

# ГОДИШЊАК ЗА ПЕДАГОГИЈУ



<https://doi.org/10.46630/gped.1.2022>

ПЕРИОДИКА

Серија  
Годишњаци

Департман за педагогију  
Филозофског факултета у Нишу

*Годишњак за педагогију*

Др Јелена Петровић  
главни и одговорни уредник

Секретар редакције  
Данијела Милошевић

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. VII, број 1, 2022



Ниш 2022.

## РЕДАКЦИЈА:

### **Др Марјан Блажич**

Педагошки факултет, Универзитет у Љубљани,  
Словенија

### **Др Милан Матијевић**

Учитељски факултет, Свеучилиште у Загребу,  
Хрватска

### **Др Данимир Мандић**

Учитељски факултет, Универзитет у Београду, Србија

### **Др Оливера Кнежевић Флорић**

Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду,  
Србија

### **Др Марина Матејевић**

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

### **Др Вера Стојановска**

Филозофски факултет, Универзитет „Св. Кирил и  
Методиј“ у Скопљу, Македонија

### **Др Јелена Максимовић**

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

### **Др Мариана Крашован (Mariana Craşovan)**

Факултет за социологију и психологију,  
Универзитет у Темишвару, Румунија

### **Др Зорица Станисављевић Петровић**

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

### **Др Розалина Попова Коскарова**

Педагошки факултет, Универзитет „Св. Кирил и  
Методиј“ у Скопљу, Македонија

### **Др Бисера Јевтић**

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

### **Др Виара Гурова (Viara Gurova)**

Педагошки факултет, Универзитет „Св. Климент  
Охридски“ у Софији, Бугарска

### **Др Снежана Маринковић**

Учитељски факултет, Универзитет у Крагујевцу, Србија

### **Др Данијела Василијевић**

Учитељски факултет, Универзитет у Крагујевцу, Србија

### **Др Марија Јовановић**

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

### **Др Албена Чавдарова (Albena Chavdarova)**

Педагошки факултет, Универзитет „Св. Климент  
Охридски“ у Софији, Бугарска

### **Др Саша Дубљанин**

Филозофски факултет, Универзитет у Београду,  
Србија

### **Др Јелена Петровић**

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

### **Др Милан Станчић**

Филозофски факултет, Универзитет у Београду,  
Србија

### **Др Анета Баракоска**

Филозофски факултет, Универзитет „Св. Кирил и  
Методиј“ у Скопљу, Македонија

### **Др Жана Бојовић**

Учитељски факултет, Универзитет у Крагујевцу,  
Србија

### **Др Драгана Станојевић**

Педагошки факултет, Универзитет у Нишу, Србија

### **Др Марија Марковић**

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

### **Др Франк Танги (Franck Tanguy)**

Универзитет Мишел Монтењ у Бордоу, ЕСПЕ  
(École supérieure du professorat et de l'éducation),  
Француска

### **Др Јелена Јевгењевна Рибњикова**

Државни институт културе Кемеровски, Руска  
Федерација

### **Др Анита Рончевић**

Педагошки факултет, Универзитет у Риједи,  
Хрватска

### **Др Младен Вилотијевић**

Учитељски факултет, Универзитет у Београду,  
Србија

### **Др Раденко Круљ**

Филозофски факултет, Универзитет у Приштини –  
Косовској Митровици, Србија

### **Др Драгана Јовановић**

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, Србија

## САДРЖАЈ

<i>Marina Matejević, Jelena Petrović</i> FAMILY FUNCTIONALITY IN CONTEXT OF SYSTEMIC FAMILY THERAPY AND FAMILY CONSTELLATIONS METHOD .....	7
<i>Maja Mišić</i> RODITELJSKI STILOVI U PORODICI POREKLA I NJIHOV DOPRINOS AKTUELNIM RODITELJSKIM STILOVIMA MAJKI .....	23
<i>Aleksandra Bogdanović</i> NEDIREKTIVNA TERAPIJA IGROM .....	37
<i>Laura Kalmar</i> INFORMALNO UČENJE KAO PRILIKA ZA PERMANENTNO OBRAZOVANJE NASTAVNIKA .....	49
<i>Милица Живковић</i> НА РАСКРШЋУ ИЗМЕЂУ ТРАДИЦИОНАЛНЕ И САВРЕМЕНЕ НАСТАВЕ .....	59
<i>Светлана Ђурђевић</i> АЛЕКСИНАЧКА ПОДРУЖИНА И ЖЕНСКА ЗАНАТСКА ШКОЛА У АЛЕКСИНЦУ У МЕЂУРАТНОМ ПЕРИОДУ (1918-1941) .....	71



UDK 316.356.2:615.851

Originalni naučni rad

Primljeno: 01.06.2022.

Odobreno za štampu: 16.06.2022.

DOI: <https://doi.org/10.46630/gped.1.2022.1>

## FAMILY FUNCTIONALITY IN CONTEXT OF SYSTEMIC FAMILY THERAPY AND FAMILY CONSTELLATIONS METHOD

Marina Matejević<sup>1</sup>, Jelena Petrović<sup>2</sup>

University of Niš, Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy

**Abstract:** This paper analyses family functioning from the perspectives of family systemic therapy and family constellations method. In explaining family functionality Olson (2000) describes this phenomenon from the point of view of present situation, analyzing current patterns of family functioning, whereas Hellinger (2014) describes it from the perspective of transgenerational transmission. Both approaches emphasize the importance of differentiation from the family of origin. They find the problem of pathological loyalty to the family of origin important for understanding the dysfunctional patterns of family functioning, although they analyze it from different perspectives. Both methods can fully contribute to the healing of family and the individual: family constellations by successfully resolving the problems in the unconscious sphere, and systemic approach by helping development of awareness and understanding of family functioning. Systemic family therapy and family constellations can represent a good synthesis of therapeutic methods that, when used together, can significantly contribute to the harmonious family functioning.

**Keywords:** *family constellations, family functionality, systemic approach, transgenerational transmission.*

### Introduction

Family functioning is conditioned by patterns and expectations that exist in a particular culture. Through its historical development family was changing its functions in accordance with changes in a particular community. In the past, the most important function of the family was economic function, but development of civil

<sup>1</sup> marina.matejevic@filfak.ni.ac.rs

<sup>2</sup> jelena.petrovic@filfak.ni.ac.rs

society and capitalist economy changed the family experience and the experience of childhood. Family has become the emotional communion of parents and children. In the last hundred years family life is oscillating among traditional, patriarchal and egalitarian distribution of family roles. Development of socialist society made a significant contribution to those changes by promoting emancipation and establishing egalitarian relations in family functioning. Simultaneously, in the background of contemporary trends in establishing egalitarian relationships, continues the process of transgenerational transmission and distribution of patriarchal family roles and family relations. These two processes determine family functioning in a very specific way and influence understanding the patterns of family functioning. Social constructivism and beliefs on the acceptability of certain patterns of family functioning in a particular culture, additionally contribute to the complexity of the problem of family functioning. Functioning of the family system in the current social context is also marked by a social crisis and processes of transition, which intersect with the inner transition of every family. External and internal transitions can be damaging for the functionality of the family system, because the crisis that exists in society often reflects on family functioning. In these complex and demanding circumstances, some families show adequate capacity for growth and development, but many others function in pathological homeostasis, without sufficient capacity to change and without adequate support to overcome the problems they face.

This paper analyses possibilities of using two systemic based approaches as a means of professional support and help to dysfunctional families. One of them is systemic therapy and the other is family constellations method. Both methods gained considerable interest in the second half of 20th century, but they are still proving their efficacy and reliability. For example, systemic therapy gained recognition in Germany as an evidence-based treatment in 2008, and made its way into academic circles, but it is still striving for recognition of public and private health insurance systems. In therapeutic circles, it has gained even more recognition with developing increasing interest in children and adolescents, who were somehow put aside during 1980s and 1990s, and with developing programs of parents coaching, which proved to be a necessity in the circumstances of changes in social structures and parenting style (Retzlaff, 2013). The other approach is family constellations, which was developed by Bert Hellinger in Germany, and which gained a great popularity during 1990s among therapists and health practitioners, as well as among patients. From the start, it almost became a movement, but there were some controversy about it regarding methods, applicability, and qualifications of facilitators. At the end of the 20th century those controversies split German family therapists into opposing groups of those who were fascinated by it and those who were loud opponents. Systemic therapists, may have felt threatened by rapid development of this method, and officially distanced from family constellation work, naming that it violated many professional standards. Today, this controversy is largely reconciled (Retzlaff, 2013; Hunger et al., 2014). Eventually, the movement became less intense, but it maintained as technique and currently there are many attempts to prove its effectiveness as a therapeutic tool. As such, it came to be widely accepted and integrated, and there are many anecdotal and



case study data that suggest that participants benefit from using this method (Cohen, 2006; Hunger et al., 2014).

The aim of this paper is to emphasize the importance of both of these methods in dealing with family dysfunctionality, to analyze some of their basic theoretical stances on this problem, and to contribute to acknowledging and recognition of these methods, which should lead to wider application or greater academic support. Finally, the paper argues the possibility of complimentary use of these methods and calls for academics and practitioners to open up to this idea.

### **Family functioning in Systemic therapy and Family constellations**

According to systemic approach to the family, family functioning cannot be understood as the sum of the individual functionings of all family members. Family is the system made up of subsystem components: partner/parents, subsystem and the subsystem formed by children. At the same time, as a whole, family is part of the ecological suprasystem with which it exchanges energy and information. In order to understand the ways in which particular family functions, it is very important to understand the relations that exist between these subsystems, as well as the relationship that exists between the family system and the environment in which it operates. If we apply a general system theory on the family system and its functioning, it becomes obvious that parts of the family or subsystems are in constant interrelation, and the behavior of individual members, or subsystems cannot be understood in isolation from other subsystems. Family as a system operates through transactional patterns that consist of repeated interactions that determine the pattern of behavior. These patterns, according to Minuchin (Minuchin & Fishman, 1981), are completing the family structure, allowing it to manage functioning of family members, inscribing their behavior scale and facilitating interaction between them. It is necessary for the family structure to be viable so that it could meet the core tasks of the family: supporting individuation while providing the sense of belonging.

Family as a system plays important role in socialization, education, psychological and biological sustaining of family members, which includes three types of tasks that it has to fulfill: (a) basic tasks are related to the provision of nutrition and protection of family members, and to basic needs on the emotional level, including support, love and understanding for all members; (b) developmental tasks are related to encouraging growth and maturation of family members, and providing support on all stages of individual and family life cycle, and (c) the tasks related to help for all family members in adapting and reacting to unexpected situations and events, such as illness, death and, divorce. Finally, family should amortize disruptions in economic and social developments and provide continuous support for painless growth and development of its members, as much as it is possible (Goldner & Vukov, 1989).

Family constellation method also indicates specific tasks that families need to accomplish in order to be considered functional and able to meet goals that family

as a system sets. Family constellation supports the concept that there is an optimal constellation among the members within every family. The optimal constellation order is the one that allows family members spend the least amount of energy needed, in order to keep the family function as a unit and they develop as individuals. Optimal order is the one in which the father has the function of an external protector of the family. He is the person who protects the family in terms of its physical, financial and emotional wellbeing, whereas the wife, or mother of a family, has the function of feeding family in physical and emotional terms (Ilic, 2014).

According to Hellinger and Havel (2012), the man is in advantage because he takes care of the grounds, but considering the goals of the family, the woman is in the center. According to the traditional model of a family, there is always, as a rule, man on the first place, then a woman, and the children are at end of order, older come first and then the younger. Hellinger, supports this order and considers the family functioning dysfunctional when the order is reversed and a woman is put on the first place before the man. It is because she can then easily despise him, and he would probably feel that and want to leave the family and his wife, and the whole system will suffer. At the end, the woman will feel abandoned, anyway. If the man is set in the first place, which is right next to a woman in the constellation, then he feels responsible, and woman feels relaxed and supported. Hellinger denies that his attitude is patriarchal, because he does not put the man in the first place, just because of his gender, but because he contributes to the harmony and prosperity of all members within a family when he is in that position. Hellinger rejects his role in setting social norms, and claims that he always remains in the field of therapeutic action, where the outcomes can be easily checked. He finds that his attitude is always confirmed by his practice in constellation workshops. When working with family problems, he asks: Where and how all members of a family feel the best? How is it when a man stands in front and how all the members feel when the woman is ahead? He gets the answers by placing family constellations. In 70% of cases, the family feels better when the man is in front and in 30% of cases, when a woman is ahead (Helinger & Hevel, 2012).

The answer to the question why this constellation proves to be most functional for the most families, may be simple. It is due to the transgenerational transfer. The patriarchal model is recognized as the most adequate, because it was functional and acceptable in the past, and it probably needs to be repeated, as well as some other forms that exist in our family's unconscious. However, Hellinger says that men and women do not have the same weight in the system. As a rule, women have more weight, they are in the center, and the man is in the service of a woman, rather than the other way around, and it stands so for the most families (Helinger & Hevel, 2012). With such attitude, he assures us that he does not promote the patriarchal model of family functioning, but only complies with the one showed as the most desirable and adequate in constellations. It only stays somewhat unclear, what is the relation between man and woman, father and mother. In regard of this, systemic therapy approach clearly distinguishes partnership from parental functioning and intensifies the diversity of these roles, acknowledging that the partnership reflects on the parental

functioning, thus maintaining the systemic perspective. Systemic approach points to the importance of social constructivism, which means that patriarchal relations in one context may be functional, but in a different social context egalitarian distribution of power should be promoted as a feature of functional patterns of family functioning.

We can, thus, conclude that family constellations insists on the realization of basic tasks that are essential for the growth and development of personality and for reaching the goals of the family as a whole, but in a very specific way. The question is whether the adequacy of the patriarchal model of family functioning is associated with transgenerational transmission and beliefs that we accept from our ancestors, or is it something else. The context we live in establishes a different system of values and aspires toward an egalitarian distribution of power in the family functioning.

Over time, every family develops its own patterns of interaction. They draw the scales of behavior of family members and facilitate interaction among them. There should always be a functional family structure if the family is to fulfill its tasks of supporting individuation and at the same time providing a sense of belonging and community. The context of family interaction is of a great importance because it provides family members with experience that helps them draw maps of the world. They learn that some areas within the family functioning are marked with “do as you like,” some with “proceed with caution”, and there are some others, marked with a “stop”, which means that beyond those limits, a member of the family may encounter some regulatory mechanisms of the family system. Some family members, by gaining such knowledge, at various levels of consciousness and specificity, are introduced in understanding the geographical layout of their territory (Minuchin & Fishman, 1981).

In order to understand the functionality of family it is very important for us, to understand and acknowledge the balance between commitment to family and space for individual development, as well as to understand the balance between stability and change. The family begins with the formation of subsystem of spouses, which in functional families is the main support, safe haven and shelter from external stresses. The creation of this shelter means engaging both partners in establishing the rules relating to intimacy, hierarchy and forms of cooperation. Understanding of differences and accepting the existence of different values and different beliefs, is a very important part of this effort. It will help making the functional family and prevent imposing or promoting one’s own values as the only possible. The perspectives of the origin families are very important in this sense, because they may often sound as the only possible or right perspectives and people often tend to build their own beliefs and expectations on them. They, on the other hand, often do not coincide with the beliefs and expectations of partners. Social constructivism is also very important for understanding the functioning of the family system. We should recognize its importance, and understand that family roles and rules of family functioning are inseparable from a particular cultural framework. Only then, we will fully understand the patterns of family functioning that exist in a particular social milieu. This construct also builds the basis for theory of transgenerational transmission and family loyalty, and opens the problem of inadequate differentiation of the family of origin as one of the factors for the impossibility of building constructive loyalty.

Bowen was, according to Minuchin and Fishman (1981), impressed by the power of patterns of functionality of the subsystems of origin family and their symbolic efficacy, even after people have left the home they were born into and started their own family according to their own rules of functioning. Transgenerational transmission of values through the culture of origin family can make it impossible for the new partners to build the new, common system of values, because of their loyalty to the origin family and inability of differentiation. This problem will reflect on family functioning because the rules are first established in the partner subsystem. If the rules of this subsystem are rigid, then the experiences which partners gain in transactions outside the family cannot be incorporated, and it would result in trapping both of them in inadequate rules for surviving. Eventually the partner subsystem will become impoverished and lifeless, and it will no longer represent the basis for development of all its members. What really is important here is the fact that this subsystem is of crucial importance for the development and growth of children. What the child sees in its origin family will become the resource for its own values and expectations in contact with the outer world. If there is any dysfunction in the subsystem of partners, it will spread out through the whole family, and even further through generations by transgenerational transmission. Parental functioning is always connected with partner functioning, and the tension in partner relations is transferred to parenting.

Hellinger similarly draws attention to the great power and intensity of bonding in family systems. Those bonds are so powerful that they can make everything in the system move. Family gives the individual life with all its possibilities and boundaries. It is through family that a person comes to a specific nation, specific milieu and encounters specific destinies he has to deal with. There is nothing stronger than family, states Hellinger (2015). He emphasizes the role of parents and talks about parenting with great respect. Systemic approach in the similar way approaches hierarchy in family systems and the power of parental union. In Hellinger, everything starts with the parents, who have their own parents and come from the families with their own destinies. All of it together influences the new family. As a result of bonding, destinies are made common burden to carry and deal with. If something bad happened in a family, there is constant need from generation to generation to right the wrong deed. In systemic approach transgenerational transmission is also continuous and encompasses the following contents: value and beliefs of the family system, the mode of establishing and sustaining emotional relationships, family understanding of loss, family secrets and myths. The roads of transgenerational transmission are deeply unconscious and we can judge about them on the basis of their consequences (Goldner & Vukov, 1989). Transgenerational transmission is achieved by the way of modeling and associative learning. Modeling is the strongest in the period of intensive development of the child, up to the eighth year of life, because the children have the great power of adoption outside impressions in that period. It is, also, the period of great connectedness between children and parents. Behaviors, beliefs and customs are imprinted in the child's brain, which has the great potential for learning. The bonds established during this process can be modified later in life, but they

can never be changed or erased after the period of maturation. Modeling is one of the methods of preserving, and transferring deeply rooted influences to coming generations. The effects of modeling are coming close to the effects of biological factors. Such power is explained by the depth and fixedness of the connections in the brain (Goldner & Vukov, 1989).

Hellinger offers the family constellation method as a means for solving problem caused by transgenerational transfer. The knowledge of transgenerational loyalties are held not in the conscious mind but on a deeper level of systemic, genetic, or even cellular consciousness. It is ruled by three principles that Hellinger identified and named the orders of love (Cohen, 2006). In their simplest articulation, these principles are (a) parents give and children receive, (b) every member of the family system has an equal and unequivocal right to belong to the system, and (c) each family system has an unconscious group conscience that regulates guilt and innocence as a means to protect the survival of the group (Cohen, 2006). Hellinger believes that there exists the power that directs the whole system toward alignment and balance. For example it strives to bring back the expelled from the family, or to allow everyone take responsibility for his own actions and the consequences of his own deeds, and it does not allow the guilt to be transferred to the children or to the grandchildren. Family constellations method can bring order into the system and release the members from hard destinies, or ease their consequences. It stimulates individual and systemic change by using spatial arrangement of members within a dysfunctional family system, it externalizes inner relationships and make them visible, observable from outside. But it also makes them “experienceable” (from within), which allows insights, as well as transformation of “problem constellation” into a less burdensome “solution constellation” (Hunger et al., 2014). It helps patients externalize that deeply rooted knowledge, apply the above mentioned principles during the constellation, and thus, make the right order and achieve the balance that family system needed. In a family that reached this order and balance, an individual can differentiate from the family, and still feel its support. Only after acknowledging connection to the family, and clearly understanding and accepting his own responsibility, a person can be relived and can continue following his own road without being burdened and haunted by the past. Intimacy and closeness as well as detachment and conflicts, reflect on functioning of a family as whole, on establishing interactions between parents and children and give the specific tone to the functioning of a family.

Systemic therapy introduces two very important concepts referring to intergenerational transfer. One of them is the concept of spillover the effects of which Erel and Burman (1995) confirmed in their research based on the analysis of 68 research findings. They concluded that there is a correlation between quality of marriage and quality of parenting, and that marital functioning “spills over” to parenting and influences it in a positive or negative way. The other concept is intergenerational coalitions. Systemic perspective points out the importance of intergenerational coalitions for parental functioning and the role of a triangulated child in them. Triangulation is the process during which the conflict between parents

is redirected, and evaded by involving a child. It can help lower the tension between parents, but it can endanger the relation between parent and a child. The couples who try to avoid facing marital problems, focus on the problems concerning the child and often direct their hostility toward the child, and thus their parental functions become dysfunctional. The same dysfunctionality develops in cases of forming intergenerational coalitions in which a child and a parent become allies against the other parent. This kind of coalition brakes the borders between parental and siblings subsystem and creates the tension between the child and the parent excluded from the parental subsystem. In the root of these processes the problem of inadequate borders can be found. Marital tensions change the nature of child – parent relation and promote inadequate parental functioning. Even when involving the child in some way helps to solve the disagreements between parents, it is basically maladaptive behavior, because it leads to direct hostility or aggression of one parent toward the child. One of the first researches which dealt with this problem is Christensen and Margolin study (Grych, 2002), and it confirmed that marital anxiety and founding of intergenerational coalitions influence the development of problem behavior in children. Kerig (1995) proved in her research that the families with triangulation, which has the form of intergenerational coalitions, have more marital conflicts and greater dissatisfaction with marriage. In families with triangulation, expressed through avoiding conflicts between parents and directing the hostility toward the child, there was not dysfunctionality on the level of marital relations, but this pattern had maladaptive influences on child's development. The children in such marriages had distinct, internalized behavior problems.

Systemic approach to family functioning is emphasizing that marital conflict can influence child development because some parents initiate forming of intergenerational coalitions inside the family. In these cases the children are drawn into the conflict from one or both parents. For example, the father who has not achieved emotional closeness with his wife can form the close alliance with a child in order to fulfill those needs. But, often intergenerational coalitions result in coalition of a parent and a child against the other parent. Minuchin (1974) suggested that triangulation of a child into a partner functioning presently relieves the stress, but tension in partner relations prevents solving the problem on the long-term basis, and eventually leads to problems in child development. The families with mechanisms of triangulation, show presence of marital conflicts, negative influences and a small amount of marital satisfaction. Coalitions between fathers and daughters during the childhood are correlated with the higher levels of depression, anxiety and low self-esteem in young adult women. Sometimes may seem that the child can gain some benefits from triangulation in the sense of building close relationship with one of the parents, but their relation with the other parent slowly turns into conflict, and finally results in negative outcomes. This leads to conclusion that it is very hard to achieve adequate interaction between parents and the child in families where conflict in marital relations exists.

In Hellinger's view of family system there is also hierarchical structure, parents come before children and their partnership has the advantage over parenting.

In this way he points out the importance of partner functioning and its reflection on the parent functioning. He also, in a specific way, shows that it is important that the borders between parent and sibling subsystems are maintained. Parents have to stand on the first place, before their children. It is only then that children feel everything is in order. Parents who try to equal in their partnership with children, or who hesitate and try to avoid the impression of being superior or dominant over their children, make the wrong effect on their children (Hellinger & Hevel, 2012). Hellinger with this attitude promotes the patriarchal model in which children have the submissive position in relation to parents. In Serbian patriarchal culture (Trebješanin, 1991) relations between parents and children have always represented the relation of superior toward subordinate, and the children had to show in many different ways that they are aware of their subordinate position. The role of a father in education was in the realm of moral education, and it included punishments, and although mother was allowed to be mild and permissive, father had to be severe, even ruthless. Some recent researches (McGillicuddy-De-Lisi & De Lisi, 2007) have, in a way, confirmed this hypotheses, and have shown that more adequate family functioning was achieved when there was complementarity between father and mother roles. The results showed that adolescents believed that families were happier and functioned better when fathers were authoritative and mothers permissive. The research conducted with families of adolescents in Serbia showed the opposite results. The dominant parenting style in mothers was based on neglect, whereas fathers' style was based on emotional warmth (Matejević, 2012). These results were fairly unexpected, especially in comparison to expectations and patterns present in Serbian culture, understanding that mother is the spring of tenderness and warmth. In Serbian patriarchal culture the role of a mother implied emphasized tenderness and love. This protective attitude of a mother toward a child and their firm alliance was understandable, because women, as well as children had a very low social status in patriarchal culture. New results can be understood in the light of the process of emancipation and the changed position of women in contemporary society, to which the socialist society made a significant contribution. Still, the results are causing concern because of the impact emotionally cold mothers could have on the development of their children. Many researches, as the one conducted by Muris and his associates (2000), show that neglecting parental styles are very unfavorable for the adolescent development. The mentioned research proved that adolescents with neglectful parents were more prone to anxiety. Similar results obtained Markus and associates (2003) and showed that primary and middle school children who show anxiety, had rejecting parenting style mothers. The results of research organized by Herba and associates (2008) showed that adolescents with parents who prefer rejecting parental style, were more prone to have suicidal thoughts. Finally, Arrindell and his associates (2005) found correlation between rejecting parenting styles of fathers and mothers and high neurosis and low self-esteem in adolescents. Rejecting parental styles form a distance between children and parents, emotionally cold and rejecting parents use dominantly negative tone and choose negative reinforcement and punishment, and these can be impetus for depressive reactions.

As previously mentioned, the significant number of researches confirmed the effect of spillover between marital and parental functioning, which implies that marital relations are the primal spring of support for parenting. The greater closeness, warmth and better communication parents show in their mutual, marital functioning, the more warmth and attachment they show toward children, and they act as parents more adequately. This attributes to creating healthier and supportive circumstances for the development of children. Parents who reported greater closeness and open communication in their mutual relationship, were more open and responsive to children's needs and showed empathy and tenderness toward children. Parenting programs which are meant to develop parenting skills should be connected with marital functioning, because marital satisfaction is the avenue that leads to competent parenting. Offering support and intervention in fixing communication problems in marriage are the instruments for developing competent parenting (Matejević & Todorović, 2012).

Hellinger also analyses competent parenting as a means for better outcomes in child development, but in a bit different way. He believes that honoring parents and respecting the importance of parenting is the key for successful development. And it does not matter who the parents are and what have they done. The one who despises his own parents will become in his own life just the same as the object of his contempt, and it is the contempt itself that will lead him into becoming just the same as his parents. The one who respects his parents and accepts them as a whole, accepts all the good in them and it flows into him. And the important, yet unusual process happens here, the person who accepted his parents as a whole is spared from all their weaknesses and hard destinies. By accepting his parents as they really are, the child accepts itself as it really is, and it brings peacefulness and soothing, which is above every evaluation, it is not bad, not good, and it is a value by itself (Helinger & Havel, 2012).

### **Circumplex model of family functioning and family constellations**

One of the models of monitoring the patterns of family functionality is Cicumlex model, in which the important dimensions of family functioning are family cohesion and family adaptability and flexibility. Family cohesion (Olson, 2011) refers to emotional connectedness between the members of the family. Cohesion is focused on the ways family makes balance between communion and differentiation. In well-balanced family systems there is a balance between dedication to family and communion and, individuality. Contrary to that, we could see very unbalanced systems which can have their levels of cohesion on both extremes (from very high to very low) (Olson & Gorall, 2003; Olson, 2011). The disengaged family systems often show very extreme emotional separation. Members of such family systems associate with other family members very rarely, and develop separation and independence at the expense of closeness and communion. In difference to these, enmeshed families



are characterized by the feeling of emotional closeness to the extreme measures and by insisting on family loyalty. Individuals in such systems are very dependent on each other and maintain perpetual contact. Also, there is a lack of personal differentiation and the private space is usually brought to a minimum. The energy of the individuals of these families is focused on family itself, and they usually have a small number of friends and interests outside the family. According to Hellinger, the family entanglement means that someone in the family is still unconsciously taking over and living the same destiny as someone from the previous generations (Hellinger & Havel, 2012). Hellinger explains entanglement through the acting of family conscience, which means that there is, inside the whole family group, an insuperable need to even the injustice, one of the family members from the previous generations has suffered. It means that someone from the present generation will suffer the same injustice, someone from his ancestors has suffered, in order to make balance and get things into order. Family conscience tells us what we have to do to reconnect and belong to our parents, lovers, religion, nationality, or any group. Its basic function is to bond us to our family and to the group that is essential for our survival, and it does not take care about how we feel. In other words, if the suffering is what connects us, our family conscience will make us suffer (Cohen, 2006). The members of the family will repeat their ancestor destiny as long as it keeps the balance, and keeps them connected to the family. It is so-called systemic forced repetition (Hellinger & Havel, 2012). But, unfortunately, this kind of repetition never brings balance and order. Those who had to take someone else's destiny upon themselves, are unfairly burdened with group conscience, and are in essence completely innocent. On the contrary, those who were really responsible, because they, for example, expelled someone from the family system, feel mostly very good. Group conscience does not recognize justice for the descendants, it cares only for the ancestors, and it obviously comes from the basic order and organization in family systems. Group conscience works in accordance with the following principle: who has once became the part of the system, has the same right on belonging as all the other members of the system. When someone is accused or rejected, it is as if he gets the message from someone from the system who says: You have less right to belong here than me. This is the injustice that has to be fixed by group conscience and by the way of involving some other member of the family without his conscious consent (Hellinger & Havel, 2012). Therefore, sometimes, when we think we follow our conscience, it is not a personal conscience; it is the conscience of our group. The family constellation process can serve to externalize those deep unconscious beliefs and thus, serve as an adjunct to a conventional course of psychotherapy. The insights that come to light through the process can inform and illuminate the background and be integrated with conventional interventions (Cohen, 2006; Hunger et al., 2014).

There is similarity in the notions of Olson's enmeshed families and Hellinger's entangled families, because both of them point out the family dysfunctionality. The difference seems to be in the respect of time, because Olson looks on the problem in the context of family functionality in present time, and the patterns of family functionality, whereas Hellinger looks upon it in the context of transgenerational transfer. What is

important is that both approaches emphasize the process of differentiation as a way of solution. Although they study it from different perspectives, they open the space of looking at this problem in the way of synthesis of these two perspectives. In the healing of individuals and families both methods, when used complementarily can fully contribute. What needs to be solved on the unconscious level can be solved very successfully by the family constellation, and what is in the realm of consciousness and understanding of the family functionality can be successfully dealt with by systemic approach. We could conclude that complementary application of these two methods brings to success and that these two ways of solving the problem lead to overcoming family dysfunctionality.

The next dimension, which is of great importance for family functionality, according to Olson (2000) is family adaptability or flexibility. Family flexibility is defined as the amount of change in family leadership, role relationships, and rules concerning family relations. It refers to the balance between stability and change. Functional family system enables maintaining stability, but at the same time opens the possibilities to adapt to the new life circumstances and needs of the family members. Unbalanced family systems tend to be either rigid or chaotic in nature. Rigid systems are characterized by the dominance of one person who enjoys the great amount of control, and limits the possibility for the agreement, because many of family decisions are imposed. The rules are strictly defined and never subject to change. Chaotic systems are those in which leadership is inconsistent or limited. Decisions are made impulsively and are never well thought about, and the roles are not clearly defined and are often transferred from one family member to another. Chaotic family systems are characterized by disorganization and inconsistency, the roles are unclear and changeable and there are no clear rules. Chaotic families have the problem of parental authority, and find it hard to fulfill the educational role of the family.

According to Hellinger, it is very important to have a hierarchical structure in family functioning. In the same way as the systemic approach, he emphasizes that parental communion has to have the greatest power in the family system and that intergenerational coalitions can be the source of the problems in functioning of the family system. He also draws attention to the fact that the areas of parents and children were significantly more divided in the past than they are today. Partnership that we can today often see between parents and children is very bad for children, he warns. Parents need to separate the spheres of parental and children lives, because they have the responsibility for their children. Permissive parenting is the act of renouncing that responsibility and leads to many problems in child development. It can lead, for example, the children to feel responsible for their parents and make them take a great burden on their weak shoulders. It is two-folded damage: first, the burden is too heavy for them to carry it, and the second is that they do not help their parents, but on the contrary they take away their dignity and opportunity to carry their own burden themselves. In turns to be hard for both: children and parents (Ilić, 2014).

Systemic family therapy and family constellations can make a good synthesis of therapeutic methods that can together contribute to achieving harmonious family

functioning. Systemic family therapy tries to help clients develop the awareness and understanding of patterns of family functioning and different transactions that happen in the life circle of family. Family constellation is more concerned with transgenerational transmission and patterns that clients accepted on the unconscious level from their ancestors, and it does not try to work on awakening awareness about them, since it believes that the roads of transgenerational transfer are deeply unconscious. But it believes that family constellation therapy can help clients achieve externalization of deeply unconscious patterns, and consequently be relieved from pathological loyalty toward the origin family. It helps clients differentiate from their ancestors by embracing and respecting them, what results in building constructive loyalty and achieving balance in partner, parent and family functioning.

## Conclusions

Systemic family therapy and family constellations can make a good synthesis of therapeutic methods that can together contribute to achieving harmonious family functioning. Systemic family therapy tries to help clients develop the awareness and understanding of patterns of family functioning and different transactions that happen in the life circle of family. Family constellation is more concerned with transgenerational transmission and patterns that clients accepted on the unconscious level from their ancestors, and it does not try to work on awakening awareness about them, since it believes that the roads of transgenerational transfer are deeply unconscious. But it believes that family constellation therapy can help clients achieve externalization of deeply unconscious patterns, and consequently be relieved from pathological loyalty toward the origin family. It helps clients differentiate from their ancestors by embracing and respecting them, what results in building constructive loyalty and achieving balance in partner, parent and family functioning.

## References

- Arrindell, W. A., Akkerman A., Bagés N., Feldman L., Caballo V. E., Oei T. P. S., Torres B., Canalda G., Castro J., Montgomery I., Davis M., Calvo M.G., Kenardy J. A., Palenzuela D. L., Richards J.C., Leong C. C., Simón M.A., & Zaldívar F. (2005). The Short-EMBU in Australia, Spain, and Venezuela, *European Journal of Psychological Assessment*, 21, 56–66.
- Cohen, D. B. (2006). Family Constellations: An innovative systemic phenomenological group process from Germany. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 14(3), 226–233.
- Erel, O., & Burman, B. (1995). Interrelatedness of marital relations and parent-child relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 118, 108–132.
- Goldner-Vukov, M. (1988). *Porodica u krizi*. Beograd: Medicinska knjiga.

- Grych, H.J. (2002). Marital relationships and parenting. In M. H. Borstein (ed.), *Handbook of parenting, volume 4: Social conditions and applied parenting* (pp. 203–225). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Helinger, B. (2015). *Nevidljivi zakoni ljubavi*. Zagreb: Konstelacija.
- Helinger, B., & Hevel, G. (2012). *Priznati ono što jeste*. Beograd: Paideja.
- Herba, C.M., Ferdinand, R. F., Stijnen, T., Veenstra, R., Oldehinkel, A. J., Ormel, J., & Verhulst, F.C. (2008). Victimization and suicide ideation in the TRAILS study: specific vulnerabilities of victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 49, 867–876.
- Hunger, C., Bornhäuser, A., Link, L., Schweitzer, J., & Weinhold, J. (2014). Improving experience in personal social systems through family constellation seminars: Results of a randomized controlled trial. *Family Process*, 53, 288–306.
- Ilić, V. (2014). *Kultura konflikta*. Beograd: Laguna.
- Kerig, P. K. (1995). Triangles in the family circle: Effects of family structure on marriage, parenting, and child adjustment. *Journal of Family Psychology*, 9, 28–43.
- Markus, Th. M., Lindhout E., Boer F., Hoogendijk, T. H. G., & Arrindell, W. A. (2003). Factors of perceived parental rearing styles: The EMBU-C examined in a sample of Dutch primary school children. *Personality and Individual Differences*, 34, 503–519.
- Matejević, M. (2012). Funkcionalnost porodičnih sistema i vaspitni stil roditelja u porodicama sa adolescentima. *Nastava i vaspitanje*, 61, 128–141.
- Matejević, M., & Todorović, J. (2012). *Funkcionalnost porodičnih odnosa i kompetentno roditeljstvo*. Niš: Filozofski fakultet.
- McGillcuddy-De Lisi, A., & De Lisi, R. (2007). Perceptions of family relations when mothers and fathers are depicted with different parenting styles. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(4), 425–442.
- Minuchin, S. (1974). *Family and family therapy*. Boston, MA: Harvard University Press.
- Minuchin, S., & Fishman, H. C. (1981). *Family therapy techniques*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Muris, P., Meesters, C., Merckelbach, H., & Hülsenbeck, P. (2000). Worry in children is related to perceived parental rearing and attachment. *Behavior Research and Therapy*, 38, 487–497.
- Olson, D. H., & Gorall, D. M. (2003). Circumplex model of marital and family systems. In F. Walsh (ed.) *Normal family processes* (pp. 514–547). New York: Guilford.
- Olson, D. H. (2000). Circumplex model of family systems. *Journal of Family Therapy*, 22, 44–167.
- Olson, D. H. (2011). FACES IV and the circumplex model: Validation study. *Journal of Marital and Family Therapy*, 37, 64–80.
- Retzlaff, R. (2013). Development of family therapy and systemic therapy in Germany. *Contemporary Family Therapy*, 35, 349–363.
- Trebešanin, Ž. (1991). *Predstave o detetu u Srpskoj kulturi*. Beograd: SKZ.

# **PORODIČNA FUNKCIONALNOST U KONTEKSTU SISTEMSKE PORODIČNE TERAPIJE I METODA PORODIČNIH KONSTELACIJA**

**Marina Matejević, Jelena Petrović**

Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet, Departman za pedagogiju

**Apstrakt:** U radu se analizira funkcionisanje porodice iz ugla porodične sistemske terapije i metode porodičnih konstelacija. U sistemske terapiji, porodičnu funkcionalnost Olson (2000) opisuje sa stanovišta sadašnje situacije, analizirajući trenutne obrasce funkcionisanja porodice, dok je kroz porodične konstelacije Hellinger (2014) opisuje iz perspektive transgeneracijske transmisije. Oba pristupa naglašavaju važnost diferencijacije od porodice porekla. Iako ga analiziraju iz različitih perspektiva, oba autora smatraju da je problem patološke lojalnosti porodici porekla važan za razumevanje disfunkcionalnih obrazaca funkcionisanja porodice. Obe metode mogu u potpunosti doprineti izlečenju porodice i pojedinca: porodične konstelacije uspešnim rešavanjem problema u nesvesnoj sferi, i sistemski pristup pomažući razvoju svesti i razumevanja funkcionisanja porodice. Sistemska porodična terapija i porodične konstelacije mogu predstavljati dobru sintezu terapijskih metoda koje, kada se koriste zajedno, mogu značajno doprineti harmoničnom funkcionisanju porodice.

**Cljučne reči:** *porodične konstelacije, porodična funkcionalnost, sistemski pristup, transgeneracijski prenos.*

## **Цитирање чланка:**

Matejević, M. & Petrović, J. (2022). Family functionality in context of systemic family therapy and family constellations method. *Godišnjak za pedagogiju*, 7(1), 7-21.



UDK 37.018.1:159.923.2-055.52

Originalni naučni rad

Primljeno: 06.02.2022.

Odobreno za štampu: 18.03.2022.

DOI: <https://doi.org/10.46630/gped.1.2022.2>

## RODITELJSKI STILOVI U PORODICI POREKLA I NJIHOV DOPRINOS AKTUELNIM RODITELJSKIM STILOVIMA MAJKI

Maja Mišić<sup>1</sup>

Psiholog, psihoterapeut, agencija Burnaby Family Life, Kanada

**Apstrakt:** Cilj ovog rada je bio da se ispita kakva je povezanost roditeljskog stila majki i roditeljskog stila njihovih roditelja, kao i da se ispita da li roditeljski stilovi u porodici porekla mogu predvideti neke od dimenzija roditeljskog stila majki prema njihovoj deci. Za ispitivanje dimenzije roditeljskog stila korišćen je Upitnik roditeljskog prihvatanja/odbacivanja i kontrole (verzija za odrasle i verzija za evaluaciju roditelja) (Parental acceptance-rejection/control scale – short form (PARQ/Control-SF)). Uzorak ispitivanja je bio prigodan i uključivao je 120 žena, uzrasta od 19 do 64 godine (AS = 49,5, SD = 0,85). Rezultati su potvrdili očekivanje da postoji značajna povezanost između dimenzija prihvatajućeg/odbacujućeg roditeljskog stila ispitivanih majki i roditeljskog stila njihovih roditelja, kao i da odbacujući roditeljski stil očeva i majki ispitanica predviđa njihov roditeljski stil. Potvrđeno je da su obrasci ponašanja naučeni u porodici porekla, čak i kada su doživljeni kao odbacujući od strane sopstvenih roditelja i da se isti prenose na roditeljski stil u porodici prokreacije.

**Ključne reči:** IPART teorija, majka, prihvatajući/odbacujući roditeljski stil, roditelji.

### Uvod

Roditeljstvo predstavlja proces podrške fizičkom, emocionalnom, društvenom i intelektualnom razvoju deteta, koji počinje od detetovog rođenja i traje sve do odraslog doba (Brooks, 2012). Roditeljstvo se odnosi na kompleksnost odgajanja deteta, koje pored biološkog razvoja ima tri osnovna cilja: obezbeđenje zdravlja i bezbednosti dece, pripremanje dece za život i prenošenje kulturnih vrednosti (Phelan, 2003). Zbog toga je visokokvalitetna veza između roditelja i deteta izuzetno važna za detetov zdrav razvoj.

<sup>1</sup> [misici@gmail.com](mailto:misici@gmail.com)

Roditeljsko ponašanje reflektovano je kroz roditeljski stil koji predstavlja specifičnu grupu obrazaca koje roditelj koristi u verbalnoj i neverbalnoj komunikaciji sa detetom (Kuppens & Ceulemans, 2019). Roditeljski stilovi se razlikuju u odnosu na dve dimenzije: roditeljsku toplinu, koja se odnosi na podršku, brigu i ohrabivanje koje roditelji pružaju detetu i roditeljski nadzor ili kontrolu, koji predstavlja način kojim roditelj upravlja životom deteta i kontroliše njegovo ponašanje pomoću mehanizma kažnjavanja, moći i deprivacije (Baumrind, 1991). Tema mnogih istraživanja u poslednjih nekoliko decenija odnosi se upravo na razumevanje načina kombinacija ovih ponašanja i kako one doprinose razvoju deteta (Thulin et al., 2014; Vergara-Lopez et al., 2016).

### **Model roditeljskog prihvatanja/odbacivanja (IPART teorija)**

Teorija interpersonalnog prihvatanja i odbacivanja bazirana je na teorijama roditeljstva razvijenim od strane Dijane Baumrind i drugih autora koji su se bavili teorijom emocionalnog vezivanja (Baumrind, 1966; Doinita & Maria, 2015; Jones et al., 2015) i bila je usredsređena uglavnom na načine percepcije roditeljskog prihvatanja/odbacivanja koje su bile vezane za prilagođavanje tokom detinjstva, adolescencije i punoletstva. U to vreme, ova teorija vodila se pod imenom: „Teorija roditeljskog prihvatanja/odbacivanja (PARTheory)“ (Rohner, 1986). Tek od 2000. godine, ova teorija počinje da ispituje i bliske odnose u odraslom dobu i druge važne interpersonalne odnose. Ova promena naglaska istraživanja dovela je do preimenovanja i prelaska sa PART teorije, sa fokusom na roditelje, na „interpersonalnu teoriju prihvatanja/odbacivanja“ (IPARTheory), sa fokusom na različite međuljudske odnose. Uprkos ovoj promeni imena i naglaska, delovi teorije i dalje dosledno ispituju uzroke, posledice i druge korelate dečje percepcije roditeljskog prihvatanja/odbacivanja, kao i percepciju odraslih o roditeljskom prihvatanju/odbacivanju u detinjstvu. IPART teorija predstavlja teoriju razvoja koja ima za cilj da predvidi i objasni posledice i korelate interpersonalne (posebno roditeljske) prihvaćenosti i odbacivanja (Rohner, 2016). Ova teorija sugerise da u raznim kulturama interpersonalno prihvatanje i odbacivanje dosledno predviđa psihološko i bihevioralno prilagođavanje dece i odraslih (Rohner, 2005).

Interpersonalno prihvatanje i odbacivanje zajedno čine dimenziju topline odnosa između dece i njihovih roditelja, između životnih partnera i drugih pojedinaca (Rohner et al., 2012). Toplina i prihvatanje se mogu izraziti fizički, verbalno ili simbolično kada takva roditeljska ponašanja prenose ljubav, brigu, naklonost, negu i emocionalnu podršku. Nasuprot tome, odbacivanje se može izraziti fizičkim, verbalnim i psihološki povredljivim ponašanjem i predstavlja suprotan kraj dimenzije topline koji se odnosi na hladnoću koju roditelji pokazuju prema detetu. Generalno, pojedinci nisu ni prihvaćeni ni odbačeni u bilo kojem kategoričnom smislu. Umesto toga, oni se nalaze negde duž kontinuuma, doživljavajući različit stepen interpersonalnog prihvatanja i odbacivanja u odnosu sa drugim ljudima (Rohner, 2005). Ova prihvatajuća/odbacujuća dimenzija je zajednička za sve roditelje i njihovu decu, jer



su svi u manjoj ili većoj meri osetili ljubav od strane svojih staratelja. Prema tome, dimenzija topline ima veze sa kvalitetom veze sa roditeljima, kao i fizičkim i verbalnim ponašanjem kojim roditelji izražavaju svoja osećanja (Rohner, 2017).

Opsežna pankulturalna istraživanja otkrila su da se odbacivanje roditelja može iskusiti bilo kojom kombinacijom četiri glavne kategorije: (1) roditelji koji su emocionalno hladni i bez emocionalne vezanosti, suprotno od toplog i brižnog roditelja, (2) neprijateljski i agresivni, (3) zanemarujući, i (4) koji poseduju ravnodušno odbijanje. Ravnodušno odbijanje se odnosi na verovanja pojedinaca da ih njihovi roditelji ne vole i da nisu zainteresovani za svoju decu, iako možda ne postoje jasni pokazatelji ponašanja koji potvrđuju zanemarivanje, nenaklonost ili agresiju (Rohner, 2016).

### *Roditeljski stil u porodici porekla i posledice na sopstveno roditeljstvo*

Mnoga istraživanja su se bavila ispitivanjem kako se prihvatajući ili odbacujući roditeljski stil mogu preneti na potomstvo (Barrlett et al., 2017; Cross et al., 2016). Tako su istraživači identifikovali specifične psihološke mehanizme koji karakterišu ovaj prenos (Borelli et al., 2019; Tailor et al., 2015). Roditelji koji su bili zapostavljani u porodici porekla, ispoljili su negativno roditeljstvo, kao što je zanemarivanje, odsustvo kontrole deteta, dok je zlostavljanje u detinjstvu roditelja dovelo do povećane agresivnosti prema sopstvenom detetu (Bartlett et al., 2017; Newcomb & Locke, 2001).

### *Problem i ciljevi istraživanja*

Ovim istraživanjem želeli smo da ispitamo da li postoje korelacije između dimenzija roditeljskog stila ispitanica i roditeljskog stila njihovih roditelja. Istraživanje će doprineti da se razume kako se negativna roditeljska ponašanja prenose na novu generaciju potomstva. Svesnost o prenosu neproaktivnih obrazaca roditeljstva, emotivne hladnoće i odbacujućeg ponašanja, predstavlja prvi korak u izboru drugačijih i funkcionalnih postupaka roditelja prema svojoj deci.

Opšti cilj ovog istraživanja je utvrditi relacije između roditeljskog stila ispitanica i njihovih roditelja i utvrditi da li postoji prediktorski efekat prihvatajućeg/odbacujućeg roditeljskog stila roditelja ispitanica u odnosu na njihov roditeljski stil. Takođe smo želeli da ispitamo da li postoje korelacije između roditeljskog stila ispitanice sa sociodemografskim varijablama: starost, obrazovanje, prihod i broj dece u porodici.

### *Hipoteze istraživanja*

Hipoteza od koje se pošlo jeste da postoji korelacija između prihvatajućeg/odbacujućeg roditeljskog stila majke i roditeljskog stila njenih roditelja. Ova opšta hipoteza razložena je na nekoliko specifičnih hipoteza, postavljenih u odnosu na specifične ciljeve istraživanja.

1. Očekuje se povezanost između svih dimenzija roditeljskog stila roditelja ispitanica sa dimenzijama njihovog roditeljskog stila.

2. Očekuje se da će se prihvatajući/odbacujući roditeljski stil majčinih roditelja pokazati značajnim u predviđanju prihvatajućeg/odbacujućeg roditeljskog stila majke.
3. Očekuje se povezanost sociodemografskih varijabli (starost ispitanice, prihod, obrazovanje, broj dece u porodici) sa roditeljskim stilom ispitanica.

### *Varijable istraživanja*

S obzirom na to da se radi o neeksperimentalnom istraživanju, može se govoriti o uslovno nezavisnim i zavisnim varijablama. Status uslovno nezavisne varijable imaju roditeljski stil porodice porekla, dok status uslovno zavisne varijable ima prihvatajući/odbacujući roditeljski stil ispitanica.

*Nezavisne varijable.* Percepcija ispitanice o prihvatajućem/odbacujućem roditeljskom stilu majke i oca biće nezavisne varijable u istraživanju. Odgovori o roditeljskom stilu operacionalizovani su Upitnikom roditeljskog prihvatanja/odbacivanja i kontrole (verzija za evaluaciju roditelja) (Parental Acceptance-Rejection/Control Scale – Short Form (PARQ/Control-SF); Rohner & Sumbleen, 2016), skraćena verzija. Oba upitnika imaju ista pitanja, sa naznačenom razlikom između majke i oca. Ispitanica daje odgovore u odnosu na pet dimenzija roditeljskog stila (ponašanja) za majku i oca: 1) hladnoća, 2) neprijateljstvo, 3) zapostavljanje, 4) ravnodušno odbijanje i 5) kontrola.

*Zavisna varijabla.* Percepcija ispitanice o sopstvenom roditeljskom stilu predstavlja zavisnu varijablu u istraživanju. Odgovori o sopstvenom roditeljskom stilu operacionalizovani su Upitnikom roditeljskog prihvatanja/odbacivanja i kontrole (Acceptance-Rejection/Control Scale -Short Form (PARQ/Control-SF); Rohner & Sumbleen, 2016). Ovaj upitnik postavlja pitanja o ponašanjima ispitanice prema svojoj deci, koja se kao i u upitniku za roditelje, odnose na: 1) hladnoću, 2) neprijateljstvo, 3) zanemarivanje, 4) ravnodušno odbijanje i 5) kontrolu.

*Sociodemografske varijable.* U istraživanje su uključene i sociodemografske varijable, sa namerom da se proveri njihova povezanost sa glavnim varijablama. Od sociodemografskih varijabli ispitivali smo: 1) starost ispitanice (navršene godine starosti u trenutku ispitivanja: 19–24, 25–34, 35–44, 45–54, 55–64, 2) stepen obrazovanja ispitanice (osnovna škola, srednja škola, diploma sa koledža, više obrazovanje, diplomatske studije, postdiplomske studije), 3) broj dece u porodici (ukupan broj dece o kojima se ispitanica stara), 4) prihod (Ispod linije siromaštva, Skromni prihod, Prosečan prihod, Dobar prihod).

## **Materijal i metode rada**

### *Mesto i vreme istraživanja*

Istraživanje je obavljeno u Kanadi u periodu od septembra do decembra 2019. godine. Izbor ispitanica je izvršen putem školske onlajn platforme roditelja i reklame u čekaonici klinike za mentalno zdravlje u gradu gde je izvršeno istraživanje.

*Uzorak ispitanika*

Uzorkom je bilo obuhvaćeno 120 majki iz gradskih sredina. Od učesnica je zatraženo da popune onlajn upitnike kojima su se procenjivali stilovi roditeljstva (percepcija o roditeljskom stilu njihovih roditelja i roditeljski stil ispitanice).

Tabela 1. *Starosna struktura i obrazovanje ispitanica (N=120)*

Starost	Ukupno	Obrazovanje	Ukupno
19-24	1 (0,8)	Osnovna škola	3 (2,5%)
25-34	22 (18,3%)	Srednja škola	35 (29,2%)
35-44	36 (30%)	Diploma sa koledža	8 (6,7%)
45-54	57 (47,5%)	Više obrazovanje	13 (10,8%)
55-64	4 (3,3%)	Diplomske studije	45 (37,5%)
Ukupno	120(100%)	Postdiplomske studije	16(13,3%)
		Ukupno	120 (100%)

Tabela 2. *Broj dece u porodici i prihod ispitanice (N=120)*

Broj dece	Ukupno	Prihod	Ukupno
1	37 (30,8%)	Ispod linije siromaštva	14 (11,7%)
2	61 (50,8%)	Skromni prihod	19(15,8%)
3	19 (15,8%)	Prosečan prihod	53(44,2%)
4 i više	3 (2,5%)	Dobar prihod	34 (28,3%)
Ukupno	120 (100%)	Ukupno	120 (100%)

Najveći broj ispitanica je starosti 45–54 godina, ima završene diplomske studije (37,5 %), ima dvoje dece (50,8%) i prosečan prihod (Tabela 1 i 2).

*Instrumenti istraživanja*

*Upitnik roditeljskog prihvatanja/odbacivanja.* Za ispitivanje dimenzije roditeljskog stila korišćen je Upitnik roditeljskog prihvatanja/odbacivanja i kontrole (verzija za odrasle i verzija za evaluaciju roditelja) (Parental acceptance-rejection/control scale – short form (PARQ/Control-SF); Rohner & Sumbleen, 2016). PARQ je vrsta upitnika samoprocene koji ispituje trenutnu percepciju roditelja o tome kako vide prihvatanje, odbacivanje i kontrolu u odnosu na svoju decu, kao i u odnosu na to kakva su ponašanja imali njihovi roditelji dok su ispitanice bile deca. Upitnik se sastoji od 29 stavki raspoređenih u pet dimenzija roditeljske topline i kontrole: topline i naklonosti (odnosno hladnoće, jer su vrednosti recipročne), neprijateljstva, zapostavljanja, ravnodušnog odbijanja i kontrole. Radi lakšeg razumevanja, nadalje će se u tekstu govoriti o odbacujućem roditeljskom stilu, jer rezultati skale ukazuju na prisustvo odbacujućih ponašanja roditelja.

Skala topline/prihvatanja meri percipiranu toplinu i ljubav od strane roditelja, pri čemu se roditeljsko prihvatanje dece ogleda kroz iskazivanje ljubavi prema detetu rečima ili postupcima (8 stavki; npr., „Ja brinem o dobrobiti mog deteta“ ili „Kaže

lepe stvari o meni“). Skala topline računata je recipročno kako bi izrazila hladnoću roditelja.

Skala neprijateljstva meri one postupke roditelja koje dete percipira kao agresivne i neprijateljske, a koji se ogledaju kroz fizičku ili verbalnu agresiju (6 stavki; npr., „Ja imam tendenciju da kaznim moje dete kad sam besna“ ili „Namerno pokušava da povredi moja osećanja“).

Skala zapostavljanja meri percipiranu indiferentnost i zanemarivanje od strane roditelja, a ogleda se u nezainteresovanosti i nereagovanju roditelja na detetove fizičke i emocionalne potrebe (6 stavki; npr., „Ja ne obraćam pažnju na svoje dete“ ili „Ne obraća pažnju na mene sve dok ne zatražim pomoć“).

Skala ravnodušnog odbijanja meri doživljaj ispitanica da je nevoljena bez nužnog osećaja neprijateljskog/agresivnog ili indiferentnog/zanemarujućeg ponašanja od strane roditelja (4 stavke; npr., „Moje dete mi je smetnja“ ili „Moja majka/otac me u stvari ne voli“).

Peta skala kontrole, procenjuje ponašanje roditelja u odnosu na kontrolu prema detetu na skali permisivnost/strogost (5 stavki; npr., „Ja uvek kažem šta očekujem od mog deteta“ ili „Moja majka želi da kontroliše šta god da radim“). Obe verzije upitnika roditeljskog prihvatanja/odbacivanja i kontrole su identične za majku i oca.

Viši skorovi na svim skalama, osim za skalu toplina/prihvatanje, kao i viši indeks prihvatanja/odbacivanja znači i veće percipirano roditeljsko odbacivanje. Ukupan rezultat ispitanika, izražen je kao totalni indeks prihvatanja/ odbacivanja, i predstavlja zbir rezultata na svih pet skala uz prethodno invertovanje rezultata na skali toplina/prihvatanje (Rohner & Sumbleen, 2016). Odgovori za svaku skalu dati su na četvorosteopenoj skali Likertovog tipa (0 – nije tačno do 4 – skoro uvek tačno). Veće vrednosti na svim skalama, kao i ukupne PARQ skale, ukazuju na veći stepen odbacivanja roditelja.

Vršeći preliminarne analize dobijenih rezultata, uvažene su preporuke da se pouzdanost skala iznad Alfa=.70 smatra pouzdanim (Pallant, 2009). U odnosu na to, dobijeni rezultati za Upitnik roditeljskog prihvatanja odbacivanja (verzija za odrasle u odnosu na svoju decu, Adult PARQ i percepcija o roditeljskom stilu svojih roditelja, Parent PARQ) (PARQ: Rohner i Sumbleen, 2016) prikazani su u Tabeli 5. Pouzdanost PARQ upitnika na našem uzorku pokazao je zadovoljavajuće vrednosti za sve skale (tabeli br. 3).

Tabela 3. *Mere interne konzistencije upitnika roditeljskog prihvatanja/odbacivanja – kraća verzija za percepciju sopstvenog roditeljstva ispitanica i percepciju roditeljskog stila njihovih roditelja*

Skale	Broj ajtema	Kronbah $\alpha$ (odrasli)*	Kronbah $\alpha$ na uzorku	Kronbah $\alpha$ (majke)*	Kronbah $\alpha$ na uzorku (majke)	Kronbah $\alpha$ (očevi)*	Kronbah $\alpha$ na uzorku (očevi)
Hladnoća	8	0,90	0,88	0,87	0,98	0,84	0,98
Neprijateljstvo	6	0,87	0,77	0,91	0,97	0,97	0,96

Zapostavljanje	6	0,77	0,74	0,76	0,96	0,88	0,95
Rav. odbijanje	4	0,72	0,86	0,89	0,95	0,88	0,93
Kontrola	5	0,88	0,74	0,74	0,83	0,71	0,92

*Rav. odbijanje – ravnodušno odbijanje; \*Rohner & Sumbleen, 2016*

*Upitnik za ispitivanje porodičnih i sociodemografskih varijabli.* Za dobijanje informacija o sociodemografskim varijablama, ispitanice su odgovorile na pitanja vezana za starost, obrazovanje, broj dece u porodici i prihod.

#### *Način prikupljanja i obrade podataka*

Za korišćene upitnike je pribavljena saglasnost autora. Pre početka istraživanja je od Komisije za istraživačku etiku Kanade pribavljen važeći etički sertifikat. Upitnici su bili ponuđeni putem aplikacije Survej Gizmo, bili su zadati na engleskom jeziku i svim učesnicama su data detaljna objašnjenja studije na početku upitnika, kao i pitanja vezana za njihovu informisanu saglasnost da učestvuju u studiji. Učesnicima je bilo zagarantovano dobrovoljno i anonimno učešće u studiji, sa pravom da u bilo kom trenutku napuste istraživanje, kao i da ne odgovore na neka pitanja. Prosečno vreme za popunjavanje upitnika bilo je 35 minuta.

Podaci dobijeni u ovom istraživanju obrađeni su u statističkom paketu SPSS22 (IBM Corp., 2013).

## **Rezultati**

Kako bi se stekla slika o prosečnom ispitaniku prikazane su deskriptivne mere primenjenih instrumenata. Vršeci preliminarne analize dobijenih rezultata upravljali smo se prema uobičajenim preporukama. Vrednosti skjunisa i kurtozisa od -1 do 1 su u prihvatljivom opsegu (Tabachnik i Fideli, 2001). Rezultati su prikazani u tabeli 4.

Tabela 4. *Deskriptivne mere upitnika prihvatajućeg/odbacujućeg roditeljskog stila*

	N	Min.	Max.	AS	SD	S	K
Hladnoća	120	7.00	28.00	10.60	4.61	1.99	3.55
Neprijateljstvo	120	8.00	21.00	14.09	3.19	0.60	-0.80
Zapostavljanje	120	6.00	23.00	12.58	4.47	0.69	-0.77
Rav. odbijanje	120	5.00	12.00	9.29	1.53	-.71	-0.01
Kontrola	120	5.00	20.00	14.03	3.61	-.46	-.57

*Rav. odb. – ravnodušno odbijanje; S – horizontalno odstupanje (skjunis); K – vertikalno odstupanje (kurtosis); AS – aritimetrička sredina; SD – standardna devijacija*

Jedna od pretpostavki sa kojom se krenulo u istraživanju je da postoji povezanosti između dimenzija roditeljskog stila roditelja ispitanice i dimenzija njenog roditeljskog stila. Ova povezanost ispitana je putem Pirsonovog koeficijenta korelacije. Rezultati su prikazani u tabeli 5.

Tabela 5. *Povezanost dimenzija roditeljskog stila roditelja ispitanica i dimenzija roditeljskog stila samih ispitanica*

	Hladnoća	Neprijateljstvo	Zapostavljanje	Rav. odb.	Kontrola
<b>Roditeljski stil majke ispitanice</b>					
Hladnoća	.37**	.58**	.48**	-.31**	.46**
Neprijateljstvo	.40**	.59**	.54**	-.31**	.41**
Zapostavljanje	.43**	.61**	.52**	-.31**	.39**
Rav. odbijanje	.42**	.61**	.53**	-.29*	.44**
Kontrola	.29*	.47**	.38**	-.18	.41**
<b>Roditeljski stil oca ispitanice</b>					
Hladnoća	.22	.44**	.33**	-.34**	.43**
Neprijateljstvo	.15	.32**	.35**	-.35**	.29*
Zapostavljanje	.14	.28*	.32**	-.39**	.33**
Rav. odbijanje	.12	.33**	.33**	-.40**	.33**
Kontrola	.01	.16	.17	-.21	.25**

*Rav. odb. – ravnodušno odbijanje; \* $p < 0.01$ ; \*\* $p < 0.001$*

Rezultati ukazuju da je emotivna hladnoća u roditeljskom stilu samih ispitanica značajno povezana sa svim dimenzijama roditeljskog stila njihovih majki, dok nema značajne povezanosti sa roditeljskim stilom oca. Neprijateljstvo i zapostavljanje su statistički značajno povezani sa svim dimenzijama roditeljskog stila majke, kao i sa dimenzijama roditeljskog stila oca, osim u slučaju kontrole oca. Ravnodušno odbijanje pokazalo je značajnu negativnu povezanost sa svim dimenzijama roditeljskog stila oca i majke, osim kontrole majke i kontrole oca. Kontrola kao dimenzija roditeljskog stila ispitanica bila je povezana na značajnom nivou sa svim dimenzijama roditeljskog stila oba roditelja iz porodice porekla ispitanica (tabela 5).

Sledeći korak bio je da se utvrdi da li su dimenzije roditeljskog stila majke i oca ispitanica prediktori dimenzija odbacujućeg roditeljskog stila ispitanice. U tabeli 6 prikazani su rezultati multiple regresione analize u kojoj su kriterijumske varijable bile dimenzije prihvatajućeg/odbacujućeg roditeljskog stila ispitanice, dok su prediktorske varijable bile prihvatajući/odbacujući roditeljski stil majke i oca ispitanice.

Tabela 6. *Multipla regresiona analiza – dimenzije prihvatajućeg/odbacujućeg roditeljskog stila majčinih roditelja kao prediktori dimenzija roditeljskog stila ispitanica*

Prediktori	Hladnoća	Neprijateljstvo	Zanemarivanje	Ravnodušno odbijanje	Kontrola
	B	$\beta$	$\beta$	$\beta$	$\beta$
<b>Roditeljski stil majke ispitanice</b>					
Hladnoća	-.33	.10	-.44	-.21	.11
Neprijateljstvo	.04	.05	.54	-.33	-.13
Zapostavljanje	.42	.31	.24	-.05	-.21
Rav. odbijanje	.35	.12	.12	.49	.50
Kontrola	-.04	.04	.02	.05	.16
<b>Roditeljski stil oca ispitanice</b>					
Hladnoća	-.11	.05	-.12	-.06	.22
Neprijateljstvo	.13	-.06	.31	.15	-.72**
Zapostavljanje	.54	-.29	.06	-.24	.27
Rav. odbijanje	-.26	.19	-.10	-.34	.16
Kontrola	.03	.22	-.06	.12	.42*
R <sup>2</sup>	.18	.38	.33	.22	.38
Korigovani R <sup>2</sup>	.10	.32	.26	.14	.32
F	2.16*	6.21***	4.88***	2.76*	6.14***

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ ;  $N=120$

U prvoj regresionoj analizi sve skale roditeljskog stila oca i majke ispitanice su u kombinaciji objasnile 10% varijanse emotivne hladnoće ispitanice (tabela 6). Značajan doprinos hladnoći ispitanice drugoj regresionoj analizi su skale roditeljskog stila majke i oca ispitanice zajedno objasnile 32% varijanse neprijateljstva ispitanice. Skale roditeljskog stila majke i oca ispitanice su u trećoj regresionoj analizi objasnile 26% varijanse zanemarivanja, dok je u četvrtoj regresionoj analizi kombinacija skala roditeljskog stila roditelja objasnila samo 14% ravnodušnog odbijanja ispitanice. U poslednjoj, petoj regresionoj analizi, kombinacija skala roditeljskog stila roditelja ispitanice objasnila je 32% varijanse kontrole ispitanice, gde je jedinstveni doprinos kontroli dalo neprijateljstvo od strane oca i njegova kontrola (tabela 6).

Povezanost između starosti ispitanice, nivoa obrazovanja, broja dece u porodici i prihoda sa dimenzijama roditeljskog prihvatanja/odbacivanja ispitanice ispitana je pomoću Pirsonovog koeficijenta korelacije. Rezultati su prikazani u tabeli 7.

Tabela 7. *Povezanost uzrasta, obrazovanja i prihoda sa roditeljskim stilom*

Varijable	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Starost	-								
2. Obrazovanje	-.17	-							
3. Prihod	-.13	.33**	-						
4. Broj dece	-.01	-.01	-.16	-					
5. Hladnoća	-.06	.29**	.13	.09	-				

6. Neprijateljstvo	-.17	.34**	.26**	.04	.47**	-			
7. Zapostavljanje	-.15	.29**	.26**	.04	.70**	.68**	-		
8. Rav. odbacivanje	.02	-.11	.15	.11	.26**	-.35**	-.43**	-	
9. Kontrola	-.16	.09	.11	.08	.24**	.55**	.44**	.30**	-

\*\* $p < .001$

Iz rezultata smo dobili da je obrazovanje ispitanice bilo statistički značajno povezano sa emocionalnom hladnoćom, neprijateljstvom i zapostavljanjem majke. Majke sa višim obrazovanjem su pokazale veću emoiconalnu hladnoću, neprijateljstvo i zapostavljanje deteta. Prihod je ukazao na značajnu korelaciju sa neprijateljstvom i zapostavljanjem deteta od strane majke, tako da su majke koje imaju viši prihod pokazale više neprijateljstva i zapostavljanja. Starost ispitanice i broj dece u porodici nisu pokazali značajne korelacije sa dimenzijama roditeljskog stila (tabela 7).

## Diskusija

Istraživači su često okrenuti proučavanju onih roditeljskih karakteristika za koje smatraju da predstavljaju važan deo ekologije razvoja deteta (Belsky et al., 1989). U našem istraživanju pažnja je bila posvećena razumevanju prihvatajućeg/odbacujućeg vaspitnog stila roditelja i njegovom prenošenju na sledeću generaciju. Rezultati su ukazali na povezanost između odbacujućeg roditeljskog stila majke i oca u porodici porekla i odbacujućeg roditeljskog stila u porodici prokreacije. Naime, dobili smo da postoji povezanost između svih dimenzija odbacujućeg roditeljskog stila majke ispitanice i emocionalne hladnoće koje ispitanice ispoljavaju u roditeljskom odnosu prema sopstvenoj deci. Interesantno je da je samo majčin roditeljski stil, a ne očev, ukazao na ovu vezu. Ovim smo potvrdili rezultate drugih istraživanja koja ukazuju da roditelji sa izraženim negativnim roditeljskim ponašanjima i visokom kontrolom, mogu preneti ovakav vid roditeljstva na svoju decu (Rohner, 2017; Van Hooff et al., 2009).

Neprijateljstvo i zapostavljanje u roditeljskom stilu ispitanica bili su na značajnom nivou povezani sa svim dimenzijama roditeljskog stila njihovih majki, kao i dimenzijama roditeljskog stila oca, osim u slučaju kontrole oca. Ovi nalazi su delimično potvrđeni i u drugim istraživanjima koja ukazuju da odrasla deca koja svoje roditelje doživljavaju kao agresivne i zanemarujuće, imaju tendenciju da razviju specifični oblik psihološke neprilagođenosti koja se može reflektovati i u njihovom roditeljstvu (Bartlett et al., 2017; Rohner, 2005a). Interesantno je da je ravnodušno odbijanje ispitanica bilo u negativnoj korelaciji sa dimenzijama roditeljskog stila i oca i majke. Ukoliko su roditelji više ispoljavali negativna ponašanja prema ispitanici, ona će pokazivati manje ravnodušnosti u odnosu prema svojoj deci. Ovo se nije očekivalo i suprotno je nalazima studija koja ukazuju na prenos ovih nefunkcionalnih porodičnih obrazaca (South & Jarnecke, 2015).



Kontrola ispitanice u roditeljskom stilu bila je značajno povezana sa svim dimenzijama roditeljskog stila oba roditelja u porodici porekla. Ovi nalazi delimično potvrđuju nalaze drugih istraživanja koja govore u prilog tendenciji dece koja potiču iz porodica sa negativnim roditeljskom ponašanjem da razviju anksiozne poremećaje, koji kasnije u životu, mogu posredno dovesti do povećane kontrole sopstvene dece (Anhalt & Morris, 2008; Rohner et al., 2012).

Dimenzije odbacujućeg roditeljskog stila roditelja ispitanice su objasnili 32% neprijateljstva i kontrole ispitanice i 26% varijanse zanemarivanja deteta od strane ispitanice. Najveći doprinos kontroli ispitanice dale su dimenzije neprijateljstvo i kontrola oca. Ovo je u skladu sa rezultatima ranijih studija koji ukazuju da roditeljski stil oca, koji se odnosi na kažnjavanje i kontrolu, može uticati na internalizovanje simptoma kod odrasle dece i prenos negativnih roditeljskih obrazaca (South & Jarnecke, 2015). Odbacivanje od strane očeva pokazalo se u nekim sudijama i kao bolji prediktor odbacujućeg roditeljskog stila od odbacivanja majki (Khalekue & Rohner, 2012; Machado et al., 2014).

Od sociodemografskih varijabli dobili smo da su obrazovanje i prihod ispitanice bili statistički značajno povezani sa njenom emotivnom hladnoćom, neprijateljstvom i zapostavljanjem u roditeljskom stilu. Dakle, što je ispitanica višeg obrazovnog nivoa i viših prihoda, verovatnije je da će ispoljiti ova odbacujuća ponašanja (tabela 7). Ovi rezultati su suprotni istraživanjima koja ukazuju na to da su roditelji koji su na ivici siromaštva manje pažljivi, oštriji i imaju više sukoba unutar porodice (Conger et al., 1994; Newland et al., 2013). Ovo je verovatno zbog toga što su ispitanice imigranti koji pokušavaju da se integrišu u društvo, te je teško generalizovati rezultate, s obzirom na prirodu uzorka. Možda su zbog mnogo obaveza ove majke zauzetije, nervoznije i strože procenjuju sebe.

Pre donošenja zaključaka iz dobijenih rezultata neophodno je ukazati na neka od ograničenja u našem istraživanju.

Prvo ograničenje je reprezentativnost uzorka. Naime, uzorak u istraživanju predstavlja pretežno obrazovane žene, koje su bile zaposlene i sa prosečnim prihodima. Nedostatak raznolikosti u pogledu socijalno-ekonomskog statusa učesnika ograničava uopštavanje ovih nalaza. Veliki broj žena u uzorku su bile kvalifikovane imigrantkinje koje su u Kanadu došle u potrazi za sigurnim i stabilnim životom. Da bi ispunile zahteve kanadske vlade za imigraciju, neophodno je da kandidat ima viši nivo obrazovanja ili određene profesionalne veštine da bi stekli imigracioni status. Stoga ne iznenađuje da većina ispitanica u ovom uzorku ima viši obrazovni nivo.

Drugo, o proceni roditeljskog stila ispitanice zaključivali smo na osnovu njezne subjektivne samoprocene. Buduća istraživanja imala bi koristi od prikupljanja podataka i od dece ispitanika, kao i drugih mera roditeljske istorije koje uključuju emocionalnu vezanost i odnose u porodici-porekla. Majke su takođe mogle pokazati pristrasnost prema studiji dajući socijalno poželjne odgovore u vezi sa svojim roditeljstvom, a možda su imale i idealizovanu sliku o svom roditeljstvu.

Zaista, roditeljski stil roditelja je jedna od mnogih promenljivih koja objašnjava varijansu roditeljstva. Buduća istraživanja treba da nastave da istražuju širi spektar međusobno povezanih faktora koji mogu doprineti razlikama u roditeljskom stilu.

I na kraju, ova studija je sprovedena online i to takođe predstavlja jedno od ograničenja za dalja uopštavanja. Iako prilično korisni, onlajn upitnici ne promovišu lični kontakt sa učesnicima studije, što bi moglo pomoći u dobijanju detaljnog izveštaja u vezi sa ciljevima studije.

## Zaključak

Studija je bila istraživački korak u razumevanju prenosa prihvatajućih i odbacujućih roditeljskih ponašanja. Rezultati su potvrdili vezu između odbacujućih dimenzija roditeljskog stila majke i oca ispitanice i njenih odbacujućih roditeljskih ponašanja. Ovo je naročito izraženo u slučaju njenog neprijateljstva, kontrole i zanemarivanja, koji mogu biti preuzeti od sopstvenih roditelja. Ovi nalazi nas podsećaju da je modelovanje roditeljskog ponašanja od strane roditelja veoma važno, ali ipak predstavlja mali deo mnogo veće matrice faktora koji određuju stil roditeljstva.

## Literatura

- Anhalt, K., & Morris, T. L. (2008). Parenting characteristics associated with anxiety and depression: A multivariate approach. *Journal of early and intensive behavior intervention*, 5(3), 122.
- Bartlett, J. D., Kotake, C., Fauth, R. & Easterbrooks, M. A. (2017). Intergenerational transmission of child abuse and neglect: Do maltreatment type, perpetrator, and substantiation status matter? *Child Abuse and Neglect*, 63(1), 84–94. doi.org/10.1016/j.chiabu.2016.11.021
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907. doi:10.2307/1126611
- Baumrind, D. (1991). Effective parenting during the early adolescent transition. In *Family Transitions*; Cowen, P.A. Hetherington, H., Eds.; Erlbaum: Hillsdale, NJ, USA, 111–164.
- Belsky, J., Youngblade, L., & Pensky, E. (1989). Childrearing history, marital quality, and maternal affect: Intergenerational transmission in a low-risk sample. *Development and Psychopathology*, 1(4), 291–304.
- Borelli, J. L., Cohen, C., Pettit, C., Normandin, L., Target, M., Fonagy, P. & Ensink, K. (2019). Maternal and child sexual abuse history: An intergenerational exploration of children's adjustment and maternal trauma-reflective functioning. *Frontiers in Psychology*, 10(1), 1062, doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01062
- Brooks, J., B. (2012). *The process of parenting: Ninth edition*. McGraw-Hill Higher Education.
- Conger, R. D., Ge, X., Elder, G. H., Lorenz, F. O., & Simons, R. L. (1994). Economic stress, coercive family process, and developmental problems of adolescents. *Child Development*, 65(2), 541–561. doi: 10.1111/j.1467-8624.1994.tb00768.x
- Cross, D., Kim, Y. L., Vance, A., Robinson, G., Jovanovic, T., & Bradley, B. (2016). Maternal child sexual abuse is associated with lower maternal warmth toward daughters but not sons. *Journal of Childhood Sexual Abuse* 25(8), 813–826. doi: 10.1080/10538712.2016.1234532

- Doinita, N.E., & Maria, N. D. (2015). Attachment and parenting styles. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, 203(Supplement C), 199–204.
- IBM Corp. Released 2013. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 22.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Jones, J. D., Cassidy, J., & Shaver, P. R. (2015). Parents' self-reported attachment styles. *Personality and Social Psychology Review*, 19(1), 44–76. pmid:25024278
- Khaleque, A., & Rohner, R. P. (2012). Pancultural associations between perceived parental acceptance and psychological adjustment of children and adults: A meta-analytic review of worldwide research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 43(5), 784–800. doi: 10.1177/ 0022022111406120
- Kuppens, S., & Ceulemans, E. (2019). Parenting Styles: A closer look at a well-known concept. *Journal of Child and Family Studies*, 28(1), 168–181. doi.org/10.1007/s10826-018-1242-x
- Machado, M., Machado, F., Neves, S., & Fávero, M. (2014). How do parental acceptance–rejection, power, and prestige affect psychological adjustment? A quantitative study with a sample of Portuguese college students. *Cross-Cultural Research*, 48(3), 295–304. doi: 10.1177/ 106939711452845
- Newcomb, M. D., & Locke, T. F. (2001). Intergenerational cycle of maltreatment: A popular concept obscured by methodological limitations. *Child Abuse & Neglect*, 25(9), 1219–1240. doi: 10.1016/S0145-2134(01)00267-8.
- Newland, R.P., Crnic, K.A., Cox, M. J., & Mills-Koonce, W. R. (2013). The family model stress and maternal psychological symptoms: Mediated pathways from economic hardship to parenting. *Journal of Family Psychology*, 27(1), 96.
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (Version 10)*. Open University Press: Buckingham, Philadelphia.
- Phelan, T. W. (2003). 1-2-3 magic: *Effective discipline for children 2–12* (3rd ed.). New York: Parent Magic.
- Rohner, R. P. (1986). *The warmth dimension: Foundations of parental acceptance–rejection theory*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.
- Rohner, R. P. (2005). Glossary of significant concepts in parental acceptance–rejection theory. In R. P. Rohner & A. Khaleque (eds.), *Handbook for the study of parental acceptance and rejection* (pp. 379–397). Storrs, CT: Rohner Research Publications.
- Rohner, R. P. (2016). Introduction to interpersonal acceptance-rejection theory (IPAR-Theory), methods, evidence, and implications. *Online Readings in Psychology and Culture*, 6(1). doi.org/10.9707/2307-0919.1055
- Rohner, R. P. (2017). *Interpersonal acceptance–rejection bibliography*.
- Rohner, R. & Sumbleen, A. (2016). The parental acceptance-rejection questionnaire (PARQ), In *Encyclopedia of personality and individual differences*. 1-4. New York: Springer.
- South, S. A., & Jarnecke, A. A. (2015). Genetic and environmental influences on adult mental health: Evidence for gene–environment interplay as a function of maternal and paternal discipline and affection. *Behavior Genetics*, 45(1), 438–450. doi: 10.1007/s10519-015-9716-8
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

- Taylor, K., Stewart-Tufescu, A., & Piotrowski, C. (2015). Children exposed to intimate partner violence: Influences of parenting, family distress, and siblings. *Journal of Family Psychology, 29*(1), 29–38. doi: 10.1037/a0038584
- Thulin, U., Svirsky, L., Serlachius, E., Andersson, G., & Öst, L. G. (2014). The effect of parent involvement in the treatment of anxiety disorders in children: A meta-analysis. *Cognitive Behaviour Therapy, 43*(3), 185–200. doi: 10.1080/16506073.2014.923928
- Vergara-Lopez, C., Chaudoir, S., Bublitz, M., O'Reilly Treter, M., & Stroud, L. (2016.) The influence of maternal care and overprotection on youth adrenocortical stress response: a multiphase growth curve analysis. *Stress, 19*(6), 567–575. doi: 10.1080/10253890.2016.1222608

## **PARENTAL STYLES IN THE FAMILY OF ORIGIN AND THEIR CONTRIBUTION TO CURRENT MOTHER'S PARENTAL STYLES**

**Maja Mišić**

Psychologist, psychotherapist, Burnaby Family Life Agency, Canada

**Abstract:** Study objective was to investigate the relationship between participant's parenting style and parenting style of her mother and her father. We also examined if dimensions of parental parenting style (mother's and father's) could predict the dimensions of the participant's parenting style. The Parental Acceptance/Rejection and Control Questionnaire (Parental Acceptance-Rejection /Control Scale - Short Form (PARQ/Control-SF)) was used to examine the parenting style dimensions. The study sample was appropriate and included 120 women, 19-64 years of age ( $M = 49.5$ ,  $SD = 0.85$ ). The study confirmed the prediction there is a significant correlation between the dimensions of the participant's parenting style and the parenting style of her parents. It was also found that parenting style of participant's parents was predicting her own parenting style. It has been confirmed that patterns of behavior learned in the family of origin could be transferred to be the parenting style in the nuclear family. Limitation and significance of the study were also explored.

**Keywords:** *accepting/rejecting parenting style, IPART theory, mother, parents.*

### **Цитирање чланка:**

Mišić, M. (2022). Roditeljski stilovi u porodici porekla i njihov doprinos aktuelnim roditeljskim stilovima majki. *Godišnjak za pedagogiju, 7*(1), 23-36.

UDK 615.851-053.2

Originalni naučni rad

Primljeno: 22.02.2022.

Odobreno za štampu: 10.03.2022.

DOI: <https://doi.org/10.46630/gped.1.2022.3>

## NEDIREKTIVNA TERAPIJA IGROM<sup>1</sup>

Aleksandra Bogdanović<sup>2</sup>

Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet, Departman za psihologiju

**Apstrakt:** Ovaj članak nastao je u nameri da domaćoj stručnoj javnosti predstavi modalitet terapije igrom koji se danas u svetu često primenjuje u radu sa decom – nedirektivnu terapiju igrom. To je učinjeno kroz prikaz osnovnih teorijskih principa na kojima intervencija počiva, terapijskog procesa i tehnika pomoću kojih se terapija odvija. Prikazana su pojedinačna i metaanalitička istraživanja efikasnosti ovog terapijskog modaliteta koja ilustruju da primena ovog oblika kratke terapije ostvaruje značajan efekat na redukciju emocionalnih i bihejvioralnih smetnji dece od 3 do 12 godina. Preporučeno je osnaživanje domaćih stručnjaka za primenu ovog pristupa.

**Ključne reči:** na dete usmerena terapija, nedirektivni pristup, terapija igrom.

### Terapija igrom

Terapija igrom (engl. *play therapy*) definisana je kao sistematska upotreba teorijskog modela kako bi se osnovao interpersonalni proces gde obučeni terapeuti koriste moć igre kako bi pomogli malim korisnicima da spreče ili reše psihološke poteškoće i da dostignu optimalnu uzlaznu putanju svog razvoja i zdravo porastu. To je proces u kom dete kroz igru, svojim vlastitim tempom, istražuje prošle i sadašnje, svesne i nesvesne sadržaje i pitanja, koji su važni za njegov život u sadašnjosti (British Association of Play Therapy, 2008). Terapija igrom obuhvata široko polje terapijskih intervencija, baziranih na igri čija je namena da pomogne detetu da se izbori sa problemima ili dostigne željene ciljeve (Ljubomirović i sar., 2015).

Danas postoji nekoliko priznatih oblika terapije igrom koji počivaju na drugačijim teorijskim postavkama u odnosu na hronološki prvi, psihoanalitički okvir. Neki od oblika su kognitivno-bihejvioralna terapija igrom, terapija razrešenjem,

<sup>1</sup> Pripremljeno u okviru projekta Primenjena psihologija u funkciji kvaliteta života pojedinca u zajednici, koji se izvodi na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Nišu (br. 455/1-1-6-01).

<sup>2</sup> [aleksandra.bogdanovic@filfak.ni.ac.rs](mailto:aleksandra.bogdanovic@filfak.ni.ac.rs)

terapija u pesku i filial terapija. U okviru kognitivno-bihevioralne terapije igrom, igračke i igra se koriste kako bi se uticalo na misli i osećanja dece. Vrš se odabir materijala za terapiju koji je u potpunosti u skladu sa problemom koji dete ispoljava, te je materijal jedinstven za svako dete ponaosob. Osnovna pretpostavka je da postoji jaka veza između misli, situacija, emocija i ponašanja (Ljubomirović i sar., 2015). Terapija razrešenjem ili oslobađanjem (engl. *Release play*), kao oblik terapije igrom je pristup koji je razvio autor Leviz (prema VanFleet et al., 2010), za decu koja su iskusila specifična traumatska iskustva. Ovaj pristup se zasniva na verovanju u abreaktivne efekte igre i naknadno oslobađanje bola koji je prouzrokovala trauma. Kroz terapiju igrom u pesku (engl. *Sand play*), deci se olakšava da koriste metafore i simbole, dopuštajući im da komuniciraju kroz svet igre na manje preteći način. U terapijskom postupku deci se daje pesak, voda i kolekcija minijturnih objekata. Unutrašnji svet postaje vidljiv kroz odabir figura koje deca postavljaju u pesak. Na ovaj način postaje vidljiv deo kojeg nisu svesni, a koji pokazuju u sigurnom mestu (Ljubomirović i sar., 2015). Filial terapija je vrsta terapije igrom gde se roditeljima daje uloga koterapeuta. Nakon sprovedene obuke u kojoj se uče veštinama koje su osmišljene na taj način da poboljšavaju roditeljsko samopouzdanje, ojačavaju veze između roditelja i deteta i poboljšavaju međusobno poverenje, oni sprovode sesije terapije igrom u svojim kućama, pod supervizijom obučenih terapeuta. Ova nedirektivna metoda rada omogućava roditeljima da pomognu svojoj deci i razviju dobar odnos sa njima na nedirektivan način, kroz sigurnu i pozitivnu atmosferu. Terapeuti roditeljima daju savete, povratne informacije i diskutuju sa njima o potrebama i napretku deteta (VanFleet, 2005).

### **Nedirektivna terapija igrom<sup>3</sup>**

Jedan od modela terapije igrom koji se danas najčešće primenjuje je nedirektivni pristup utemeljen na teorijskim postavkama Virgdžinije Axline, koja je bila učenica i saradnica Karla Rodžersa. Zadojena njegovom filozofijom koja se bazira na snažnom verovanju u prirodne težnje za rast i sposobnost pojedinca za samousmerenje, ona principe nedirektivnog savetodavnog pristupa prevodi na rad sa decom (Bromfield, 2003). U terapijskim pristupima usmerenim na osobu (kada su u pitanju deca – usmerenim na dete) ne čini se nikakav napor da se kontroliše ili promeni dete. Oni se zasnivaju na teorijskim postavkama koje ističu da je dete kadro da donosi odluke i preuzima odgovornost u skladu s uzrastom i sposobnostima, vođeno nagonom za samoaktualizacijom. Ako su njegovi potencijali razvijeni, dete će postati srećnije, zadovoljnije i sigurnije u sebe, a takvo dete se bolje razvija, prihvata razumne autoritete i ponaša se odgovorno za sebe i druge. Vanflet (1994) smatra da su neke od najvažnijih prednosti nedirektivne igre to što, pozivajući se na specifične teorijske

---

<sup>3</sup> Naziv Terapija igrom usmerena na dete (Child-Centered Play Therapy) potiče iz severno-američke literature i u ovom trenutku je nešto popularniji od originalnog naziva Nedirektivna terapija igrom (*nondirective play therapy*), koji se takođe koristi.

modele, koristi detetov prirodni resurs, potrebu za igrom, kao princip komunikacije, te omogućava detetu ispoljavanje poteškoća, dok je istovremeno i idealno mesto za učenje kako da se bori sa njima, zaštićeno, u prostoriji koja mu uliva sigurnost.

Terapija igrom usmerena na dete je nedirektivni pristup u kojem dete vodi (bira teme, instrumente i način na koji će ih koristiti), a terapeut pomno i pažljivo prati, nudeći potrebnu bliskost i sigurno okruženje. Upravo ta bliskost i fokusiranost na dete pomaže u prevladavanju teških situacija. Detetu se unutar prostora za igru postavljaju jedino ograničenja koja se tiču očuvanja bezbednosti i sigurnosti. Takav pristup omogućava detetu da se u potpunosti usmeri na vlastite resurse, pronade nove načine ophođenja prema emocijama i razvije nove oblike ponašanja. Detetu se pruža mogućnost da doživi sebe kao sposobnu, odgovornu osobu koja ima društvene odnose, pri čemu uči dve važne stvari: da niko uistinu ne poznaje nečiji unutrašnji svet tako dobro kao što ga poznaje sama individua i da se odgovornost i sloboda izbora razvijaju unutar pojedinca. Napredak u odnosu sa drugima dolazi postupno: dete najpre treba da nauči da poštuje sebe, iz čega proizlazi osećaj dostojanstva, pre nego što nauči da poštuje ličnost, prava i različitost drugih (Ray et al., 2015). Uloga terapeuta je praćenje ritma deteta u tom procesu, uz pokušaj da razume unutrašnji referentni okvir konkretnog deteta. Terapeut može povremeno reflektovati ono što opaža da dete radi, u cilju pokazivanja razumevanja detetovih osećanja i učenja deteta da samo prepozna sopstvene emocije koje leže iza nekog ponašanja, ali se postavljanje pitanja, davanje sugestija, rešenja i nuđenje pomoći strogo izbegavaju. Terapeut ne može da učini da deca rastu brže u nekoj značajnoj emocionalnoj ili razvojnoj oblasti, koliko god se trudio i bio dobronameran ili vešt. Često će, međutim, doživljavati potrebu, ili čak pritisak, da to čini. Nastavnici i roditelji, na primer, često očekuju od terapije da promeni dete ili njegovo ponašanje, tako da se ono uklopi u već definisana očekivanja zainteresovanih odraslih. To jednostavno nije moguće u okviru nedirektivnog tretmana igrom. Ovde se polazi od uverenja da sve što je detetu potrebno za razvoj već postoji u samom detetu. Bezuslovno poverenje u detetovu unutrašnju motivaciju za prilagođavanje, mentalno zdravlje, autonomiju i samoaktualizaciju omogućava detetu da se kreće tempom rasta koji određuje njegov jedinstven sklop.

### **Terapijski uslovi za rast**

Terapija igrom usmerena na dete podrazumeva sveobuhvatnu filozofiju koja se zasniva na dubokoj posvećenosti terapeuta detetu i verovanju u njegov urođen kapacitet za rast. Podrazumeva kompletan terapijski sistem, a ne samo primenu nekoliko tehnika u radu. Prirodu specifičnog odnosa između terapeuta i deteta u ovom pristupu pokušala je da objasni Axline (1947) u svojim osam osnovnih principa, koji i danas čine okosnicu terapijskog delovanja:

1. Terapeut je istinski zainteresovan za dete i razvija sa njim topao, brižan odnos.
2. Terapeut bezuslovno prihvata dete i ne želi da ono bude drugačije nego što jeste.
3. Terapeut stvara osećaj sigurnosti i popustljivosti u odnosu, tako da se dete oseća slobodno da istražuje i ispoljava sebe.

4. Terapeut je osetljiv na osećanja deteta i nežno reflektuje ta osećanja, na takav način da se kod deteta razvija samorazumevanje.
5. Terapeut duboko veruje u sposobnost deteta da se ponaša odgovorno, nepokolebljivo poštuje sposobnost deteta da rešava lične probleme i omogućava detetu da to uradi.
6. Terapeut omogućava detetu da vodi u svim oblastima odnosa i opire se svakoj potrebi da usmeri dečju igru ili razgovor.
7. Terapeut poštuje postupnost u terapijskom procesu i ne pokušava da ga ubrzava.
8. Terapeut utvrđuje samo one terapeutske granice koje pomažu detetu da prihvati odgovornost prema sebi i sa drugima.

Odnos koji se razvija između terapeuta i deteta, uz kreativnost koju taj odnos oslobađa, generiše snagu za otpočinjanje procesa pravilnog razvoja za dete. Treba imati na umu da, šta god da se iz tog odnosa razvija, kod deteta je već bilo prisutno. Drugim rečima, terapeut ništa ne stvara, on samo pomaže da se oslobode potencijali koji već postoje u detetu. Tokom terapijske igre, dete se smatra odgovornim za sebe i sposobnim za preuzimanjem te odgovornosti. Ovaj snažan osećaj samoodgovornosti povezuje veštine i znanje dece sa aktivnostima koje se aktuelno dešavaju tokom igre (Bandura, 1977), podržavajući formiranje novih ponašajnih obrazaca, neophodnih za socijalno i emocionalno sazrevanje.

U terapiji igrom usmerenoj na dete, ključni faktor napredovanja nisu igračke, ili terapeutovo tumačenje detetovog ponašanja, nego odnos privrženosti koji se stvara između terapeuta i deteta (Landreth, 1993). Omogućavajući detetu sigurnu bazu, terapeut daje podršku razvoju pozitivnog odnosa prema sebi i zdravih obrazaca ponašanja u odnosu prema značajnim drugim figurama (Ainsworth & Bell, 1970). Prihvatajuće okruženje i dosledno podržavajuće ponašanje terapeuta stvaraju mogućnost za dete da, koristeći igru, uspostavi siguran odnos sa terapeutom i osnaži sebe na putu ka rešavanju unutrašnjih i interpersonalnih konflikata (Cochran et al., 2010). Terapeut ispred sebe ima zadatak da bude podržavajući pratilac detetove igre koji se trudi da razume detetovo viđenje sveta i pomogne mu da prepozna vlastita osećanja i pronađe način da se nosi sa njima. Postupci koji mu u tome pomažu uključuju refleksiju osećanja (“besan si”), odražavanje sadržaja igre (“mama se bori sa tatom”), praćenje ponašanja (“sada prelaziš na drugu stranu”), olakšavanje donošenja odluka (“ti odlučuješ o tome”), omogućavanje kreativnosti (“to može biti šta god poželiš”) i tumačenje odnosa (“želiš da se osećam bolje”) (Axline, 1947; Landreth, 2002).

### **Kako se terapija igrom odvija: Proces**

U terapiji igrom usmerenoj na dete nema formalnih pravila koja definišu strukturu svake pojedinačne sesije. Deci je data sloboda da kontrolišu šta će se dešavati i vode sesiju na način na koji oni misle da treba. Ona su glavni režiseri svake sesije (Landreth,



2012) što znači da terapeutovo učestvovanje u igri zavisi od njihove želje. Preciznije, terapeut uvek jeste emotivni učesnik, u smislu u kom je emocionalno učestvovanje i samo njegovo podržavajuće prisustvo. Ali to, da li će biti fizički učesnik u igri, odlučuje dete. Terapeut u igru ulazi samo na jasan i nedvosmislen poziv deteta. Jako je važno dozvoliti detetu da ono upravlja sesijom, kako bismo bili sigurni da su upravo njegove emocije, misli i uverenja ono što je odigrano tokom sesije.

Ipak, izvesna ograničenja moraju postojati, a ta ograničenja postavlja terapeut. Ograničenja se ne postavljaju unapred, kako ne bi sprečila dete da prostoriju za igru doživi kao mesto gde se stvari ne smeju, a odnos sa terapeutom i atmosferu tokom igre oboji negativnim tonovima (Landareth, 2012), već u trenutku kada je potrebno. Terapeut postavlja ograničenja kada dete zahteva ili čini nešto što ugrožava njega samog, igračke, terapeuta ili sprečava terapeuta u ispunjenju terapeutskih uslova za rad koji podrazumevaju mogućnost da se detetu posveti puna pažnja, prihvatanje i toplina. Kada je potrebno uvesti ograničenje, to se čini na način koji je precizan, jasan i dozvoljava detetu da napravi izbor oko toga šta će se sledeće desiti, što mu daje osećaj samoodgovornosti i samokontrole koji doprinosi rastu i razvoju.

### **Prostorija za igru**

Treba biti pažljiv pri kreiranju podržavajućeg mesta za igru. Prostorija za igru mora sadržati igračke i materijale za istraživanje, ekspresiju i provežbavanje raznovrsnih emocija i ponašanja, iako ne treba zaboraviti da je emocionalna bliskost koja se razvija iz terapeutskog saveza i toplog odnosa terapeuta prema detetu (Landareth, 2012) najvažnije terapeutsko sredstvo. Dete vide prostoriju za igru kao sigurno mesto gde su slobodni da budu svoji i na kom mogu raditi “skoro sve što požele”. Upravo je ovo izjava koja ih dočekuje pri svakom susretu sa terapeutom: “Sada ulazimo u posebnu prostoriju za igru. To je mesto na kom možeš raditi skoro sve što poželiš, a ako postoji nešto što ne možeš da radiš, ja ću te na vreme upozoriti”. Optimalni prostor je sasvim jednostavna soba, veličine od oko 12 kvadratnih metara, niti suviše uredna, niti u neredu, opremljena specijalno odabranim igračkama. Landareth (Landareth, 2012) izdvaja nekoliko ključnih karakteristika koje bi igračke i materijali trebalo da poseduju. On navodi da bi mehaničke, složene i igračke sa baterijama trebalo izbegavati. Ovakve igračke mogu zaokupiti svu pažnju deteta tokom trajanja seanse, dok sugerišu način na koji će ih dete koristiti i mogu izazvati uznemirenost deteta prilikom kvara ili prestanka rada baterija. Trebalo bi da koristiti igračke koje ne podrazumevaju unapred određenu strukturu igre i zacrtan put do predviđenog cilja. Važno je da to budu igračke koje dete može koristiti samostalno, bez pomoći terapeuta i takve da ne iziskuju nužno upotrebu verbalizacije. Nije nevažna ni napomena da bi igračke trebalo da budu snažne konstrukcije, koja može da izdrži stalnu aktivnu upotrebu, ali i bezbedne za korišćenje. No najvažnije od svega je to da igračke koje će se koristiti u terapiji igrom dozvoljavaju ispoljavanje širokog opsega kreativnih i osećajnih ekspresija, kao i istraživanje i imaginaciju (O'Connor et al., 2015).

Kada je u pitanju sadržaj, prostorija za igru bi trebalo da poseduje porodično orijentisane igračke i igračke za odigravanje situacija iz stvarnog života (*kuća lutaka sa nameštajem, kuhinja i posuđe, krevetići i čebad za lutke, porodica lutaka, lutke bebe i deca, životinje, automobili, novac, pijaca*), relaciono agresivne, *acting-out* igračke i takmičarske igračke (*vojnici, pištolji, strele, divlje životinje, dinosaurusi, prut, hula-hop, konopac za preskakanje, pikado*), igračke koje služe komunikaciji (*telefoni, megafoni*), igračke za kreativno ispoljavanje (*kreoni, markeri, maske, pesak, odeća za presvlačenje, magični štap i čarobno ogledalo, plastelin, tabla za crtanje, komplet za spasavanje*) i igračke za emocionalno pražnjenje (*pesak, voda, plastelin, glina*).

Iako je poželjno da prostorija za igru bude opremljena na način koji je naveden, potpuna opremljenost nije najbitniji uslov uspeha terapije. Stoga su blaga odstupanja od navedenih kriterijuma dopuštena, a u praksi često i neizbežna. Školski psiholozi ili psiholozi u domovima zdravlja najčešće neće imati odvojenu prostoriju za igru, već će svoje kancelarije modifikovati u igraonice. U takvim uslovima i “poseban ugao za igru” može biti dovoljan. Pažljiv odabir igrčaka važniji je od toga da sve igračke sa spiska budu prisutne. Porodica plišanih medveda može zameniti ljudsku porodicu, u slučaju nužde. Važno je samo da igračke u prostoriji za igru budu odabrane u cilju podsticanja izražavanja, a ne za to da detetu prođe vreme (O’Connor et al., 2015).

### **Trajanje tretmana i dužina sesija**

Metaanalitičke studije koje su se bavile proučavanjem velikog broja pojedninačnih nalaza vezanih za efekte terapije igrom usmerene na dete govore nam da se najbolji rezultati postižu nakon 30–40 sesija, koje su uobičajenog trajanja od 30 minuta (Bratton et al., 2005; LeBlanc & Ritchie, 2001). No, nalazi Reja i saradnika (Ray et al., 2015) pokazuju da su pomaci vidljivi i statistički značajni i nakon 12 sesija, što ukazuje na mogućnost primene terapije igrom usmerene na dete kao kratke intervencije. Uobičajeno trajanje sesije je od pola sata do sat vremena, zavisno od uzrasta deteta.

### **Kome je terapija igrom namenjena: indikacije i kontraindikacije**

Terapija igrom usmerena na dete namenjena je deci uzrasta od treće do dvanaeste godine. Izuzetno, kod dece koja su trpela emocionalno uskraćivanje i socijalnu deprivaciju, usled čega je prisutno zaostajanje u razvoju, moguće je podići gornju granicu na 17 godina. Valja pomenuti da ima pokušaja prilagođavanja terapije igrom za bebe (McMahon, 2012), ali i za odrasle (O’Connor et al., 2015). Iako je fokus na detetu, a ne na problemu ili na dijagnozi (Liles & Packman, 2009), postoje smernice koje ukazuju na to koja deca bi mogla imati najviše koristi od igre u terapijskom kontekstu. To su deca koja su iskusila fizičko, emocionalno ili seksualno

zlostavljanje, fizičko i emocionalno zanemarivanje, nasilje ili bolest u porodici, bilo koji oblik traume ili značajan gubitak. Takođe, to mogu biti deca sa dijagnozama reaktivnog poremećaja afektivne vezanosti, hiperaktivnosti, suprotstavljajućeg ponašanja, poremećaja ponašanja ili ishrane, anksiozna i depresivna deca. Centar za kontrolu i prevenciju bolesti (Perou et al., 2013) obavio je izveštaj o mentalnom zdravlju dece u SAD, za period od 2005. do 2011, koji je pokazao da je deficit pažnje i hiperaktivnost (6.8%) najučestalija dijagnoza među decom uzrasta od 3 do 17 godina. Slede poremećaj ponašanja (3.5%), anksioznost (3.0%), depresija (2.1%), autizam (1.1%) i Turetov sindrom (0,2%) (Perou et al., 2013). Brojne studije su pokazale da je terapija igrom usmerena na dete efikasan tretman za većinu ovih, ali i mnoge druge probleme (O'Connor et al., 2015). Terapija igrom usmerena na dete ima široko polje primene i gotovo da nema deteta kojem se ne može ponuditi. Razvijene su čak i prilagođene verzije terapije za rad sa autističnom decom (na primer Josefi & Ryan, 2004; Kenny & Winick, 2000) koja su, usled smanjenog kapaciteta za simboličnu predstavu i teškoća u uspostavljanju socijalnih interakcija, tradicionalno smatrana nepogodnom za terapiju igrom. U radu sa autističnim detetom terapeut šalje poruku poštovanja i sigurnosti, sa bezuslovnim pozitivnim nagradama, kako bi se dete osetilo spremno da podeli svoj svet sa drugima. Cilj nije popravljavanje sekundarnih simptoma autizma, niti menjanje detetovog ponašanja, već redukovanje emocionalnih problema i potpuno prihvatanje deteta onakvog kakvo ono jeste. Posebno su izdvojena četiri polja na koja bi intervencije u okviru terapije igrom usmerene na dete trebalo da budu usmerene u radu sa autističnom decom (Josefi & Ryan, 2004). To su udružena pažnja, imitacija, mapiranje uma i funkcionalna igra. No, autori ipak navode da je za decu sa teškim oblicima autističnog poremećaja i aktivnim šizofrenim ispoljavanjima malo verovatno da će pozitivno reagovati na terapiju igrom (Guerney, 2001). Sličnu zabrinutost pri radu sa odraslim pacijentima koji su bolovali od ozbiljnih mentalnih poremećaja ispoljio je Rodžers, koji je smatrao je takvim pacijentima teško da uvide vrednosti pristupa koji se temelji na obostranoj iskrenosti, empatiji i bezuslovnim pozitivnim potkrepljenjima (Glover & Landreth, 2015).

### **Istraživanja efikasnosti terapije igrom**

Kada je u pitanju proučavanje efikasnosti psihoterapijskih intervencija namenjenih deci, nedirektivna terapija igrom ima verovatno najdužu istoriju, sa istraživanjima koja datiraju iz perioda pre II svetskog rata (Baggerly et al., 2009). Uglavnom se radi o ekperimentalnim nacrtima, gde se učinak terapije igrom poredi sa alternativnim tretmanom, placebo tretmanom ili odsustvom bilo kakvog tretmana (Lin & Braton, 2015). Autori izveštavaju da je pregledom literature od 1953. do 2010. godine pronađeno čak 110 studija, od kojih većina pokazuje statistički značajnu superiornost terapije igrom nad kontrolnim tretmanima. No, treba imati na umu da je, u statističkom smislu, nedostatak jednog dela ovih istraživanja to što su sprovedena na malom uzorku, što umanjuje statističku moć i mogućnost generalizacije nalaza.

Mnogi autori prepoznali su ovo kao problem, te je u poslednje vreme objavljeno nekoliko metaanalitičkih studija koje za cilj imaju statističko kombinovanje rezultata velikog broja pojedinačnih nalaza kako bi se izračunala ukupna veličina efekta tretmana u okviru terapije igrom (Bratton et al., 2005; LeBlanc & Ritchie, 2001, Ray et al., 2015).

Niz studija efikasnosti terapije igrom usmerene na dete sprovedenih na uzorku školske dece (Fall et al., 2002; Garza & Bratton, 2005; Ray, 2007; Ray et al., 2009; Schottelkorb & Ray, 2009; Schumann, 2010) ukazuju na poboljšanja kada su u pitanju agresivno ponašanje, eksternalizovani problemi, deficit pažnje i problemi u odnosu sa nastavnikom. Blanco i Rej (Blanco & Ray, 2011) potvrđuju stare nalaze (Axline, 1948) o efektu na bolje akademsko postignuće kod dece sa problemima u učenju.

Pojedinačna empirijska istraživanja pokazuju da terapija igrom usmerena na dete popravlja self-koncept (Baggerly, 2004), eksternalizovane smetnje ponašanja (Kot et al., 1998), podstiče razvoj jezika (Danger & Landreth, 2005; Fall et al., 2002; Packman & Bratton, 2003) i umanjuje stres nastao u porodičnoj ili školskoj sredini (Ray, 2007; Ray et al., 2008). Rezultati daju podršku korišćenju terapije igrom usmerene na dete i tretmanu dece i mladih sa dijagnozom deficita pažnje i hiperaktivnosti (Ray et al., 2007; Schottelkorb & Ray, 2009).

Iako su malobrojna, istraživanja koja su pokušala da procene uspešnost nedirektivne terapije igrom kod dece sa teškoćama u razvoju takođe saopštavaju o pozitivnim ishodima. Jedno takvo eksperimentalno istraživanje pokazalo je da je ovaj terapijski modalitet veoma efikasan u tretmanu hiperaktivnog i razdražljivog ponašanja kod dece sa teškoćama u razvoju (Swan & Ray, 2014). Na osnovu proučavanja socioemocionalnog rasta troje dece sa dijagnozom poremećaja iz autističnog spektra, uzrasta od 4 do 6 godina, tokom desetonedeljnog individualnog tretmana nedirektivne terapije igrom, autori zaključuju da terapija rezultuje pozitivnim pomacima u svim merenim oblastima razvoja (Salter, Beamish, & Davies, 2016). Oni navode rezultate studije (Kenny & Winick, 2000, prema Salter, Beamish, & Davies, 2016) sa jedanaestogodišnjom devojčicom sa dijagnozom autizma i učestalim agresivnim prkosnim ispadima. Terapija je obuhvatala nedirektivnu terapiju igrom, roditeljsku podršku i direktivne intervencije koje su se ticale lične higijene i socijalnih veština. Pozitivni pomaci u redukciji razdražljivosti, tantruma i agresivnih pražnjenja i boljoj responzivnosti na zahteve (o kojima su izveštavale majka i učiteljica), bili su u korelaciji samo sa nedirektivnim oblicima terapije. Ovi nalazi ukazuju na to da terapija igrom usmerena na dete može biti uspešna intervencija za podršku socioemocionalnog razvoja autistične dece.

Objavljena je studija (Baggerly & Jenkins, 2009) koja je izučavala efekte nedirektivne terapije igrom na razvojne i dijagnostičke faktore, merene Boksalovim profilom (Boxall Profile) kod dece beskućnika. Na uzorku od trideset šestero dece značajna poboljšanja su izmerena na jednoj od dve dimezije razvoja i na jednom od tri dijagostička profila, ukazujući na umerenu uspešnost ovog metoda.

Kako su tradicionalne metode lečenja anksioznosti manje uspešne sa decom mlađeg uzrasta, od značaja može biti rezultat ekperimentalne studije, koji pokazuje značajno smanjenje ukupnog nivoa strepnje kod 53 anksiozna deteta između 6 i 8

godina starosti nakon tretmana u okviru terapije igrom usmerene na dete (Stulmakera & Ray, 2015).

Istraživanje sprovedeno u okviru instituta za mentalno zdravlje (Ray, 2008) koristeći arhivske podatke o tretmanu 202 deteta pokazalo je da je terapija igrom usmerena na dete posebno uspešna sa decom iz kliničke populacije koja imaju eksternalizovane probleme u ponašanju, kod one sa kombinacijom eksternalizovanih i internalizovanih problema i sa decom čiji su roditelji bili korisnici usluga, dok ona sama nisu pripadala kliničkoj populaciji. Ista studija ukazala nam je još jedan značajan podatak – benefite terapije igrom usmerene na dete posredno osećaju i roditelji, rezultati pokazuju značajno smanjenje nivoa roditeljskog stresa majki i očeva nakon tretmana igrom njihove dece.

Na osnovu metaanalitičkih nalaza Bratona i saradnika (Bratton et al., 2005) na preko 90, i Le blanka i Ričija (LeBlanc & Ritchie, 2001) na preko 40 istraživačkih studija, možemo se uveriti u veliku efikasnost terapije igrom, kao terapijskog pristupa u radu sa decom. Braton i saradnici upoređivali su međusobno direktivne terapijske modalitete sa onima koji imaju nedirektivan, humanistički pristup u radu sa decom i izvestili o statistički značajno boljoj efikasnosti potonjih (Bratton et al., 2005).

Nedavno je objavljena metaanalitička studija čiji je cilj bio ispitivanje efikasnosti terapije igrom usmerene na dete u smanjivanju problematičnog ponašanja dece osnovnoškolskog uzrasta (Ray et al., 2014), na osnovu nalaza objavljenih u 23 studije. Rezultati pokazuju da primena nedirektivne terapije igrom ostvaruje značajan efekat na poboljšanje eksternalizovanih (veličina efekta 0.34) i internalizovanih problema (veličina efekta 0.21), kao i na samoefikasnost (0.29) i akademsko postignuće (0.36), čime je obezbeđen snažan dokaz koji govori u prilog ovoj intervenciji (Ray et al., 2014).

Na osnovu pregleda navedenih nalaza uočavamo da gotovo svi jednoglasno govore o pozitivnim implikacijama koje nedirektivna terapija igrom može imati za psihološki rast i razvoj dece. Terapija igrom usmerena na dete je priznata kao najpopularniji oblik terapije igrom u Sjedinjenim Američkim Državama (Lambert et al., 2005), veliku popularnost i uticaj ima i širom sveta (Ray, 2014) i brojna istraživanja potvrđuju njenu efikasnost već decenijama unazad. Stoga je upadljivo odsustvo savremene domaće literature i istraživanja na ovu temu. Terapija igrom usmerena na dete je metod koji je vrlo ekonomičan, u smislu da ne zahteva velika finansijska ulaganja za primenu, edukacija za bazični nivo je relativno brza i kratkotrajna, sama terapija spada u kratke intervencije, a ima zadovoljavajuću efikasnost, te bi je trebalo popularisati za primenu kod nas. Preporuka da se radi na tome, kroz razvoj edukativnih programa i širenje terapije igrom u različitim kontekstima, čini se razumnom.

## Zaključak

Terapija igrom usmerena na dete ima dugu istoriju efikasnog korišćenja, kako u kliničkom, tako i u školskom okruženju. Ona prati i potpomaže razvoj, bez stvaranja pritiska na dete da se promeni u skladu sa unapred definisanim zahtevima sredine.

Cilj je podsticanje zdravog rasta i razvoja, razvijanje veština u rešavanju problema, redukcija nepoželjnog ponašanja, jačanje samopouzdanja i razvijanje samokontrole, u aktuelnoj situaciji, kroz prihvatanje deteta i njegovih sposobnosti da vodi na tom putu. Efikasnost terapije igrom usmerene na dete za tretman širokog spektra problema i poremećaja kod dece potvrđena je u brojnim istraživanjima. Preporučeno je zato osnaživanje domaćih stručnjaka za primenu ovog pristupa.

## Literatura

- Ainsworth, M. D., & Bell, S. M. (1970). Attachment, exploration, and separation: Illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. *Child Development, 41*, 49–67. <http://dx.doi.org/10.2307/1127388>
- Axline, V. (1947). *Play therapy: The inner dynamics of childhood*. Houghton Mifflin.
- Axline, V. (1948). Play therapy: Race and conflict in young children. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 43*, 300–310.
- Axline, V. (1981). *Play therapy*. New York: Ballantine Books.
- Baggerly, J. (2004). The effects of child-centered group play therapy on self-concept, depression, and anxiety of children who are homeless. *International Journal of Play Therapy, 13*(2), 31–51. <https://doi.org/10.1037/h0088889>
- Baggerly, J; Jenkins, W. (2009). The effectiveness of child-centered play therapy on developmental and diagnostic factors in children who are homeless. *International Journal of Play Therapy, 18*(1), 45–55. <https://doi.org/10.1037/a0013878>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*, 191–215. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Blanco, P., & Ray, D. (2011). Play therapy in elementary schools: A best practice for improving academic achievement. *Journal of Counseling and Development, 89*, 235–243.
- Bratton, S. C., Ray, D., Rhine, T., & Jones, L. (2005). The efficacy of play therapy with children: A meta-analytic review of treatment outcomes. *Professional psychology: research and practice, 36*(4), 376–390. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.36.4.376>
- Bromfield, R. N. (2003). Psychoanalytic play therapy. *Foundations of play therapy*, 1-13.
- Cochran, J., Cochran, N., Nordling, W., McAdam, A., & Miller, D. (2010). Two case studies of childcentered play therapy for child referred with highly disruptive behavior. *International Journal of Play Therapy, 19*, 130–143. <http://dx.doi.org/10.1037/a0019119>
- Danger, S., & Landreth, G. (2005). Child-centered group play therapy with children with speech difficulties. *International Journal of Play Therapy, 14*, 81–102.
- Fall, M., Navelski, L. F., & Welch, K. K. (2002). Outcomes of a play intervention for children identified for special education services. *International Journal of Play Therapy, 11*, 91–106.
- Garza, Y., & Bratton, S. (2005). School-based child centered play therapy with Hispanic children: Outcomes and cultural considerations. *International Journal of Play Therapy, 14*, 51–80.

- Glover, G., & Landreth, G. L. (2015). Child-centered play therapy. *Handbook of Play Therapy*, 93–118.
- Guerney, L. (2001). Child-centered play therapy. *International Journal of Play Therapy*, 10(2), 13–31.
- Josefi, O. & Ryan, V. (2004). Non-directive play therapy for young children with autism: A case study. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 9, 533–551. <http://dx.doi.org/10.1177/1359104504046158>
- Kenny, M., & Winick, C. (2000). An integrative approach to play therapy with an autistic girl. *International Journal of Play Therapy*, 9, 11–33.
- Kot, S., Landreth, G., & Giordano, M. (1998). Intensive child-centered play therapy with child witnesses of domestic violence. *International Journal of Play Therapy*, 7, 17–36.
- Lambert, S., LeBlanc, M., Mullen, J., Ray, D., Baggerly, J., White, J., & Kaplan, D. (2005). Learning more about those who play in session: The national play therapy in counseling practices project. *Journal of Counseling & Development*, 85, 42–46.
- Landreth, G. L. (1993). Child-centered play therapy. *Elementary School Guidance & Counseling*, 28(1), 17–29.
- Landreth, G. L. (2002). Therapeutic limit setting in the play therapy relationship. *Professional Psychology: Research and Practice*, 33(6), 529.
- Landreth, G. L. (2012). *Play therapy: The art of the relationship*. Routledge.
- Leblanc, M., & Ritchie, M. (2001). A meta-analysis of play therapy outcomes. *Counselling Psychology Quarterly*, 14(2), 149–163.
- Liles, E. E., & Packman, J. (2009). Play therapy for children with fetal alcohol syndrome. *International Journal of Play Therapy*, 18(4), 192–206.
- Lin, Y. W., & Bratton, S. C. (2015). A meta-analytic review of child-centered play therapy approaches. *Journal of Counseling & Development*, 93(1), 45–58.
- Ljubomirović, N. (2000). Play therapy for children with attachment disorder from 4-7 years of age. *Psihijatrija danas*, 32, 167–180.
- Ljubomirović, N., Srećković, N., & Rangelov, A. (2015). Children's expression through play therapy. *Psihijatrija danas*, 47(2), 93–103.
- McMahon, L. (2012). *The handbook of play therapy and therapeutic play*. Routledge.
- O'Connor, K. J., Schaefer, C. E., & Braverman, L. D. (2015). *Handbook of play therapy*. John Wiley & Sons.
- Packman, J., & Bratton, S. (2003). A school-based group play/activity therapy intervention with learning disabled preadolescents exhibiting behavior problems. *International Journal of Play Therapy*, 12, 7–29.
- Perou, R., Bitsko, R. H., Blumberg, S. J., Pastor, P., Ghandour, R. M., Gfroerer, J. C., ... & Parks, S. E. (2013). Mental health surveillance among children—United States, 2005–2011. *MMWR Surveill Summ*, 62(2), 1–35.
- Ray, D. (2007). Two counseling interventions to reduce teacher-child relationship stress. *Professional School Counseling*, 10, 428–440.
- Ray, D. C. (2008). Impact of play therapy on parent-child relationship stress at a mental health training setting. *British Journal of Guidance & Counselling*, 36(2), 165–187.

- Ray, D. C., Armstrong, S. A., Balkin, R. S., & Jayne, K. M. (2015). Child-centered play therapy in the schools: Review and meta-analysis. *Psychology in the Schools, 52*(2), 107–123
- Salter, K., Beamish, W., & Davies, M. (2016). The effects of child-centered play therapy (CCPT) on the social and emotional growth of young Australian children with autism. *International Journal of Play Therapy, 25*(2), 78–90.
- Schottelkorb, A., & Ray, D. (2009). ADHD symptom reduction in elementary students: A single case effectiveness design. *Professional School Counseling, 13*, 11–22.
- Stulmakera, H., Ray, D. (2015). Child-centered play therapy with young children who are anxious: A controlled trial. *Children and Youth Services Review, 57*, 127–133.
- Swan, K. L., & Ray, D. C. (2014). Effects of child-centered play therapy on irritability and hyperactivity behaviors of children with intellectual disabilities. *The Journal of Humanistic Counseling, 53*(2), 120–133.
- VanFleet, R., Ryan, S. D., & Smith, S. K. (2005). Filial therapy: A critical review. In L. A. Reddy, T. M. Files-Hall, & C. E. Schaefer (eds.), *Empirically based play interventions for children* (pp. 241–264). American Psychological Association.
- VanFleet, R., Sywulak, A. & Sniscak, C. (2010). *Child Centered Play Therapy*. Guilford Press.

## NON-DIRECTIVE PLAY THERAPY

**Aleksandra Bogdanović**

University of Niš, Faculty of Philosophy, Department of Psychology

**Abstract:** This article was created with the intention of presenting to the domestic professional public the modality of play therapy that is often used in the world today in working with children – non-directive play therapy. This is done through the presentation of the basic theoretical principles on which the intervention is based, the therapeutic process and the techniques by which the therapy takes place. Individual and meta-analytical studies of the effectiveness of this therapeutic modality are presented, which illustrate that the application of this form of short therapy has a significant effect on the reduction of emotional and behavioral disorders in children from 3 to 12 years. It is recommended to empower domestic experts to apply this approach.

**Keywords:** *child-centered therapy, non-directive approach, play therapy.*

### Цитирање чланка:

Aleksandra, B. (2022). Nedirektivna terapija igrom. *Godišnjak za pedagogiju 7*(1), 37-48.



UDK 371.13:37.018

Originalni naučni rad

Primljeno: 25.01.2022.

Odobreno za štampu: 21.04.2022.

DOI: <https://doi.org/10.46630/gped.1.2022.4>

## INFORMALNO UČENJE KAO PRILIKA ZA PERMANENTNO OBRAZOVANJE NASTAVNIKA

Laura Kalmar<sup>1</sup>

Univerzitet u Novom Sadu, Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku u Subotici

**Apstrakt:** U postojećoj pedagoškoj literaturi se naglašava potreba za permanentnim, kontinuiranim usavršavanjem nastavnika i nastavničkih kompetencija. U tom kontekstu, idealan alat za to predstavlja informalno obrazovanje. „Informalno obrazovanje” je termin koji se često koristi da bi se opisale aktivnosti učenja iz svakodnevnog života. Informalno obrazovanje se određuje kao doživotan proces u kojem svaki pojedinac stiče stavove, vrednosti, veštine i znanja iz svakodnevnih iskustava i vaspitno-obrazovnih uticaja iz svoje okoline – porodice i suseda rada i igre, biblioteka, muzeja, marketa, masovnih medija. Informalno obrazovanje predstavlja kombinaciju života i učenja i oslanja se na sistematske i kumulativne aspekte svakodnevnog iskustvenog učenja. Cilj ovog rada jeste da se prikaže značaj informalnog obrazovanja, da se ukaže na njegove osnovne segmente, karakteristike, kao i da se prikaže važnost doživotnog učenja nastavnika. Značaj teme ovog rada je izuzetno veliki, zbog neophodnosti permanentnog (doživotnog) učenja nastavnika i značaja informalnog učenja. U toku ovog istraživanja akcenat je bio na proučavanju postojeće literature. Istraživanje je obavljeno na osnovu analize sadržaja, koje se zasniva na proučavanju sekundarnih izvora. Zadaci istraživanja su bili sledeći: 1. Ukazati na pojam informalnog obrazovanja, 2. Ukazati na karakteristike informalnog obrazovanja, 3. Ukazati na važnost permanentnog obrazovanja nastavnika, 4. Ukazati na neophodnost kontinuiranog unapređivanja nastavničkih kompetencija. Potreba proučavanja ove teme je izuzetno velika zbog važnosti informalnog obrazovanja, kao i važnosti permanentnog obrazovanja nastavnika te zbog neophodnosti kontinuiranog unapređivanja nastavničkih kompetencija.

**Ključne reči:** *informalno obrazovanje, nastavnik, obrazovanje, permanentno obrazovanje, razvoj nastavničkih kompetencija.*

<sup>1</sup> [laura.kalmar@magister.uns.ac.rs](mailto:laura.kalmar@magister.uns.ac.rs)

## Uvod

Važan čini­lac vaspitno-obrazovne uspešnosti savremene škole je sistem obrazovanja i usavršavanja nastavnika. U promenjenim uslovima razvoja društva i primene savremenih informaciono-komunikacionih tehnologija u svim oblastima rada, posebno je važno razvijanje kompetencija nastavnika, kako u toku njihovog profesionalnog obrazovanja, a naročito u usavršavanju u toku rada. „Kompetencije su skupovi ponašanja koji su instrumentalni za postizanje željenih rezultata i ishoda” (Furrer & Skinner, 2003: 152).

U dokumentu Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja, koji je 2011. godine usvojio Nacionalni prosvetni savet Republike Srbije, kompetencije se određuju kao „kapacitet pojedinca koji se iskazuje u vršenju složenih aktivnosti u obrazovno-vaspitnom radu. Kompetencije predstavljaju skup potrebnih znanja, veština i vrednosnih stavova nastavnika (Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja, 2011: 1).

U kontekstu unapređenja nastavničkih kompetencija, informalno obrazovanje je od velikog značaja. Informalno obrazovanje podrazumeva razne oblike sticanja znanja i veština koje obuhvataju samoinicijativne ili spontane oblike obrazovanja, tj. spontane oblike prenosa znanja, stavova, veština. Sva tri navedena oblika obrazovnih aktivnosti zajedno čine homogenu celinu koja se naziva konceptom celoživotnog učenja. Učenje u današnjem društvu nije više ograničeno samo na određene faze ljudskog života i na formalne sisteme, već se nastavlja tokom celog života. „Učenje se prepoznaje kao doživotan proces koji je podstaknut radoznalošću pojedinca, spremnošću da se angažuje u rešavanju problema i sposobnošću da uči u svakodnevnom životu” (Milutinović, 2006: 255).

Informalno učenje se karakteriše time da onaj koji uči postavlja sebi ciljeve učenja za čiju realizaciju razrađuje plan rada, samostalno ih sprovodi i odlučuje kada će na takav način usvojene kompetencije smatrati zadovoljavajućim za realizaciju cilja učenja. Informalno učenje je samoorganizovan oblik učenja, koji je planiran. Takođe, postoje i drugi aspekti informalnog učenja, kada učenje nije planirano i ciljano od strane onog koji uči, već u svakodnevici dolazi i do situacija kada se učenje događa “slučajno”. Jedan od najčešće korišćenih resursa informalnog učenja danas je internet.

## Definisanje informalnog obrazovanja

Informalno obrazovanje je prirodna pojava svakodavnog života i odvija se u društvenim institucijama kao što su porodica, brak, grupe vršnjaka, radne grupe i slično. Ono ima začetak u starim kulturama gde je bilo izraženo kroz rituale i religijske obrede. U savremenim društvima visoke tehnologije i masovne kulture, informalno obrazovanje obavljaju i sredstva masovnog opštenja, institucije javnog

informisanja i kulture, a novi dometi informalnog obrazovanja otvaraju se putem tehnoloških inovacija (Internet, „softver” i slično). Ciljevi informalnog obrazovanja su međugeneracijsko prenošenje vrednosti i sposobnosti i poučavanje kulturnim normama. Proces nastave je po prirodi simbioza između učenika i sredine, gde je onaj koji uči svestan svoje uloge učenika uključenog u integrisanje novih vrednosti i veština. Zato za razliku od formalnog i neformalnog obrazovanja, informalno obrazovanje se ne mora odvijati svesno, zbog čega ga ni pojedinci sami nužno ne prepoznaju kao faktor koji doprinosi njihovom znanju, razumevanju i veštinama (*A Memorandum on Lifelong Learning*, 2000; prema Milutinović, 2003).

Institucionalna i programska dimenzija mogu pomoći da se na konceptualnom nivou uoče jasnije razlike između formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja, u praksi nastaje zbrka u pogledu njihovog identiteta. Problem određenja informalnog obrazovanja nastaje iz mešanja sa neformalnim obrazovanjem. Informalno obrazovanje ne stiće se samo od osoba sa kojima pojedinac svakodnevno dolazi u kontakt, već i od institucija javnog informisanja, kulture i zabave. Neke od tih institucija imaju jasne propagandne ciljeve i razrađene planove i programe obrazovanja. To je slučaj neformalnog obrazovanja sa stanovišta širenja, a slučaj informalnog sa stanovišta recepcije (Bola, 1986: 218; prema Milutinović, 2003).

Sa druge strane, teško je napraviti jasnu distinkciju između informalnog i formalnog obrazovanja s obzirom da često postoje ukrštanja između njih. Okruženje nije nužno definišući element: informalno obrazovanje može se odvijati i u okviru formalnih vaspitno-obrazovnih institucija, dok se neka vrsta formalnog obrazovanja može odvijati u informalnim okruženjima. Informalno obrazovanje pokriva interakciju sa porodicom, prijateljima, vršnjacima, kolegama, itd. Radi boljeg razumevanja značaja informalnog obrazovanja javlja se potreba za dubljim proučavanjem njegovih karakteristika (Milutinović, 2003).

Neki autori (Griffin & Symington; prema Milutinović, 2002) koriste termin informalno učenje da bi opisali ono iskustvo učenja koje se javlja nakon čitanja novina, gledanja televizije, razgovora sa prijateljima, posete muzejima, planetarijumima, botaničkim baštama, zoološkim vrtovima i slično. Po njihovom mišljenju, informalno učenje karakterišu: slobodan izbor, nestrukturiranost; ono se odvija sopstvenim tempom i dobrovoljno, otvoreno je i podrazumeva socijalnu interakciju, a ne ocenjuje se od strane nekoga ko je nadređen, te samim tim nije kontrolisano i nema unapred propisane očekivane rezultate. Ovakvo učenje podrazumeva slobodan izbor i isključivo unutrašnju motivaciju.

Učenje u informalnim okruženjima kao što su muzeji, odnosi se na sistematske i kumulativne aspekte iskustvene (doživljajne) prirode učenja koja se bazira na susretu sa realnim predmetima. Umetnička dela izložena u muzejima, kao slojeviti i višeslojni fenomeni, pružaju široke mogućnosti doživljavanja, razumevanja i vrednovanja, ali ne dozvoljavaju improvizaciju i površnost (Gajić, 2006).

Učenje u današnjem društvu nije više ograničeno na samo na određene faze ljudskog života i na formalne sisteme, već se nastavlja kroz ceo život (Milutinović, 2005). Dalje, ista autorka naglašava da brzina promena, socijalno-političkih, naučno-tehnoloških i ekonomskih transformacija, uslovljava brzo zastarevanje

znanja. Pored ovoga, razvoj informacione tehnologije otvara velike mogućnosti učenja u svakodnevnom životu. Učenje postaje doživotni cilj pojedinca, države i društva. Savremene tendencije u obrazovanju ističu tri oblika obrazovanja: formalno, neformalno i informalno.

Milutinović (2003) ističe da se ova tri termina prvi put počinju koristiti pedesetih godina 20. veka, a do njihovog daljeg objašnjenja dolazi sedamdesetih godina. *“Informalno obrazovanje je prirodna pojava svakodnevnog života i odvija se u društvenim institucijama kao što su porodica, brak, grupe vršnjaka, radne grupe i sl.“* Milutinović (2003: 397). „Učenje se prepoznaje kao doživotan proces koji je podstaknut radoznalošću pojedinca, spremnošću da se angažuje u rešavanju problema i sposobnošću da uči u svakodnevnom životu“ (Milutinović, 2006: 255).

Večanski i Borovica (2008: 178) pišu o pojmovima formalno, neformalno i informalno obrazovanje navodeći definiciju Evropske komisije, prema kojoj *“informalno obrazovanje podrazumeva različite, uglavnom individualne, obrazovne aktivnosti samoinicirane od strane osobe koja uči ili spontano sticanje različitih iskustava i znanja tokom života. Ono nije strukturisano i nema unapred postavljen cilj”*. Kao što možemo uočiti u navedenim definicijama, ovaj termin se koristi da opiše učenje koje se odvija u svakodnevnom životu. Ono se, prema rečima Milutinović (2005: 70) *“oslanja na sistematske i kumulativne aspekte svakodnevnog iskustvenog učenja i javlja se van školskog okruženja i kurseva koji vode akademskim diplomama, te nije deo školskog kurikulumu”*.

Drugi autori (Smith, 1988; prema Grahovac, 2013: 30) pišu da je *“informalno učenje doživotan proces u kojem svaki pojedinac stiče stavove, vrednosti, veštine i znanja iz svakodnevnih iskustava i vaspitno-obrazovnih uticaja iz svoje okoline”*. Informalno učenje je najstariji način usvajanja znanja i veština. Informalno učenje, zapravo je kontinuiran proces kojim se na osnovu saznanja i iskustva razvijaju lični stavovi, dok savremeni trendovi daju podsticaj da se stepen znanja stalno ažurira (Grahovac, 2013).

Kroz prizmu doživotnog učenja i mogućnosti elektronskih medija koje su usklađene sa informatičkim, tehničkim i tehnološkim napretkom društva, 21. vek omogućava televizijskim emisijama i informacijama da nesmetano realizuju i unapređuju obrazovnu funkciju koja, u kontekstu savremenih okolnosti, predstavlja validnog saradnika u informalnom obrazovanju i životu čoveka današnjice (Lazić, 2013).

### **Informalno učenje kao prilika za permanentno obrazovanje nastavnika i razvijanje nastavničkih kompetencija**

„Informalno obrazovanje“ je termin koji se često koristi da bi se opisale aktivnosti učenja iz svakodnevnog života. Informalno obrazovanje se određuje kao doživotan proces u kojem svaki pojedinac stiče stavove, vrednosti, veštine i znanja iz svakodnevnih iskustava i vaspitno-obrazovnih uticaja iz svoje okoline – porodice i suseda, rada i igre, biblioteka, muzeja, marketa, masovnih medija. Informalno

obrazovanje predstavlja kombinaciju života i učenja i oslanja se na sistematske i kumulativne aspekte svakodnevnog iskustvenog učenja. Ono je, dakle, prirodna pojava svakodnevnog života i javlja se van školskog okruženja i kurseva koji vode ka akademskim diplomama, te nije deo školskog kurikuluma. Informalno obrazovanje je dobrovoljno, samoupravljeno, doživotno, intrinzično motivisano radoznalošću, istraživanjima, fantazijom, otkrićem, željom da se obavi zadatak i socijalnim interakcijama. Može biti linearno ili nelinearno, odvija se tempom koji odgovara onome koji uči i vizuelno je ili predmetno orijentisano. Obezbeđuje doživljajnu osnovu ili motivaciju za dalje aktivnosti i stoga predstavlja osnovu za doživotno učenje. Za razliku od ostalih oblika obrazovanja informalno obrazovanje nastoji da isključi naše tradicionalno shvatanje poučavanja. Ovakvo obrazovanje pruža idealne mogućnosti za premošćavanje jaza između škole i života, jer pruža priliku za aktivno učenje i sticanje iskustava „iz prve ruke”. Ipak, ovakvo obrazovanje zahteva brižljivo osmišljen obrazovni medij koji će biti dizajniran za dostizanje specifičnih vaspitno-obrazovnih ciljeva (Crane, 1994; prema Milutinović, 2003).

„Uopšte uzev, konstrukcija znanja (značenja) je zajednički imenitelj proučavanih teorijskih stanovišta. Pojedinci nisu pasivni recipijenti koji čekaju da budu „popunjeni” sadržajem kulture, već su aktivni delatnici koji prate personalne programe. Reč je o tome da pojedinci kao delatnici aktivno konstruišu znanje kroz interakciju sa raznovrsnim institucijama, artefaktima i drugim ljudima” (Milutinović, Gajić i Klemenović, 2008: 190).

Informalno obrazovanje se smatra bitnom komponentom uspešnog obrazovanja i prema svojim efektima na proces saznavanja, usvajanja znanja, veština i navika, stavova, vrednosnih orijentacija deluje komplementarno školskom sistemu. Takođe, obezbeđuje motivaciju za dalje aktivnosti i osnovu za doživotno učenje. Putem ovog oblika obrazovanja mladi i odrasli mogu da izgrade osećaj sigurnosti, samopoštovanja i personalne, socijalne i praktične veštine. Fleksibilnost, kreativnost i pristupačnost, kao osobine ovog oblika obrazovanja, mogu da otvore vrata angažovanju u formalnom obrazovanju (Milutinović, 2005).

Neki autori iz ove oblasti (Smith, 1988; prema Milutinović, 2003: 399–400) navode sledeće karakteristike informalnog obrazovanja:

1. informalno obrazovanje se može odvijati u različitim okruženjima, a najveći broj tih okruženja nije primarno vaspitno-obrazovnog karaktera;
2. informalno obrazovanje predstavlja promišljen i svrhovit proces, jer su ljudi u njemu vođeni težnjom za sticanjem određenih znanja, veština i stavova;
3. informalno obrazovanje nema formu organizacije vremena poput školske (raspored časova, odmor, akademska godina), međutim, forme strukturiranja vremena su prisutne i zavisne od dinamike institucije u kojoj se obrazovanje odvija;
4. ljudi se po slobodnom izboru opredeljuju da učestvuju u informalnom obrazovanju;
5. informalno obrazovanje obuhvata dijalog i visok stepen poštovanja svih učesnika;

6. informalno obrazovanje zahteva poštovanje sociokulturnog sistema u čijem okviru participanti operišu;
7. informalno obrazovanje može da obuhvati i iskustveni obrazac učenja i obrazac učenja koji se najčešće primenjuje u formalnim vaspitno-obrazovnim institucijama.

Informalna okruženja podstiču na učenje na način na koji tradicionalna ne uspevaju. Ono što je karakteristično jeste da su bogata izvorima i imaju kapacitet da razviju interes za nauku, mogu da se prilagode različitim stilovima učenja, omogućavaju istraživanje, praćenje personalnih interesa, zadovoljavanje radoznalosti i samoupravljenno učenje. Takođe, privlačno je za one koji uče, jer im omogućava da prepoznaju sopstvene vrednosti u okruženju u kojem mogu da kontrolišu sadržaj, kao i tempo učenja. Ono čemu ovaj oblik obrazovanja može da doprinese jeste postizanje ličnog identiteta, motivacija ka promenama, angažovanje u daljem učenju na različitim mestima i nivoima, učestvovanje u društvenoj zajednici, zapošljavanju, samozapošljavanju ili volontarističkom radu. Može se odvijati u različitim okruženjima kao što su: biblioteke, muzeji, naučni centri, klubovi, planetarijumi, zoološki vrtovi, botaničke bašte, nacionalni parkovi, obrazovni programi na televiziji, knjige, časopisi, Internet (Milutinović, 2003).

Grahovac (2013) navodi da se informalno učenje karakteriše time da onaj koji uči postavlja sebi ciljeve učenja za čiju realizaciju razrađuje plan rada, samostalno ih sprovodi i odlučuje kada će na takav način usvojene kompetencije smatrati zadovoljavajućim za realizaciju cilja učenja. Informalno učenje je samoorganizovan oblik učenja, koji je planiran. Takođe, postoje i drugi aspekti informalnog učenja, kada učenje nije planirano i ciljano od strane onog koji uči, već u svakodnevici dolazi i do situacija kada se učenje događa "slučajno". Jedan od najčešće korišćenih resursa informalnog učenja, danas jeste internet.

Iz svega navedenog možemo zaključiti da je informalno obrazovanje po svojim karakteristikama prilika za permanentno obrazovanje nastavnika, i razvijanja nastavničkih kompetencija.

### **Važnost permanentnog obrazovanja nastavnika i razvijanja nastavničkih kompetencija**

Da bi mladu generaciju pripremali u skladu sa ciljem i zadacima koje savremeno društvo postavlja obrazovanju i ličnom razvoju, na državnom i međunarodnom nivou, potrebne su stalne promene i usavršavanje, posebno u podizanju kvaliteta, međunarodnom usaglašavanju ciljeva, obrazovnih standarda i u razvijanju kompetencija nastavnika (Kalmar i Janković, 2021). U tom kontekstu, permanentno obrazovanje nastavnika i razvoj nastavničkih kompetencija predstavlja primaran zadatak za svakog nastavnika.

Antonijević (2016) ukazuje da obrazovna reforma od nastavnika zahteva, sa jedne strane, da ažurira i osveži svoje stečene i usvojene pedagoške, psihološke

i didaktično-metodičke veštine, a sa druge strane, da izvrši što potpuniju transformaciju svoje uloge koja i obrazuje i vaspitava učenike u isto vreme. To predstavlja razlog za uključivanje nastavnika u razne modele i oblike stručnog i profesionalnog usavršavanja.

Kada je reč o odnosu pojmova „permanentno obrazovanje“, „celoživotno učenje“ i „obrazovanje odraslih“, oni imaju mnogo dodirnih tačaka, te se u literaturi obično zajedno pojavljuju, a neretko čak tretiraju i kao sinonimi (Filipović, 2004). Međutim, stručnjaci iz oblasti andragogije ukazuju da je njihov odnos kompleksan i da je neophodno praviti razliku među značenjima ovih termina. Postoji značajna razlika među ovim terminima. Kod permanentnog obrazovanja je naglasak na kontinuitetu, neprekidnosti.

Permanentno obrazovanje predstavlja savremeni koncept, prema kome se obrazovanje ne završava sa završetkom formalnog obrazovanja i sticanjem diplome odgovarajuće škole ili fakulteta, nego se u prvi plan ističe važnost i značaj permanentnog osavremenjavanja teorijskih znanja i praktičnih veština odraslih osoba. Kako se menjaju odlike i potrebe savremenog društva, pre svega uvođenjem novih tehnologija i načina rada, tako se javljaju i potrebe za novim naučnim i stručnim kadrovima, koji moraju na odgovarajući način da se prilagode zahtevima ovih promena (Kulić i Despotović, 2005; Selby Smith et al., 2002).

U praksi, permanentno obrazovanje realizuje se putem različitih dopunskih programa za ljude koji se bave određenom profesijom, kao i osobe koje nisu do kraja i u potpunosti kompletirale formalne nivoe obrazovanja (Savićević, 2009). Većina savremenih profesija i profesionalnih udruženja zahteva od svojih članova da konstantno prolaze kroz određene programe obuke i treninge veština, kako bi zadržali licencu za rad i obezbedili sebi priliku za rad u novim domenima i oblastima profesije (Petković i Ilić-Milovac, 2010).

Filipović (2002) navodi da definisano u najužem, operacionalnom smislu, kao obrazovanje odraslih, permanentno obrazovanje predstavlja organizovanu aktivnost edukativnog karaktera, kojom se stiču nova znanja nakon obrazovanja za prvo zanimanje (dokvalifikacija, prekvalifikacija i tome sl.).

Prema Kuliću, obrazovanje odraslih u širem smislu, danas je shvaćeno kao „osmišljena aktivnost usmerena na zadovoljavanje različitih obrazovnih potreba“ (Kulić, 2003: 31). Sam sadržaj obrazovanja odraslih menja se i prilagođava savremenim društvenim tokovima i zahtevima novih tehnoloških otkrića.

Znameniti češki mislilac, pedagog i andragog, J. A. Komenski (1592– 1670), ideju permanentnog obrazovanja pozicionira u šire društvene okvire, postavljajući temelje konceptualnom andragoškom pristupu obrazovanju odraslih, koji se najkraće može sažeti u rečenicu da je sve ljude neophodno, svim sredstvima, poučavati u svim područjima, što je i teorijski detaljno obrazloženo (Filipović, 2004). Celoživotno učenje podrazumeva mogućnost učenja za sve starosne i socijalne kategorije, u različitim kontekstima – u obrazovnim institucijama, na poslu, kod kuće, u okviru neformalnih vidova aktivnosti itd. Ono obuhvata različite domene – od opšteg obrazovanja, preko stručnog usavršavanja do pripreme za svakodnevne životne situacije (Filipović, 2002).

Prema tome, permanentno obrazovanje podrazumeva sticanje, usavršavanje i osavremenjavanje svih vrsta znanja, sposobnosti, veština, kvalifikacija i interesovanja, od predškolskog uzrasta do doba nakon penzionisanja, koje će ljudima omogućiti prilagođavanje novim naučnotehnološkim tokovima, i učestvovanje u svim sferama društvenog, ekonomskog i kulturnog života, te tako bitno determinisati njihovu budućnost (Petković i Ilić-Milovac, 2010).

### **Zaključna razmatranja**

Pojam kompetencija može se definisati i kao naučena sposobnost da se adekvatno izvrši zadatak, dužnost ili uloga. Kompetencije se obično stiču u samom procesu učenja, tj. stvarnoj praktičnoj situaciji. Prilikom definisanja kompetencija potrebno je izdvojiti kategoriju kvaliteta obavljanja određenog zadatka, što pruža mogućnost procene kompetentnosti i kompetencija. Važno je naglasiti da postoje razlike između kompetencija, s jedne strane, i znanja, veština i stavova sa druge strane (Kostović i Oljača, 2012).

Zbog neophodnosti kontinuiranog usavršavanja nastavničkih kompetencija, informalno obrazovanje ima veliku ulogu u unapređivanju nastavničke profesije.

„Informalno obrazovanje” je termin koji se često koristi da bi se opisale aktivnosti učenja iz svakodnevnog života. Informalno obrazovanje se određuje kao doživotan proces u kojem svaki pojedinac stiče stavove, vrednosti, veštine i znanja iz svakodnevnih iskustava i vaspitno-obrazovnih uticaja iz svoje okoline – porodice i suseda, rada i igre, biblioteka, muzeja, marketa, masovnih medija. Informalno obrazovanje predstavlja kombinaciju života i učenja i oslanja se na sistematske i kumulativne aspekte svakodnevnog iskustvenog učenja. Ono je, dakle, prirodna pojava svakodnevnog života i javlja se van školskog okruženja i kurseva koji vode ka akademskim diplomama, te nije deo školskog kurikuluma. Informalno obrazovanje je dobrovoljno, samoupravljeno, doživotno, intrizično motivisano radoznalošću, istraživanjima, fantazijom, otkrićem, željom da se obavi zadatak i socijalnim interakcijama.

Permanentno obrazovanje podrazumeva sticanje, usavršavanje i osavremenjavanje svih vrsta znanja, sposobnosti, veština, kvalifikacija i interesovanja, od predškolskog uzrasta do doba nakon penzionisanja, koje će ljudima omogućiti prilagođavanje novim naučnotehnološkim tokovima, i učestvovanje u svim sferama društvenog, ekonomskog i kulturnog života, te tako bitno determinisati njihovu budućnost.

Učenje u današnjem društvu nije više ograničeno samo na određene faze ljudskog života i na formalne sisteme, već se nastavlja ceo kroz život. Brzina promena, socijalno-političkih, naučno-tehnoloških i ekonomskih transformacija, uslovljava brzo zastarevanje znanja. Čovek mora permanentno da uči i da se obrazuje.

Celoživotno učenje podrazumeva mogućnost učenja za sve starosne i socijalne kategorije, u različitim kontekstima – u obrazovnim institucijama, na poslu, kod kuće, u okviru neformalnih vidova aktivnosti itd. Ono obuhvata različite domene –



od opšteg obrazovanja, preko stručnog usavršavanja do pripreme za svakodnevne životne situacije.

## Literatura

- Antonijević, R., Tadić, A., i Nikolić, N. (2016). Nastavnikova percepcija vrednovanja efekata seminara stručnog usavršavanja. *Andragoške studije*, 11, 95–110.
- Filipović, D. (2002). Šta ulazi u pojam i širi sadržaj permanentnog obrazovanja. *Pedagogija*, 1–2, 9–17.
- Filipović, D. (2004). Permanentno obrazovanje i obrazovanje odraslih. *Pedagogija*, 1, 18–38.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in childrens academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148–162.
- Gajić, O. (2006). Youth interest in culture and art. Appendix to the cultural base/matrix of the school. In Lj. Subotić (ed.), *Meeting of Culture* (pp. 869–878). Novi Sad: Faculty of Philosophy.
- Grahovac, D. (2013). *Uticaj informalnog učenja na nivo informacione pismenosti učenika srednjih škola*. Doktorska disertacija. Univerzitet u Novom Sadu, Tehnički fakultet “Mihailo Pupin”.
- Kalmar, L. i Janković, A. (2021). Kompetencije nastavnika razredne nastave kao činilac efikasnosti obrazovanja u savremenoj školi, *Norma*, 2, 149–157.
- Kostović, S. i Oljača, M. (2012). *Pedagog i pedagoške dimenzije menadžmenta*. Novi Sad: Filozofski fakultet
- Kulić, R. (2003). *Obrazovanje odraslih na prelomu vekova*. *Pedagogija*, 1, 30–48.
- Kulić, R., Despotović, M. (2005). *Uvod u andragogiju*. Beograd: Svet knjige.
- Lazić, S. (2013). *Televizijski obrazovni program u doživotnom učenju*. *Pedagoška stvarnost*, 2, 290–304.
- Milutinović, J. (2002). Učenje u muzeju. *Pedagoška stvarnost* 5–6, 354–365.
- Milutinović, J. (2003). Informalno obrazovanje – pojmovni okvir i karakteristike. *Pedagoška stvarnost*, 5–6, 394–407.
- Milutinović, J. (2005). Uloga informalnih oblika obrazovanja u reformi sistema vaspitanja i obrazovanja. U E. Kamenov (ur.), *Reforma školskog sistema u uslovima tranzicije* (str. 68–82). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Milutinović, J. (2006). U susret promenama sistema vaspitanja i obrazovanja – muzeji kao paradigme učionice van škole. U E. Kamenov (ur.), *Razvoj sistema vaspitanja i obrazovanja u uslovima tranzicije* (str. 252–256).
- Milutinović, J., Gajić, O., Klemenović, J. (2008). Muzeji kao centri učenja: Umetnička dela u funkciji razvoja percepcije i dečjeg stvaralaštva. U B. Kulić, Đ. Randaco (ur.), *Oseti umetnost: interkulturalno iskustvo u muzejskoj edukaciji* (str. 186–190). Novi Sad: Galerija Matice srpske.
- Petković, V., Ilić Milovac, N. (2010). Ključne kompetencije i učenje u praksi. *Pedagoška stvarnost* 9–10, 839–856.

- Savićević, D. (2009). Andragoške potrebe i mogućnosti savremene škole. *Pedagoška stvarnost*, 3–4, 261–273.
- Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja (2011). Beograd: Zavod za unapređenje obrazovanja i vaspitanja.
- Večanski, I. i Borovica, T. (2008). Radikalna kritika škole. U *Prilozi teoriji škole*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.

## INFORMAL LEARNING AS AN OPPORTUNITY FOR PERMANENT TEACHER EDUCATION

Laura Kalmar

University of Novi Sad, Teacher Training Faculty in the  
Hungarian Language in Subotica

**Abstract:** In the existing pedagogical literature, the need for permanent, continuous improvement of teachers and teacher competencies is emphasized. In that context, the ideal tool for that is informal education. “Informal education” is a term often used to describe learning activities from everyday life. Informal education is defined as a lifelong process in which each individual acquires attitudes, values, skills and knowledge from everyday experiences and educational influences from their environment - family and neighbors of work and play, libraries, museums, markets, mass media. Informal education is a combination of life and learning and relies on systematic and cumulative aspects of everyday experiential learning. The aim of this paper is to show the importance of informal education, to point out its basic segments, characteristics, as well as to show the importance of lifelong learning of teachers. The importance of the topic of this paper is extremely great, due to the need for permanent (lifelong) learning of teachers and the importance of informal learning. During this research, the emphasis was on the study of existing literature. The research was conducted on the basis of content analysis, which is based on the study of secondary sources. The tasks of the research were as follows: 1. to point out the concept of informal education, 2. to point out the characteristics of informal education, 3. To point out the importance of permanent teacher education, 4. to point out the necessity of continuous improvement of teacher competencies. The need to study this topic is extremely great due to the importance of informal education, as well as the importance of permanent teacher education and the need for continuous improvement of teacher competencies.

**Keywords:** *continuing education, development of teacher competencies, education, informal education, teacher.*

### Цитирање чланка:

Kalmar, L. (2022). Informalno učenje kao prilika za permanentno obrazovanje nastavnika. *Godišnjak za pedagogiju* 7(1), 49-58.

UDK 371.2

Originalni naučni rad

Primljeno: 21.01.2022.

Odobreno za štampu: 05.05.2022.

DOI: <https://doi.org/10.46630/gped.1.2022.5>

## НА РАСКРШЋУ ИЗМЕЂУ ТРАДИЦИОНАЛНЕ И САВРЕМЕНЕ НАСТАВЕ

Милица Живковић<sup>1</sup>  
ОШ „Браћа Барух“, Београд

**Апстракт:** У раду су приказани примери добре праксе који подразумевају синкретизам традиционалних и савремених метода у настави српског језика и књижевности. Рад се бави анализом остваривања исхода савремене наставе српског језика и књижевности и дефинисањем појмова савремена настава, савремени наставник и савремени ученик<sup>2</sup>.

**Кључне речи:** савремена настава, савремени наставник, савремени ученик, традиција.

### Савремена настава

Савремена настава српског језика и књижевности је синоним за проблемску, стваралачку и проналазачку наставу. Таква настава може се остварити само уколико су ученици активни учесници у сазнајном процесу, а не пасивни посматрачи. Наставников задатак у том случају је да ученике подстиче да износе своја запажања, да аргументовано образлажу своје ставове, да предлажу начине за решавање проблемских ситуација. Да би настава била продуктивна, однос између наставника и ученика треба да буде сараднички. „Стваралачка настава књижевности афирмише истраживачки и проблемски приступ књижевном делу. Она се одвија у комуникацијском троуглу књижевно дело, ученик, наставник“ (Бајић, 1998: 9). Основни услови за стицање знања су заинтересованост и радозналост наставника и ученика. Уколико ученици нису довољно мотивисани, неопходно је подстицати њихову свесну активност креативним задацима, специјалним ангажовањем појединачно, организовањем

<sup>1</sup> milica.zivkovic21071989@gmail.com

<sup>2</sup> У раду ће се користити именице мушког рода *наставник* и *ученик* који ће се односити и на женски род *наставница* и *ученица*.

допунске и додатне наставе, али и ваннаставних активности, секције и радионице.

„Теорија без праксе је празна и немоћна, а пракса без теорије је слепа и скучена“ (Николић, 2009: 150). Савремена настава истиче неопходност повезивања теоријских знања и практичне обуке. На тај начин ученици стичу целовито и продуктивно знање и одговарајуће умеће. Применом теоријског знања у пракси, то знање је трајније, егзактније, а ученици су мотивисанији за рад и учење.

Један од циљева наставе књижевности је да ученик научи да негује и развија читалачке компетенције и интерпретацијске вештине, да доживљајно и истраживачки приступа читању књижевног дела. Говорећи о овој теми Миодраг Павловић указује на то да су „читање и доживљавање књижевних дела полазишне, темељне и суштинске радње којима се остварују интерпретације, односно образовни и васпитни циљеви и задаци наставе књижевности у школи“ (Павловић, 2008: 41).

На часовима српског језика и књижевности, ученици развијају литерарне афинитете и постају читаоци рафинираног естетског укуса, који ће умети да, на истраживачки, стваралачки и активан начин, читају књижевна дела свих жанрова, вреднују их, говоре о њима и поводом њих. Читајући књижевна дела ученици усвајају хуманистичке ставове и уверења. Тумачећи ликове и њихове међусобне односе ученици се оспособљавају за поуздано морално просуђивање, опредељују се за добро и осуду насилништва и нечовештва, за одбацивање свих видова агресивног и асоцијалног понашања и за развијање самосвести и личне одговорности.

План и програм извођења наставе српског језика и књижевности подређен је интересовањима и узрасту ученика, јер само као такав може ваљано деловати на њихов развој. Даљи циљ савремене наставе српског језика и књижевности је да ученици науче како да уз помоћ књижевних дела решавају егзистенцијалне и личне проблеме који их муче. Стога се може закључити да је настава српског језика и књижевности напрограмска и неисцрпна.

## **Савремени наставник и савремени ученик**

У савременом друштву организованост и систематичност су кључ успеха. Савремено друштво, између осталог, карактеришу брзе промене и нагли преокрети, велики број сарадника и доступност свих информација. Уколико нисмо добро организовани, посао трпи, а успех изостаје. Наставник увек мора бити спреман да у ванредним ситуацијама пронађе адекватно решење. На тај начин мотивише ученике својим примером да успешно организују своје време и да се храбро носе са свим школским и животним изазовима.

Кроз непосредан рад ученици би требало да примете да је наставник увек припремљен за час и да зна да одговори на разна питања која му постављају. Закључиће да је то могуће једино ако се непрестано усавршавамо и истражујемо.

Говорећи о томе какав наставник треба да буде, Милија Николић истиче: „наставник је у свом непосредном раду увек на стваралачком почетку, који му омогућава да интегрише и обогати најбоља наставна искуства из прошлости и садашњости, те да тако учини и користан помак у будућности“ (Николић, 2009: 48).

Изузетно је тешко данаставнициу најкраћем року свесвоје методе прилагоде новом начину реализовања наставе које нам је наметнула светска пандемија. Чак и пре него што је непосредна настава замењена онлајн предавањима, било је тешко васпитавати и образовати ученике у време које карактерише вртоглави напредак технологије и када су све различите информације доступне свима. Наставници су се често опирали технолошком напретку, уместо да прате његов развој и да искористе предности дигитализације. Савремени наставник би требало да пронађе начин да оно што је важно у језику и књижевности, а делује превазиђено и застарело, контекстуализује и актуелизује у савремено доба. Важно је да наставник зна да је свако одељење посебно и да не може и не треба да примењује исте методе рада у сваком одељењу и да „конципира, дизајнира своје часове, у складу са принципима активног учења/наставе и карактеристикама популације, услова и средине где ради, те у складу са својим личним афинитетима“ (Ивић, Пешикан и Антић, 2001: 52). Наставников задатак је да ученицима посредством онога што им је познато, блиско и занимљиво објасни оно што им се чини страно, тешко и досадно.

Један од најважнијих задатака савременог наставника јесте да научи ученике како да разликују квалитет од кича и уметност од шунда. Намеће се питање на који начин утицати на васпитање литерарног и уметничког укуса савременог ученика, како мотивисати младе да читају, да иду у позориште, галерије, на концерте. Такав процес остварује се постепено. Не треба омаловажавати или осуђивати музички или литерарни укус ученика, али им наставник може предложити да погледају или слушају, или читају филмове, музичке нумере, бендове и књиге које се разликују од њиховог избора. То чини тако што им суптилно открива занимљиве детаље и износи своје импресије након читања књиге или гледања филма. На тај начин увлачи ученике у свет уметности, али тако да не осете притисак или доживе тај процес као наметнут, већ као квалитетан предлог и сугестију.

Наставник у овом процесу може користити друштвене мреже за промоцију квалитетних садржаја. На пример, ако наставник отвори свој профил на Инстаграму, тамо може постављати предлоге књига, трејелере за филмове, обавештења о културним догађајима, може читати делове из књига или постављати цитате и на тај начин заинтересовати ученике за квалитетне и интересантне садржаје прилагођене узрасту ученика. То, наравно, може чинити и преко платформи за учење и виртуалне учионице, али, ипак, ученици овакав онлајн простор доживљавају другачије у односу на друштвене мреже, на којима проводе много више времена. Када већ време проводе на друштвеним мрежама, наставници им могу помоћи да увиде на који начин могу користити друштвене мреже за учење или дељење корисних информација.

Читајући предложене књиге, ученици полако и сами схватају да оне нуде важне животне истине и решења за њихове дилеме. Увиђају естетску и садржајну сложеност и предност у односу на литературу коју су сами бирали и постају учесници у сазнајном, стваралачком процесу. „Успешан наставник је онај који подстиче ученика ка постизању свесне, стваралачке, способне и образоване, интелектуално самосталне и радно продуктивне, емоционално стабилне и социјално интегрисане личности“ (Бјекић и Златић, 2004: 175).

Савремени наставник, дакле, треба да буде добар психолог, да посматра своје ученике, да сазна из каквих окружења потичу, каква су им интересовања, у којим областима су добри, а у којим им треба више мотивације за рад. Наставник је сарадник који уз помоћ знања помаже ученицима да постану свестрани, маштовити, да се слободно изражавају, да савладају трему, да аргументују своје ставове. Ученици ће на тај начин научити како да примене научено градиво у пракси, да повезују, закључују, да непрестано надограђују своје знање.

Растрзани између традиције и савременог друштва, остајемо ускраћени за основна знања и неприпремљени за иновације на сваком пољу. Да би ученике оспособили за активно учешће у друштвеном животу, наставници треба да ученицима приближе садржаје који описују давно прошла времена и мотивишу их да у тим садржајима пронађу пут ка тумачењу садашњег доба. Оно од чега треба почети, а што недостаје савременом ученику, јесте подстицање способности ученика за уочавање и тумачење симбола. Савременом ученику реалност је, захваљујући популарној култури, једнозначна. Све је поједностављено, лако усвојиво, без потребе за напором и промишљањем. Када наставник успе да подстакне ученике да тумаче свет око себе и да о њему размишљају, ученици ће научити да је предуслов за стицање знања, не само школских, већ и животних, креативна, стваралачка и продуктивна настава посредством које се не ствара само одличан ученик, већ поштен, вредан и успешан човек који ће својим радом допринети и себи и друштву.

### **Синкретизам традиционалних и савремених метода – примери добре праксе**

#### *Моћ језика*

Наставну јединицу *Основне особине говорног и писаног језика* у осмом разреду можемо реализовати на необичан начин, комбинујући традиционалне и савремене методе и користећи све погодности технолошког напретка. Како бисмо ученике мотивисали да откривају лепоту, вишезначност и моћ језика, потребно је да смислимо задатке који ће подразумевати употребу свих талената и вештина које ученици поседују. Поменути наставну јединицу реализоваћемо на двочасу који ће садржати све елементе угледног часа. Наставник ће на првом часу подстаћи ученике да својим речима дефинишу језик, а затим ће

закључити да је језик систем знакова који служи за споразумевање и који људима омогућава бољи друштвени живот.<sup>3</sup> Након сазнајног дијалога ученици ће закључити које су особине говорног, а које особине одликују писани језик и уочиће разлике. Ученике треба подстаћи на то да уоче да језик може бити и средство за манипулацију и да врло често погрешно разумевање изјава, речи, појмова може изазвати различите сукобе. Као пример негативне употребе језика можемо навести говоре мржње на друштвеним мрежама, али и у реалном животу.

Како бисмо разговор о језику учинили занимљивијим и показали ученицима како своје знање о језику могу искористити у пракси, потребно је одабрати један пример којим приказујемо како језик може бити добро средство за постизање виших циљева.

Ученике можемо подстаћи да уоче какву функцију језик има у маркетингу и на тај начин их мотивисати да размишљају како уз помоћ језика, посредством друштвених мрежа, могу промовисати неке своје производе или праве вредности за које се залажу. Оваквим поступањем постижемо спајање знања, вештина и ставова који су потребни свакој особи за лично испуњење и развој, друштвено укључивање и запошљавање.

Након уводног дела часа и стицања знања о језику и његовим особинама, одабрали смо пример примене језика у рекламама. Ученицима можемо пустити рекламе из различитих времена, односно приказати им кроз адекватне примере како су се рекламе кроз историју мењале. Ученике треба подстаћи да уоче којој групи људи је намењена реклама и како се језик мења у зависности од тога ком полу и узрасту је намењена и који производ се рекламира. Ученици примећују да се у рекламама које промовишу производе или догађаје намењене деци и омладини, када је у питању језик, користе и жаргонизми, односно да је садржај вербализован у складу са узрастом потенцијалних корисника. Ученици су уочили да су у рекламама производа или догађаја који су намењени мушкарцима честе приказане групне сцене и да се разговара у великом друштву, уз спорт и пиће, док су у рекламама које пласирају производе намењене женама чести дијалози о лепоти, сигурности или љубави. Ученици сматрају да постоји генерализација приликом бирања начина на који ће се пласирати производ и да се садржај прилагођава неким стереотипима о мушкарцима, женама и деци.

Ученици се деле у групе и добијају упутства за рад. Свака група би требало да одабере културну институцију, књигу или неку тему коју сматрају важном, али недовољно познатом или прилагођеном њиховим вршњацима (здрав живот, екологија, култура...). Задатак је да смисле рекламу или рекламни спот којим ће промовисати одабрану институцију, књигу или тему. Поред тога, потребно је да рекламу или спот поставе на друштвене мреже које користе и заинтересују што већи број својих вршњака. На овај начин ученици своје знање о језику и његовим особинама користе како би промовисали праве вредности.

---

<sup>3</sup> Више о лекцији у уџбенику за 8. разред ОШ „Дар речи“, граматика за 8. разред издавачке куће Логос.

Поред тога, раде у тиму, имају могућност да користе своје реторичке и глумачке способности и вештине, али и дигиталне, које већина савремених ученика поседује (снимање, едитовање, постављање клипова). Такође, ученици уочавају начине на које могу користити друштвене мреже за презентовање и промоцију корисних информација и квалитетних садржаја.

Од савременог човека се тражи да стручно, активно, одговорно и компетентно испуњава професионалне захтеве и решава проблеме. Самим тим, савремено образовање треба да, поред академских и стручних знања и вештина, обезбеди развој кључних компетенција. Оваквим задатком оспособљавамо ученике да своје знање примене у пракси, да активно истражују и стварају нове производе и да доприносе заједници подижући свест о значају културних, спортских и друштвених активности и институција међу вршњацима.

С обзиром на то да је овакав двочас реализован у осмом разреду, у одељењима 8-2 и 8-5, у ОШ „14. октобар“, у септембру 2020. године, ученици су са задовољством прихватили задатке, а резултати су били бољи од очекиваних. У једном од тимова, у смишљању рекламног спота који подиже свест о значају спорта учествовала је и ученица чији српски није матерњи. Она је говорила на руском, на свом матерњем језику. Ученици су на овај начин приказали да језик никада није препрека када се говори о значајним темама.<sup>4</sup>

Један од тимова снимио је рекламни спот о старом дому здравља, који је запуштен и представља опасност за чланове локалне заједнице. У споту су ученици на креативан начин приказали шта све на том месту може бити изграђено и тиме подигли свест о проблему којим се треба бавити. На овај начин ученици су остварили један од најважнијих предвиђених исхода: разумели су значај појединца за развој заједнице и открили како могу деловати да би допринели унапређењу читавог друштва.

Ученици су својим рекламама указали на значај Народног позоришта, културног центра у својој општини, спортских институција, али и књига које су прочитали, а које препоручују вршњацима. Објаве су постављали на друштвене мреже уз адекватне текстове. На овај начин проверили су своје вештине у коришћењу писаног језика у сврху дигиталног маркетинга.

С обзиром на то да је у савременом друштву неопходно да поседујемо вештине предузетника, реализацијом овог задатка ученици су научили како уз помоћ ваљаног коришћења језика, а посредством социјалних мрежа, могу представити неки производ. На примеру овог двочаса можемо уочити на који начин можемо, поред остваривања предвиђених исхода у оквиру конкретне наставне јединице, развити компетенције за учење, учешће у демократском друштву, предузетничке и дигиталне компетенције.

---

<sup>4</sup> Један пример рекламног спота који су урадили ученици окачен је и на Јутјуб канал: <https://www.youtube.com/watch?v=uDyhDkiEnbg>



*Личности које нас мотивишу*

Један од најважнијих циљева наставе српског језика и књижевности је подстицање развоја критичког мишљења код ученика. Ученике треба мотивисати да развију хуманост, емпатију и свест о различитим социјалним проблемима са којима ће се сусретати у демократском друштву. Читајући књижевна дела која су предвиђена наставним планом и програмом ученици учествују у сазнајном дијалогу и аргументовано износе своје ставове о пријатељству, о социјалним разликама, о породичним односима, о пороцима, о насиљу. Уз адекватне подстицаје ученици сагледавају књижевна дела са социолошког, психолошког и историјског аспекта, чиме увиђају ширу слику, а сим тим свестрано приступају тумачењу. Ипак, на неке друштвене феномене и појаве треба посебно указати и подстицати ученике да разумеју своју позицију и могућност утицаја на решавање неке проблемске ситуације.

Наставник може одабрати неки датум у календару који је већ предвиђен за обележавање неког посебног догађаја и осмислити час који ће, у складу са темом, допринети подизању свести о личности или догађају који се везују за тај датум. У овом делу рада приказаћемо пример угледног часа којим смо обележили Међународни дан особа са инвалидитетом.

У току анализе романа „Аги и Ема“ ученици су закључили да су многа деца данас усамљена и да се не уклапају у друштво, јер не задовољавају неке утврђене, наметнуте критеријуме. Ученици примећују да се данас вреднују физички изглед и материјалне ствари попут најмодернијих телефона, маркиране гардеробе и слично. Ученици су уочили да у данашњем друштву постоји низ примера дискриминације коју деца тешко подносе и тешко разумеју систем вредности који им се намеће. То нас је подстакло да укажемо на то колико је важно да мотивишемо људе да не одустају од својих циљева и да верују у своју вредност, упркос потешкоћама и препрекама на које наилазе. Ученици су закључили да често робујемо предрасудама и да се из таквог начина размишљања рађају најчешћи облици унижавања личности и дискриминисања читавих група људи и појединаца.

Ученици су подељени у групе. Свака група добила је задатак да, од понуђених личности, одаберу једну. Потребно је да уз помоћ препоручене литературе и корисних линкова истраже биографије ових личности, али и њихова дела којима су допринели развоју својих области. Понуђене личности биле су: Вук Караџић, Филип Вишњић, Фрида Кало, Стивен Хокинг, Бетовен, Рузвелт. Свака група приказаће на креативан начин како су ове личности, упркос свом инвалидитету, дале значајан допринос у својој области рада или проучавања. Поред тога, ученици ће истражити и одабрати још неку личност која их својим радом, а упркос инвалидитету, инспирише и мотивише и објасниће због чега су одабрали баш ту личност.

Свака група добија задатак да кроз скеч, анимацију или на неки други начин прикаже како треба, а како не треба поступати према особама са инвалидитетом. Овим се остварује корелација са наставом музичке културе,

физике и историје, а пошто су ученици бирали и спортисте који су постигли изузетне резултате на Параолимпијским играма, остварили смо корелацију и са наставом физичког васпитања.

У одељењима 5-2 и 5-3 у ОШ „Браћа Барух“ ученици су, на заједничком двочасу, у децембру 2022. приказали резултате свог рада у тимовима. Сваки тим је уз помоћ паноа или презентације приказао биографију одабране личности и дела која се сматрају значајним. Ученици су у току предавања приказивали фотографије, значајне делове из интервјуа, уколико постоје објављени интервјуи са одабраном личношћу, пуштали су композиције које су познате, а дело су изабране личности и на тај начин дочарали вршњацима лик и дело особе о којој говоре. Ученици су посебно издвајали занимљивости из живота особе о којој говоре и тиме мотивисали остале ученике да се заинтересују за ту особу. Тим који је говорио о Фриди Кало коментарисао је и истицао њен допринос сликарству и уметности и чињеницу да је она била инспирација многим људима, а пре свега женама, у савременом друштву.

Међу тимовима су се посебно издвојили ученици који су говорили о животу и раду Стивена Хокинга. Ученици су најпре објаснили ко је Хокинг, а затим су на занимљив начин приказали његову животну борбу. Овде ћемо навести неколико слајдова њихове презентације:

*Ко је био Хокинг?*

*Енглески теоретски физичар, космолог, аутор и директор истраживања у Центру за теоријску космологију на Универзитету Кембриџ.*

*Као студент оболео је од тешке болести која је утицала на његово кретање и говор. До тада се бавио јахањем и веслањем.*

*Лекари су предвиђали да ће живети само пар година.*

*Болест је током деценија захватала Хокингово тело, био је потпуно непокретан, у колицима, изгубио је способност говора, комуницирао само преко компјутерског гласа помоћу једног мишића образа.*

*И шта је Хокинг урадио???*

*Никада се није предао!!!*

*Одлучио је да не дозволи болести да га савлада.*

*Постао је један од највећих умова нашег времена.*

*Живот је у потпуности посветио науци.*

*Постао медицински феномен и доживео 76 година.*

*Дао изузетан допринос физици и математици.*

*Његов мозак је радио боље од већине људи.*

*Поставио је себи врло јасан циљ: Желим да разумем Универзум, зашто је онакав какав јесте и зашто смо овде.*

*Хокинг је био изузетно духовит, волео је да се шали на свој начин. Као да је смехом пркосио болести.*

*Учествовао у „Симпсоновима“ и нашалио се да би могао да украде идеју Хомеру: Универзум у облику крофне*

*Појавио се у „Звезданим стазама“*

*Његов синтетизовани глас увод је у песму „Keep talking“ рок групе Пинк Флојд.*

Ученици су представили различите сегменте живота научника и тиме истакали да је важно да човек верује у себе и да се потруди да искористи свој живот и своје таленте и вештине. Ученици су објаснили да су одабрали Хокинга, јер је он прави пример како човек не користи своју болест као изговор за одустајање, већ као мотивацију за напредак.

Неки чланови тимова снимили су клипове у којима вршњацима постављају питања у вези са темом. Кроз одговоре својих вршњака сазнали су колико су они упознати са проблемима са којима се суочавају особе са инвалидитетом, да ли су информисани о начину рада удружења и организација које се баве унапређењем квалитета живота ових људи и да ли знају како они као појединци могу помоћи у спречавању дискриминације и подизању свести о потребама особа са инвалидитетом.

Кроз драмске скичеве ученици су показали да се не треба подсмевати особама које имају било какав проблем, да не треба по сваку цену наметати помоћ и мишљење уколико особа то не тражи и да треба уважавати, поштовати и укључивати у друштвене активности све људе без обзира на разлике које међу њима постоје. У оквиру тима ученици су написали текст, поделили улоге и припремили извођење. Једна група представила је ситуацију у којој се две девојчице подсмевају слепом човеку који удара у столицу и пада. Ученик је без текста приказао стање у коме се налази особа које је изложена подсмеху. Ученици су затим приказали исту ситуацију, али су овога пута девојчице помогле човеку да мимоиђе столицу која му је на путу, како се не би повредио. На овај начин ученици су показали како не треба и како треба поступити у наведеној ситуацији и покренули разговор са друговима из одељења. Ученици су размењивали мишљења о томе како треба поступати у оваквим и сличним ситуацијама, али и како треба реаговати када уочимо да се неко не понаша лепо према особи којој је потребна помоћ. Ученици закључују да сваки човек у складу са својим знањем и способностима може дати значајан допринос читавом друштву уколико има подршку околине.

Коришћењем драмског метода у реализацији теме ученици добијају прилику да играју улоге, односно да се и сами нађу у ситуацији неке друге особе. То им помаже да боље разумеју проблеме са којима се та личност среће и да нађу начин да помогну. Поред тога, имплементирањем драмског метода, ученици користе свој таленат како би остварили добар резултат, ослобађају се треме од јавног наступа, смишљају и записују дијалоге, а на тај начин уочавају везу између драмског дела и живота, односно закључују да драмски писци инспирацију за своја дела проналазе у стварности. Ученици се налазе у позицији глумаца и драмских писаца и увиђају да се књижевност бави егзистенцијалним проблемима и да подстиче људе да уочавају и решавају проблемске ситуације у стварном животу, на основу сазнања до којих су дошли читајући књижевно дело.

Ученици су на крају часа приказали кратак видео који садржи њихову заједничку поруку вршњацима и одраслима. У видеу користе своје цртеже којима приказују усамљеност, тугу и патњу особа које су претрпеле неки облик дискриминације. Неки од њих говоре своје стихове које су посветили својим пријатељима, који су доживели неки облик дискриминације. Њихов циљ био је да укажу на то колико је важно подићи свест о томе да свакоме треба пружити подршку како би се лакше уклопио у друштво.

## Закључак

Методички плурализам, односно спајање и примена различитих метода при обради наставне јединице јесте једно од значајних умећа које савремени наставник треба да поседује. Да бисмо искористили предности савременог доба, а негативне утицаје свели на минимум, мора постојати чврста корелација између породице, школе и културних установа. Мотивисан, свестран и стручан наставник српског језика и књижевности значајно утиче на стварање везе између ученика и уметности и важан је сарадник у процесу развоја свих компетенција које ученик треба да усвоји како би био продуктиван и активан учесник у демократском друштву.

Савремена настава српског језика и књижевности отвара бројне могућности за коришћење дигиталних платформи и друштвених мрежа за учење и дељење корисних садржаја. Ученици уз помоћ дигиталних алата могу стварати базе књижевних јунака, аутора, мотива, језичких недоумица и једним кликом могу откривати везе између појмова у оквиру предмета, али и шире, у оквиру читавог система, повезујући различите предмете и области. Тренутно је у процесу настајања база стилских фигура коју у сарадњи са менторком праве ученици. Кликом на одређену стилску фигуру откриваће се примери из различитих дела, који су део наставног плана и програма у основној школи. Такође, кликом на стилску фигуру сазнајемо коју функцију она има у конкретном књижевном делу. На овај начин ствара се база која је ученицима корисна за разумевање дела, али и за припремање завршног испита, јер представља својеврсну систематизацију градива свих разреда.

Уколико ученицима покажемо како могу снимати и користити подкасте за учење, како могу користити социјалне мреже за усвајање знања и дељење садржаја, ако им укажемо на то како да се заштите од дигиталног насиља и избегну негативне утицаје инетрнета и медија, и како да знање стечено у школи искористе у пракси, оспособићемо их за квалитетно деловање у савременом друштву, а то је и најважнији циљ стваралачког наставног процеса.

## Литература

- Бајић Љ. (1998). *Одабране наставне интерпретације*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност.
- Бјекић, Д. и Златић, Л. (2004). Професионално сагоревање наставника. У *Зборник радова 5* (стр. 175–186). Ужице: Учитељски факултет.
- Ивић, И., Пешикан, А. и Антић, С. (2001). *Активно учење 2*. Београд: Институт за психологију.
- Николић М. (2009). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике.
- Павловић М. (2008). *Припремање наставника и ученика за тумачење књижевног дела*. Београд: Завод за уџбенике.

## AT THE CROSSROADS BETWEEN TRADITIONAL AND CONTEMPORARY TEACHING

Milica Živković

Elementary school “Braća Varuh”, Belgrade

**Abstract:** The paper presents good examples of practice that imply syncretism of modern and traditional methods. The focus of the paper is on the analysis of the realization of the outcomes of modern teaching applied in Serbian language and literature along with the definitions of the following terms: modern, modern teaching, modern teacher and modern student.

**Keywords:** *modern teaching, modern teacher, modern student, tradition, digitalization, outcomes, methods.*

### Цитирање чланка:

Живковић, М. (2022). На раскршћу између традиционалне и савремене наставе. *Годишњак за педагогију*, 7(1), 59-69.



UDK 373.5(497.11 Aleksinac)“1918/1941“

Originalni naučni rad

Primljeno: 20.04.2022.

Odobreno za štampu: 25.05.2022.

DOI: <https://doi.org/10.46630/gped.1.2022.6>

## АЛЕКСИНАЧКА ПОДРУЖИНА И ЖЕНСКА ЗАНАТСКА ШКОЛА У АЛЕКСИНЦУ У МЕЂУРАТНОМ ПЕРИОДУ (1918–1941)

Светлана Ђурђевић<sup>1</sup>

Мастер историчар, Алексиначка гимназија

**Апстракт:** Рад се бави постојањем и радом Алексиначке подружине и Женске занатске школе у Алексинцу током међуратног периода. У овом хронолошком оквиру истовремено је сагледан рад подружине и школе с обзиром да је њихова делатност повезана и да су својом сарадњом битно утицале на развој града. Школа је у свом дугом васпитно-образовном раду описменила и оспособила за рад, више стотина девојчица из Алексинца и околине.

**Кључне речи:** Алексинац, Алексиначка подружина, хуманитарни рад, образовање, женска занатска школа у Алексинцу.

Организовање жена у Краљевини Србији (1882), а затим Краљевини СХС (1918) и Краљевини Југославији (1929), око хуманитарних и патриотских циљева почело је још у другој половини 19. века. Делатност хуманитарних организација значајно је превазилазила оквире хуманитарне помоћи, те је тако у домен њиховог рада спадала просветна, социјална и патриотска делатност. У време када је улога жене била да се брине само о породици и кући, неколико угледних, имућних и племенитих жена, руковођених потребом да помогну, хтело је да покаже да жена и поред породице и куће може да користи друштву и држави. Први њихов корак био је оснивање београдског женског друштва 30. маја 1875. године са циљем: „да спрема сироте и ваљане девојке за добре раднице, да помажу сироте, бедне и невољне”.<sup>2</sup> То је било најстарије и дотада једино женско удружење у Кнежевини Србији, које је по свом карактеру било хуманитарно и засновано на идејама

<sup>1</sup> svdjceca@yahoo.com

<sup>2</sup> *Домаћица, орган женског друштва и његових подружина*, свечани број (6), Београд, 1922, 12. У даљем тексту *Домаћица*.

просветитељства. Чланице су од самог почетка радиле на побољшању положаја женске деце, њиховог образовања и оспособљавања за самосталан живот. Друштво се бавило стручним образовањем женске омладине, просвећивањем, збрињавањем рањеника, инвалида и сиромашне деце, помагању сиромашних и старих и сличним активностима. Године 1879. Београдско женско друштво је приступило остварењу једне од главних тачака свога програма, а то је отварање школе за спремање девојчица за практичне раднице.<sup>3</sup> Школа под називом, Раденичка школа Београдског женског друштва, била је намењена школовању сиромашних девојака за „шваље, кројиле, везиле и ткаље“. Ученице узраста од тринаест до седамнаест година, уз препоруку чланице управе или неке друге угледне личности, примане су на бесплатну обуку у двогодишњем трајању. Задаци школе били су васпитавање ученица, унапређивање заната као и чување народне текстилне радиности (Дашић, 1998). Покренут је и часопис *Домаћица*, који је излазио у Србији од 1879. до 1941. године. *Домаћица* је у сваком броју доносила прилоге о вођењу домаћинства, помоћи болеснима, васпитавању деце, ручним радовима, а кроз све то је истицала друштвено пожељне вредности жене: поштење, верност, скромност, љубав, доброту, пожртвовање.<sup>4</sup>

Током времена на територији читаве Кнежевине Србије формирана је мрежа подружина Београдског женског друштва. Управа овог друштва била је у сталној вези са својим подружинама, вршила је надзор над целокупним њиховим радом и залагала се код надлежних за њихове потребе. Подружина је друштву јављала своје активности, а слала је и полугодишње или годишње извештаје, који су у скраћеном облику штампани у часопису *Домаћица*.<sup>5</sup> У извештају управе Београдског женског друштва за 1878. годину наводе се датуми оснивања подружина, па се за подружину у Алексинцу наводи да је основана 3. децембра 1878. године.<sup>6</sup> Чланице су биле углавном супруге алексиначких трговаца, лекара, апотекара, општинских, среских и окружних чиновника, судија и судских чиновника Алексиначког првостепеног суда, чиновника поште и телеграфа, учитељице основних школа итд.

На скупу Алексиначке подружине, 8. марта 1881. године, одлучено је да се у Алексинцу отвори Женска раденичка школа,<sup>7</sup> која је почела са радом 1. маја 1882. године као двогодишња школа коју је издржавала искључиво Алексиначка подружина. О постојању ове школе у Алексинцу говори и Јован Скерлић у „Извештају о педесетогодишњем раду Женског друштва“. У њему наводи, да су поред београдске, ове занатске школе осниване у Алексинцу, Лозници, Шапцу, Нишу, Ужицу, Крагујевцу, Чачку, Горњем Милановцу и

<sup>3</sup> *Домаћица*, бр. 1, Београд, 1934, 2.

<sup>4</sup> *Домаћица*, бр. 1, Београд, 1879, 10.

<sup>5</sup> *Српске новине*, бр. 124, 6. јун 1875, 684–685; *Домаћица*, бр. 3, Београд, 1937, 30-31.

<sup>6</sup> *Домаћица*, бр. 3, Београд, 1879, 44.

<sup>7</sup> Историјски архив Ниш, Женска занатска школа Алексинац, акт бр. 59, 9. март 1881. године; *Домаћица*, бр. 9, Београд, 1881, 421.



Краљеву (Скерлић, 1926). Председница подружине, била је истовремено и управница Раденичке школе, тако да је руководила њеним радом. Надзор над школом спроводило је Министарство народне привреде. По *Правилима* школе, у школу су уписиване девојке 12–17 година и обучаване за самосталан рад у шивењу руком и на машини, везу и кројењу.<sup>8</sup> Издржавање Раденичке школе од оснивања 1882. па све до 1948. године, када је одлуком државе укинута, била је главна делатност подружине. Од школске 1897/98. године, школовање у Раденичкој школи је трајало три године,<sup>9</sup> да би од 1899/1900. продужено на четири године,<sup>10</sup> а 1907. у школи је уведен пети разред.<sup>11</sup>

Пошто је школа припремала ученице за самостални занатски рад, наставни програм је морао бити проширен, па су, поред стручних, који су имали практични и теоретски део, предавани и неки други општеобразовни предмети. Године 1891. уведени су предмети: наука хришћанска и књиговодство, а нешто касније и геометрија, историја, хигијена и цртање. Стручни рад, образовање и васпитање, уз строгу дисциплину, био је одређен правилима Београдског женског друштва, које су доносиле његове чланице (Николова, 1997).

Српско друштво је почетком 20. века кренуло путем који је водио у модерно грађанско друштво. Модерно друштво је могло бити само оно које се старало о васпитању и образовању свога потомства, без обзира на порекло и веру. Један од основних чинилаца напретка српског друштва свакако је представљало школовање, односно образовни систем, „с претешком улогом да сопственим примером мења у ходу патријархални менталитет помоћу знања“ (Ђуровић, 2004).

Због све извеснијег почетка ратних сукоба и избијања Првог балканског рата, Раденичка школа је 27. септембра 1912. године прекинула свој рад, а исто се догодило и у току Другог балканског рата. Забележена је њена активност и у тешким ратним данима, када је октобра 1914. године, упутила 14. пешадијском пуку првог и другог позива Тимочке дивизије, гомилу личних ствари, као вид помоћи.<sup>12</sup> Школска зграда је 15. октобра 1915. године уступљена за болницу, а бугарске трупе су 7. новембра 1915. године ушле у Алексинац, који је тога дана пао под власт Бугара.<sup>13</sup> Последње две године ратног сукоба од 1916. до 1918. године, Женска раденичка школа у Алексинцу није радила, а са радом је прекинула и Алексиначка подружина.

По завршетку Великог рата, требало је кренути изнова. Свесне своје велике одговорности пред поколењима која су нестала и још веће према онима која ће тек настати, чланице управе Женског друштва нису застале, нити се предале,

<sup>8</sup> Историјски архив Ниш, Женска занатска школа Алексинац, књига Летопис школе, 1, у даљем тексту Летопис, 1.

<sup>9</sup> Летопис, 24.

<sup>10</sup> *Домаћица*, бр. 8, Београд, 1899, 278; Летопис, 27.

<sup>11</sup> *Домаћица*, бр. 4, Београд, 1908, 21.

<sup>12</sup> Летопис, 49–51.

<sup>13</sup> *Велики рат Србије за ослобођење и уједињење Срба, Хрвата и Словенаца*. Књига 11, 1915. г. Трећи период. Опште одступање српске војске; прва фаза: Одступање главне снаге на Западну и Јужну Мораву, Београд 1927, 321.

већ су свом снагом заједнички кренуле на посао, да из рушевина, обнове свој ранији успешан рад, да поново оспособе Женско друштво и његове установе. Крај Првог светског рата је поред исцртавања нових државних граница довео и до великих друштвених трансформација. Једна од њих се односи на поимање женског питања. Припаднице женског пола су добиле могућност за боље образовање и сходно томе и прилику да се запосле.

Алексинац је у току Првог светског рата ослобођен 15. октобра 1918. године, након чега је подружина у Алексинцу обновила свој рад. У 1919. години за председницу је изабрана Емилија Тривунац,<sup>14</sup> а за деловоткињу Вукосава Протић (Спирић, 2006). Одмах после избора руководства, почеле су припреме за обнову рада Женске раденичке школе. Уписане ученице су септембра 1919. године подељене у два одељења: прво одељење су чиниле ученице првог и другог разреда, а друго одељење ученице трећег и четвртог разреда. Министарство трговине и индустрије је женским раденичким школама променило име, па су ове школе добиле назив женске занатске школе. Министарство је помагало рад ових школа, тако да је Женској занатској школи у Алексинцу 1919. године дало новчану помоћ од 3.600 динара, за обнову рада школе као и за плате наставном особљу. Школа је и сама преузимала иницијативу за нормализовање рада и успешно извођење наставе, тако да је замолила министра финансија да јој пошаље шиваће машине, које су пропале за време окупације, а које су школи биле преко потребне за рад.<sup>15</sup>

На редовној годишњој скупштини Алексиначке подружине, одржаној 6. новембра 1921. године, изабрана је нова управа.<sup>16</sup> За председницу подружине изабрана је Марица Николић из Великог Шиљеговца,<sup>17</sup> а за деловоткињу Косара Костић, учитељица.<sup>18</sup> Циљ ове управе, била је и финансијска помоћ ученицама, тако да су децембра исте године, из Фонда сиромашних ученица, девојке добиле хаљине за божићне празнике.<sup>19</sup> Управа је помагала и децу других држава; из своје касе издала је помоћ за изгладнелу руску децу у вредности од 500 динара.<sup>20</sup>

Закон о женским занатским школама донет је 30. марта 1922. године. По овом закону, задатак ових школа био је да образује женску децу у разним занатима. Надзор и управу над школом, имао је министар трговине и индустрије нарочитим правилником.<sup>21</sup> Изасланица министра трговине и

<sup>14</sup> Емилија Тривунац, била је супруга Петра М. Тривунца, економа и угледног алексиначког трговца који се бавио увозом и извозом.

<sup>15</sup> Летопис, 52.

<sup>16</sup> *Домаћица*, бр. 5. и 6, Београд 1923, 5.

<sup>17</sup> Одлуком бр. 21532 од 23. августа 1919. г. постављена је за сталну учитељицу. Радилa је у школи до почетка школске 1923/1924. г. када је пензионисана.

<sup>18</sup> Летопис, 54; *Домаћица*, бр. 5. и 6, Београд 1923, 6.

<sup>19</sup> Летопис, 53.

<sup>20</sup> *Домаћица*, бр. 5. и 6, Београд 1923, 5.

<sup>21</sup> *Закон о женским занатским школама*, Службене новине Краљевине Срба, Хрвата и Словенаца,

индустрије, Љубица Кнежевић, дошла је у контролу школи за време јунских испита школске 1921/1922. године и била је задовољна радом наставница и деце. Успех ученица после завршених испита био је одличан. Те године, у школи је било пет разреда са 52 ученице, а број чланица подружине био је 76. Школска зграда је и даље била својина подружине<sup>22</sup> и у њој се сваке године прослављала школска слава Свети Сава. Домаћица славе је увек била једна чланица подружине. Тада, као и о Материцама, сиромашне ученице су добијале поклоне у одећи, обући и школским књигама. Према новом Закону, Женска занатска школа у Алексинцу је постала полудржавна, тако да је имала нижу и продужну занатску школу. У полудржавним школама, Министарство трговине и индустрије је постављало стално и хонорарно особље, финансирало део потреба и активности школа и пратило њихов рад. Исте школске године уведена је предметна настава у нижој и продужној школи. Из Летописа школе сазнајемо, да су наставу као сталне наставнице изводиле Радојка Пецовић и Рамила Јањић, док су хонорарни наставници били: Загорка Михајловић, Даринка Загорац, Станко Симић, учитељ и Јова Милојевић, књиговођа. За ову школску годину немамо података шта је свако од њих предавао и у ком разреду. Министарство трговине и индустрије је септембра 1922. године, одобрило Женској занатској школи 2.000 динара за најнужније потребе, док су децембра дали 2.000 динара за увођење предметне наставе. На основу овога закључујемо, да је Министарство колико је било у могућности, водило бригу о Женској школи у Алексинцу. Од делатности које су нам сачуване за 1923. годину, записано је да је Министарство обавестило школу, да је основан Први феријални курс ради усавршавања учитељица женских занатских школа и позвали су учитељице Алексиначке занатске школе да дођу на курс. Годишњи испити у Женској школи у Алексинцу одржани су јуна 1923. године, међутим, немамо сачуваних података о резултатима испита.<sup>23</sup>

Школске 1923/1924. године, у школи је било 63 ученице, док је школску годину завршило 49 ученица. Ванредних ученица није било, већ су све ученице биле редовне. Поред стручне спреме све ученице су училе и предметну наставу. Женски рад с теоријом и цртањем предавале су Радојка Пецовић и Рамила Јањић; српски језик с краснописом, са 6 часова недељно, Зорка Михајловић, наставница основне школе; рачун с геометријом, са 4 часа недељно, Даринка Загорац, учитељица основне школе, као и домаће газдинство са хигијеном, са једним часом недељно; књиговодство са кореспонденцијом, са 2 часа недељно, предавао је Јова Милојевић, књиговођа. Настава је вођена темељно и са успехом, а васпитној страни је поклањана нарочита пажња. Ученице су по наруџбини израђивале одевне предмете, радиле украсни вез и због тога су добијале 50% зараде. На крају школске године организоване су изложбе најуспешнијих

---

година 1922.

<sup>22</sup> *Домаћица*, бр. 5. и 6, Београд 1923, 6.

<sup>23</sup> Летопис, 54–55.

практичних радова ученица. Понекад су изложбе имале продајни карактер, па је школа и на тај начин остваривала приход.<sup>24</sup>

Број чланица подружине у Алексинцу, у току 1924. године био је 116. Министарство трговине и индустрије је јануара исте године известило школу да је уплатило 2.520 динара за исплату хонорара наставницима и да ће се хонорарни час плаћати 20 динара месечно. Хонорари су се плаћали само за часове српског језика и рачуна, док је остале трошкове око школе сносила подружина.<sup>25</sup> Октобра 1924. године, школу је обишла изасланица Јулка Виторовић која је прегледала рад школе, подружине књиге и књигу благајне и дала је изјаву да је све у школи било у најбољем реду.<sup>26</sup> Тиме је похваљен заједнички рад између подружине и школе и доказана је нераскидива веза и сарадња између ове две институције.

При упису у школску 1924/1925. годину, ученице су за упис плаћале по 60 динара на годишњем нивоу, а број уписаних ученица је био 61. Од 58 ученица наплаћено је на име уписа 3.480 динара, а три ученице примљене су као сиромашне.<sup>27</sup> Поред прихода од стране подружине, школа је на овај начин долазила до материјалних средстава која су јој омогућавала опстанак. На Главном скупу подружине, који је одржан 2. новембра 1924. године, изабрана је нова управа. Председница је постала Лепосава Тривунац, потпредседница Каја Димитријевић, секретар Љубица Стојковић, а благајница Јела Петровић.<sup>28</sup>

Сарадња подружине са Београдским женским друштвом је била стална. Женско друштво је упутило акт Занатској школи у Алексинцу и две лутке, са молбом, да се лутке обуку у народну ношњу овог краја и да буду изложене на прослави педесетогодишњице Женског друштва у Београду. Управа школе се радо одазвала овој молби и ученице старијих разреда опремиле су и послале обучене лутке. Једна је предствљала мушкарца, друга жену, а обе су биле обучене у народну ношњу алексиначког краја.<sup>29</sup>

Пошто Министарство трговине и индустрије није слало довољно новца за исплату хонорарних часова из српског језика и рачуна, управа школе је јануара 1925. године решила да се смањи недељни број часова из ових предмета и да се српски језик предаје са три часа, а рачун са два часа недељно. Управа школе је тада увела нови предмет књиговодство, док је маја исте године одобрила износ од 4.000 динара за исплату хонорара и износ од 5.000 динара за поправку школске зграде, набавку материјала и огрева. Председница подружине је поднела извештај о поправци школе и саопштила да је поправка коштала 9.200 динара, а извођач радова био је Светозар Стојиљковић, предузимач. Школске

<sup>24</sup> *Домаћница*, бр. 3. и 4, Београд 1925, 10.

<sup>25</sup> *Летопис*, 55.

<sup>26</sup> *Домаћница*, бр. 3. и 4, Београд 1925, 10.

<sup>27</sup> *Летопис*, 55.

<sup>28</sup> *Домаћница*, бр. 3. и 4, Београд 1925, 11.

<sup>29</sup> *Летопис*, 56.

1925/1926. године уписане су 53 ученице,<sup>30</sup> школску годину је завршило 48 ученица, а једна ученица је умрла.<sup>31</sup> Министарство трговине и индустрије затражило је од подружине да предложи за управницу школе једну чланицу. Управа подружине је за управницу изабрала Марију Николић, учитељицу у пензији.<sup>32</sup>

Главни скуп подружине одржан је 4. октобра 1925. године и том приликом се приступило избору нове управе. За председницу је поново изабрана Лепосава Тривунац, за потпредседницу Каја Димитријевић, док је благајница била Даринка Загорац, учитељица. Подружина је у овој години имала 160 редовних чланица.<sup>33</sup> Хонорар наставницима плаћало је Министарство трговине и индустрије, а издржавање школе је и даље падало на терет подружине, која је то регулисала из својих школских прихода. У време школског распуста 1926. године, наставница Радојка Пецовић, била је премештена за стручну наставницу Женске занатске школе у Ужицу, а на њено место је постављена Радојка Јањић, стручна наставница из Књажевца. Управница школе, Марија Николић, поднела је због болести оставку на места и управнице школе и секретара подружине. Обе оставке биле су јој уважене, тако да је за новог секретара изабрана Александра Ивановић, учитељица.<sup>34</sup>

На седници Управног одбора подружине, која је одржана 14. октобра исте године, на предлог стручних наставница Радојке Стојановић и Радмиле Јањић, решено је да ученице Женске занатске школе раде за своје потребе петнаест дана, а петнаест дана за школу и то на школским машинама. За употребу ових машина биле су у обавези да месечно плаћају 25 динара школи.<sup>35</sup> Овим би оне усавршавале своје знање, добијале одређена новчана средства, а и материјално би помагале школу. Управа се старала да њен рад буде што активнији и што кориснији како подружини, тако и школи. За оданост подружини и труд да она напредује, управа је на седници од 29. јануара 1928. године изабрала редовну чланицу Марицу Николић, за почасну председницу подружине. За 1928. годину, немамо података ко је била управница школе. Број редовних ученица био је мањи у овој години, него у претходне две, тако да се апеловало на досадашње чланице да агитују код својих познаница и да их уведу у чланство. На чланицама је било да учине све што је у њиховом домену да ова подружина, као прва по реду основаних, буде и међу првима по бројном стању својих чланица, сразмерно броју становника града.<sup>36</sup>

По финансијском Закону од школске 1928/1929. године издржавање женских занатских школа прешло је са Министарства трговине и индустрије

<sup>30</sup> Исто.

<sup>31</sup> *Домаћица*, бр. 1–4, Београд 1927, 11.

<sup>32</sup> Летопис, 57.

<sup>33</sup> *Домаћица*, бр. 1–4, Београд 1927, 11.

<sup>34</sup> Летопис, 58; *Домаћица*, бр. 1–4, Београд 1927, 11.

<sup>35</sup> Летопис, 58.

<sup>36</sup> *Домаћица*, бр. 1–3, Београд 1930, 5.

на Обласне одборе. У вези са овом променом, Београдско женско друштво је доставило Обласном одбору у Нишу акт којим је обавестило овај одбор да школска зграда и намештај у Женској занатској школи у Алексинцу представљају својину подружине.<sup>37</sup>

Законом о подели Краљевине на управна подручја, од 3. октобра 1929. године, ниже женске стручне школе прешле су у надлежност бановина и у њима су бановине вршиле све послове под врховним надзором и по упутствима ресорног министра, а на основу постојећих закона (Љубомировић, 2004).

Конференција управе Београдског женског друштва и делегата друштвених подружина одржана је 6. априла 1930. године у Београду. Циљ ове конференције је био да се заједнички дискутује о школским питањима између матице и подружина, да би се на тај начин најлакше сазнало мишљење свих подружина о овој важној теми за читаво друштво. Марица Николић, почасна председница подружине, узела је активно учешће на конференцији и упознала скуп да подружина постоји у Алексинцу педесет година и да је школа, коју је подружина основала, дала велики број одличних домаћица и радница, а и добрих наставница. Изнела је проблем да у школу долазе кројачице које узимају из школе девојчице трећег, четвртог и петог разреда да шију за њих. Из овог разлога број ученица у школи је почео да опада. Она је тражила да се томе стане на пут и да се такав начин повлачења девојчица из школе, спречи. Сматрала је, да је потребно донети неку законску одредбу, којом би ученице, које заврше занат код кројачица, морале полагасти испит у Женској занатској школи. На тај начин би оне касније добиле сведочанство које би представљало доказ њихове способности.<sup>38</sup>

У школској 1931/1932. години била су два одељења: одељење рубља и одељење хаљина.<sup>39</sup> У школи су радиле две наставнице, Вукосава Јовановић, управница школе и Рада Стојковић. Школа је била подељена на нижу женску занатску школу са два приправна разреда и стручну са три разреда. У првом одељењу, ученице су училе стручно цртање, бели вез, дечије рубље и лакше хаљине, док су у другом училе стручно цртање по журналу, практично кројење, шивење капута, мантила, хаљина и веша. Сав расход у школи падао је на терет подружине, сем плаћања наставнице, чију плату је регулисала Моравска бановина.<sup>40</sup>

Подружина је вредно радила на подизању Дома изнемоглих старица и стараца. Управа подружине је том Дому поклонила 20.000 динара и на тај начин је помогла да се Дом брже заврши.<sup>41</sup> О овоме је писао и дневни лист *Правда* који наводи да су подружина и Алексиначка општина подигле на видном месту

---

<sup>37</sup> Летопис, 58.

<sup>38</sup> *Домаћица*, бр. 4–6, Београд 1930, 42–43.

<sup>39</sup> *Домаћица*, бр. 5–8, Београд 1932, 41.

<sup>40</sup> *Домаћица*, бр. 1, Београд 1933, 37.

<sup>41</sup> *Домаћица*, бр. 5–8, Београд 1932, 41.

у вароши Дом старица и стараца. Овај Дом је требало да послужи као уточиште беднима и немоћнима града Алексинца, у последњим данима њиховог живота.<sup>42</sup>

Другог јуна 1931. године, Алексиначка подружина је прославила 53 године од оснивања. Према унапред спремљеном програму, делегате-госте су дочекивале чланице на железничкој станици и смештале их код мештана у граду. Председница Лепосава Тривунац је поздравила госте, а секретар Милица Јовановић, прочитала је кратак преглед рада ове подружине. Наредног дана, након завршеног богослужења, говор у цркви је одржао прота Коруповић. У 12 часова се из цркве прешло у Учитељску школу, где су чланице приредиле ручак за све госте у сали Ђачке трпезе. Те вечери је приређен забавни програм, где су осим ученица учествовали и соколи Учитељске школе, а све госте је увесељавало певачко друштво „Шуматовац“ из Алексинца.<sup>43</sup> Састанак са делегатима у Дому женске подружине био је одржан наредног дана у 8 часова. Након тога, посетили су манастир Свети Роман, село Делиград, а одатле су кренули у Сокобању. У Дому подружине Сокобања, сачекала их је председница Хаџи-Павловић, са чланицама и ученицама Женске занатске школе.<sup>44</sup> Оваква дружења подружина била су уобичајена и показала су се као добар начин да се чланице међусобно упознају, размењују савете и искуства и учвршћују своје односе.

Алексиначка подружина је 1931. године у својој Занатској школи основала Друштво трезвености, а иницијативу је покренула Милица Јовановић. Она је основала и Подмладак Црвеног крста.<sup>45</sup> У току године, подружина је одликована за свој рад орденом Светог Саве III степена, а председница Лепосава Тривунац и Милева Несторовић, као дугогодишњи сарадници овог Друштва, орденом Светог Саве IV реда.<sup>46</sup>

Закон о женским занатским и женским стручним учитељским школама, усвојен је на седници Народне скупштине 26. фебруара 1932. године. Према овом Закону, школе су стајале под врховним надзором министра трговине и индустрије, а под непосредним надзором бана. Настава у овим школама би трајала три године и то две године у два стручна разреда и једну годину у школској радионици-атељеу.<sup>47</sup> Закон је донео новину у односу на претходни, јер су ове школе одговарале рангу непотпуне средње школе са нижим течајним испитом и имале су пет разреда: два приправна, два стручна и радионицу-атеље (Љубомировић, 2004).

Иницијативом управе, основан је у Женској занатској школи током 1932. године, ћилимарски течај, на коме су се ученице училе начину ткања ћилима са

<sup>42</sup> *Правда*, 14. 9. 1932, бр. 258, 7.

<sup>43</sup> *Домаћица*, бр. 6–9, Београд 1931, 26, 31.

<sup>44</sup> *Домаћица*, бр. 6–9, Београд 1931, 32.

<sup>45</sup> *Исто*, 30.

<sup>46</sup> *Домаћица*, бр. 5–8, Београд 1932, 41.

<sup>47</sup> *Домаћица*, бр. 3–4, Београд 1932, 1-4.

националном пиротском шаром. Да би се ћилимарско одељење одржало, управа је тражила новчану помоћ од Министарства трговине и индустрије, тако да је од Завода за унапређење домаће индустрије, при поменутом Министарству, добијено 5.000 динара, а од Краљевске банске управе Моравске бановине 2.000 динара за исту сврху.<sup>48</sup>

Подружина је у овој години имала укупно 78 редовних чланица. Пошто учионице у школи нису одговарале хигијенским условима, јер нису биле довољно светле, управа је дошла на идеју, да подигне један спрат, али како није располагала довољним материјалним средствима, упутила је молбу Заводу за унапређење домаће индустрије, тако да је на име помоћи добијено 3.000 динара, а од Моравске бановине 1.000 динара. Међутим, та помоћ је била минимална у односу на износ који је морао да се уложи за тај посао, тако да се идеја није могла остварити и зидање је одложено за боље прилике.<sup>49</sup>

У периоду од 1933. године до пред избијање Другог светског рата, школа је радила у релативно сличним условима. Уписивано је око педесетак ученица (школске 1933/1934. године уписано је 56 ученица,<sup>50</sup> 1935/1936. 48,<sup>51</sup> а 1937/1938. 53 ученице<sup>52</sup>). Биле су запослене по две наставнице задужене за извођење стручних предмета, док су остале предмете (српскохрватски језик, математика, историја, земљопис и веронаука) предавали хонорарни наставници ангажовани са других школа.<sup>53</sup> Школа се све време суочавала са недостатком новчаних средстава, која су јој била неопходна, како би се реновирала дотрајала школска зграда и како би се санирани крајње нехигијенски услови који су отежавали рад. Нова зграда која је почела да се зида 1931. године, нажалост, није била довршена.<sup>54</sup> Због великог ангажовања и доприноса у раду подружине, чланице које су непрекидно радиле двадесет година, биле су уписане у почасне чланове овог друштва, а неке од њих су и одликоване орденом.<sup>55</sup>

Други светски рат у Краљевини Југославији почео је 6. априла 1941. године. Немачка 11. оклопна дивизија заузела је 9. априла 1941. године Алексинац. У првим данима рата, Женска занатска школа је наставила рад. Ученице првог разреда нису полагаале испите, већ су одмах прешле у старији разред, а ученице другог разреда су завршиле школовање (Спирић, 2021).

Значај ове школе за варошицу Алексинац био је велики, што су схватили и сами грађани. У овој школи се неговала традиционална радиноћ. Кроз њу

<sup>48</sup> *Домаћица*, бр. 3, Београд 1934, 4; *Домаћица*, бр. 1, Београд 1933, 37.

<sup>49</sup> *Домаћица*, бр. 3, Београд 1934, 4–5.

<sup>50</sup> Исто.

<sup>51</sup> *Домаћица*, бр. 2, Београд 1935, 42.

<sup>52</sup> *Домаћица*, бр. 2, Београд 1939, 23.

<sup>53</sup> (Љубомир Пецић предавао српскохрватски језик, Светолик Стевановић математиком, историју и земљопис, а веронауку прота Бранимир Корунковић)

<sup>54</sup> *Домаћица*, бр. 2, Београд 1935, 48.

<sup>55</sup> *Домаћица*, бр. 1, Београд 1938, 20; *Домаћица*, бр. 2, Београд 1939, 23.



су прошла скоро сва женска деца која су живела у самој вароши. Могућност девојчица да пронађу посао или да саме покрену сопствене послове, обезбеђивао им је материјалну сигурност, постајале су самосталније што је и представљало почетак значајних промена у друштву. Овај вид образовања и оспособљавање за самосталан рад, био је веома важан за свако друштво које је настојало да се модернизује. Образовање није било само услов повољног положаја жена да се брже и лакше запосле, већ је представљало побољшање њиховог целокупног друштвеног положаја. Еманципација жена у социјалном, економском и културном смислу доводила је до развоја самог друштва и државе.

Алексиначка подружина је одиграла значајну улогу у просветном, културном, добротворном и друштвеном животу Алексинца у првој половини 20. века. Она је дала печат ангажовању грађанки Алексинца и њиховом укључивању у јавни живот. Свој рад је највише усмерила на питања финансирања и развоја занатске школе. Како су њене чланице биле супруге високих државних чиновника, официра, професора и лекара, њихови чести премештаји су утицали и на промене у управи подружине. Председница и управне чланице су често подносиле оставке због премештаја својих мужева. Међутим, то није утицало на престанак и развој школе. Чланице су укључивале женску омладину у бројне активности, развијајући на тај начин њихов друштвени дух, тако да је подружина остварила бројне вредне резултате. Најважнији од свих је тај што су првенствено радиле за жене, за подизање свести о њиховој важној улози у напретку српског друштва.

## Литература

- Дашић, М. (1998). *Жена у историјском развоју друштва од антике до данас*. У М. Дашић и П. Пијановић (ур.). *Зборник радова* (стр. 410–425). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ђуровић, А. (2004). *Модернизација образовања у Краљевини Србији: 1905-1914*, Београд: Историјски институт.
- Љубомировић, И. (2004). Женска занатска школа у Сврљигу од 1934. до 1947. године, *Пешчаник*, 2, 225–236.
- Николова, М. (1997). Школовање женске младежи у Србији до 1914. У *Србија у модернизацијским процесима 19. и 20. века*. Положај жене као мерило модернизације. Београд: Институт за новију историју Србије.
- Скерлић, Ј. (1926). *Извештај о педесетогодишњем раду женског друштва*. Београд: Штампарија Скерлић.
- Спирић, М. (2006). *Историја Алексинца и околине од краја првог српско-турског рата 1876-1877. године до краја владавине краља Милана Обреновића 1889. године и развој привреде и здравства у Алексинцу и околини у XIX веку*. Алексинац: Центар за културу и уметност.
- Спирић, М. (2021). *Историја Алексинца и околине*. Алексинац: Центар за културу и уметност.

## Извори

Велики рат Србије за ослобођење и уједињење Срба, Хрвата и Словенаца. Књига 11, 1915. г. Трећи период. Опште одступање српске војске; прва фаза: Одступање главне снаге на Западну и Јужну Мораву, Београд 1927.

Историјски архив Ниш, Женска занатска школа Алексинац, књига Летопис школе.

## Новине и часописи

Домаћица: орган женског друштва и његових подружина

Правда

Службене новине Краљевине Срба, Хрвата и Словенаца

Српске новине

# ALEKSINAC BRANCH AND WOMEN'S CRAFT SCHOOL IN ALEKSINAC IN THE INTERWAR PERIOD (1918-1941)

**Svetlana Đurđević**

Master historian, Aleksinac High School

*Abstract:* At the end of the First World War, the Aleksinac branch and the Women's Craft School continued their work. In accordance with the law from 1922, the Women's Craft School in Aleksinac became semi-state, so that it had a craft school at lower and extended levels. The school principals were mostly administrative members of the branch. In such schools, the Ministry of Trade and Industry appointed permanent and part-time staff, financed part of the needs and activities of the schools and monitored their work, but the main support of the school stemmed from the branch itself. The significance of this school for the town of Aleksinac was great, which was understood by the residents themselves. Almost all the female children who lived in the town itself attended this school. The Aleksinac family played a significant role in the educational, cultural, charitable and social life of Aleksinac in the first half of the 20th century. It marked the engagement of the residents of Aleksinac and their inclusion in public life. The members included women's youth in numerous activities, thus developing their social spirit; in this way, the family achieved many valuable results. The most important of all is that they worked exclusively for women in the way of raising awareness of their important role in the progress of Serbian society.

*Keywords:* Aleksinac branch, Aleksinac, education, humanitarian work, Women's craft school in Aleksinac.

### Цитирање чланка:

Ђурђевић, М. (2022). Алексиначка подружина и женска занатска школа у Алексинцу у међуратном периоду (1918-1941). *Годишњак за педагозију*, 7(2), 71-82.

## 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](mailto: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/Retrived (datum/date) sa/fromhttp://xxxxxxx.

Primer: Draper, S. W. (2003). *Tinto's model of student retention*. Retrived (15.3.2005.)fromhttp://www.psy.gla.ac.uk/~steve/loaled/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 15<sup>th</sup>, and September 15<sup>th</sup> 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*. Retrieved (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 2022.

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