veština učenika za nenasilnu komunikaciju. Takav vid usavršavanja vodi ka kvalitetnim interpersonalnim odnosima koji doprinose ostvarivanju vaspitnih i obrazovnih ciljeva i kreiranju povoljne psihosocijalne klime, koja rezultira većom kohezijom učenika u školskoj zajednici.

2. Efikasnost radioničarskog oblika rada u razvijanju asertivne komunikacije

Radioničarski pristup je specifičan metod koji omogućava sticanje kompetencija kroz iskustveno, kooperativno i aktivno učenje (Ørngreen & Levinsen, 2017). Kao metod osigurava ravnopravnost i povoljnu klimu učesnika i moderatora i

daje mogućnost kombinovanja različitih metoda i tehnika (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Radionice podstiču timski duh, kritičko mišljenje i pozitivnu interpersonalnu komunikaciju (Felder & Brent, 2017). Brojna su istraživanja čiji su rezultati ukazali na efikasnost radioničarskog pristupa. Na primer, 2017. godine autor Manta (Manta, 2017) kroz svoje istraživanje je ukazao da su se interaktivne radionice pokazale visoko efikasnim u poboljšanju komunikacije nastavnika i učenika u nastavnom procesu, dok su drugi autori poput Likandera i saradnika (Lucander et al., 2012), kao i Nestela i Bejtsona (Nestel & Betson, 1999), tome dodali i komunikativne veštine studenata. Na sličan način o radioničarskom pristupu govore i Kember i saradnici (Kember et al., 2008) ukazujući na njegov pozitivan uticaj na kvalitet učenja i disciplinu učenika, ali i savladavanje matematičkih operacija. Takođe, Salmon (Salmon, 2009) navodi da su učenici pokazali veću motivisanost, participativnost i interakciju, što je zbog efikasnosti ove metode otvorilo potrebu obrazovanja nastavnika za njenu primenu u formalnom obrazovanju.

Radioničarska metoda pokazala se efikasnom u podsticanju asertivne komunikacije. Naime, rezultati istraživanja ukazuju da se socijalne kompetencije učenika u nastavi mogu poboljšati putem primene asertivnog programa u školskom kontekstu (Obey-Jordan, 2007). Jedno takvo istraživanje sprovedeno je u istočnoj Turskoj 2011. godine sa studentima medicine. Ovo istraživanje pokazalo je da je trening asertivnosti baziran na radioničarskoj metodi doprineo u povećanju komunikacijskih veština studenata (Gultekin et al., 2018). Slično istraživanje o kome su pisali Hojat i saradnici (Hojjat et al., 2016) ukazalo je na značajne razlike između kontrolne i eksperimentalne grupe kod adolescenata. U toj populaciji identifikovane su promene u pogledu osnaživanja i jačanja njihove asertivnosti i nivoa sreće. Dakle, trening o asertivnosti ne samo da unapređuje komunikacijske veštine, nego i pomaže u regulaciji odnosa i sticanju sposobnosti rešavanja problema (Gultekin, et al, 2018). Zato se može reći da je takav vid edukacije neophodno primeniti u školskom kontekstu, jer bi sticanje veština asertivne komunikacije nastavnika doprinelo konstruktivnom načinu suočavanja za savremenim izazovima i problemima nastavne prakse. Sa druge strane, čas odeljenske zajednice omogućava priliku za primenu radioničarskog rada kao uspešnog oblika putem kojeg se razvija asertivni stil komunikacije učenika.

3. Primena radioničarskog pristupa u razvijanju asertivne komunikacije učenika na časovima odeljenske zajednice

Radioničarski rad omogućava kako primenu različitih metoda i tehnika, tako i istraživanje različitih pedagoških problema i pojava. Ovaj način rada daje mogućnosti za adekvatnu realizaciju vaspitnih i obrazovnih ciljeva i unapređivanje kvaliteta nastave.

U proučavanju socijalnih relacija učenika radioničarski pristup ima poseban značaj, jer pruža mogućnost za razumevanje ponašanja učenika i njihovih iskustava u različitim

životnim kontekstima. Kružna komunikacija, interakcija između učenika i nastavnika i aktivna participacija u aktivnostima omogućava razvijanje socijalnih i emocionalnih kompetencija koje se u odnosu na kognitivne kompetencije u manjoj meri razvijaju u nastavnom procesu. Iz tih razloga radioničarski pristup može biti od vitalnog značaja za razvijanje kvalitetnih odnosa, a nastavnik u ulozi odeljenskog starešine potencijale ovog pristupa može primeniti upravo na času odeljenkse zajednice. Priprema i primer radionice putem koje se može unaprediti asertivna komunikacija učenika i primeniti u okviru časova odeljenske zajednice prikazana je u *Tabeli 1* i *Tabeli 2*.

Tabela 1. Priprema radionice za čas odeljenske zajednice

Nastavni predmet	Čas odeljenske zajednice
Nastavna jedinica	Komunikacija – aktuelni problemi i mogućnosti unapređivanja
Naziv radionice	Asertivnom komunikacijom do uspešnih interpersonalnih odnosa
Vrsta radionice	Edukativna radionica
Cilj	Osposobljavanje učenika za primenu asertivnog stila komunikacije. <i>Obrazovni:</i> upoznavanje sa asertivnom komunikacijom, sticanje znanja o koracima asertivnosti i prednostima koje asertivna komunikacija pruža. <i>Vaspitni:</i> razvijanje karakteristika koje čine asertivnu ličnost; razvijanje odgovornosti za sopstveno ponašanje, osećaja zadovoljstva i sopstvene vrednosti zbog osposobljenosti za korišćenje veština asertivne komunikacije; motivisanje učenika za primenu asertivnog stila komunikacije; i razvoj i podsticanje kulture komunikacije. <i>Funkcionalni:</i> razvijanje sposobnosti rešavanja problemskih situacija; i uvežbavanje veština asertivne komunikacije i razvijanje veštine timskog rada i aktivnog slušanja.
Zadaci	
Oblici rada	Razgovor u krugu, grupna diskusija, rad u malim grupama
Tehnike rada	Moždana oluja i igre uloga
Očekivani ishodi	Učenici će unaprediti svoja znanja o asertivnoj komunikaciji i putem praktičnih vežbi usavršiti svoje veštine komuniciranja i biće motivisani za dalju primenu asertivnog stila komuniciranja u svakodnevnom životu.
Trajanje	90 minuta
Materijal	Papiri za flip čart, papiri A4, stikeri, markeri

Iz priloženog (*Tabela 1*) se može videti da je u pripremnoj fazi potrebno napraviti plan u pogledu utvrđivanja cilja i zadataka radionice koja će se sprovesti, kao i metoda i tehnika, koje će biti primenjene u okviru časa odeljenske zajednice. Važno je osigurati i prostorne i vremenske uslove i pozitivnu pedagošku klimu. S obzirom na to da čas traje 45 minuta, da bi se postigli očekivani ishodi trajanje radionice nužno je produžiti izvan jednog školskog časa, što zahteva motivisanje učenika za aktivan rad i učešće nakon nastave.

Ključni delatnik u ostvarivanju ciljeva i zadataka radionice je odeljenski starešina. Kako je on administrativni, organizacioni i pedagoški rukovodilac odeljenja, nesumnjivo se njegova uloga posebno ističe kroz vaspitni rad sa učenicima. Od njega se očekuje da dobro poznaje specifičnosti i dinamiku odeljenja, kao i psihofizički, socijalni i emocionalni razvoj svakog učenika (Mihailović i Vrdović, 2015). Odeljenski starešina je osoba koja bi trebalo da pokaže razumevanje za probleme učenika, da omogući bolju socijalizaciju i podstakne učenike da napreduju u skladu sa svojim interesovanjima. Njegov zadatak je da kod učenika razvija kompetencije koje omogućavaju formiranje pozitivnih i demokratskih odnosa, ali i da teži ka ličnom i profesionalnom napredovanju.

S obzirom na to da radioničarski rad pruža mogućnost za saznavanje stavova, mišljenja i ideja učenika, pružanjem slobode govora i formiranjem atmosfere prihvatanja, odeljenskom starešini takav način rada može predstavljati uspešan put ka upoznavanju učenika, pružanju podrške razvoju njegove ličnosti i kompetencija. Međutim, da bi se osigurala pozitivna klima, aktivna participacija, kooperativno učenje i razmena iskustava pri planiranju, dizajniranju i osmišljavanju scenarija radionice treba uzeti u obzir uzrast, nivo znanja i zainteresovanost učenika za učešće u radionici. Važno je kreirati sadržaj tako da svaka aktivnost predstavlja priliku za učenje, a mogući konflikt među učenicima priliku za sticanje veština asertivne komunikacije. Struktura radionice (uvodni, centralni, završni deo i evaluacija) omogućava da nastavnik na času odeljenske zajednice ima jasnu viziju dinamike, procesa i ostvarivanja rezultata. U *Tabeli 2* je prikazan tok radionice koja može biti od koristi nastavnicima u razvijanju asertivne komunikacije učenika.

Tabela 2. Tok radionice

Uvodni deo	S obzirom na to da radioničarski rad podrazumeva aktivno učešće i dinamičan rad, razredni starešina pre početka uvođenja u temu i predstavljanja cilja radionice definiše pravila rada sa učenicima. Pravila opisuju poželjna ponašanja i donose se u dogovoru sa učenicima. Neka od njih mogu biti: pravilo kruga, slušanja, učestvovanja, diskrecije, dogovorenog vremena, itd. Nakon predstavljanja cilja radionice sa učenicima se izvodi igra „Kod tebe mi se sviđa...“ u trajanju od 10 minuta. Cilj ove igre je da se radionica započne u pozitivnoj atmosferi, gde se podstiču pozitivni odnosi među učenicima, a ujedno stvaraju povoljni uslovi za interakciju koja sledi u glavnom delu. Igra započinje tako što razredni starešina zajedno sa učenicima formira krug. Nastavnik daje instrukciju: „Sada pokušajte osobu sa desne strane da predstavite na pozitivan način. Izgovorite njeno ime i nešto što vam se kod nje dopada. Kako bi podstakao učenike da učestvuju nastavnik prvi započinje tako što daje primer: „Ovo je Ivana, kod nje mi se sviđa to što je u komunikaciji sa mnom veoma prijatna.“ Nakon nastavnika odgovore daju učenici udesno. Igra se završava kada svi učenici budu predstavljeni.
------------	--

Nakon uvodne igre nastavnik sa učenicima realizuje aktivnost koja se zove „Odgovori asertivno!“ u trajanju od 60 minuta. Nastavnik aktivnost započinje tehnikom moždana oluja putem koje podstiče učenike da daju što više asocijacija na pojam asertivna komunikacija. Važno je da nastavnik istakne da nema pogrešnih odgovora, a cilj je da davanjem brzih odgovora učenici iznesu što više ideja. Nastavnik odgovore zapisuje na tabli, nakon čega ih čita i komentariše zajedno sa učenicima. Nakon toga sledi kratka prezentacija o asertivnosti, koracima i prednostima asertivne komunikacije putem interaktivnog razgovora za učenika. U okviru prezentacije važno je da nastavnik korake asertivne komunikacije predstavi kroz primere, kako bi učenici naučili i kasnije praktično uvežbali ovu veštinu. U tu svrhu se može kao primer navesti i tehnika otvaranje koja sadrži JA govor, a podrazumeva:

1. Opažanje – kada se govori o postupku druge osobe ili opisu situacije. Rečenica se može započeti sa „Kada vidim (čujem) da...“.
2. Osećanja – kada se izražavaju sopstvena osećanja, ali bez pravdanja. To je nastavak na prethodnu rečenicu i može glasiti „...ja osećam...“ ili „...poželim da...“.
3. Potrebe – kada se govori o ishodu koji bi osoba želela da postigne, npr: „...želela bih da...“ ili „...volela bih da...“.
4. Zahtev – izjašnjavanje sagovornika o predlogu.

Nakon prezentacije nastavnik deli učenike u četiri grupe. Svaka grupa dobija po jednu različitu problemsku situaciju i njihov zadatak je da putem igre uloga odglume i reaguju suprotno od onog što je dato. Učenici slučajnim izborom izvlače papire na kojima su situacije i u okviru svojih grupa se dogovaraju o ulogama i načinima reagovanja u skladu sa koracima asertivne komunikacije. Nakon rada u grupama učenici glume ispred ostalih grupa. Nakon svake odigrane situacije sa učenicima se odvija razgovor u krugu o tome kako su se osećali dok su glumili, da li im je bilo teško da reaguju asertivno u toj situaciji i zašto, da li smatraju da su odgovorili asertivno u skladu sa koracima, da li bi sada drugačije reagovali, da li bi inače reagovali na taj način u svakodnevnim situacijama, itd. Učenicima se ukazuje na važnost razvijanja asertivnosti i prednosti takvog načina komunikacije u odnosu na sebe i druge.

Predlog problemskih situacija za igre uloga:

1. Dve drugarice su se dogovorile da idu zajedno na žurku kod druga koji proslavlja rođendan. Međutim, jedna od njih kasni već 30 minuta. Razgovor započinje ona koja čeka: „Aman, gde si do sad? Znaš koliko te čekam? Ovo je stvarno nedopustivo! Ko zna koliko puta si do sada kasnila i više mi ne pada na pamet da ti tolerišem. Stvarno si bezobrazna! Je l' ti znaš koliko kasnimo na rođendan zbog tebe. Kad nas budu pitali zašto kasnimo ja ću da kažem da je zbog tebe, a ti vidi kako ćeš da se opravdaš!“;
2. Odvija se između roditelja (majke ili oca, daje se izbor da odluče) i deteta (dečak ili devojčica). Na roditeljskom sastanku roditelj saznaje da njegovo dete često izostaje sa časova i da ima mnogo neopravdanih izostanaka. S obzirom na to da roditelj nije upoznat sa tim, poziva svoje dete na razgovor. Roditelj kaže: „Je l' znaš šta mi se danas desilo na roditeljskom sastanku? Kaže meni tvoja razredna: 'Znate Vaše dete ima mnogo neopravdanih, stvarno ne znam kako to da rešimo, ali pretpostavljam da ste vi o svemu obavesteni.' Kad sam čuo/la sram me je pojeo! Da ja doživim da moje dete ima neopravdane, da crvenim ispred svih! Tebi očigledno uopšte nije važna škola, nego nešto drugo. Uopšte ne znam šta da radim sa tobom. Ma, najbolje je da te odmah ispišem iz škole, jer to zaslužuje!“;
3. Nastavnik pokazuje nezadovoljstvo po pitanju discipline jednog učenika. Obrća se učeniku: „Ja ne znam koliko puta sam ti rekao/la da ću da ti smanjim ocenu iz vladanja zbog takvog ponašanja. Ne znam dokle ćeš više da se ponašaš ovako i da druge maltretiraš na času. Drugi nastavnici se žale, a mene stalno prozivaju zbog tebe. Kako te nije sramota onako divnih roditelja! Još jednom samo da mi se neko požali, ma odmah ću bez razmišljanja da ti smanjim ocenu iz vladanja. Neće niko da te spasi!“;
4. Situacija se odvija između učenika. Jedan od njih pokazuje izuzetne rezultate u matematici i svom drugu (vidno slabijeg uspeha), često završava domaće zadatke. Učenik izražava nezadovoljstvo i kaže: „Ponovo mi tražiš da ti pišem domaće, a znaš da sutra imam takmičenje. Kako možeš da budeš tako bezobziran! Znaš šta sve moram da uradim i ti opet tražiš. Pa uzmi nekad sam da pišeš. Kako ćeš da naučiš kad si tako lenj i nezainteresovan? Samo da znaš ovo je poslednji put da sam ti uradio domaće!“.

Centralni deo

Završni deo	<p>U poslednjem delu učenici učestvuju u aktivnosti „Asertivnost je važna zato što...” koja traje 15 minuta. Igra započinje tako što učenici i nastavnik stoje ukrugu. Nastavnik ih ukratko podseća na temu o kojoj su govorili na radionici i u skladu sa tim im daje instrukcije da svako od učenika započne rečenicu „Asertivnost je važna zato što...“. Dakle, na osnovu onog što su na radionicama naučili učenici imaju zadatak da nastave rečenicu na način koji oni žele. Kada svako od učenika da svoj odgovor nastavnik završava tako što ukratko rezimira, odnosno još jednom ukazuje na važnost asertivne komunikacije i ističe da veruje u učenike da će njihovu asertivnost nastaviti da razvijaju sa svojim vršnjacima i u svakodnevnoj komunikaciji sa drugim ljudima. Potom ih zamoli da svako na praznom papiru napiše svoje ime i prosledi svim učenicima kako bi svako od njih ostavio neku lepu asertivnu poruku kao uspomenu sa radionice.</p>
Evaluacija	<p>Nakon završne aktivnosti nastavnik poziva učenike da na izlasku iz učionice na vratima zalepe stikere na kojima će ostaviti svoj komentar o radionici. Cilj evaluacije je dobijanje povratne informacije od strane učenika o delotvornosti i dopadljivosti radionice, kao i zadovoljstvu načinom rada nastavnika, u cilju procene efikasnosti radionice i njenoj daljoj primeni u vaspitno-obrazovnom radu.</p>

Na osnovu *Tabele 2* se može zaključiti da u velikoj meri uspešnost radionice zavisi od veština nastavnika da odgovori na mnogobrojne uloge. Osim što je potrebno da razredni starešina bude dobar planer i organizator, neophodno je i da bude vešt u ulozi moderatora, posmatrača, edukatora, partnera i regulatora socijalnih odnosa. Osetljivost nastavnika na potrebe učenika, dostupnost i pristupačnost, otvorenost prema inicijativama i idejama učenika i motivisanost za rad, u velikoj meri doprinose modelovanju pozitivne i konstruktivne socioemocionalne klime, a čas odeljenske zajednice i primena radioničarskog rada može biti jedan od načina postizanja povezanosti učenika i nastavnika i razvijanja veština asertivne komunikacije.

Zaključak

Razvijanje veština asertivne komunikacije učenika kroz časove odeljenske zajednice potencijalno doprinosi formiranju njihovih vrednosnih orijentacija, koje se u interakciji sa drugima reflektuju kroz različite oblike društveno-poželjnog ponašanja. Ostvarivanje bogate interaktivnosti podstiče kooperativnost i međusobne odnose učenika i nastavnika, što doprinosi razvijanju interpersonalnih i timskih veština učenika i ostvarivanju kvalitetne pedagoške klime u odeljenju. Demokratizacijom i humanizacijom nastavnog procesa osigurava se efikasno upravljanje odeljenjem, razvija se nenasilna komunikacija, ostvaruje se kompromis i neguje tolerancija i dijalog među učenicima. U tom pogledu važno je ukazati na veću uključenost razrednih starešina u razvoj socijalnih kompetencija učenika, jer kako Jevtić (Jevtić, 2011) navodi jedino socijalno kompetentan nastavnik može razvijati socijalne kompetencije učenika i to u okviru humanistički orijentisanog kurikulumu. Dakle, unapređivanje socijalnih kompetencija nastavnika se vidi kao prioritet u razvijanju socijalno kompetentnog učenika, što ukazuje da školska praksa zahteva modernizaciju obrazovanja nastavnika

i njegovih profesionalnih uloga. Shodno tome, prepoznaje se i potreba da se nastavnici kao inicijatori i realizatori značajnih promena podrže i motivišu da kontinuirano unapređuju lične i profesionalne kompetencije i da putem reflesivne prakse ostvaruju željene promene kroz realizovanje akcionih istraživanja.

S obzirom na to da je u radu predstavljen predlog radionice koja podstiče asertivnu komunikaciju učenika, važno je ukazati na proveru njene efikasnosti u vaspitno-obrazovnoj praksi. Sa druge strane, predlaže se kreiranje preventivnih programa koji bi kod učenika razvijali, ne samo asertivnu komunikaciju, već i ostale komponente socijalnih kompetencija potrebne za život u 21. veku.

Literatura

- Alberti, R., & Emons, M. (1970). *Your perfect right: a guide to assertive behavior*. San Luis Obispo, CA: Impact Press. Retrieved from <https://bit.ly/2WMq5HC>
- Ames, D. (2009). Pushing up to a point: assertiveness and effectiveness in leadership and interpersonal dynamics. *Research in Organizational Behavior*, 29, 111–133. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2009.06.010>
- Eupena, R. (2012). Teacher communication behavior: it's impact to the students' attitude in learning science. *International Peer Reviewed Journal*, 3, 147–163. <http://dx.doi.org/10.7718/ijss.v3i1.35>
- Felder, R.M., & Brent, R. (2017). *Effective teaching: a workshop*. Purdue University. Retrieved from <https://bit.ly/2WMWg9I>
- Galata, S. (2018). Assertiveness and academic achievement motivation of adolescent students in selected secondary schools of Harari Peoples Regional State, Ethiopia. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 6(4), 40–46. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.6n.4p.40>
- Gultekin, A., Ozdemir, A. A., & Budak, F. (2018). The effect of assertiveness education on communication skills given to nursing students. *International Journal of Caring Sciences*, 11(1), 395–401. Retrieved from <https://bit.ly/3e4ZTxJ>
- Güven, M. (2010). An analysis of the vocational education undergraduate students' levels of assertiveness and problem-solving skills. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2064–2070. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/82617567.pdf>
- Havelka, N. (2000). *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Hojjat, S. K., Golmakani, E., Khalili, M. N., Chenarani, M. S., Hamidi, M., & Akaberi, A. (2016). The effectiveness of group assertiveness training on happiness in rural adolescent females with substance abusing parents. *Global Journal of Health Sciences*, 8(2), 156–163. <https://doi.org/10.5539/gjhs.v8n2p156>
- Husić, S. (2009). Moj doprinos odjeljskoj zajednici. *Novi Muallim*, 10(38), 122–126. <http://dx.doi.org/10.26340/muallim.v10i38.940.g903>
- Ivanek, P., Musić, H., Mikić, B. i Džibrić, Dž. (2011). Razredna radna klima u funkciji stvaranja kvalitetne komunikacije i interakcije u nastavi. *PORTSKI LOGOS*, 9(16-17), 59–63.

- Jevtić, B. (2017). The Attitude of Teachers Towards Prosocial Behaviour and Academic Achievement in Serbia. *Problems of Education in the 21st Century*, 75(1), 34–53.
- Jevtić, J. (2011). Socijalna kompetentnost nastavnika. U N. Potkonjak (Ur.), *Godišnjak Srpske akademije obrazovanja* (str. 645-654). Beograd: Srpska akademija obrazovanja.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X033007014>
- Jovanović, M. (2009). O postojećoj komunikaciji u nastavi i neophodnim promenama, *Nastava i vaspitanje*, 2, 201–215.
- Kember, D., Leung, D.Y.P., & McNaught, C. (2008). A workshop activity to demonstrate that approaches to learning are influenced by the teaching and learning environment. *Active Learning in Higher Education*, 9(1), 43–56. <https://doi.org/10.1177%2F1469787407086745>
- Koludrović, M., Jukić, T. i Reić Ergovac, I. (2009). Sagorijevanje na poslu kod učitelja razredne i predmetne nastave te srednjoškolskih nastavnika. *Život i škola*, 22(2), 235–249.
- Lambertz, M. M., & Blight, M. G. (2016). You don't have to like me, but you have to respect me: the impacts of assertiveness, cooperativeness, and group satisfaction in collaborative assignments. *Business and Professional Communication Quarterly*, 79(2), 180–199. <https://doi.org/10.1177%2F2329490615604749>
- Lucander, H., Knutsson, K., Salé, H., & Jonson, A. (2012). "I'll never forget this": evaluating a pilot workshop in effective communication for dental students. *Journal of Dental Education*, 76(10), 1311–1316. Retrieved from <https://bit.ly/2LEExLo>
- Mantra, I. B. N. (2017). Promoting primary school teachers' competence through dynamic interactive workshop and partnership. *International Journal of Linguistics, Literature and Culture*, 3(1), 1–6. Retrieved from <https://bit.ly/3cLmJtO>
- Mihailović, B. i Vdović, Lj. (2015). *Odeljenski starešina*. Retrieved from <https://natasabelic.files.wordpress.com/2017/08/prirucnik-za-rad-odeljenjskog-staresine.pdf>
- Moon, J. (2009). *Achieving success through academic assertiveness: Real life strategies for today's higher education students*. New York: Routledge. Retrieved from <https://bit.ly/2z2HiDD>
- Nestel, D., & Betson, C. (1999). An evaluation of a communication skills workshop for dentists: cultural and clinical relevance of the patient-centred interview. *British Dental Journal*, 187, 385-388. <https://doi.org/10.1038/sj.bdj.4800286a>
- Obey-Jordan, K. (2007). The impact of assertive classroom discipline on social skills. *Education and Human Development*. Master's Theses, 416. Brockport: State University of New York. Retrieved from https://digitalcommons.brockport.edu/ehd_theses/416/
- Ørngreen R., & Levinsen, K. (2017). Workshops as a research methodology. *The Electronic Journal of eLearning*, 15(1), 70–81. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1140102>
- Romek, V. G. (2003). *Trening uverenosti v mežličnostnyh otnošeníâh*. Sankt-Petersburg: Reč'. Retrieved from <http://www.klex.ru/809>
- Salman, M. F. (2009). Active learning techniques (ALT) in a mathematics workshop:

- Nigerian primary school teachers' assessment. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 4(1), 23–35. <https://doi.org/10.30651/must.v4i1.2267>
- Sarkova, M., Bacikova-Sleskova, M., Orosova, O., Madarasova Geckova, A., Katreniakova, Z., Klein, D., & Dijk, J. P. (2013). Associations between assertiveness, psychological well-being, and self-esteem in adolescents. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(1), 147–154. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2012.00988.x>
- Uzuntarla, Y., Cihangiroglu, N., Ceyhan, S., & Ugrak, U. (2016). Analysis of university students' assertiveness level. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 15(2), 98–104.
- Zhamilya I. N., Gulmira B. N., Kundyz K. T., & Nagibina N. L. (2013). Communication style of teachers and psychological health of students. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 14(10), 1299–1303. <https://10.5829/idosi.mejsr.2013.14.10.2329>

ENCOURAGING ASSERTIVE COMMUNICATION OF PUPILS THROUGH WORKSHOP APPROACH WITHIN THE CLASSROOM

Danijela Milosevic

University of Nis, Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy (PhD student)

Abstract: The study discusses the assertive style of communication as a constructive pattern in the realization of social interactions of pupils and the formation of a quality pedagogical climate in the classroom. The classroom teaching is recognized as an opportunity to develop non-violent communication and democratic relations of pupils, and a teacher is perceived as a key actor in encouraging a cooperative atmosphere and prosocial behavior of pupils. Workshops are presented as an effective form of experiential, cooperative and active learning, which contribute to the regulation of interpersonal relationships of pupils. The practical value of the work is reflected in the presentation of the educational workshop, designed to enable pupils to apply an assertive style of communication. Since the establishment and development of successful interpersonal communication in teaching depends on a teacher, the study points out the importance of developing his/her social competencies. Orientation towards permanent education and continuous development of reflective practice is the priority of the modern teacher, who aspires to change and innovate the teaching process. School practice requires the modernization of teacher education and its professional roles, in order to achieve the educational function and develop pupils' competencies for life in the 21st century.

Keywords: *interpersonal relations, nonviolent communication, pedagogical climate, workshop approach, communication styles.*

Citiranje članka: Milošević D. (2020). Podsticanje asertivne komunikacije učenika putem radioničarskog rada u okviru odeljenske zajednice. *Godišnjak za pedagogiju*, 5(1), 81–92.

UDK 37.017.7:371.3

Pregledni rad

Prимљено: 23.05.2020.

Одобрено за штампу: 04.07.2020.

DOI: <https://doi.org/10.46630/gped.1.2020.07>

RADIONIČARSKI RAD U NASTAVI U KONTEKSTU PODSTICANJA EMPATIJE

Dragana Dimitrijević¹

Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet, Departman za pedagogiju (Student DAS)

Apstrakt: Nastava kao interakcijski proces, u kome se prepliću obrazovni, funkcionalni i vaspitni zadaci, objedinjuje intelektualni, emocionalni i delatni aspekt razvoja ličnosti. Orjentisana ka ovom konceptu, nastava mora pružiti mogućnost učenicima da kroz organizacione aktivnosti razvijaju i mnoštvo emocionalnih komponenti među kojima značajno mesto ima empatija. Kao sposobnost poštovanja, razumevanja i doživljavanja osećaja drugih, empatija se u nastavi može razvijati onim oblicima nastavnog rada koji se zasnivaju na saradničkom odnosu i punom angažovanju učenika u procesu sticanja znanja i razmene iskustava. Kako je pedagoška radionica inovativni oblik nastavnog rada koji se upravo temelji na ovim odlikama, rad ima za cilj da pregledom dosadašnjih istraživanja u ovoj oblasti ukaže na njenu ulogu, mogućnosti i značaj u procesu razvoja empatija kod učenika. Kao osnovni zaključci mogu se izdvojiti: primena saradničkih aktivnosti ostvaruje pozitivne efekte na emocionalni razvoj učenika i podstiče empatiju; aktivnost svih učesnika i zasnovanost na ličnom iskustvu pretpostavlja pozitivnije rezultate na emocionalni razvoj učenika; kreiranje okolnosti da učenici osećaju različite emocije, igre uloga i simulacije, korišćenje dramskih sadržaja su izdvojene kao najefikasnije aktivnosti u nastavi. Radionica daje mogućnost kombinovanja različitih aktivnosti, te je prepoznata kao najveći potencijal koji nastavnici mogu iskoristiti u svojoj praksi kako bi istakli emocionalni aspekt nastave i doprineli razvoju empatije kod učenika.

Ključne reči: *socioemocionalno učenje, emocionalno vaspitanje, radioničarski rad, nastavni proces.*

Uvod

Empatija u najopštijem smislu podrazumeva posredno sagledavanje emocija i iskustva druge osobe. Iako se ovakvim opštim određenjem na najjednostavniji način iskazuje njena suština, ona ipak podrazumeva značajan nivo kompleksnosti koji potiče iz njenog interakcijskog odnosa između afektivnosti i kognicije. Empatija se može posmatrati kao kognitivna svesnost unutrašnjih stanja, misli, percepcija,

¹ dimitrijevic.d.93@gmail.com

Stipendista Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

namera, osećanja druge osobe i kao afektivni odgovor na njih (Hoffman, 1984). Ovo su ujedno i dva pravca u shvatanju i definisanju empatije koji se razlikuju u tome da li naglasak stavljaju na ulogu kognicije ili ulogu emocije u empatičnom doživljaju. Sa druge strane, empatija se, uvažavajući Golemanov model (Goleman, 2007) može posmatrati i kao jedna od pet dimenzija emocionalne inteligencije koju karakterišu sledeće kompetencije: razumevanje drugih, razvijanje drugih, uslužna orijentacija, prednost različitostima i politička svesnost.

Iako je empatija kao psihološki proces i aspekt emocionalne inteligencije predmet interesovanja psihologa, poslednjih godina privlači sve više pažnje pedagoške stručne javnosti i sve više istraživača se bavi mogućnostima vaspitnog delovanja porodice i škole u cilju podsticanja empatičnog doživljaja i razvoja emocionalnih kompetencija dece. Polazna osnova ovog rada jeste nezavidan nivo proučavanja u oblasti vaspitnog, odnosno emocionalnog aspekta nastave. Iz tog razloga osnovno istraživačko pitanje jeste pitanje mogućnosti radioničarkog rada u unapređivanju vaspitnog delovanja nastave i to sa aspekta razvoja empatije kod učenika osnovoškolskog uzrasta. Nakon teorijskog sagledavanja pojma empatije, u radu je dat prikaz različitih istraživanja sa osvrtom na mogućnosti vaspitnog delovanja nastave u kontekstu podsticanja razvoja empatije kod učenika.

1. Empatija – pojmovno određenje i definisanje

Pojam empatija (*empathy*) prvi put se pominje 1909. godine u delima Titera (Titchener), potiče od nemačke reči „Einführung“ i u svom originalnom značenju predstavlja tendenciju posmatrača da projektuje sebe u ono što posmatra. Verovalo se da je unutrašnja imitacija osnovni mehanizam pojave empatije. Ranije su za objašnjenje sličnih psiholoških procesa korišćeni drugačiji termini, kao što je pojam simpatija (eng. *simpathy*) koji ima svoje korene u 18. veku u radovima Smita (Smith) i Spensera (Spencer). Simpatija u prvobitnom značenju predstavlja način na koji posmatrač oseća ili doživljava drugu osobu za razliku od koncepta empatije koji podrazumeva aktivniji koncept i uživanje u emocionalno stanje druge osobe (Davis, 1996).

Termin empatija je tokom istorije različito definisan i proučavan. Sa afektivnog aspekta, empatija se definiše kao povećana reakcija na emocionalno iskustvo drugih ljudi (Mehrabian & Epstein, 1972). Istraživači su tokom istorije posmatrali empatiju i sa kognitivnog aspekta, koji podrazumeva intelektualni proces percepcije drugih osoba (Hogan, 1975). U novije vreme se uvažava i kognitivni i afektivni aspekt i empatija se posmatra kao skup elemenata koji obuhvataju sve aspekte osetljivosti za druge (Davis, 1996). Multidimenzionalni pristup empatiji koji objedinjuje sve aspekte pomenutih teorijskih polazišta podrazumeva zauzimanje perspektive drugih (eng. *perspective taking*), fantaziju, empatičnu brigu (eng. *empathic concern*) i ličnu uznemirenost (eng. *personal distress*) (Davis, 1983).

Korišćenje termina empatija za objašnjenje različitih fenomena predstavlja pokušaj istraživača da empatijom odgovore na dva pitanja: *Kako možemo znati šta*

druga osoba misli i oseća? i Šta navodi osobu da odgovori osetljivo i pažljivo na patnju druge osobe? Za odgovor na prvo pitanje više su se interesovali razvojni psiholozi, filozofi, kognitivni naučnici koji su zainteresovani za teoriju uma i simulacije. Drugo pitanje je polje interesovanja razvojnih i socijalnih psihologa koji imaju cilj da razumeju i promovišu prosocijalno delovanje kroz objašnjenja akcije na koju navodi empatija (Batson, 2009). Fokus ovog istraživanja je bliži drugom pitanju, te ćemo se u radu zadržati na Hofmanovoj teoriji o empatiji kao osnovu moralnosti i prosocijalnog delovanja. Hofman (Hoffman, 1984) zastupa stav da čovek poseduje urođenu sposobnost da doživljava emocionalno stanje drugih, što nastaje kao rezultat prirodne selekcije i usmerava pojedince na određenu reakciju. Altruistička motivacija povezuje emocionalni i kognitivni aspekt empatije i označava da sposobnost posrednog doživljavanja emocionalnog stanja druge osobe zavisi od sposobnosti osobe da zaključuje o afektivnom stanju drugih (Hofman & Šešum, 2003).

Analizirajući empatiju kao osnovu altruističnog ponašanja, Batson (Batson, 1991) ističe značaj lične emocionalne uznemirenosti prilikom altruističnog delovanja i ukazuje da kada isključimo ličnu uznemirenost možemo govoriti o altruističnom ponašanju, jer u suprotnom motiv za altruističko ponašanje može biti nelagoda koju u pojedincu izaziva lična uznemirenost (egoistična motivacija). Sa druge strane, Hoffman (Hoffman, 1991) svoju teoriju zasniva na hipotezi da empatija može biti osnova altruističkog i prosocijalnog ponašanja izdvajajući empatičku uznemirenost. U svojim kasnijim radovima, nakon više od 30 godina istraživanja, Batson (Batson, 2010) je potvrdio značaj empatije kao preduslova altruističnog ponašanja izdvajajući altruističku i kolektivističku motivaciju nasuprot egoistične.

Motivaciona komponenta empatije se zasniva na razumevanju potreba i uznemirenosti druge osobe. Zahvalnost osobe kojoj je pružena pomoć je dovoljna povratna informacija, ali i motivacija za dalje pomažuće ponašanje što znači da empatija vodi ka pomaganju drugima i uzimanju u razmatranje njihovog pogleda. Cilj obrazovanja za podsticanje holističke empatije je razvoj veštine uzimanja u obzir perspektive drugih ljudi. Visok stepen empatije je korak ka pozitivnom ponašanju, vrednostima i emocijama. Empatična osoba polazi od zauzimanja perspektive drugog, razmišlja o mogućim dobrim i lošim stvarima koje može da izazove kod druge osobe što je sprečava da se ponaša agresivno i destruktivno (Kalliopuska, 1992).

Važnost empatije za prosocijalno i altruističko ponašanje je osnova za pedagoško sagledavanje ove teme i ukazuje na potrebu proučavanja nastavnog procesa kao konteksta za realizovanje vaspitnih uticaja. Ono što potvrđuje iskazanu potrebu za vaspitnim delovanjem škole u ovoj oblasti je činjenica da je škola okruženje gde se dešavaju različiti oblici vršnjačkog nasilja, kao i da je potvrđena povezanost razvijenosti empatije sa ispoljavanjem vršnjačkog nasilja (Jolliffe & Farrington, 2006) gde je utvrđeno da je niska emocionalna empatija značajno povezana sa učestalošću nasilja kod devojčica a niska uopštena empatija sa nasilnim ponašanjem dečaka. Vaspitna funkcija nastave u kontekstu podsticanja socioemocionalnog razvoja može se ogledati i u karakteristikama samih profesija koje impliciraju prisustvo empatičnih

osećanja kao što su nastavničke profesije, profesije zdravstvenih radnika i ostale pomažuće profesije (Stanković Đorđević, 2007). Emocionalno vaspitanje treba da prožima nastavni proces od najranijeg uzrasta, počev od primarnog obrazovanja, ali i kasnije tokom srednje škole, pa i obrazovanja za profesiju kako bi se kod učenika podstakao razvoj empatičnih osećanja.

2. Mogućnosti podsticanja empatije u nastavnom procesu

Danas je primetan pojačan interes stručne javnosti za obrazovanje za demokratiju i kreiranje optimalnog okruženja u nastavi za pozitivno socijalno ponašanje i sprečavanje ispoljavanja nasilnih oblika ponašanja što nas navodi na pitanje koje su mogućnosti nastavnog procesa da odgovori na zahteve savremenog društva. Uvođenjem inovacija u nastavni proces, promenom tradicionalnih uloga nastavnika i učenika značajno se doprinelo kreiranju povoljnih okolnosti da se savremena nastava posveti i emocionalnom razvoju svojih učenika.

Socijalno i emocionalno vaspitanje obuhvata sve procese i metode koji se koriste za podsticanje i promovisanje socioemocionalnih kompetencija (Cohen, 2001). Razvijene socioemocionalne veštine i predispozicije obezbeđuju osnovu za učestvovanje u demokratiji i poboljšanje kvaliteta života, te se predlaže da nastava obuhvata i socijalno, emocionalno i etičko vaspitanje (Cohen, 2006). O mogućnostima nastavnog procesa u ovom području vaspitnog delovanja govore i programi koji su usmereni na razvoj socioemocionalnih kompetencija poznatiji kao programi socioemocionalnog učenja (eng. social and emotional learning programmes-SEL) (Spinrad & Eisenberg, 2009; Cohen, 2001). Ovi programi podrazumevaju različite pristupe i mogu biti usmereni na razvoj socijalnih veština, kognitivno-bihevioralni pristup, samoregulaciju, razvijanje veština rešavanja konflikta što ujedno predstavlja i osnovne forme emocionalnog vaspitanja. Sve pomenuto ukazuje na mogućnosti vaspitnog delovanja u nastavi u cilju razvoja pozitivne emocionalne klime i emocionalnih kompetencija deca (Jevtić & Petrović, 2016).

Pored termina socioemocionalno učenje, izdvaja se i termin socioemocionalno obrazovanje koji Rivs i Le Mare (Reeves & Le Mare, 2017) smatraju prihvatljivijim jer je u fokusu proces sticanja znanja i veština, gde se ističe proces realizovanja programa a ne pojedinci. Kvalitativno istraživanje koje su pomenuti autori realizovali ukazalo je na posvećenost nastavnika da neguju brižne odnose u svom odeljenju, i istakli su da je relacijska pedagogija dobra osnova za uspešno realizovanje socioemocionalnog vaspitanja jer saradnički odnosi na svim nivoima, razgovori o osećanjima i verovanjima omogućuju nastavnicima da bolje sagledaju svoje uloge i unaprede odnos sa učenicima.

Programi socioemocionalnog razvoja mogu se zasnivati i na korenima empatije (org. roots of empathy) (Gordon & Green, 2008). Program se realizuje u jednom odeljenju koje posećuje beba sa svojim roditeljama u trajanju od devet meseci, što prati instruktor koji redovno obilazi eksperimentalno odeljenje i realizuje lekcije. Lekcije sadržane u okviru ovog programa daju mogućnosti za učenje i diskutovanje

o različitim aspektima empatije, zauzimanje tuđe perspektive i emocionalne osetljivosti. Primena ovog programa u realnom okruženju u svakodnevnoj praksi učionice je proučavana istraživanjem (Schonert-Reichl, Smith, Zaidman-Zait, & Hertzman, 2012), koje je došlo do podataka da primena ovog programa, u odnosu na kontrolno odeljenje, nije dala značajne rezultata na razvoj empatije i zauzimanje perspektive druge osobe, ali je značajno uticala na razumevanje plača deteta, na razvoj prosocijalnog ponašanja i aktivnog delovanja što su značajni podaci za proširivanje efektivnosti primene ovih programa. Iako predstavljeni program pripada programima socioemocionalnog učenja, predstavljeni podaci ukazuju, da kada je reč o empatiji, bolje rezultate daju oni programi koji se zasnivaju na različitim aktivnostima učenika primenom scenarija kao što su igranje uloga, diskusije što ukazuje da su adekvatniji za primenu u realnom okruženju u cilju podsticanja empatije kod učenika osnovnoškolskog uzrasta.

Značaj vaspitanja za razvoj empatije prepoznao je i Hoffman i izdvojio nekoliko načina vaspitnog delovanja kao što su: omogućiti deci da dožive različite emocije, usmeriti dečiju pažnju na unutrašnja stanja drugih osoba; kreirati okolnosti za zauzimanje tuđe perspektive; verbalizovanje empatijskih osećanja a ne samo prosocijalno delovanje; zadovoljavanje emocionalnih potreba (Hofman & Šešum, 2003; Jevtić, 2012). Modifikovanjem predstavljenih metoda moguće je vaspitno delovanje u okviru porodice i vaspitno-obrazovnih ustanova. Podsticanje dece da osete i dožive različite emocije, da dožive scenarija emocionalnih iskustava, otvoreno iskažu simpatiju i saosećanje predstavlja učenje veštine višestruke empatije. Neke od metoda koje se mogu koristiti u ovu svrhu su grupna diskusija o različitim moralnim dilemama, stimulisanje iskustva preuzimanja uloga, smanjenje agresivnosti dece kroz igre uloga kako bi doživeli tuđu poziciju i perspektivu (Jevtić, 2012). Primena ovih metoda je pokazala efekte na razvoj empatije kod učenika još prošlog veka izdvajajući igranje uloga, na šta je ukazao Hoffman (Hoffman, 1973) teorijskom analizom više istraživanja koji su ukazali na mogućnosti razvoja empatije i altruističnog ponašanja.

Važnost podsticanja empatije može se odgledati i kroz nedostatak empatije koji može dovesti do smanjenja pomagačkog ponašanja i do pronalaženja zadovoljstva u bolu i patnji drugih osoba. Pozitivni rezultati podsticanja empatije postižu se različitim aktivnostima igranja uloga, zauzimanja perspektive drugih, simulacije i pozitivne grupne interakcije što je znatno uticalo na povećanje empatije u grupi kao i izvan grupe (Bruneau & Saxe, 2011).

O mogućnostima nastave u kontekstu podsticanja empatije govore i rezultati istraživanja koji potvrđuju: (1) značaj debate u nastavi za razvoj istorijske empatije (Jensen, 2008), gde je potvrđeno da su učenici bolje razumeli istorijski kontekst i događaje iz prošlosti iz perspektive ljudi tog doba; (2) pozitivne rezultate primene empatičnih programa u nastavi za razvoj kritičke refleksije i akcije kod studenata socijalnog rada (Gair, 2011); (3) povoljan uticaj knjiga sa realističkim slikama na buđenje empatičnih osećanja kod dece uzrasta od 4 do 8 godina (Cress & Holm, 1998). Primena debate u nastavi, promena pozicije učenika tokom učenja, kao i korišćenje realističnih slika mogu biti polazna osnova svim nastavnicima kako da

organizuju nastavu u skladu sa karakteristikama nastavnih sadržaja, kako bi pored obrazovnih nastava ostvarila i vaspitne zadatke.

Predstavljeni stavovi autora ukazali su da najbolje rezultate na emocionalni razvoj učenika daju programi koji su obuhvatali različite saradničke aktivnosti u koje su učenici imali ulogu aktivnih učesnika i imali mogućnost da osele emocije i stave se u poziciju drugih, što je osnovna odlika radioničarskog načina rada. Sve aktivnosti koje su pokazale dobre rezultate u socioemocionalnom razvoju učenika, mogu biti samo jedan deo aktivnosti koje obuhvata radioničarski način rada. Uvažavajući sve pomenuto o mogućnostima vaspitnog delovanja nastave na socioemocionalni razvoj dece, radioničarski način rada je izdvojen kao savremeni vid realizovanja nastavnog procesa koji ima široke mogućnosti vaspitnog delovanja. Iz ovog razloga ćemo u daljem radu dati prikaz dosadašnjih istraživanja o ulozi i značaju pedagoških radionica u razvoju empatije.

3. Radioničarski način rada kao osnova za podsticanje empatije u nastavi – osvrt na dosadašnja istraživanja

Radioničarski način rada predstavlja vid saradničkog učenja koji karakteriše kružni raspored sedenja i kružna komunikacija, smenjivanjem različitih aktivnosti koje se mogu izvoditi unutar kruga. Svaka radionica se sastoji od početnih, glavnih i završnih aktivnosti. Početne i završne aktivnosti je poželjno realizovati u okviru kruga gde je omogućena ravnopravnost učenisnika, dok se glavne aktivnosti mogu realizovati u parovima ili manjih grupama (Buljubašić-Kuzmanović, 2006). Pedagoška radionica podrazumeva inovativni model koji uključuje angažovanje grupe ljudi koji zajedno stiču znanja, razmenjuju iskustva i pronalaze rešenja za određene probleme. Primenom ovog načina rada nastavnici imaju mogućnost da unapređuju svoju praksu i razvijaju kreativnost, dok učenici pored sticanja znanja razvijaju socijalne kompetencije (Ørngreen & Levinsen, 2017).

Primena radioničarskog načina rada, i specifične uloge učesnika radionice i voditelja, su analizirane i sa aspekta različitih teorijskih konstrukata gde je potvrđena teorijska zasnovanost primene radionice u nastavi sa aspekta humanističke psihologije, sociokulturalne teorije i teorije socijalnog konstruktivizma (Jacobs & Seow, 2013). Isti autori potvrdili su da od podela uloga u radionici zavisi i emocionalni razvoj učenika i izdvojili dvanaest mogućih uloga voditelja što se može posmatrati kao potencijalne uloge nastavnika koji primenjuje radioničarski rad u svojoj nastavnoj praksi. Primenom različitih aktivnosti potrebno je kreirati osećaj emocionalne pripadnosti i bezbednosti, kao i motivisati učesnike u čemu se ogleda umešnost realizatora radionice još u fazi pripreme i organizacije.

Primena pedagoških radionica u nastavi doprinosi: boljem angažovanju učenika na času i manjim ispoljavanjem neprimerenog ponašanja (Evertson, 1989); povećanju osetljivosti učenika prema inkluzivnim osobama što je omogućilo studentima da kasnije i sami koriste radionice u radu u okviru inkluzivnog obrazovanja (Kirch, 2007); rešavanju emocionalnih i bihevioralnih simptoma i kod migrantske dece

gde je eksperimentalna grupa pokazala manje internalizujuće i eksternalizujuće simptome (Rousseau, Drapeau, Lacroix, Bagilishya, & Heusch, 2005). Predstavljena istraživanja su ukazala na mogućnosti primene radioničarskog rada u nastavi u smislu ostvarivanja pozitivnih efekata na različite aspekte socijalno-emocionalnog razvoja učenika. Iako predstavljeni podaci ne izdvajaju empatiju, što je tema našeg rada, aspekti emocionalnog razvoja učenika koji su obuhvaćeni daju osnovu za zaključivanje da se kod učenika povećava i nivo empatičnosti. Radioničarski metod je široko indikovano u nastavnom procesu, u svakom nastavnom predmetu što daje mogućnosti nastavnicima da maksimalno iskoriste vaspitni karakter nastavnih sadržaja i da utiču i na socioemocionalni razvoj svojih učenika.

Radioničarski način rada je primenjen u nastavi kao osnova za razvoj empatije još pre skoro pola veka, iako se radionica kao termin nije široko koristio, ali raznovrsnost i tok primenjenih aktivnosti odgovara karakteristikama radioničarskog rada. Jedno od prvih istraživanja o različitim mogućnostima nastave za podsticanje empatije, bio je eksperiment (Kalliopuska, 1983), gde su učenici eksperimentalne grupe imali empatičnu kampanju u trajanju od nedelju dana. Nastavnici su imali važnu ulogu tokom realizovanja kampanje koja je podrazumevala različite aktivnosti: korišćenje empatijskih tema u okviru nastavnih jedinica primenom različitih medija nakon čega učenici diskutuju; intenzivniji rad u okviru vannastavnih aktivnosti i školskih klubova; empatijske teme u okviru događaja u čije planiranje učestvuju učenici; realizovanje empatičnog dana ili nedelje gde bi se jedna tema obrađivala primenom različitih metoda; školski festival gde će se prezentovati rezultati rada učenika uz prisustvo roditelja. Dobijeni podaci su pokazali da se empatičnost učenika može povećati u nastavi kada je kampanja intenzivna i kada studenti imaju aktivno učešće u planiranju i realizovanju kampanje.

Na osnovu metaanalize identifikovano je 13 studija koje su istraživale podsticanje empatije kod studenata medicinskih nauka koristeći različite strategije. Analizom ovih primarnih studija došlo se do podataka da je moguće podsticati empatiju u nastavi, ali je ukazano i za dosta ograničenja analiziranih istraživanja. Izdvojeno je šest studija koje su potvrdile značaj radionica zasnovanih na komunikacijskim veštinama za podsticanje razvoja bihevijoralne empatije, što je ostvarilo značajan kvantitativan uticaj na učesnike istraživanja. Analiza kvalitativnih studija je pokazala da se može uticati na emocionalni i kognitivni aspekt empatije putem strategija zasnovanih na pozorištu i literaturi (Stepien & Baernstein, 2006).

Radionice su primenjene i kao metod podsticanja empatija kod dizajnera, gde su primenjene četiri radionice koje su realizovali različiti timovi u različitim uslovima. Analizom razlike između timova potvrđen je značajan uticaj radionica koje se zasnivaju na stimulisanju dizajnera da se osvrnu na sopstvena iskustva kako bi dublje razumeli određenu temu (Visser & Kouprie, 2008). Primena više radionica sa vatrogascima je pokazala značajne rezultate na razvoj empatije, gde su se izdvojile aktivnosti razvoj saradnje igranjem uloga i razumevanjem perspektive drugog (Dyrks et al., 2015). Utvrđena je pozitivna uloga radionice u promovisanju empatije kod studenata medicinskih nauka korišćenjem pozorišta i pripovedanja. Korišćene radionice su zasnovane na pozorišnim igrama kao što su igre posmatranja,

zamrznute slike, vajarske aktivnosti, prenošenje karaktera u život, unošenje slika u život i na kraju životnih uloga (Marie, Trial, Piver, & Schaff, 2012). Na sličnom uzorku, kod studenata medicinskih nauka potvrđen je i trajniji efekat radionica zasnovanih na pisanju pripovedaka, na razvoj sposobnosti brižnog posmatranja, sposobnost empatične brige za pacijente ili kolege, sposobnosti pisanja. Učesnici su istakli da su radionice u kojima su ranije učestvovali uticale na njihovu sposobnost uočavanja detalja, kao i dubljeg razumevanja iskustava drugih osoba (Lemay, Encandela, Sanders, & Reisman, 2017).

Većina prikazanih istraživanja o primeni radioničarskog načina rada za podsticanje empatije je realizovana na uzorku studenata medicinskih nauka, što ukazuje na dvostruku vrednost utvrđenih pozitivnih rezultata. Sa jedne strane podaci govore o mogućnostima radioničarskog načina rada i na starijem uzrastu učesnika, a sa drugog aspekta na važnost razvijenosti empatije kod svih pomažućih profesija, pa i medicinskih radnika. Takođe, uzorak predstavljenih istraživanja ukazuje na studente što doprinosi kreiranju mišljenja da će primena radionica zasnovanih na igranju uloga i ličnom iskustvu dati još pozitivnije rezultate kod mlađih ispitanika, učenika srednjih i osnovnih škola.

S aspekta osnovnoškolskog uzrasta, može se izdvojiti istraživanje realizovano na uzorku učenika osnovnih škola (Jevtić, Đorić, & Milošević, 2019) gde je korišćen radioničarski rad a rezultati su pokazali pozitivne efekte njihove primene na razvoj socijalnih kompetencija učenika. Pomenuto istraživanje je potvrdilo i uticaj primene radionice na razvoj empatije jer su učenici nakon realizovanja istraživanja pokazali da mogu da se stave u ulogu žrtve i da razumeju osećanja i ponašanja iz određene situacije. Radionica koja je značajno uticala na razvoj empatičnih osećanja kod učenika je igranje uloga, kada su učenici preuzimali ulogu žrtve i imali priliku da osete i iskuse osećanja diskriminisane osobe.

Zaključna razmatranja

Opšti zaključak do kojeg se došlo u ovom radu je da nastavni proces ima široke mogućnosti vaspitnog delovanja, kao i da realizovanje saradničkih aktivnosti podstiče razvoj socijalnih i emocionalnih kompetencija učenika. U podsticanju emocionalnog aspekta nastave presudna je uloga nastavnika, koji još u fazi planiranja i organizovanja svog rada treba da krene od emocija svojih učenika i kreira pozitivnu klimu u odeljenju. Pozitivni efekti na socioemocionalni razvoj učenika koji je utvrđen primenom različitih kooperativnih aktivnosti i strategije, kao što su igre uloga, dramske igre, simulacije, korišćenje literature, daju polaznu osnovu nastavnicima da u svojoj praksi primene neke od njih u zavisnosti od same prirode nastavnih sadržaja. Kada je reč o podsticanju empatije u nastavi, na osnovu analize prikazanih istraživanja može se zaključiti da najbolje rezultate daje korišćenje pedagoških radionica kao inovativnog modela nastave. Neke od aktivnosti koje su se pokazale kao najefikasnije, i koje treba obuhvatiti radionicom kako bi se kombinovanjem optimizovali njihovi pozitivni efekti su: kreiranje okolnosti da učesnici najpre osete svoje emocije, prepoznavanje emocija

koristeći literarne i dramske sadržaje, igranje uloga zasnovano na ličnom iskustvu, simulacije događaja sa izražavanjem osećanja. Za ostvarivanje trajnijih rezultata poželjno je realizovanje više radionica, što odgovara empatičnim programima u trajanju od nedelju dana ili mesec dana koji su se pokazali uspešnim. Definisani zaključci ukazuju na potrebu za osvešćivanjem nastavnika o važnosti emocionalnog vaspitanja, kao i o svim potencijalnim efektima koje emocionalna kompetentnost i emocionalni deficit imaju na ponašanje učenika, kako bi svoje delovanje usmerili na emocionalni razvoj učenika. Potencijalna opasnost može biti nedovoljna pripremljenost nastavnika za realizovanje inovativnih i kooperativnih modela učenja, što može biti i razlog nedovoljno realizovanih istraživanja na ovu temu na našim prostorima. U prilog ovome govore i rezultati sprovedenog istraživanja da je u cilju unapređivanja empatije u nastavi potrebno raditi na osnaživanju nastavnika i da „didaktično-metodičkim obrazovanjem i usavršavanjem kod nastavnika treba proširiti znanja o empatiji, njenoj ulozi i značaju i razvijati sposobnosti podsticanja empatije kod učenika” (Jovanović i Minić, 2019: 133).

Sa druge strane, predstavljeni podaci ukazuju na mogućnosti pedagoške radionice i mogu poslužiti kao motiv svim zaposlenima u vaspitno-obrazovnim ustanovama da inoviraju svoju nastavnu praksu, ali i istraživačima kao polazna osnova ili hipoteza na kojoj će zasnovati neko od budućih istraživanja.

Literatura

- Batson, C. D. (1991). *The altruism question: Toward a social-psychological answer*. Retrieved from <https://content.taylorfrancis.com/books/download?dac=C2007-0-05289-3&isbn=9781317785361&format=googlePreviewPdf>
- Batson, C. D. (2009). These Things Called Empathy: Eight Related but Distinct Phenomena. In J. Decety & W. Ickes (Eds.), *The Social Neuroscience of Empathy* (pp. 3–17). <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262012973.003.0007>
- Batson, C. D. (2010). Empathy-induced altruistic motivation. In M. Mikulincer & P. R. Shaver (Eds.), *Prosocial motives, emotions, and behavior: The better angels of our nature* (pp. 15–34). <https://doi.org/10.1037/12061-001>
- Bruneau, M., & Saxe, E. (2011). Us and Them: Intergroup Failures of Empathy. *Current Directions in Psychological Science*, 20(3), 149. <https://doi.org/10.1177/0963721411408713>
- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2006). Pedagoška radionica u funkciji aktivne nastave i učenja na uspesima. *Metodički Oglledi*, 13(1), 123–136.
- Cohen, J. (2001). Social and Emotional Education: Core concepts and practices. In J. Cohen (Ed.), *Caring Classrooms/Intelligent Schools: The Social Emotional Education of Young Children*. (pp. 3–29). New York.
- Cohen, J. (2006). Academic Education : Creating a Climate for Learning , Participation in Democracy , and Well-Being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201–236. <https://doi.org/https://doi.org/10.17763/haer.76.2.j44854x1524644vn>

- Cress, S. W., & Holm, D. T. (1998). *Developing empathy through children's literature*. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED427316>
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113–126. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/record/1983-22418-001>
- Davis, M. H. (1996). *Empathy: A social psychological approach*. Retrieved from <https://content.taylorfrancis.com/books/download?dac=C2017-0-76734-2&isbn=9780429493898&format=googlePreviewPdf>
- Dyrks, T., Ramirez, L., Deneff, S., Fit, F., Siegen, U., Penkert, B., & Meyer, D. (2015). Designing for Firefighters — Building Empathy through Live Action Role. *Proceedings of the 6th International ISCRAM Conference – Gothenburg, Sweden, May 2009*, (January 2009).
- Evertson, C. (1989). Improving Elementary Classroom Management: A School-Based Training Program for Beginning the. *The Journal of Educational Research*, 83(2), 82–90.
- Gair, S. (2011). Creating spaces for critical reflection in social work education: Learning from a classroom-based empathy project. *Reflective Practice*, 12(6), 791–802. <https://doi.org/10.1080/14623943.2011.601099>
- Goleman, D. (2007). *Socijalna inteligencija*. Beograd: Geopoetika.
- Gordon, M., & Green, J. (2008). 34 Roots of Empathy: Changing the World, Child by Child. *Education Canada*, 48(2), 34–36. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ790153>
- Hoffman, M. L. (1973). *Empathy, role-taking, guilt, and development of altruistic motives*. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED085109>
- Hoffman, M. L. (1984). Interaction of affect and cognition in empathy. In R. B. Z. Carroll E. Izard, Jerome Kagan (Ed.), *Empathy and Its Development* (pp. 103–131). Retrieved from https://books.google.rs/books?hl=sr&lr=&id=PvQ4AAAAIAAJ&oi=fnd&pg=PR9&dq=emphaty+hoffman&ots=Km3R3vgguy&sig=V_0ZRHIBvDUeWq1O3imV4Rugz2U&redir_esc=y#v=onepage&q=emphaty hoffman&f=false
- Hoffman, M. L. (1991). Is Empathy Altruistic ? *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 2(2), 131–133. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1207/s15327965pli0202_6
- Hofman, M., & Šešum, T. (2003). *Empatija i moralni razvoj: značaj za brigu i pravdu*. Beograd: Dereta.
- Hogan, R. (1975). Empathy: A Conceptual Psychometric Analysis. *The Counseling Psychologist*, 5(2), 14–18. <https://doi.org/10.1177/001100007500500204>
- Jacobs, G. M., & Seow, P. (2013). The many co-operative roles available to workshop co-facilitators. In *Journal of Co-operative Studies* (Vol. 46).
- Jensen, J. (2008). Developing Historical Empathy through Debate: An Action Research Study. *Social Studies Research and Practice*, 3(1), 55–67. Retrieved from www.socstrp.org
- Jevtić, B. (2012). *Pedagogija moralnosti*. Niš: Filozofski fakultet.
- Jevtić, B., Đorić, G., & Milošević, D. (2019). Developing social competencies of pupils through workshops in physical education classes. *Facta Universitatis, Series: Physical Education and Sport*, 17(2), 259–275. <https://doi.org/10.22190/FUPES190314025J>

- Jevtić, B., & Petrović, J. (2016). Emotional education as the basis for peer violence prevention. *Didactica Slovenica- Pedagoška Obzorja*, (31), 113–127.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Examining the Relationship Between Low Empathy and Bullying. *AGGRESSIVE BEHAVIOR*, 32, 540–550. <https://doi.org/10.1002/ab.20154>
- Jovanović, M. & Minić, V. (2019). Stavovi učenika srednjih škola u Kosovskoj Mitrovici i Nišu o empatičnosti nastavnika i načinima njenog ispoljavanja. *Nauka bez granica II: Pristupi u obrazovanju*, 119-137.
- Kalliopuska, M. (1983). *Empathy in school students*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED240423.pdf>
- Kalliopuska, M. (1992). HOLISTIC EMPATHY EDUCATION AMONG PRESCHOOL AND SCHOOL CHILDREN. *International Scientific Conference on Comenius' Heritage and the Education of Man (Prague, Czechoslovakia, March 23-27, 1992)*., 1–20.
- Kirch, S. (2007). Inclusive Science Education: Classroom Teacher & Science Educator Experiences in CLASS. *FIRST INTERNATIONAL CONFERENCE ON TECHNOLOGY-BASED LEARNING WITH DISABILITY*, 102–112. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/233810390>
- Lemay, M., Encandela, J., Sanders, L., & Reisman, A. (2017). Writing Well: The Long-Term Effect on Empathy, Observation, and Physician Writing Through a Residency Writers' Workshop. In *Journal of Graduate Medical Education*. <https://doi.org/10.4300/JGME-D-16-00366.1>
- Marie, J., Trial, J., Piver, D., & Schaff, P. (2012). Using Theater to Increase Empathy Training in Medical Students. *Journal for Learning through the Arts*, 8(1). Retrieved from <http://escholarship.org/uc/item/68x7949t>
- Mehrabian, A., & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40(4), 525–543. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1972.tb00078.x>
- Ørngreen, R., & Levinsen, K. (2017). Workshops as a Research Methodology. *The Electronic Journal of E-Learning*, 15(1), 70–81.
- Reeves, J., & Le Mare, L. (2017). Supporting Teachers in Relational Pedagogy and Social Emotional Education: A Qualitative Exploration. *The International Journal of Emotional Education*, 9(1), 85–98. Retrieved from www.um.edu.mt/ijee
- Rousseau, C., Drapeau, A., Lacroix, L., Bagilishya, D., & Heusch, N. (2005). Evaluation of a classroom program of creative expression workshops for refugee and immigrant children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(2), 180–185. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00344.x>
- Schonert-Reichl, K. A., Smith, V., Zaidman-Zait, A., & Hertzman, C. (2012). Promoting Children's Prosocial Behaviors in School: Impact of the "Roots of Empathy" Program on the Social and Emotional Competence of School-Aged Children. *School Mental Health*, 4(1), 1–21. <https://doi.org/10.1007/s12310-011-9064-7>
- Spinrad, T., & Eisenberg, N. (2009). Empathy, Prosocial Behavior, and Positive Development in Schools. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. Furlong (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools* (pp. 119–129). Routledge.

- Stanković Đorđević, M. (2007). Empatičnost zdravstvenih i prosvetnih radnika. *Ličnost i Obrazovno-Vaspitni Rad Tematski Zbornik Radova*, 47–60.
- Stepien, K. A., & Baernstein, A. (2006). Educating for empathy. *Journal of General Internal Medicine*, 21(5), 524–530. <https://doi.org/10.1111/j.1525-1497.2006.00443.x>
- Visser, F. S., & Koupric, M. (2008). Stimulating empathy in ideation workshops. *PDC*, (10), 174–177. Retrieved from <https://studiolab.io.tudelft.nl/manila/gems/sleeswijkvisser/163.pdf>

APPLYING WORKSHOPS IN TEACHING IN THE CONTEXT OF DEVELOPING EMPATHY

Dragana Dimitrijević

University of Nis, Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy (PhD student)

Abstract: Teaching as an interaction process, in which educational, functional, and upbringing tasks are intertwined, unites the intellectual, emotional, and active aspects of personality development. Oriented towards this concept, teaching must provide an opportunity for students to develop many organizational components through organizational activities, among which empathy has a significant place. As the ability to respect, understand and experience the feelings of others, empathy in teaching can be developed by those forms of teaching that are based on a cooperative relationship and full engagement of students in the process of acquiring knowledge and exchanging experiences. As the pedagogical workshop is an innovative form of teaching that is based on these features, the paper aims to review previous research in this area to indicate its role, opportunities, and importance in the process of developing empathy in students. The main conclusions are: the application of collaborative activities has positive effects on the emotional development of students and encourages empathy; the activity of participants based on personal experience presupposes more positive results on the students emotional development; creating circumstances for students to feel different emotions, role plays, simulations, the use of dramatic content were singled out as the most effective activities in teaching. The workshop provides an opportunity to combine different activities, and is recognized as the greatest potential that teachers can use in their practice to emphasize the emotional aspect of teaching and contribute to the development of empathy in students.

Keywords: *socio-emotional learning, emotional education, workshop, the teaching process.*

Citiranje članka: Dimitrijević, D. (2020). Radioničarski rad u nastavi u kontekstu podsticanja empatije. *Godišnjak za pedagogiju*, 5(1), 93–104.

In memoriam

Проф. др ЗОРАН СТАНКОВИЋ
(1968-2020)



*Уважени чланови породице,
драги Данило и драга Александра,*

Поштоване колеге и пријатељи,

Са великим болом и неверицом сазнали смо тужну вест да се 30. маја 2020. године, после краће болести, изненада упокојио наш уважени и драги колега, др Зоран Станковић, ванредни професор на Департману за педагогију

Филозофског факултета Универзитета у Нишу. Само десетак дана раније интензивно смо сарађивали на редовним пословима, на бројним заједничким научним и стручним пројектима, као и на питањима реализације и унапређења наставе у најновијим ванредним околностима, а данас смо принуђени да се неповратно опраштамо од њега. Све то изазвало је огромну тугу и ожалостаност свих чланова Департмана за педагогију, као и наше дубоко саучешће у болу са његовом сестром, мајком и оцем, а поготово са члановима најуже породице, сином Данилом и супругом Александром, о којима је наш драги колега Зоран причао са великом љубављу и којима је био истински посвећен и као брижни отац и као одани супруг.

Зоран Станковић је рођен у Алексинцу 14. 10. 1968. године. образовање је започео у родном граду, где је завршио нижу музичку, основну и средњу школу, а затим је основне, магистарске студије, као и докторат наука завршио на Учитељском/Педагошком факултету Универзитета у Нишу. Похађао је и завршио Студије разредне наставе на Педагошкој академији „Душан Тривунац“ у Алексинцу (1988–1991), а потом је наставио усавршавање на Студијама разредне наставе на Учитељском факултету у Врању (1994–1997). Постдипломске студије и одбрану магистарског рада „Примена наставе на више нивоа сложености мултимедијалним приступом у настави природе и друштва“ окончао је 2003. године на Учитељском факултету Универзитета у Нишу са седиштем у Врању, под менторством проф. др Боре Станимировића. Докторирао је из области дидактичко-методичких наука, на теми „Индивидуализација методичких модела наставе применом електронског уџбеника (образовног софтвера)“, на Педагошком факултету Универзитета у Нишу, са седиштем у Врању, у пролеће 2014. године, под менторством проф. др Марјана Блажича.

Зоран Станковић је остварио садржајну професионалну каријеру. Радио је најпре као професор (разредне и предметне наставе) у Специјалној основној школи „Владимир Ђорђевић“ у Алексинцу (1997–2000), а потом и као наставник практичне наставе у Вишој школи за васпитаче у Алексинцу (2000–2004). На Филозофски факултет у Нишу дошао је почетком 2004. године и радио у звању асистента на тада новооснованом Департману за педагогију (2004–2014). Одмах по одбрањеном докторату наука 2014. године, изабран је и предавао је у звању доцента (2014–2019), да би средином 2019. године био изабран и од тада предавао у звању ванредног професора. У том наставно-научном звању га је затекла и ненадана болест и смрт.

За све то време обављао је различите одговорне функције на Филозофском факултету у Нишу. Био је секретар Департмана за педагогију (2005–2007), главни и одговорни уредник *Годишњака за педагогију* (од 2017. године), као и управник Департмана за педагогију (од школске 2016/17. године). У широј друштвеној заједници исказао се активним деловањем у оквиру Друштва педагога Србије, чији је члан постао 2014. године.

Објавио је две монографије и више научних и стручних студија у домаћим и страним часописима, као и зборницима радова и тематским публикацијама из области педагогије. Учествовао је на активан начин на бројним научним

конференцијама у земљи и иностранству. Овом приликом посебно по научном доприносу издвајамо две његове објављене монографске публикације: *Примена наставе на више нивоа сложености мултимедијалним приступом* (Филозофски факултет Ниш, 2004) и *Дидактичке иновације у теорији и наставној пракси* (у коауторству са проф. др Драганом Станојевић) (Филозофски факултет Ниш, 2019). Указујемо и на три веома успешна емпиријски верификована образовна софтвера за децу предшколског и млађег школског узраста.

Научни приступ уваженог и драгог колеге, проф. др Зорана Станковића, карактерисала је изразита мултидисциплинарна оријентација, усмерена на истраживања у дидактичко-методичкој области, као и на поље савремених образовних и информационо-комуникационих технологија. При томе је увек показивао сасвим поуздану методолошку утемељеност у емпиријским истраживањима. Изградио је добра теоријска полазишта, као и потпуну и конзистентну информисаност о бројним домаћим и иностраним истраживачима и њиховим достигнућима. Посебну вредност представља чињеница да су наведени истраживачки резултати и сазнања у целисти примењиви у непосредној наставној пракси и значајно доприносе оспособљавању предавача на свим образовним нивоима. Са изузетном лакоћом учачао је актуелна проблемска питања у области унапређења наставе, а затим је на њих давао креативне одговоре, као и методичка практична решења, који су подстицали бројне друге истраживаче на даља разматрања истих и сродних проблема.

На пољу универзитетске наставе, још од избора у звање асистента на Филозофском факултету у Нишу, а потом и у наставничким звањима доцента и ванредног професора, показивао је изразиту посвећеност у раду са студентима на основним, мастер и докторским академским студијама, на бројним предметима: *Методика васпитно-образовног рада*, *Дидактичке иновације*, *Мултимедијални системи у образовању*, *Образовне технологије*, *Педагошка информатика*, *Стратегије ефикасног образовања*, *Методика наставе техничко-технолошких предмета*, *Дидактика медија*, *Методичко моделовање наставе*. Био је предан и несребичан ментор бројним студентима који су радили завршне и мастер радове, а исту врсту посвећености и преданости показивао је и у сарадњи са млађим сарадницима, са свим колегама са Департмана за педагогију, као и сарадницима и наставницима читавог Филозофског факултета и других универзитета и научних института у земљи и иностранству.

Функцију управника Департмана за педагогију Филозофског факултета Универзитета у Нишу обављао је предано и коректно, настојећи да у сталном договору са колегама, као први и најодговорнији међу једнакима, пронађе најбоља решења за стално унапређење и развој студијских програма, као и непосредно извођење наставе на тим програмима. Сличну врсту посвећености, преданости, добронамерности и одговорности показивао је и као главни и одговорни уредник научног часописа *Годишњак за педагогију*.

На крају овог некролошког казивања, дубоко преплављена тугом и неверицом, дозволићете ми да будем субјективна и укажем на бројне примере личне научне и наставне сарадње са колегом Зораном, у којој сам сваки пут

изнова могла посведочити његовим високим научним и људским квалитетима. Спознала сам то и као члан његове комисије за одбрану докторске дисертације, као и комисије за његов избор у наставно-научна звања доцента и ванредног професора. Сарађивали смо и као рецензенти научних публикација, те као чланови бројних комисија за одбрану дипломских, завршних и мастер радова, а са поносом наглашавам да смо урадили и више заједничких научних истраживања. Један део тога смо и објавили у водећим домаћим и међународним часописима, а неки радови ће ускоро тек бити објављени, али њихово излагање колега Зоран, нажалост, неће дочекати. Најсвежији и најпотпунији утисак на мене је оставила непосредна сарадња на рецензији рукописа уџбеника *Статистички тестови у педагошким исражовањима*, који сам урадила заједно са колегиницом Јеленом Османовић, а за који нам је колега Зоран дао читав низ несебичних, корисних и прецизних сугестија без којих ова публикација не би добила овако јасну уџбеничку концепцију.

Прерано упокојење нашег уваженог и драгог колеге, проф. др Зорана Станковића, као брижног оца и оданог супруга, посвећеног брата и сина, увек ће представљати највећи губитак и патњу за његову породицу и најближе. За Филозофски факултет у Нишу, а посебно за Департмана за педагогију, представљаће ненадокнадив одлазак наставника и колеге у оним професионалним годинама када је био спреман највише да допринесе и својој институцији и својој научној заједници.

Нека му је вечна слава и хвала!

Проф. др Јелена Максимовић
Департман за педагогију
Филозофски факултет у Нишу

Цитирање чланака: Максимовић, Ј. (2020). In memoriam – Prof. dr Zoran Stanković (1968 – 2020). *Godišnjak za pedagogiju*, 5(1), 105–108.

UPUTSTVO ZA AUTORE

Časopis *Godišnjak za pedagogiju* objavljuje teorijske radove, pregledne radove, originalne istraživačke radove, stručne radove i prikaze iz oblasti vaspitanja i obrazovanja koji nisu prethodno objavljeni, i nisu istovremeno podneti za objavljivanje u nekoj drugoj publikaciji. Važan kriterijum selekcije radova jeste društvena relevantnost analizirane teme. Rukopisi treba da budu pripremljeni prema standardima časopisa *Godišnjak za pedagogiju*. Radovi koji nisu adekvatno pripremljeni neće se recenzirati. Prispeli rukopisi se ne vraćaju, a dostavljaju se elektronskom poštom na adresu: pedagogija.godisnjak@filozofski.rs.

Učestalost izlaženja. Na godišnjem nivou objavljuju se dve sveske časopisa, sa šestomesečnim razmakom (jun i decembar), po sledećem rasporedu: rok dostave radova za junsku publikaciju je 15. mart, a za decembarsku 15. septembar tekuće godine.

U pripremi rada treba se držati sledećih uputstava:

Dužina rada. Rad treba pisati u tekst procesoru Microsoft Word, na stranici formata A4, fontom Times New Roman (12 tačaka), marginama 2,54 cm (1"), i proredom od 1,5. Sve stranice moraju biti numerisane. Rad treba da bude dužine do jednog autorskog tabaka (16 stranica ili do 30.000 slovnih znakova sa razmacima, bez apstrakta, referenci i priloga). Izuzetak su pregledni radovi koji mogu biti dužine do 50.000 znakova, i prikazi koji mogu biti dužine do 5.000 znakova. Redakcija zadržava pravo da objavi i radove koji premašuju ovu dužinu u slučajevima kada izlaganje naučnog sadržaja zahteva veću dužinu, odnosno prostor.

Jezik rada. Časopis objavljuje radove na srpskom i engleskom jeziku.

Naslov rada. Naslov rada treba da bude što konzicijni. Ispod naslova rada slede ime autora i naziv institucije u kojoj radi. Iza imena prvog autora treba staviti fusnotu koja sadrži e-mail adresu istog.

Apstrakt. Apstrakt dužine od 150 do 250 reči treba da bude na početku rada i informativnog karaktera. Sastavni delovi treba da sadrže cilj istraživanja, metod, rezultati i zaključak. Apstrakt po pravilu ne sadrži reference kao ni statističke rezultate. Uz radove na srpskom jeziku treba priložiti i apstrakt i ključne reči na engleskom jeziku.

Ključne reči. Na kraju sažetka treba navesti do pet ključnih reči/sintagmi. Pri odabiru ključnih reči, poželjno je odabrati one pojmove koji se često koriste za pretragu časopisa.

Tabele, sheme, grafikoni i slike. Tabele i grafikoni treba da budu sačinjeni u Word-u ili nekom njemu kompatibilnom programu. Tabele iz statističkih paketa treba „prebaciti“ u Word. Svaka tabela, shema, slika i grafikon moraju biti numerisani, naslovljeni, razumljivi i bez čitanja teksta. Slike treba pripremiti u elektronskoj formi sa rezolucijom od 300dpi u JPG formatu. Treba izbegavati boldirane linije

i senčenja koja nisu neophodna. Isti podaci ne mogu se prezentovati i tabelarno i grafički. Za ilustracije preuzete iz drugih izvora (knjiga, časopisa) autor je dužan da uputi na izvor.

Statistika. Rezultati statističkih testova u tekstu treba da budu dati u sledećem obliku: $F(1,8)=19.53$; $p<.01$ i slično za druge testove (npr.: $\chi^2(3)=3.55$, $p<.01$ ili $t(253)=2.061$, $p<.05$). Treba navoditi manji broj konvencionalnih nivoa značajnosti p (npr.: .05, .01, .001).

Citati. Svaki citat, bez obzira na dužinu, treba da prati referenca sa brojem strane (Primer: Thomas, 2012: 65) . Za svaki citat duži od 350 slovnih mesta autor mora priložiti pismeno odobrenje vlasnika autorskih prava.

Fusnote i skraćénice. Fusnote treba izbegavati. Skraćénice, takođe, treba izbegavati, osim izrazito uobičajenih i međunarodno priznatih i korišćenih (npr. IKT/ ICT). Skraćénice koje su navedene u tabelama i slikama treba da budu objašnjene.

Navođenje referenci u tekstu. U radovima na srpskom jeziku preporučljivo je imena stranih autora navoditi u srpskoj transkripciji, prilagođenim (fonetskim) pisanjem prezimena, a zatim se u zagradi prezime navodi izvorno, uz godinu publikovanja rada, na primer: Djui (Dewey, 1904). Ukoliko se u zagradi navodi više autora, oni se navode abecednim, a ne hronološkim redom (npr., Appleton, 1997; Đorđević, 1983; Radulović, 2016). Ukoliko su dva autora rada, oba se navode u tekstu (npr. Bender & Waller, 2011; Stanislavljević Petrović i Pavlović, 2017). Ukoliko rad ima više od dva autora, navodi se prezime prvog autora i skraćénica „i sar.“ ili „et al.“ (npr. Joksimović i sar, 2007; Paradies et al., 2012).

Reference. Reference se navode u skladu sa APA (APA Citation Style – American Psychological Association) uputstvima, na kraju rada, u odeljku koji treba da bude naslovljen „LITERATURA“. U spisku literature navode se samo one reference na koje se autor pozvao u radu, abecednim redom po prezimenima autora. Ne treba navoditi reference koje nisu pomenute u tekstu. Uobičajeni izvori navode se na sledeći način:

Knjiga; sadži prezime i inicijale (svih) autora, godinu izdanja, naslov knjige (kurzivom), mesto izdanja i izdavača.

Opšti format: Autor, A., Autor, B. i Autor, C. (godina). *Naslov knjige*. Mesto izdanja: Izdavač.

Primer: Đorđević, J. i Trnavac, N. (2011). *Pedagogija*. Beograd: Naučna knjiga.

Poglavlje u knjizi ili zborniku; sadži prezime i inicijal imena (svih) autora, godinu izdanja, naslov poglavlja, inicijal imena i prezime urednika ili redaktora, naslov knjige (kurzivom), strane poglavlja u zagradi, mesto izdanja i ime izdavača.

Opšti format: Autor, A. i Autor, B. (godina). Naslov poglavlja. U A. Urednik, B. Urednik i C. Urednik (ur.), *Naslov knjige* (str. xxx—xxx). Mesto izdanja: Izdavač.

Primer: Havelka, N. (2001). Udžbenik i različite koncepcije obrazovanja i nastave. U: B. Trebješanini i D. Lazarević (ur.). *Savremeni osnovnoškolski udžbenik* (31–58). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Članak u časopisu; sadrži prezime i inicijale (svih) autora, godinu izdanja u zagradi, naslov članka, pun naziv časopisa (kurzivom), volumen (kurzivom) i broj časopisa i stranice.

Opšti format: Autor, A., Autor, B. i Autor, C. (godina). Naslov članka. *Ime Časopisa*, xx, str.-str.

Primer: Karić, J. (2004). Stavovi prema uključivanju dece sa posebnim potrebama u redovan sistem obrazovanja. *Nastava i vaspitanje*, 53(1), 142-146.

Saopštenje sa skupa; sadrži prezime i inicijale (svih) autora, godinu i mesec održavanja skupa u zagradi, naslov izlaganja (kurzivom), naziv konferencije i lokaciju.

Opšti format: Autor, A. (godina, mesec). *Naslov saopštenja*. Saopštenje na Naziv konferencije,

Lokacija.

Primer: Maksić, S. i Ševkušić, S. (2011, februar). *Problemi identifikacije kreativnosti učenika u školi*. Saopštenje sa XVII naučnog skupa Empirijska istraživanja u psihologiji, Beograd.

Web dokument; sadrži prezime i inicijale (svih) autora, godinu, naziv dokumenta (kurzivom), Internet adresu sajta i datum kada je pritupljeno dokumentu.

Opšti format: Autor, A., Autor, B., & Autor, C. (godina). *Naziv dokumenta*. Preuzeto/Retrieved (datum/date) sa/fromhttp://xxxxxxx.

Primer: Draper, S. W. (2003). *Tinto's model of student retention*. Retrieved (15.3.2005.)fromhttp://www.psy.gla.ac.uk/~steve/localed/tinto.html

Neobjavljena magistarska teza ili doktorska disertacija; sadrži prezime i inicijal autora, godinu u zagradi, naslov teze/disertacije, identifikaciju rada kao teze/disertacije u zagradi, ime institucije i mesto.

Opšti format: Autor, A. (godina). *Naslov magistarske teze ili doktorske disertacije* (Neobjavljena magistarska teza ili doktorska disertacija). Ime institucije, Mesto.

Primer: Ingram, D. (2012). *College students' sence of belonging: dimensions and correlates*(Unpublished doctoral dissertation). Stanford University, Stanford.

Službena dokumenta (zakoni, propisi, pravilnici i sl.); sadrži naziv dokumenta (kurzivom), godinu objavljivanja, naziv glasila, broj.

Opšti format: *Naslov dokumenta* (godina). Naziv glasila, broj.

Primer: *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2009). Službeni glasnik RS, br. 72/2009.

Ukoliko se navodi veći broj radova istog autora, reference se ređaju prema godini objavljivanja, od najstarije prema novijima. Reference jednog autora koje su objavljene u istoj godini treba pisati abecednim redom prema naslovima, npr.,

(2012a), (2012b). Pozivanje na sekundarnu literaturu treba izbegavati i koristiti samo za izvore koji nisu dostupni na uobičajeni način ili nisu dostupni na nekom od uobičajenih svetskih jezika. U spisku referenci navodi se samo sekundarni izvor.

Recenziranje i objavljivanje. Sve radove anonimno recenziraju dva kompetentna recenzenta. Na osnovu recenzija redakcija donosi odluku o objavljivanju rada i može doneti jednu od tri odluke: da rad objavi u formi kakva je priložena, da rad objavi uz neophodne korekcije od strane autora u skladu sa uputstvima recenzenta, ili da odbije da objavi rad. U postupku potrebe revizije rada, redakcija šalje obe recenzije autoru na uvid uz odgovarajuće obrazloženje obaveštava autora o svojoj odluci najduže tri meseca od prijema rada. Ukoliko se autor odluči da koriguje tekst u skladu sa preporukama recenzenta, može ponovo podneti rad za objavljivanje, i dužan je da u formi pisma redakciju upozna sa svim izmenama koje je načinio u tekstu (broj stranice na kojoj se nalazi takva izmena). Ukoliko autor smatra da neka od preporuka recenzenta nije opravdana, ili je iz nekog razloga nije moguće ispuniti, potrebno je da o tome napiše detaljno obrazloženje redakciji. Redakcija zadržava pravo da konačnu odluku o objavljivanju donese samostalno. Redakcija nije u obavezi da obrazlaže svoju odluku bez obzira da li je rad prihvaćen ili odbijen.

Kategorija (tip) članka. U skladu sa Aktom o uređivanju naučnih časopisa, članci koji se objavljuju u časopisu *Godišnjak za pedagogiju* biće razvrstani u neku od sledećih kategorija: Naučni članci: 1. originalan naučni rad (rad u kome se iznose prethodno neobjavljivani rezultati sopstvenih istraživanja naučnim metodom); 2. pregledni rad (rad koji sadrži originalan, detaljan i kritički prikaz istraživačkog problema ili područja u kome je autor ostvario određeni doprinos); 3. kratko ili prethodno saopštenje (originalan naučni rad punog formata, ali manjeg obima ili preliminarnog karaktera); 4. Naučna kritika, odnosno polemika (rasprava na određenu naučnu temu, zasnovana isključivo na naučnoj argumentaciji) i osvrti; Stručni članci: 1. stručni rad (prilog u kome se nude iskustva korisna za unapređivanje profesionalne prakse, ali koja nisu nužno zasnovana na naučnom metodu); 2. informativni prilog (uvodnik, komentar i sl.); 3. prikaz (knjige, računarskog programa, slučaja, naučnog događaja i sl.).

Autorska prava. Na sve radove koji su objavljeni, izdavač časopisa *Godišnjak za pedagogiju* zadržava autorska prava, uz napomenu da autori mogu da koriste sopstveni materijal bez dozvole izdavača. Od autora koji nameravaju da publikuju svoje radove u časopisu *Godišnjak za pedagogiju* očekuje se da sami obezbede i poštuju autorska prava drugih (npr., za korišćene instrumente, softvere i sl.), kao i prava i dostojanstvo ostalih učesnika u istraživačkom procesu, u skladu sa osnovnim etičkim normama objavljivanja. U skladu sa navedenim, autori članaka nakon potvrde o prihvatanju i objavljivanju članka potpisuju Autorsku izjavu.

Napomena: Uz rad je potrebno redakciji dostaviti sledeće informacije: informacije o autoru (autorima): ime, srednje slovo i prezime autora, godina rođenja, (naučno) zvanje, radno mesto, e-mail adresa, kontakt telefon.

AUTHOR GUIDELINES

Journal *Godišnjak za pedagogiju* publishes theoretical studies, review papers, original research papers, professional papers and book reviews in the field of education, that have not been previously published or submitted for publication in any other journal. Social relevancy of the researched issues makes the important criteria for selection of papers. Papers should be edited in accordance with the author guidelines. Manuscripts that fail to comply with this guidelines may be rejected without review. Received papers will not be returned to the authors and should be submitted exclusively online via e-mail pedagogija.godisnjak@filozofski.rs.

Publishing frequency. Journal is published twice a year with the six month period between two issues (June and December). Submission deadline for June edition is March 15th, and September 15th for the December issue, of the current year.

Papers should be prepared in accordance with the following guidelines:

Length of the paper. Papers should be written in text processor Microsoft Word, page format A4, in *Times New Roman* font (size 12 pt.). Page setup margins should be 2.54 cm (1“) with line spacing at 1.5. All pages should be numbered. Recommended paper length is of one author's sheet (16 pages or up to 30.000 characters with spaces, excluding abstract, references and appendices) Exceptions are made for review papers that may have up to 50.000 characters with spaces, and book reviews that should not exceed 5.000 characters with spaces. Editorial Board retains discretion to publish papers beyond this length in cases when clarity of scientific content presentation requires greater length, that is, space.

Language of the paper. Journal accepts the papers written in Serbian and English language.

Title. Paper title should be as precise as possible, followed by the author's full name and affiliation. The footnote containing the e-mail address of the corresponding author should be inserted after the full name of the first author.

Abstract. Abstract should be placed at the beginning of the paper, be informative and range between 150 and 250 words. It should include research goal, method, results and conclusion. By the rule, abstract should not contain references or statistical data. Papers written in Serbian language should contain abstract and key words in English as well.

Key words. Abstract should be followed by up to five keywords or phrases. When choosing between keywords, authors are encouraged to choose words that are more often used in search engines when researching the journals.

Tables, figures and pictures. Tables and figures should be made in MS Word or MS Word compatible format. Tables from statistical packages should be translated into Word. Each table, figure or picture should be numbered, with a self-explanatory title, and understandable even without reading the text. Pictures should be submitted in digital form with resolution of 300dpi and in .jpg format. Unnecessary lines and

shadings should be avoided. Same data should not be presented in both tables and figures. References to each table, figure or picture should be made in the text.

Statistics. The results of statistical tests should be written in the following form: $F(1,8) = 19.53$; $p < .01$ and similar for other tests, e.g. $\chi^2(3) = 3.55$, $p < .01$ or $t(253) = 2.06$, $p < .05$. Lower number of conventional p levels should be stated (e.g.: .05, .01, .001).

Quotations. Any quotation, regardless of its length, should be followed by a reference and page number (Example: Thomas, 2012: 65). Authors must obtain written permission from copyrights owner for any quotation longer than 350 characters, and submit it to the Journal.

Footnotes and abbreviations. Footnotes should be avoided. Abbreviations should be avoided as well, except the fairly usual and international acknowledged ones (Example: IKT/ICT). The abbreviations used in tables and pictures should be explained.

In-text references. In papers in Serbian, foreign authors' names are recommended to be cited in Serbian transcription, adapted and written phonetically, and followed by original spelling written in parentheses together with the year of publication, for example: Djui (Dewey, 1904). Multiple citations should be given alphabetically, not chronologically (e.g., Appleton, 1997; Đorđević, 1983; Radulović, 2016). If a paper has two authors, both names are cited in the text (e.g., Bender & Waller, 2011; Stanisavljević Petrović i Pavlović, 2017). In the case of a reference with more than two authors, the surname of the first author is cited followed by the abbreviation „i sar.” or „et al.” (e.g., Joksimović i sar, 2007; Paradies et al., 2012).

References. References should conform to APA (APA Citation Style – American Psychological Association) instructions and should be listed at the end of the paper, in the section entitled REFERENCES. The list should include only the references mentioned in the text, listed alphabetically by the authors' surnames. References not mentioned in the text should not be listed. The basic reference formats are listed in the following way:

Book; should contain surname and initials of (each) author, year of publication in parentheses, book title (in italic), place of publication and a publisher.

General form: Author, A., Author, B. and Author, C. (year). *Title of the book*. Place of publication: Publisher.

Example: Lillard, A. S. (2005). *Montessori: The Science Behind The Genius*. New York: Oxford University Press.

Book chapter or edited book; should contain surname and initials of (each) author, year of publication in parentheses, chapter title, name initial and surname of the editor, book title (in italic), chapter pages in parentheses, place of publication and a publisher.

General form: Author, A. and Author, B. (year). Title of the chapter. In A. Editor, B. Editor and C. Editor (Eds.), *Title of the book* (pp. xxx—xxx). Place of publication: Publisher.

Example: Semel, S. F. (2002). Helen Parkurst and The Dalton School. In Sadovnik, A. R. & Semel, S. F. (eds.), *Founding Mothers and Others: Women Educational Leaders During the Progressive Era* (pp. 77 -93). New York: Palgrave.

Article in a journal; should contain surname and initials of (each) author, year of publication in parentheses, title of the article, journal title in full (in italic), volume (in italic), number and pages.

General form: Author, A., Author, B., & Author, C. (year). Title of article. Title of the Journal, xx, pp – pp.

Example: Oelkers, J. (2006). Reformpädagogik vor der Reformpädagogik. *Paedagogica Historica*, 42 (1 – 2), 15 – 48.

Conference paper; should contain surname and initials of (each) author, year and month of the meeting or symposia in parentheses, title of the presentation (in italic), conference name and location.

General form: Author, A. (Year, Month). Title of paper. Paper presented at the Name of the Conference, Location.

Example: Ševkušić S., Maksić S. (2008, November). *Qualitative analysis of creative products of primary school pupils*. Paper presented at International Scientific Conference: Holistic view of giftedness, Ptuj.

Web document; should contain surname and initials of (each) author, year, document title (in italic), Web site address and the date document was retrieved.

General form: Author, A., Author, B., & Author, C. (year). Title of document. Retrieved (date) from <http://xxxxxxx>.

Example: Draper, S. W. (2003). *Tinto's model of student retention*. Retrived (15.3.2005.) from <http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/localed/tinto.html>

Unpublished Master's or PhD thesis; should contain surname and initials of the author, year in parentheses, title of the thesis, identification of the work as a thesis in parenthesis, name of the institution and location.

General form: Author, A. A. (year). *Title of doctoral dissertation or master's thesis* (Unpublished doctoral dissertation or master's thesis). Name of Institution, Location.

Example: Ingram, D. (2012). *College students' sense of belonging: dimensions and correlates* (Unpublished doctoral dissertation). Stanford University, Stanford.

Official documents (legislations, acts, laws); should contain the name of the act (in italics), year of publishing, name of the media in which it was published and number of the publication

General form: Title of document (year). Name of the media. Number.

Example: *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2009). Službeni glasnik RS, br. 72/2009.

If multiple references of one author are used, they should be listed chronologically, starting with the oldest one. References of the same author published in the same year have to be written in alphabetical order of the titles and marked with letters after the year for example: (2012a), (2012b). References to secondary sources should be avoided and used only in cases when primary sources are not available, or are not available in any of the widely spoken languages. In that case, the reference list should contain only secondary source.

Reviewing and publishing. All papers are reviewed anonymously by two competent reviewers. On the basis of reviews, The Editorial Board makes one of the possible three decisions: to accept the paper for publication without changes, to accept the paper after the author made revisions to the manuscript in accordance with reviewer's suggestions, or to reject the paper. The Editorial Board sends both reviews to the authors and informs them about the final decision within the period of three months from paper reception. If the authors decide to revise the paper in accordance with recommendations and resubmit it for publishing, it is obligatory for them to inform the Editorial Board in a letter format about the corrections made in the text (with page numbers on which the revisions were made). If authors consider some suggestions unjustified or impossible to fulfill for some reason, they are expected to elaborate their reasons in detailed letter. The Editorial Board holds the right to independently make a decision on acceptance of the paper. The editorial board is under no obligation to provide justification of its decision regardless of whether the paper is accepted or rejected.

Article category (type). In accordance with the General act on editing of scientific journals, articles published in Journal *Godišnjak za pedagogiju* will be categorized in one of the following categories: Scientific articles: 1) original research paper (a paper presenting previously unpublished data of author's original research applying scientific method); 2) review paper (a paper containing an original, detailed and critical presentation of the research problem or the field in which the author has made a certain contribution); 3) brief or preliminary communication (an original research paper of full format, but of smaller volume or of preliminary character); 4) scientific criticism, i.e. polemics (discussion about a certain topic, based exclusively on scientific argumentation) and comments.

Professional articles: 1) professional paper (contribution based on experience aimed at improving professional practice, but not necessarily based on a scientific method); 2) informative contribution (an editorial, commentary etc.); 3) review (of a book, computer program, case, scientific event etc.).

Copyright. For all the papers published in Journal *Godišnjak za pedagogiju* the journal reserves the copyright, with the note that authors can use their own material without the permission of the publisher. Authors who intend to publish papers in the journal *Godišnjak za pedagogiju* are expected to obtain and respect the copyright of others (e.g., for the used instruments, software etc.), as well as the rights and dignity of research participants, complying with basic ethical guidelines of publishing.

After the manuscript has been accepted for publication, authors are obliged to sign the Authors' Statement made in accordance with previously named conditions.

Note. Following information on authors should be provided with the submitted paper: name, middle name initial, surname, year of birth, academic title, work position, e-mail address, and telephone number.

ГОДИШЊАК ЗА ПЕДАГОГИЈУ

излази два пута годишње

Издавач
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
УНИВЕРЗИТЕТА У НИШУ

За издавача
Проф. др Наталија Јовановић, декан

Лектура
Маја Д. Стојковић

Корице
Дарко Јовановић

Прелом
Милан Д. Ранђеловић

Формат
17 x 24 cm

Тираж
25 примерака

Штампа
SCERO Print

Ниш 2020.

ISSN 1821-4770

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37

ГОДИШЊАК за педагогију / главни и
одговорни уредник Јелена Петровић. - Год.
1, бр. 1 (2010) ; год. 2, бр. 1 (2017)- . - Ниш :
Филозофски факултет Универзитета у Нишу,
2010; 2017- (Ниш : Scero print). - 24 cm
Полугодишње.

ISSN 1821-4770 = Годишњак за педагогију
COBISS.SR-ID 174017804