



PARADIGMA: Časopis za teoriju i praksu socijalnog rada, specijalne edukacije i rehabilitacije

Paradigma je naučni časopis koji objavljuje radove iz oblasti politikologije, socijalne politike, socijalnog rada, sociologije, komunikologije i iz drugih oblasti koje pripadaju polju društvenih nauka.

Izdavač: Akademija za humani razvoj, Beograd

Za izdavača: prof. dr Vladimir Ilić

Glavni urednik: prof. dr Vladimir Ilić, Beograd

Odgovorni urednik: prof. dr Milorad Đurić

Izvršni urednik: doc. dr Ivana Ristić

Redakcija:

Prof. dr Vesna Dukanac, Akademija za humani razvoj, Beograd

Prof. dr Veselin Medenica, Akademija za humani razvoj, Beograd

Prof. dr Neda Milošević, Akademija za humani razvoj, Beograd

Prof. dr Saša Stepanović, Akademija za humani razvoj, Beograd

Prof. dr Sanja Đurđević, Akademija za humani razvoj, Beograd

Prof. dr Ljiljana Manić, Akademija za humani razvoj, Beograd

Doc. dr Ana Grbić, Akademija za humani razvoj, Beograd

Doc. dr Emina Borjanić Bolić, Akademija za humani razvoj, Beograd

Prof. dr Miroslav Brkić, Fakultet političkih nauka Univerziteta u Beogradu

Prof. dr Zoran Vesić, Fakultet političkih nauka Univerziteta u Beogradu

Prof. dr Jasna Veljković, Fakultet političkih nauka Univerziteta u Beogradu

Prof. dr Đorđe Stojanović, Institut za političke studije, Beograd

Doc. dr Ivana Milosavljević Đukić, Centar za zaštitu odojčadi, dece i omladine, Beograd

Prof. dr Milica Bošković, Fakultet za diplomatiju i bezbednost, Beograd

Prof. dr Tamara Džamonja, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Doc. dr Izumrud Agalarovna Kerimova, Moskva

Prof. dr Suada Buljubašić, Fakultet političkih nauka, Sarajevo

Prof. dr Ljudmila Vladimirovna Tarabakina, Moskva

Prof. dr Uglješa Janković, Fakultet političkih nauka, Podgorica

Prof. dr Branka Stamatović Gajić, Institute for International Health and Education (IIHEUS), Albany, USA

Prof. dr. Svetlana Trbojević, University of St Cyril and Methodius, Faculty of Philosophy, Institute of Social Work and Social Policy, North Macedonia

Prof. dr Berrine Baydik, University of Ankara, Turkey

Sekretar redakcije: Jelena Đukić

Lektura i korektura: Nataša Nikolić (srpski jezik) i Aleksandra Pavić Panić (engleski jezik)

Tehnički urednik: Petar Matić

Dizajn korica: prof. dr. Milorad Đurić, Petar Matić

Tiraž: 100 primeraka

Štampa: NM Libris

Časopis izlazi jedanput godišnje

Sadržaj

Jovana Janić

Primena augmentativne i alternativne komunikacije kod dece sa
teškim oblikom verbalne apraksije 5

Aleksandra M. Malešević, Jelena D. Milisavljević

Vreme i razlog uključivanja dece sa autizmom na
kognitivno-bihevioralni tretman..... 17

Vojislav Jovanović

Potruga za ličnošću i personom:
Naznake porekla termina u srpskom jeziku 29

Aleksandra M. Petrović

Problem identiteta i (auto)poetika Rastka Petrovića 43

Ilija Lazić

Pedagogija održivog razvoja - vaspitanje i obrazovanje za održivu
životnu sredinu 53

*Jovana Janjić¹,
Akademija za humani razvoj, Beograd*

*Pregledni naučni rad
Datum prijema: 18.12.2024.
Datum prihvatanja: 24.12.2024.
376.1-056.26-053.4/.5*

PRIMENA AUGMENTATIVNE I ALTERNATIVNE KOMUNIKACIJE KOD DECE SA TEŠKIM OBLIKOM VERBALNE APRAKSIJE

Apstrakt: Cilj preglednog članka je pružanje uvida u postojeća istraživanja o primeni augmentativne i alternativne komunikacije kod dece sa teškim oblikom razvojne govorne apraksije kako bi se formulisali budući pravci istraživanja i unapredila praksa u logopedskom tretmanu ove grupe dece. Nakon uvoda koji navodi važne koncepte, dat je pregled literature o tretmanu RGA, kroz primenu tretmana usmerenog na motorički aspekt govora i tretmana koji, pored stimulacije verbalne produkcije, uključuje i stimulaciju komunikacije i interakcije kroz primenu odgovarajućig augmentativnih ili alternativnih alata. Tretmani usmereni na stimulaciju motoričke komponente govora kod dece sa RGA pokazuju različit stepen dokaza o efikasnosti. Istraživanja koja su analizirala multimodalni tretman, primenu AAC alata sa tradicionalnim logopedskim tehnikama, upućuju na poboljšanje komunikacije, ciljane artikulacije i ciljane govorne produkcije kod ove grupe dece. Istraživanja pokazuju da integrisani pristupi, koji kombinuju AAC sa tradicionalnim logopedskim tretmanima, mogu poboljšati socijalne interakcije, komunikacijske veštine i ciljanu verbalnu produkciju kod dece sa RGA.

Ključne reči: rezvojna verbalna apraksija, augmentativna komunikacija, alternativna komunikacija, multimodalni tretman, komunikacija, socijalna interakcija, ciljana verbalna produkcija

¹ jovanajanjic984@hotmail.com

Uvod

Skoro 2.2 miliona ljudi u Velikoj Britaniji i 1.3% stanovnika u Sjedinjenim Američkim Državama je imalo neki oblik komunikacijskog poremećaja (Beukelman & Light, 2020). Komunikacijske promene i promene u socijalnoj interakciji kod ljudi koji su, iz nekog razloga, imali ili imaju poremećaj u komunikaciji dovode do negativnih društvenih interakcija, smanjenog pristupa obrazovanju, smetnji pri zapošljavanju u drugih izazova. Sa druge strane, pravo na komunikaciju i slobodu govora svih, predstavlja osnovno ljudsko pravo zagarantovano načelima Ujedinjenih nacija (McLeod, 2018).

Upravo poremećaji komunikacije i smetnje koje nastaju u socijalnoj interakciji, kao posledica izmenjene komunikacije ili njenog izostanka, dovela je do stvaranja širokog spektra modaliteta i alata koji će omogućiti simbolički vid komunikacije kroz augmentativnu i alternativnu komunikaciju.

Cilj nepotpomognutih i potpomognutih AAC strategija i sistema služi za ublažavanje i/ili otklanjanje smetnji u komunikaciji, sa kojima se suočavaju pojedinci ali i zajednice sa složenim komunikacijskim poremećajima (Millar & Scott, 1998). Posmatrano kroz vreme, intenzivan razvoj tehnologije, napredak u njenoj primenjenoj primeni, dovelo je stvaranja potpomognutih visokotehnoloških AAC uređaja koji omogućavaju generisanje glasa (speech generating diverces SGD) ali i pomagala koji omogućavaju glasovnu komunikaciju (VOCA).

Iako AAC ima svoju široku primenu kod različitih oblika poremećaja u komunikaciji doprinoseći pozitivnim i uspešnim ishodima i pored napretka nauke, tehnologije i veštačke inteligencije, primena AAC pomagala i dalje ostaje ograničena.

Razvojna govorna apraksija (RGA) predstavlja poremećaj govorne produkcije koji se manifestuje poremećajem u planiranju, organizaciji i izvršavanju preciznih i doslednih pokreta oralne muskulature tokom govora u odsustvu neuromišićnih deficita.

Smetnjenanivouplaniranja, organizacije i izvršavanja pokreta potrebnih za verbalnu produkciju dovode do nekonzistentnih grešaka u produkciji vokala i konsonanata, slabe organizacije i planiranja koartikulacionih prelaza između glasova i unutar slogova, uz lošu organizaciju suprasegmentnih karakteristika, posebno, prilikom duže verbalne produkcije.

Uzimajući u obzir vreme nastanka i varijabilnost u verbalnom izražavanju dece sa RGA, u tretmanu govorne apraksije pristupi koji se fokusiraju na govor se dele na lingvističke i one koji su usmereni na motorno programiranje (Hall, 2000). Primeri tehnika usmerenih na motorno

programiranje kod ove populacije jesu vežbe ponavljanja, tretman koja kontroliše brzinu izgovora, PROMPT, melodijsko-intonacijska terapija itd (Morgan & Vogel, 2008).

Kompleksna klinička slika verbalne apraksije zahteva određenu strukturisanu dinamiku i intenzivnost tretmana. Kako vežbe produkcije koje zahtevaju složene aktivnosti sekvenciranja (Hall, 2000b) daju vidno spor napredak fiziološkog razvoja govora kod dece sa RGA, usled ograničenog broja logopedskih tretmana koje refundira zdravstveno osiguranje većine evropskih zemalja, u logopedski tretman je moguće uključiti neki od potpomognutih metoda komunikacije kod dece sa RGA.

Kako AAC strategije pružaju augmentativni ili alternativni modalitet komunikacije koja bazično nije usmerena na verbalnu produkciju, dolazi do poboljšanja receptivnih i ekspresivnih jezičkih sposobnosti bez izazova koji nosi verbalna produkcija.

Iako poslednjih godina raste broj visokotehnoloških AAC uređaja koji su razvijeni na osnovu razumevanja i modela uspešne ljudske komunikacije, ne postoje istraživanja koja su ispitivala primenu visokotehnoloških AAC uređaja kod dece sa razvojnom govornom apraksijom.

Naime, u različitim istraživanjima o visokotehnološkim AAC uređajima se ističe da se visokotehnološki AAC uređaji, u kontekstu upotrebe, prečesto napuštaju (Bircanin et al., 2019; Ibrahim et al., 2018; Norrie et al., 2021). Razlozi za prelazak na jednostavnije vidove augmentativnih komunikacijskih sredstava su brojni i mogu zavisiti od uzrasta korisnika, razvijenosti jezika, kompleksnosti komunikacijskih potreba ali i frustracije koju ovi uređaji mogu da izazovu usled kompleksnih sekvenci tokom upotrebe (Norrie et al. 2021).

Imajući u vidu da Američka asocijacija za sluh, govor i jezik ukazuje na značaj uključivanja augmentativne i alternativne komunikacije, kao vida odgovarajuće komunikacione podrške kod svakog pojedinca sa teškim komunikacijskim poremećajima kod koga tradicionalni tretmani nisu dali odgovarajući napredak (ASHA, 2004), cilj ovog rada biće prikaz dostupnih istraživanja koja, pored standardnog logopedskog tretmana, uključuju i upotrebu različitih AAC potpomognutih i nepotpomognutih pomagala.

Shodno prethodno iznetim činjenicama, prikaz dostupnih istraživanja bi omogućio bolje razumevanje multimodalnog tretmana koji pored standardnih logopedskih procedura uključuje AAC pomagala radi postizanja poboljšanja u procesu komunikacije ali i kvantiteta i kvaliteta ciljane govorne produkcije kod dece sa RGA.

Tretmani razvojne govorne apraksije usmereni na motoriku govora

Sveobuhvatnim pregledom dostupne literature jasno se može uočiti da su pristupi i tehnike u tretmanu verbalne apraksije uglavnom usmereni na artikulacione, motoričke i kombinovane vežbe, sa sporim i neodgovarajućim napretkom usled prirode poremećaja i/ili njegovih ograničavajućih karakteristika (DeThorne et al. 2009).

Analizirajući literaturu koja se bavila efikasnošću logopedске intervencije kod dece i adolescenata sa dečijom verbalnom apraksijom, od 825 članaka i sažetaka, autori studije su izdvojili svega 31 studiju koja je obuhvatala decu sa RGA od tri do 16 godina (Morgan & Vogel, 2008). Ispunjavajući kriterijume kontrolisanih i kvazi-rendomiziranih studija zasnovanih na insturmentalnim biofidbek tehnikama, ovi autori su istakli kritičan nedostatak dobro kontrolisanih studija koje su usmerene na efikasnost tretmana RGA čime se, ujedno, onemogućava pouzdano zaključivanje o najefikasnijim tradicionalnim intervencijama kada je u pitanju ovaj poremećaj (Morgan & Vogel, 2008).

Sa druge strane, autori iz kliničke prakse skreću pažnju da određene tehnike mogu biti efikasne u tretmanu RGA. Ocenjujući efikasnost integralne stimulacione terapije („gledaj me i radi ono što i ja radim“) koja je kombinovala stimulativnu multimodalnu tehniku i motoričko učenje funkcionalnih fraza tokom kratkih ali čestih tretmana, kod petogodišnje devojčice sa RGA, uočeno je poboljšanje u razumljivosti svih glasovnih i govornih modaliteta (Edeal, 2008).

Druga grupa autora je, tretirajući četvoro dece sa RGA revidiranom verzijom integrativne stimulacione terapije, putem kratkih ali svakodnevnih tretmana (dva puta dnevno u roku od pet dana) tokom šest nedelja, iznela rezultate napretka kod troje od četvoro dece u poboljšanju razumljivosti govora tokom studije, ali i napretka u artikulaciji kod nekih glasova (Edeal, 2008).

Još jedna studija čiji je cilj bio ispitivanje efikasnosti integralne stimulativne terapije je pokazala poboljšanje u govornoj razumljivosti. Naime, u ovoj studiji su praćene tri sestre sa dijagnozom RGA, koje su nakon primenjenog tretmana pokazale poboljšanja govorne razumljivosti (Edeal & Gildersleeve-Neumann, 2011).

Određeni broj autora, ističe napredak i poboljšanje govorne produkcije kod dece sa RGA, posle primena drugih tehnika kao što su taktilno-kinestetska metoda (King, 2010), melodijsko-intonacijska terapija (King, 2010) kao i uputstvo za reorganizaciju oro-mišićnih fonacijskih ciljeva-UROMFC (King 2010). Premda je svaki od pomenutih tretmana poseban, u svakom je naglašen

značaj gestualne, taktilne i prozodijske stimulacije za razvoj govora (Maas & all, 2008).

Na osnovu svega navedenog, jasno se može zaključiti da tradicionalni tretmani, ma koliko bili efikasni, govornu produkciju posmatraju van konteksta osmišljene funkcionalne komunikacije.

Vođeni u strukturisanim uslovima, kroz usmerene aktivnosti izmedju logopeda i/ili uže socijalne sredine sa jedne, i deteta sa RGA sa druge strane, ovi tretmani ne pružaju mnogo mogućnosti da se govor razvije i formira u skladu sa relativnim kontekstom socijalne komunikacije, koja je, za razliku od strogo kontrolisanih i tačno planiranih produkovanih verbalnih iskaza, mnogo šira, suptilnija i neposrednija.

Druga zamerka koja se iznosi na račun tradicionalnih terapijskih metoda i tehnika je ta što mnoga deca sa teškim oblikom RGA, na samom početku tretmana, nisu u mogućnosti da imitiraju verbalne naloge zadate od strane logopeda. U tim slučajevima tradicionalni tretmani ne pružaju dovoljno alternativnih mogućnosti koji bi umanjili početni neuspeh deteta i ojačali detetova pozitivna iskustva.

Neki autori smatraju da negativna iskustva direktno povezana sa govornom produkcijom kasnije mogu dovesti do izbegavanja naučenog i svođenje verbalne komunikacije na njen minimum kad god je to moguće (Brady & Garcia, 2009; Taub et al. 2006).

Augmentativna i alternativna komunikacija i razvojna govorna apraksija

Kliničke studije koje su ispitivale primenu AAC kod dece sa različitim oblicima RGA pokazale su pozitivne ishode u nivou komunikacije i socijalnih interakcija. U studijama se uglavnom koristila kombinacija standardnog logopedskog tretmana, uz korišćenje odabranih potpomognutih tehnika, kako bi se smanjio verbalni zahtev i omogućila spontanija interakcija.

Kod dece kod koje je postojalo aktivno korišćenje do deset reči, uključivanje PACT tretmana, augmentativnog komunikacionog tretmana zasnovanog na obuci sagovornika, je dovelo do poboljšanja funkcionalne interpersonalne komunikacije kroz izraze lica, pokrete, vokalizaciju i znakove, iako se sam fond reči nije značajno menjao (King, 2010; Weitz, et al., 1997).

Sa druge strane uključivanje potpomognutih sredstava komunikacije kao što su znakovni jezik i daktilografija, uz govorno-jezičku stimulaciju, dovelo je do napretka u ostvarivanju komunikacionih intervencija bez obzira da li su one bile verbalne ili neverbalne (Birner-Janusch & Lauer 2010; King, 2010; Watson & Leahy, 1995).

Primena AAC alata koji uključuju slikovni materijal, ali i kompijuterske aplikacije, poboljšava sposobnost za iniciranje i održavanje komunikacije kod dece sa težim oblikom verbalne apraksije kod koje standardan logopedski tretman u domenu interakcije nije davao značajne pomake. Korišćenje simbola u formi rečenice je dovelo do poboljšanja komunikacijskih veština testirane dece, ističu autori (Cumley & Swanson, 1999).

Iako istraživanja upućuju na to da AAC alati nisu direktno uticali na poboljšanje verbalne produkcije, ono što sva tri autora istakla jeste da implementacija odgovarajućih potpomognutih modaliteta, kroz AAC alate u standardni logopedski tretman, uspešno doprinosi razvoju jezika kroz sigurniju komunikaciju i širenje socijalne interakcije (Cumley & Swanson, 1999).

Prednost primene AAC uređaja u heterogenoj populaciji dece sa RGA kroz kvantitativno i kvalitativno merenje postignuća pokazuje da se kod dece sa RGA uz pomoć uređaja povećala ukupna produkcija ciljanog govora u odnosu na govor koji je postojao pre uvođenja aplikacija (King, 2010).

Sa druge strane, analiza kvaliteta glasovne i govorne produkcije nakon uvođenja komunikatora, uz standardan logopedski tretman, upućuje na pojedinačno poboljšanje kvaliteta artikulacije kako ciljanih tako i drugih glasova, kao i da se kod sve dece sa RGA opazio napredak u kvalitetu govorne produkcije. Po završetku studije je, takođe, utvrđeno da se nivo tačnosti produkovanih ciljanih reči zadržao u odnosu na produkciju koja je postojala pre uključivanja i tokom tretmana (King, 2010).

Analiza fonološke svesnosti pre i posle primenjene intervencije pokazala je smanjenje skora u proceni fonološke nezrelosti posle izlaganja intervenciji kod sve dece uključene u studiju (King, 2010). Zabeležen napredak u spontanoj produkciji je bio značajno manji, od poboljšanja govora u ciljanim rečima, što je verovatno bila posledica vežbanja a ne same intervencije smatra autorka studije (King, 2010). Iako je primenjena intervencija indirektno podsticala povećanje spremnosti za upotrebu AAC pomagala kroz prethodno dizajniran rečnik, autorka studije je istakla da postojala je ograničena upotreba komunikatora. Jedan od razloga je bio i taj što je prethodno dizajniran rečnik prvenstveno bio prilagođen potrebama studije (King, 2010).

Dobijeni podaci studija pokazuju povećanje verbalne produkcije kod dece sa RGA nakon implementacije AAC, što je u skladu sa prethodno analiziranom literaturom u kojoj su izneti isti zaključci (Millar et al., 2006; Schlosser & Wendt, 2008). Sobzirom na to da je primarna činjenica bila dokazati da dve različite intervencije mogu biti integrisane u logopedski tretman i da pri tom mogu dovesti do pozitivnog ishoda u verbalnoj prudukciji dece sa RGA, jasno je da AAC pomagala mogu imati podržavajuću ulogu u tretmanu

težih oblika verbalne apraksije, u kom će prirodni govor biti izazvan tokom različitih komunikativnih konteksta a ne samo za vreme tražene verbalne aktivnosti.

Primena multimodalnog tretmana u logopedskoj praksi

Iako su sve studije pružile inicijalne dokaze o uticaju AAC na započinjanje komunikacije, njeno održavanje i povećavanje broja sagovornika, najveći broj logopedskih praksi, usled malobrojnosti empiriskih dokaza o širokoj primeni AAC, augmentativne i alternativne vidove komunikacije ne razmatra kao vid efikasnog dela komunikacijskog tretmana radi poboljšanja, na prvom mestu, neverbalnih komunikativnih kompetencija dece sa teškim govorno-jezičkim uključujući i težak oblik razvojne govorne apraksije.

Postojeći trend u standardnoj kliničkoj praksi stavlja akcenat na tradicionalne logopedske tretmane usmerene na poboljšanje verbalne produkcije koja, kod dece sa teškim oblikom verbalne apraksije, nije moguća. Razlog za to je što se, verbalna produkcija i potpomognute tehnike, često ne posmatraju u kontekstu kohezije već izolovano jedna od druge, kroz uspešnost u postizanju verbalizacije naspram „stida“ jer dete koristi neki vid alternativne komunikacije.

Prethodna analiza studija ističe da upotreba potpomognutih vidova komunikacije ne mora dovesti do ograničenja u razvoju verbalne produkcije. Naprotiv, unutar multimodalnog pristupa dolazi do poboljšanja na svim nivoima produkcije, od glasa, slogova do prozodijski jasnijih rečenica u komunikativnom kontekstu.

Zatim, kod težih oblika verbalne apraksije i kod mlađe dece AAC je usmerena na komunikaciju, a ne konkretno na govor što kod dece sa RGA, posebno mlađe pruža mogućnost socijalne interakcije i izgradnje pozitivne slike o komunikacijskom činu, kao a priori socijalnoj a ne verbalnoj kategoriji. Iako su analizirane studije mahom kliničke, dosadašnji dostupni podaci skreću pažnju na pozitivan ishod primene AAC kod težih oblika razvojne verbalne apraksije.

Zaključak

Uzimajući u obzir pregled istraživanja, većina studija o RGA bila je usmerena na ispitivanje efekata tretmana verbalne produkcije kod dece sa RGA. Iako se tretmani razlikuju u detaljima, ovi pristupi dele nekoliko ključnih karakteristika kao što je fokus na pokretima prilikom govora i govornom sekvencioniranju, na usvajanju principa motoričkog učenja, upotrebi

multimodalnog signala i povratnim informacijama. Sa druge strane, brojne motoričke intervencije, u okviru logopedskog tretmana, ostaju nedovoljno efikasne za onu decu sa težim oblikom RGA.

Podaci dostupnih kliničkih sudija sugerišu da integrisan tretman koji, pored poznatih tehnika za RGA, uključuje i potpomognute vidove komunikacije, ne ograničava produkciju prirodnog govora, već dovodi do ciljanog poboljšanja govora, kroz stabilizaciju i sinhronizaciju pokreta potrebnih za produkciju glasova ali i poboljšanja tečnosti govora čime se i razumevanje govora u celini poboljšava.

S obzirom na to da u logopedskoj praksi postoji ograničena upotreba augmentativnih i alternativnih alata, prikaz rezultata multimodalnog tretmana, koji pored logopedskih vežbi uključuje i upotrebu AAC alata, otvara prostor za lakše odlučivanje za njegovo uključivanje u terapijski proces radi poboljšanja komunikativnih kompetencija dece sa teškim oblikom verbalne apraksije, a zatim i preciznije ciljane verbalne produkcije.

LITERATURA

American Speech-Language-Hearing Association. (2004). Roles and responsibilities of speech language pathologists with respect to augmentative and alternative communication: technical report.

Beukelman, D., & Light, J. (2020). Augmentative and alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs.

Bircanin, F., Ploderer, B., Sitbon, L., Bayor, A. A., & Brereton, M. (2019, December). Challenges and opportunities in using augmentative and alternative communication (AAC) technologies: Design considerations for adults with severe disabilities. *In Proceedings of the 31st Australian Conference on Human-Computer-Interaction* (pp. 184-196).

Birner-Janusch, B., & Lauer, N. (2010). *Sprechapraxie im Kindes-und Erwachsenenalter*. Georg Thieme Verlag.

Brady, K., & Garcia, T. (2009). Constraint-induced movement therapy (CIMT): pediatric applications. *Developmental disabilities research reviews*, 15(2), 102-111.

Cumley, G., & Swanson, S. (1999). Augmentative and alternative communication options for children with developmental apraxia of speech: Three case studies. *Augmentative and Alternative Communication*, 15(2), 110-125.

DeThorne, L. S., Johnson, C. J., Walder, L., & Mahurin-Smith, J. (2009). When "Simon says" doesn't work: Alternatives to imitation for facilitating early speech development. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 18(2), 133.

Edeal, D. M. (2008). *Integral stimulation deconstructed: A treatment efficacy study for childhood apraxia of speech*. Portland State University.

Edeal, D. M., & Gildersleeve-Neumann, C. E. (2011). The importance of production frequency in therapy for childhood apraxia of speech. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 20(2), 95.

Hall, P.K. (2000b). A letter to the parent(s) of a child with developmental apraxia of speech, part IV: Treatment of DAS. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 31, 179-181.

Ibrahim, S. B., Vasalou, A., & Clarke, M. (2018, April). Design opportunities for AAC and children with severe speech and physical impairments. *In Proceedings of the 2018 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1-13).

King, A. M. (2010). *An integrated multimodal intervention approach to support* University of Illinois at Urbana-Champaign.

Maas, E., Robin, D. A., Austermann Hula, S. N., Freedman, S. E., Wulf, G., Ballard, K. J., & Schmidt, R. A. (2008). Principles of motor learning in treatment of motor speech disorders. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 17(3), 277.

McLeod, S. (2018). Communication rights: Fundamental human rights for all. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 20(1), 3-11.

Millar, D. C., Light, J. C., & Schlosser, R. W. (2006). The impact of augmentative and alternative communication intervention on the speech production of individuals with developmental disabilities: A research review. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 49(2), 248-264.

Millar, S., & Scott, J. (1998). What is augmentative and alternative communication? An introduction. *Augmentative communication in practice: An introduction*, 3-12.

Morgan, A. T., & Vogel, A. P. (2008). Intervention for childhood apraxia of speech. *Cochrane Database Syst Rev*, 3.

Norrie, C. S., Waller, A., & Hannah, E. F. (2021). Establishing context: AAC device adoption and support in a special-education setting. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction (TOCHI)*, 28(2), 1-30.

Taub, E., Uswatte, G., Mark, V. W., & Morris, D. M. (2006). The learned nonuse phenomenon: implications for rehabilitation. *Eura Medicophys*, 42, 241-55.

Schlosser, R. W., & Wendt, O. (2008). Effects of augmentative and alternative communication intervention on speech production in children with autism: A systematic review. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 17(3), 212.

Watson, M. M., & Leahy, J. (1995). Multimodal therapy for a child with developmental apraxia of speech: A case study. *Child Language Teaching and Therapy*, 11(3), 264-272.

Weitz, C., Dexter, M., & Moore, J. (1997). AAC and children with developmental disabilities. *Handbook of augmentative and alternative communication*, 395-431.

Jovana Janjić,
Academy for Human Development, Belgrade

APPLICATION OF AUGMENTATIVE AND ALTERNATIVE COMMUNICATION IN CHILDREN WITH A SEVERE FORM OF VERBAL APRAXIA

Summary

The aim of the review article is to provide an insight into the existing research on the application of augmentative and alternative communication in children with a severe form of developmental speech apraxia in order to formulate future research directions and improve practice in the speech therapy treatment of this group of children. After an introduction that states important concepts, an overview of the literature on the treatment of RGA is given, through the application of treatment focused on the motor aspect of speech and treatment that, in addition to the stimulation of verbal production, also includes the stimulation of communication and interaction through the application of appropriate augmentative or alternative tools. Treatments aimed at stimulating the motor component of speech in children with RGA show varying degrees of evidence of effectiveness. Research that analyzed multimodal treatment, the application of AAC tools with traditional speech therapy techniques, points to the improvement of communication, targeted articulation and targeted speech production in this group of children. Research shows that integrated approaches, which combine AAC with traditional speech therapy treatments, can improve social interactions, communication skills, and targeted verbal production in children with RGA.

Keywords: *developmental verbal apraxia, augmentative communication, alternative communication, multimodal treatment, communication, social interaction, targeted verbal production*

Aleksandra M. Malešević,
Logomedica, Beograd
Jelena D. Milisavljević¹,
Akademija za humani razvoj, Beograd

Originalan naučni rad
Primljen: 12.02.2025.
Prihvaćen: 20.02.2025.
616.896-053.2
615.851.1

VREME I RAZLOG UKLJUČIVANJA DECE SA AUTIZMOM NA KOGNITIVNO-BIHEVIORALNI TRETMAN

Apstrakt: Prema istraživanjima u svetu četvoro ili petoro dece od 10.000 dece ima razvojni poremećaj poznat pod nazivom autizam. Tačan uzrok nastanka autizma još uvek nije poznat, samim tim većina stručnjaka pridaje važnost multietiološkom pristupu. Autizam se javlja u ranom detinjstvu i traje ceo život. Podsticanje normalnog razvoja, samostalnosti i socijalizacije, uz slabljenje negativnih oblika ponašanja kao što su agresivno ponašanje, stereotipije, autoagresije, glavni su ciljevi celokupne rehabilitacije osoba sa autizmom. Zbog specifičnosti poremećaja, roditeljima je potrebna sveobuhvatna podrška. Potreban je celokupan i stručan rad kako bi se pomoglo osobi sa autizmom, kao i njenoj porodici. U ovom istraživanju bavićemo se ispitivanjem roditelja dece sa autizmom o vremenskom periodu i razlogu u kojem uključuju decu na kognitivno-bihevioralni tretman.

Ključne reči: *autizam, negativni oblici ponašanja, rehabilitacija, podrška*

¹ jelena.milisavljevic@ahr.edu.rs

Uvod

Autizam je pervazivni razvojni poremećaj koji se karakteriše postojanjem abnormalnog i/ili izmenjenog razvoja koji se ispoljava pre treće godine, kao i karakterističnom obliku patološkog funkcionisanja u oblasti socijalnih interakcija, komunikacije i postojanjem stereotipnih obrazaca ponašanja (Aleksić-Hil, Bojanin 2012). Definiše se kao razvojno organsko oštećenje mozga koga karakteriše nemogućnost razvoja jezika i drugih oblika društvene komunikacije (Bunijevac, Čauševac 2020).

Autizam je prvi opisao Leo Kaner 1943. godine i kao jednu od njegovih glavnih osobina istakao je izbegavanje kontakta sa svetom oko sebe. Iako je autizam prvi put opisan 1943. godine, pojam "autizam" prvi uvodi psihijatar Eugen Blojler čak 32 godine ranije 1911. godine. On ovaj termin koristi kako bi opisao šizofrenu simptomatologiju. Termin autizam nastao je od grčke reči "autos" što znači "sam, bežanje od realnosti" (Bunijevac, Čauševac, 2020).

Etiologija

Ne postoji jedan specifičan uzročnik autizma. Više etioloških teorija je pokušalo da objasni nastajanje autizma. Tako se, prema psihološkoj teoriji, smatralo da neadekvatna roditeljska nega uzrokuje autizmom. Leo Kaner opisujući autizam smatra da je emocionalna hladnoća majke prema detetu uzrok ovog stanja. Sa druge strane, zastupnici biološke teorije zagovaraju postojanje jedne ili više abnormalnosti mozga koje uzrokuju jedan ili više bioloških faktora (kao što su geni, komplikacije tokom trudnoće i porođaja, virusne infekcije).

Von Hobson (1986) je postavio „Afektivnu teoriju“, te smatra da kod autistične dece postoji urođeni poremećaj afektivnih konflikata. To označava smanjenje sposobnosti percepcije telesnog izražavanja različitih emocija koje doživljavaju drugi ljudi. Hobson (1986) je zaključio da autistična deca imaju poteškoće u prepoznavanju, obradi i povezivanju oblika emocija sa osobama. Baron- Cohen (1993) različitim eksperimentima pokazali su da autistična deca imaju poteškoća u shvatanju psihičkih stanja drugih ljudi. Sposobnosti autistične dece u socijalnom i interpersonalnom kontekstu (npr. nedostatak reagovanja na druge ljude) mogu se pripisati specifičnim deficitima socijalne percepcije. U novije vreme, poremećaje iz autističnog spektra objašnjavaju deficitima u teoriji uma, teorijom izvršne disfunkcije ili slabom centralnom povezanošću.

Dijagnostički kriterijumi

Dijagnozu autizma nije lako postaviti. Još je teže odrediti tačan oblik autizma i težinu autističnih simptoma. Prema DSM-IV dijagnostički kriterijumi za autizam su:

-Kvalitativno oštećenje socijalnih interakcija, koje se manifestuje u najmanje dve od navedenih oblasti:

- značajan poremećaj u oblasti neverbalnih komunikacija kao što su kontakt očima,
- izraz lica, položaj tela i gestovi koji su u funkciji regulacije socijalne interakcije
- nemogućnost ostvarivanja vršnjačkih odnosa shodno razvojnom nivou
- izostanak spontanosti u potrebi da se podele radost ili interesovanja sa drugima
- izostanak socijalnog ili emocionalnog reciprociteta

- Kvalitativne smetnje u komunikaciji, prikazanu kroz najmanje jednu od sledećih smetnji:

- kašnjenje (ili potpuni izostanak) razvoja govora
- kod onih koji imaju govor, značajan poremećaj sposobnosti da započnu i održe komunikaciju sa drugima
- stereotipna i repetitivna upotreba govora
- izostanak ili izmenjena sposobnost igranja zamišljenih igara ili imitiranje igre drugih

- Ograničeni repetitivni i stereotipni obrasci ponašanja, interesovanja i aktivnosti, prikazane kroz najmanje jednu od sledećih smetnji:

- preokupacija jednim ili više stereotipnih interesovanja koja su patološka ili po intenzitetu ili po fokusu
- nefleksibilna privrženost specifičnim, nefunkcionalnim rutinama ili ritualima
- stereotipni i repetitivni motorni manirizmi (lepršanje rukama, uvrtnje ruku ili prstiju, ljuljanje (roking)
- stalna preokupacija delovima objekata

Kašnjenje ili izmenjeno funkcionisanje u najmanje jednoj od sledećih oblasti, a koja nastupa pre treće godine života:

- Socijalna interakcija
- Upotreba govora u socijalnoj interakciji
- Simbolička ili mešovita igra

Bihevioralna terapija

Bihevioralna intervencija je intervencija usmerena na ponašanje. Misli, ubeđenja, želje, predrasude, nesvesni porivi i svesne namere legitiman su predmet istraživanja različitih naučnih disciplina. Međutim bihevioralni pristupi u specijalnoj edukaciji baziraju se na istraživanju ponašanja, odnosno svih osnovnih aktivnosti koje se mogu jasno detektovati i objektivno meriti. Metoda modifikacije ponašanja, osim kao samostalna terapija, može se koristiti i u interakciji sa drugim terapijama.

Primenjena analiza ponašanja (ABA-Applied behavior analysis) podrazumeva intervencije koje uljučuju bihevioralni pristup usmerene su na smanjenje pojave ciljanog nepoželjnog ponašanja i učenja alternativnih ponašanja ili veština koje će biti funkcionalne u određenoj situaciji, što se postiže primenom osnovnih principa modifikacije ponašanja. Ove intervencije pokazale su se učinkovitim za sprečavanje i smanjenje nepoželjnih ponašanja.

Bihevioralni tretmani sastoje se od intervencija usmerenih na predviđanje ponašanja i intervencija usmerenih na posledice ponašanja. Intervencije usmerene na predviđanje ponašanja uključuju promenu situacija koje uglavnom prethode pojavi ciljanog ponašanja, a samim tim se uspešno smanjuje učestalost pojave određenog nepoželjnog ponašanja. Sa druge strane, intervencije usmerene na posledice ponašanja uljučuju promenu okoline nakon pojave ponašanja koje je zadato kao ciljano.

Metodologija istraživanja

U ovom istraživanju bavićemo se ispitivanjem roditelja dece sa autizmom o vremenskom periodu i razlogu u kojem uključuju decu na kognitivno-bihevioralni tretman. Cilj istraživanja jeste da utvrdimo prosečni uzrastni dob deteta sa autizmom u kojem kreće na kognitivno-bihevioralni tretman, kao i najčešći razlog započinjanja tretmana.

Istraživanje je sprovedeno u Republici Srbiji tokom marta i aprila 2024. godine.

U istraživanju je učestvovalo 30 ispitanika, roditelji dece starosti od 3-6 godina kojima je dijagnostikovao autizam. Korišćena je anketa, kao tehnika ispitivanja.

Rezultati istraživanja

Demografske karakteristike roditelja, kao i karakteristike dece obuhvaćene istraživanjem, detaljno su predstavljene u Tabeli 1. Ukupan broj ispitanika iznosio je 30, pri čemu su većinu činile majke – njih 21, što predstavlja 70% ukupnog uzorka, dok su preostalih 30% ispitanika činili očevi, njih 9. Kada je reč o nivou obrazovanja roditelja, podaci pokazuju da je većina ispitanika, tačnije 60%, završila osnovnu i srednju školu, dok je 40% roditelja imalo obrazovanje više od srednjoškolskog nivoa, što uključuje višu školu, fakultetsko ili postdiplomske obrazovanje.

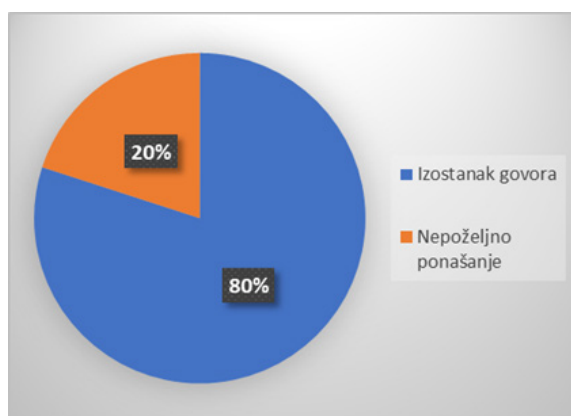
Takođe, rezultati pokazuju da su dečaci činili većinu ispitanika – njih 18, odnosno 60% ukupnog uzorka, dok su devojčice bile zastupljene u manjem broju.

Analizom podataka o mestu stanovanja ispitanika uočava se ravnomerna podela između urbanih i ruralnih sredina. Polovina roditelja (50%) dolazila je iz urbanih područja, odnosno većih gradova, dok je druga polovina (50%) živela u manjim sredinama, poput manjih naselja i sela. Ovi podaci pružaju važan uvid u sociodemografske karakteristike uzorka i omogućavaju bolje razumevanje faktora koji mogu uticati na prepoznavanje simptoma autizma i pristup stručnim službama u različitim sredinskim kontekstima.

Tabela 1. Demografske karakteristike roditelja

Karakteristike	Frekvenca	Procenat
Ispitanik		
Otac	9	30.00
Majka	21	70.00
Obrazovanje roditelja		
Osnovna i srednja škola	18	60.00
Visoka škola, fakultet	12	40.00
Pol deteta		
Muški	18	60.00
Ženski	12	40.00
Sredina u kojoj žive		
Urbana	15	50.00
Ruralna	15	50.00

Grafikon 1. Prikaz razloga koji su roditelji naveli kao ključne za uključivanje deteta u tretman

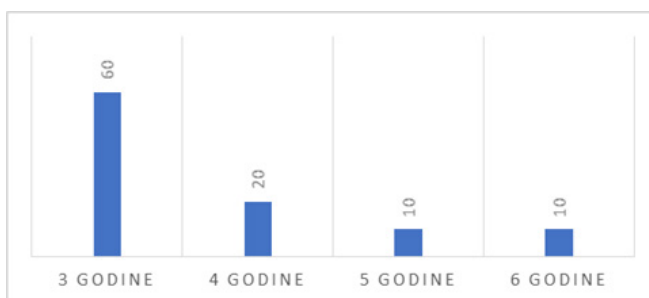


Na Grafikonu broj 1 jasno je prikazano koji su najčešći razlozi zbog kojih roditelji odlučuju da uključe svoju decu u tretman. Prema dobijenim podacima, dominantan razlog je izostanak govora, koji je prisutan kod čak 80% dece, što ukazuje na to da roditelji najčešće prepoznaju potrebu za stručnom intervencijom tek kada primete ozbiljna kašnjenja u razvoju govorno-jezičkih veština. Pored ovog faktora, preostalih 20% roditelja kao primarne razloge za uključivanje deteta u tretman navelo je različite probleme u ponašanju. Među

njima se ističu izražena agresivnost, poteškoće u uspostavljanju i održavanju kontakta očima tokom komunikacije ili igre, neodazivanje na sopstveno ime, kao i specifične obrasce ponašanja poput hodanja na prstima. Ovi podaci ukazuju na to da roditelji najčešće reaguju onda kada uoče konkretne razvojne ili socijalne izazove kod svog deteta, pri čemu je govorno-jezički razvoj najčešći pokazatelj koji ih navodi da potraže stručnu pomoć. Rezultati istovremeno naglašavaju važnost podizanja svesti o različitim ranim znacima autizma, kako bi se dete što pre uključilo u odgovarajuće tretmane i time dobilo priliku za optimalan razvoj.

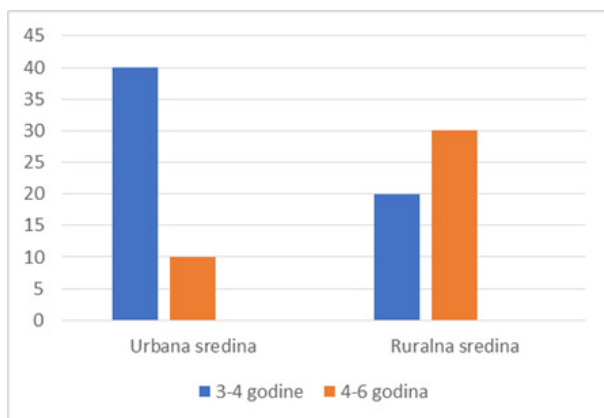
Vreme prvog uključivanja dece sa autizmom u tretman pokazuje određene obrasce, pri čemu najveći procenat, čak 60%, započinje tretman u trećoj godini života. Ovaj podatak sugerise da roditelji u većini slučajeva prepoznaju razvojne poteškoće i odlučuju se za intervenciju upravo u ovom periodu ranog detinjstva. Nadalje, 20% roditelja izjavilo je da su njihova deca uključena u tretman sa navršene četiri godine, dok je manji procenat, tačnije 10%, naveo da je tretman započet u petoj godini detetovog života. Preostalih 10% roditelja prijavilo je da su svoju decu uključili u tretman tek u šestoj godini. Ove razlike u vremenu početka tretmana, prikazane u Grafikonu 2, mogu biti posledica različitih faktora, uključujući individualne karakteristike deteta, stepen informisanosti roditelja, dostupnost stručnih službi i dijagnostičkih procedura, kao i specifičnosti sredine u kojoj porodica živi. Ovi podaci naglašavaju značaj ranog prepoznavanja simptoma i podsticanja roditelja da što pre potraže adekvatnu stručnu podršku, kako bi se detetu omogućio što bolji razvoj i napredak.

Grafikon 2. Prikaz rezultata starosne dobi deteta prilikom uključivanja u tretman



Grafikon 3 jasno ilustruje razlike koje nastaju usled različitih sredina iz kojih potiču roditelji i deca, ukazujući na varijacije u vremenu prvog uključivanja deteta u tretman. Naime, jedna polovina roditelja živi u urbanim sredinama, gde se u 40% slučajeva deca prvi put uključuju u tretman u uzrastu od 3 do 4 godine, dok 10% roditelja iz istih sredina odlučuje na ovaj korak nešto kasnije, između 4. i 6. godine života deteta. S druge strane, roditelji koji žive u ruralnim sredinama pokazuju drugačije obrasce donošenja odluka o početku tretmana. U njihovom slučaju, najveći procenat, tačnije 30%, uključuje decu u tretman u uzrastu od 4 do 6 godina, dok nešto manji deo, odnosno 20%, donosi ovu odluku kada su deca stara između 3 i 4 godine. Ovi podaci ukazuju na značajne razlike u percepciji važnosti ranog tretmana u zavisnosti od sredine u kojoj porodica živi, što može biti posledica različitih faktora, uključujući dostupnost stručnih službi, nivo informisanosti roditelja i socio-ekonomske prilike.

Grafikon 3. Prikaz razlike sredine iz koje dolaze u odnosu na vreme uključivanja dece u tretman



Diskusija i zaključak

Analizirajući sveobuhvatne rezultate dobijene ovim istraživanjem, kao i podatke prikazane u prethodno navedenoj tabeli, možemo doći do jasnog zaključka da se najveći procenat dece, tačnije 60%, uključuje u tretman sa navršene tri godine. Pritom je primetno da roditelji koji žive u urbanim sredinama u većoj meri, odnosno u 40% slučajeva, upisuju decu na tretman u uzrastu od tri do četiri godine, dok je značajno manji procenat roditelja, svega 10%, koji odlučuju da decu u istom tom uzrastu uključe u tretman.

Daljom analizom podataka uočavamo da je glavni razlog za uključivanje dece u tretman upravo izostanak govora, što je faktor koji preovladava u čak 80% slučajeva u poređenju sa ostalim razlozima. Ovi podaci jasno ukazuju na to da roditelji najčešće prepoznaju značaj tretmana tek onda kada primete ozbiljne poteškoće u govorno-jezičkom razvoju svog deteta.

Autizam, kao složen i raznolik spektar poremećaja, ima dubok i višeslojan uticaj ne samo na decu koja se s njim suočavaju, već i na njihove porodice. Prepoznavanje ranih znakova i blagovremena intervencija od presudne su važnosti za poboljšanje kvaliteta života dece sa autizmom, jer pravovremena podrška i odgovarajući tretmani mogu značajno doprineti njihovom razvoju i integraciji u društvo. Roditelji i porodice dece sa autizmom često prolaze kroz brojne izazove – emocionalne, finansijske, ali i socijalne – te im je neophodna kontinuirana podrška, razumevanje okoline, kao i adekvatna edukacija koja će im pomoći da što bolje odgovore na potrebe svog deteta.

Iako autizam i dalje predstavlja oblast sa mnogo nepoznanica, činjenica je da uz adekvatnu podršku, ranu dijagnostiku i stručni multidisciplinarni pristup, mnoga deca sa autizmom mogu ostvariti značajan napredak u svom razvoju. Samim tim, sveobuhvatni i koordinisani naponi stručnjaka iz različitih oblasti, zajedno sa aktivnim angažovanjem roditelja i društva u celini, mogu doprineti tome da deca sa autizmom steknu veštine i sposobnosti koje će im omogućiti da funkcionišu u svakodnevnom životu i ostvare svoj puni potencijal.

Literatura

Aleksić-Hil, O. (2012). *Pervazivni razvojni poremećaji*. Psihijatrija razvojnog doba. Beograd

Association for Applied Behavioral Analysis. (7., 2024. 28.). Preuzeto sa Autism Spectrum Disorder: EvidenceBased Practice and Practice Guidelines: <https://www.apa.org/about/division/div25>

Baron-Cohen, S. (1993). *Autism: the Facts*. Oxford Univ. Press, New York, 109.

Bunijevac, M., Čausevac, D. (2020). Neurorazvojni jezički poremećaji. *ALOPS22*. Visoka škola socijalnog rada.

Hobson, P. (1986). The autistic child appraisal of expressions of emotion. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27(3),321-342

*Aleksandra M. Malešević,
Logomedica, Belgrade
Jelena D. Milisavljević,
College of Human Development, Belgrade*

TIME AND REASON FOR INCLUSION OF CHILDREN WITH AUTISM IN COGNITIVE-BEHAVIORAL TREATMENT

Summary

According to research worldwide, four or five children out of 10,000 have a developmental disorder known as autism. The exact cause of autism is still unknown, and as a result, most experts emphasize a multi-etiological approach. Autism appears in early childhood and lasts throughout life. Promoting normal development, independence, and socialization, along with reducing negative behaviors such as aggression, stereotypes, and self-harm, are the main goals of the overall rehabilitation of individuals with autism. Due to the specificity of the disorder, parents require comprehensive support. A holistic and professional approach is needed to assist both the individual with autism and their family. This research will focus on surveying the parents of children with autism regarding the timing and reasons for involving their children in cognitive-behavioral treatment.

Keywords: *autism, negative behaviors, rehabilitation, support*

Vojislav Jovanović,
Akademija za humani razvoj, Beograd

811.163.41(091)

POTRAGA ZA LIČNOŠĆU I PERSONOM: NAZNAKE POREKLA TERMINA U SRPSKOM JEZIKU

Apstrakt: Rad razmatra poreklo izraza *ličnost* i *persona* u srpskom jeziku kroz pregled građe pisane na srpskom jeziku tokom XVIII i XIX veka. U nešto većoj meri diskutovana je staroslovenska reč *обличити*, koja se pojavljuje u Studeničkom tipiku kao potencijalna preteča reči *ličnost*. Posebna pažnja posvećena je odnosu sa odgovarajućim rečima u ruskom jeziku i implikacijama teološke tradicije. Formulirana je hipoteza o ranijem ulasku reči *persona* u odnosu na reč *ličnost* u srpski književni korpus.

Ključne reči: *Ličnost, persona, srpski jezik, Studenički tipik*

Uvod

Smatra se da je reč *ličnost* u srpskom jeziku novijeg datuma, kao i da njeno poreklo nije u potpunosti jasno (Stojnov, 1999), iako postoji mišljenje da se ova reč u bugarskom i srpskohrvatskom jeziku učvrstila pod uticajem ruskog jezika (Vinogradov, 1999). Rečnik srpskog jezika u izdanju Matice srpske iz 2011. godine na sledeći način definiše reč ličnost: 1. a) *ljudsko biće, čovek, osoba, lice*; 2. a) *ljudsko biće, osoba kao individua, sa sveukupnošću specifičnih osobina po kojima se razlikuje od ostalih ljudi; intelektualno, moralno izgrađena osoba; osoba sa izraženom individualnošću, snažna osoba*; b) *čovek, osoba od vrednosti, od značaja; cenjena, uticajna, važna osoba*; 3. *lice, lik, karakter u književnom, u filmskom i sl. delu* (Вујанић и сар., 2011). Iako reč *ličnost* po svom nastanku prati obrazac koji postoji u drugim jezicima, te se od sržne reči (koja je u ovom slučaju *lice*, odnosno *lik*) izvodi nova reč obogaćena dodatnim značenjima (unutrašnjim odlikama čoveka), Stojnov (1999) ipak ukazuje na neobičnu okolnost da ne postoji neposredna veza između izraza *osoba* i *ličnost*. U engleskom jeziku, na primer, ta veza je prilično jasna, te se od reči *person* lako dolazi do reči *personality*, a potom i do složenijih konstrukcija, poput sintagmi *Personality psychology* i *Theories of personality*. Isto je u nemačkom (*Person – Persönlichkeit – Persönlichkeitspsychologie / Persönlichkeitstheorien*) i francuskom jeziku (*personne – personnalité – Psychologie de la personnalité / Théories de la personnalité*), te među terminima postoji jasna morfološka i semantička povezanost. Sa druge strane, u srpskom jeziku taj terminološki sled izgleda: *osoba – ličnost – Psihologija ličnosti*. Prateći obrazac koji postoji u germanskim i romanskim jezicima, bilo bi očekivano da se iz reči *osoba* izvodi reč *osobnost*, te bismo u tom slučaju imali naziv *Psihologija osobnosti* za onu granu psihologije koja se bavi ljudskim osobinama i varijacijama među pojedincima. I zaista, ako pogledamo srodne jezike, upravo pronalazimo takvu zakonitost u slovenačkom (*oseba – osebnost*), češkom (*osoba – osobnost*), slovačkom (*osoba – osobnosť*) i poljskom jeziku (*osoba – osobowość*). Međutim, ovaj obrazac nije u potpunosti dosledan u svim slovenskim jezicima, te se kombinacije različitih termina mogu naći takođe u bugarskom (*човек – личност*) i ruskom jeziku (*человек – личность*), te konačno identični sled kao srpskom, nalazimo i u hrvatskom jeziku (*osoba – ličnost*). Iako su pojmovi čovek i lice takođe prisutni u srpskom jeziku, primarni pandan engleskom paru *person – personality* predstavlja par *osoba – ličnost*. Kao dodatna zanimljivost, izdvaja se i činjenica da za razliku od srpskog i hrvatskog jezika, u makedonskom jeziku reč *лице* korespondira sa reči *person*, odnosno tu postoji kongruentan par *лице – личност*.

Shodno prethodno navedenom, postavlja se pitanje odakle takav odnos ovih pojmova u srpskom i hrvatskom jeziku? Očigledno je da su sve od navedenih reči u nekom obliku prisutne u svim pobrojanim slovenskim jezicima, ali se jezici ipak međusobno razlikuju u pogledu međuodnosa navedenih izraza, što bi ukazivalo na razlike u značenju samih izraza u zavisnosti od jezika. Jedan od načina koji nam može pružiti bolje razumevanje ovog fenomena je proučavanje vremena i pravca iz kog je data reč ušla u upotrebu u određeni jezički korpus. Kako navodi Stojnov (1999), izraz *ličnost* ne pronalazimo u tom obliku u okviru srpske srednjevekovne književnosti, te se pretpostavlja da je u pitanju prevod sa nekog drugog jezika, najverovatnije ruskog, kao i mogućnost i autohtonog tvorenja izraza iz ustaljenih reči *lik i lice*.

Studenički Tipik

Nešto najbliže, odnosno napribližnije reči *ličnost* u srednjevekovnoj srpskoj literaturi pronalazimo u izrazu *обличити* u okviru Studeničkog tipika koji je pisao Rastko Nemanjić, odnosno Sveti Sava 1208. godine koristeći se srpskoslovenskim jezikom, i to u okviru žitija Svetog Simeona, odnosno Stefana Nemanje (Сава, 2018). Na stranici 103b Sveti Sava navodi sledeće „svete i časne i slatke reči“ koje je mu je njegov otac, starac Simeon govorio sedmog dana meseca februara:

ОБЛИЧАЕЖЕНЕЧЬСТИВАГОПОРЧЕТЬСЕБЕ
НЕОБЛИЧАНЗЛЫХДАНЕБЪЗНАВИДИТЬТЕБЕ
ОБЛИЧАИПРЪМОУДРАИВЪЗЛЮБИТЬТЕ

Prevod ovog dela teksta na srpski koji je naveden u okviru knjige Studenički tipik (Сава, 2018) tretira reč *обличити* kao ukor: „...onaj koji **kori** nečastivog, poreći će sebe. Ne **ukorevaj** zle, da ne omrzne tebe. **Kori** premudrog, i zavoleće te“. Pregled istog dela teksta u okviru iste knjige u prevodu na ruski jezik nam pruža nešto drugačiju perspektivu: „...а **укоряющий** нечестивого, опровергнет себя. Не **укоряй** злого, чтобы не возненавидел тебя. **Обличай** мудрого, и он возлюбит тебя.“ Koliko možemo primetiti, reč *обличити* koju je Sveti Sava koristio u Studeničkom tipiku vrlo liči na rusku reč *обличать*, a koja nosi dva značenja: 1) *otkriti, ispoljiti nešto, svedočiti o nečemu*; 2) *razotkriti, otkriti, strogo osuditi zlo, neistinu, nepravdu, itd.* (Горбачевич и сар., 2004). Može se primetiti da prevod na ruski odudara na određeni način u doslednosti jer se reč *обличити* u dva navrata na ruski prevodi kao *укор*, odnosno tek u jednom slučaju kao

grafološki blizak izraz *обличать*. Za razliku od ruskog, srpski prevod reči *обличити* se dosledno u sva ti navrata interpretira kao *ukor*. No, stvari bivaju dodatno zanimljive ukoliko se pogleda korespondentni prevod na engleski jezik: „...and the one that **emulates** the devil, denies himself. Do not **blame** the evil ones, so that they will not hate you. **Show** the wise one his guilt, he will love you.“ U ovome slučaju, vidimo da se reč *обличити* prevodi na tri različita načina: *emulate, blame i show*, odnosno u prevodu na srpski *imitirati, okriviti i pokazati*. Shodno tome, izostanak homogenosti između navedena tri prevoda otežava razumevanje konteksta i značenja srpskoslovenske reči *обличити* koju nalazimo na više mesta u odlomku iz Studeničkog tipika.

Jedan od mogućih pravaca u sagledavanju ove dileme bi predstavljao oslanjanje na najjednostavnije rešenje, odnosno prihvatanje značenja koje nalazimo u ruskom jeziku jer za to postoje dva osnova. Prvo, ove dve reči su grafološki najbližnije (*обличити - обличать*), i drugo, prevodilac je u bar jednom slučaju iskoristio reč *обличать* kako bi preveo *обличити* na ruski jezik. U tom slučaju, umesto jednostavnog ukoravanja, kako nalaže srpski prevod, a kod koga je naglasak na delanju, odnosno reakciji na nekoga bez preciznijeg određenja šta je to što je izazvalo to delanje ili reakciju, razmotrićemo značenje ruske reči *обличать*, a koje je znatno složenije. U okviru oba značenja koja nalazimo u ruskom jeziku (Горбачевич и сар., 2004) kada su primenjena na čoveka, ova reč je implicitno povezana sa nekim odlikama, odnosno karakteristikama osobe uz koju se koristi. U prvom slučaju značenja ova reč nam otkriva, odnosno naslanjajući se na neke spoljašnje odlike, nagoveštava pozitivne ili negativne unutrašnje karakteristike, navike ili talente nekog čoveka. Tako, u kontekstu pozitivnih odlika imamo: „*Был он широкоплеч, широколиц, лицо и руки обличали в нем человека много и трудно работаевшего*“, dok u kontekstu negativnih odlika stoji: „*Взгляд его, походка, телодвижения – все обличало в нем человека рассерженного или от природы сердитого*“ (Горбачевич и сар., 2004). Što se tiče drugog značenja reči *обличать* (*razotkriti, otkriti, strogo osuditi zlo, neistinu, nepravdu, itd*), ono je dominantno negativno, pri čemu je ovo razotkrivanje uglavnom upareno sa nekim vidom uvida javnosti, odnosno javnog konsenzusa u osudi nepridržavanja ili kršenja verskih, moralnih, odnosno opšteprihvaćenih pravila, standarda i normi. I upravo usled toga, za razliku od prvog značenja, ovde nemamo konkretne pojedince, već se koriste uopšteni termini: „*В своих блистательно остроумных и мудрых баснях Крылов обличал невежество, тупость, чиновничество и алчность*.“

Ukoliko tumačenje srpskoslovenske reči *обличити* svedemo na značenje ruske reči *обличать* analiza odlomka Studeničkog tipika ukazuje na važnost pridruženih reči, odnosno objekata glagolske radnje. Naime, ukoliko

pogledamo redosled i sadržaj odlomka, videćemo da se u prvom delu pominje *nečastivi*, a zatim *zli* (ljudi) te konačno *premudri*. U slučaju zlih i premudrog nemamo smernice ka konkretnim pojedincima ili grupi, odnosno u pitanju su uopštene izjave koje se odnose na sve zle, odnosno na sve premudre. Međutim, u prvom slučaju vrlo konkretne odrednice postoje, jer su one sadržane u reči *nečastivi* koji je jedan jedini, odnosno đavo, satana. Iz svega navedenog, može se zaključiti da se u navedenom odlomku najverovatnije prepliću oba značenja koja su prisutna u rečniku ruskog jezika, kako na pojedinačnom tako i na uopštenom nivou, te da je pojam prevashodno vezan za otkrivanje te posledično suočavanje “otkrivenog”, odnosno *obličenog* sa svojim negativnim odlikama, bilo da se radi o konkretnom entitetu (*nečastivi*) ili grupi (*zli*, *premudri*).

Kao drugi pravac u razjašnjavanju ovog problema, može poslužiti istraživanje istorijsko-teološkog okvira u tretmanu izraza *обличити*. Kao vrlo jak argument u prilog ovakvom pristupu se može istaći da je Studenički tipik primarno crkveno-pravni spis, te da predstavlja prvi ustav Srpske pravoslavne crkve. Shodno tome, izrazi i reči koje se u njemu nalaze gotovo izvesno da nose dodatna značenja u odnosu na obični govorni, svakodnevni jezik. Tako, u okviru crkvenoslovensko - ruskog rečnika (Дьяченко, 1899) nalazimo da izraz *обличаю* znači javno sramotiti, otkriti, učiniti očiglednim, odnosno da u varijanti *обличити* ponekad znači huliti i obeščastiti. Dodatna značenja pronalazimo u neformalnoj online verziji crkvenoslovenskog jezika (*Значение Слова (Словосочетания) Обличение. Что Такое Обличение. Что Значит Обличение, n.d.*) gde je reč *обличение* objašnjena kao ukazivanje osobi (grupi ljudi, narodu) na počinjeni greh i objašnjavanje ili isticanje štetnosti takve prakse. Pored toga, dodaje se kako *обличение* treba da bude povezano sa saosećanjem i ljubavlju prema osobi, te da *обличению* treba da prethodi molitva, a cilj *обличения* predstavlja ispravljanje greha od strane samog grešnika ili upozorenje drugima da izbegnu slično ponašanje. Uvidom u ove izvore, stiče se utisak da je korišćenje ovog termina u okviru duhovne prakse prevashodno povezano sa činom greha, te shodno tome je i njegovo značenje bliže izrazu “ukor”. I zaista, ako uporedimo delove Starog zaveta na ruskom koji sadrže reč *обличение*, sa korespondentnim delovima Starog zaveta na srpskom u prevodu Đure Daničića (*Библија или Свето писмо Старога и Новога завета*, 1991) videćemo da se u većini slučajeva nalazi reč *ukor* (Treća knjiga Mojsijeva 19:17; Priče Solomunove 19:25; 30:6; Knjiga proroka Isaije 2:4; Knjiga proroka Jeremije 2:19). Takođe, pregledom rusko-srpskog i srpsko-ruskog teološkog rečnika (Кончаревић и Радовановић, 2012) nalazimo da se ruska reč *обличать* prevodi na srpski kao *razobličavati*, *razobličiti*, uz dodatni primer *обличение в грехах*. U tom svetlu, prevod izraza

обличити као *ukora* koji nalazimo u Studeničkom tipiku je u skladu sa prethodnom praksom u okviru crkvene literature.

Ličnost i persona

Uprkos tome što nije moguće u potpunosti precizno odrediti vreme početka upotrebe izraza ličnost, stiče se utisak da je polovinom XIX veka ovaj izraz bio uveliko u opticaju, bar što se tiče akademskih i pravnih krugova. Tako, reč ličnost nalazimo u listu Peštansko-Budimska skoroteča koji je izlazio u Budimu od 1842. do 1844. godine. Ovaj list se pretežno bavio temama iz kulture i književnosti, a među njegovim saradnicima možemo naći mnoge poznate ličnosti, kao što su Jovan Sterija Popović, Petar Petrović Njegoš, Vuk Karadžić i drugi. U izdanju od četvrtka 29. Aprila 1843. godine, u delu koji je pisao upravo Vuk Karadžić (Караџић, 1843) naslovljenom Одговор на утук Г.М. Светића одъ Вука С. Караџића, nalazimo sledeće:

„У цијеломе утуку од 12 листа на великој осмини најзнатнија је и готово једина ствар срдња Г. Светића на мене, што сам се „на срамоту рода свога“ усудио с „нечуеномъ подлостју и безобразлукомъ“ дирнути у његову **личност**, у чест и у његово добро име; и за то његова грдња као освета мени: нема стране, на којој не стоји, н.п. да Вук не зна судити ни мислити; или, да лупа, као путо о лотру; или, да бунца као баба у болести; или, да развали уста па говори којешта итд.“... „По мислима онијех људи, који су писали штогод о правилима у овоме послу, у **личност** списатељевоу дира се онда, кад се у рецензији говори за списатеља оно, што се из књиге његове не може дознати нити доказати. Тако, н.п. рећи списатељу да не зна или не разумије, да лаже, да је безобразан или сујетан, да тражи славу у туђем послу, да је фушер или шарлатан итд. то су све само грубијанства, али се с тијем у **личност** његову не дира, ако се то из његове књиге видјети и доказати може и доказује.“

Koliko možemo videti iz teksta, Vuk Karažić obilato koristi reč *ličnost*, a kontekst u okviru koga je ovaj termin upotrebljen u najvećoj meri odgovara značenju čoveka od vrednosti, odnosno cenjene i uticajne osobe, opisanom pod tačkom 2b u rečniku srpskog jezika Matice srpske (2011). Međutim, iako je iz navedenog teksta jasno da strane u sporu koriste termin *ličnost* na vrlo ciljan i specifičan način, što bi ukazivalo na njegovu opštu prihvaćenost i uobičajenost, ovaj termin ipak ne nalazimo ni u prvom ni u drugom izdanju Vukovog srpskog rječnika iz 1818. i 1852. godine (Караџић, 1987; Караџић,

1852). Ukoliko potražimo reč *persona*, nju nalazimo tek u drugom izdanju, što ukazuje da ju je Vuk Karadžić tek naknadno uvrstio u njegov rječnik. Reč *persona* u rječniku iz 1852. godine je opisana odlomkom narodne pesme u kojoj devojka hvali lepotu svog dragana koristeći geografske termine:

ПЕРСОНА, f. (у војводству по варошима) die Person, persona:

Обрвице вреде каменице,
Чарне очи Пеште и Будима,
А *персона* града Варадина -

Kako navodi Markasović u svom pregledu sakupljenih bunjevačkih narodnih pesama od strane Ive Prčića (Markasović, 2020), u ovoj pesmi je fokus pored isticanja vlastitog ponosa, na telesnoj lepoti njenog partnera, odnosno kako se u pesmi navodi - švalera:

Mog švalera u varmeđi nema! / Bilje su mu ruke od rukava, / Bilji su mu zubi od bisera, / Slađa su mu usta od šećera, / Bilo lice vridi Subotice, / Obrvice pod Bajom Vodice / Čarne oči Pešte i Budima, / A persona grada Varadina.

Iako se dve verzije navedene pesme neznatno razlikuju, u okviru obe je izraz *persona* zapravo iskorišćen u pozitivnom i superlativnom vidu u cilju isticanja fizičke pojavnosti. U rečniku Matice srpske (Бујанић и сар., 2011) pojam *persona* je definisan na sledeći način: a) *osoba, ličnost, lice*; b) (*obično ironično*) *istaknuta, važna ličnost ("I ti si mi neka persona!")*. U okviru prvog značenja, vidimo da se reč upotrebljava kao sinonim sa drugim korespondentnim rečima, dok je drugo značenje koje ukazuje na važnost nekog čoveka ili pojedinca slično kao i kod drugog značenja izraza *ličnost* (*čovek, osoba od vrednosti, od značaja; cenjena, uticajna, važna osoba*), ali u ovom slučaju je naglašena i dimenzija podrugljivosti.

Ukoliko dalje razmotrimo vremenski okvir i građu u kojoj se javlja reč *persona* u književnom jeziku, vidimo da se ova reč koristi već polovinom XVIII veka, te je pronalazimo u delu Istorija o Crnoj Gori od Mitropolita Vasilija Petrovića (Петровић, 1754), gde se u predgovoru između ostalog navodi:

...а послѣ того дѣйстви́тельно предѣ Цари наши само **персонѣ** присуствовали, а опчас́ти и мы очеви́дно смотре́бли. (...послије тога стварно пред царевима нашим само < саме > личности присуствова́ху, а дијелом и ми својим очима видјесмо.)

Takođe, izraz *persona* možemo naći na više mesta i kod Dositeja Obradovića u njegovom prvom izdanju dela Saveti zdravoga razuma objavljenog u Lajpcigu (Обрадовић, 1784):

На ово моглобисе ласно возраженіе учинити, и доказати, да би се доволно персона нашло, коиби изабране кніге съ немецкогъ езика преводити могли, кадъ би само своју користъ у тому познали: но нека за садъ допустимо, да э башъ тако; (Na ovo moglo bi se lako obrazloženje učiniti, i dokazati, da bi se dovoljno persona našlo, koji bi izabrane knjige s nemačkog jezika prevoditi mogli, kad bi samo svoju korist u tome poznali: no neka za sad dopustimo, da je baš tako;)

Dalje, izraz *persona* nalazimo i u prevodu dela Žan Mari Leprens de Bomon sa francuskog na srpski u Poučnom časopisu za decu o pravilnom obrazovanju njihovog uma i srca koji je štampao Avram Mrazović (Leprince de Beaumont, 1793):

Сверхъ тога зна она, да є то почтена жена, коѣ нїѡй свѣгда добре совѣте давала є, и никада ѹлагиваласє нїє. Кадъ коѣ среѣню има таков персонѸ ѹ слѸжбы имати, то дѸжна є нѹ каѡ добрѸ прїѣтелицѸ держати, и ѡпростити, акѡ се кадъ ѹсѸди хїнатитисє; и псовати; єрѸ она то изѸ лѹбави чини. (Povrh toga, ona zna da je to poštena žena koja je njoj uvek davala dobre savete i nikada joj se nije ulagivala. Ako se desi da neko ima takvu personu u svojoj službi dužna je prema njoj se ophoditi kao prema dobroj drugarici i oprostiti joj ako se nekad usudi inatiti i psovati, jer ona to iz ljubavi čini).

Način na koji je reč *persona* upotrebljena u navedenim delima ukazuje da je njeno značenje u sva tri slučaja donekle različito. Najmanje dilema postoji u poslednjem slučaju, jer je u ovom slučaju evidentno da je prevodilac koristio doslovni prevod jezičke jedinice sa francuskog jezika, te izraz ukazuje na unutrašnje kvalitete, odnosno pozitivne odlike osobe o kojoj se govori. Kod Dositeja Obradovića se iz navedenog primera može steći utisak da je izraz upotrebljen u donekle ironičnom značenju, što bi bilo saglasno jednom od značenja koje nalazimo u savremenom rečniku. Ipak, ukoliko pogledamo ostale primere u knjizi Saveti zdravog razuma, vidimo da u njihovom slučaju kontekst nije ironičan, već upravo suprotan:

У светой и високой **персонѣ** Цара свога и Влаѣтеля, сматра и признає Оца, Благодѣтеля и Одбранителя цѣлога предрагога отечества; вѣранъ э Цару своме и Влаѣтелю како годъ Богу;

и све нѣгове непріателѣ држи за свое и своєга Отечества главние злотворе, и непріателѣ. (U svetoj i visokoj personi cara svoga i vladatelja, smatra i priznaje oca, blagodetelja i branitelja celoga predragoga otečestva; veran je caru svome i vladatelju kako god Bogu; i sve njegove neprijatelje drži za svoje i svoga otečestva glavne zlotvore i neprijatelje).

Sagledavajući značenja reči *persona* kod Dositeja, vidimo da upotreba ovog izraza nije kontekstualno dosledna, te se u prvom slučaju ova reč koristi uz ljude koji se rukovode materijalnom koristi a ne opštom dobrobiti, dok je u drugom slučaju izraz upotrebljen u kontekstu koji odražava visoko poštovanje i odanost. Shodno tome, može se pretpostaviti da je kod Dositeja reč *persona* imala više značenja, odnosno da je po značenjima slična reči ličnost na način na koji je danas definisana. Naravno, ostaje pitanje zašto je Dositej koristio reč *persona*, a ne ličnost, koju vidimo da Vuk Karadžić vrlo umešno koristi nekih 60 godina kasnije. Teško je zamisliti da Dositej nije čuo za tu reč u ruskom jeziku, imajući u vidu širinu njegovog obrazovanja, kao i podatak da je putovao po Rusiji. Naime, smatra se da je u ruskom jeziku reč *личность* nastala u drugoj polovini XVII veka (Vinogradov, 1999), kao i da je u ruskom književnom jeziku XVIII veka ova reč imala sledeća značenja: a) *lične osobine nekoga, osobina svojstvena nekoj osobi ili biću*; b) *privrženost, pristrasnost, ljubav prema sebi, egoizam*; c) *odnos prema fizičkom ili društvenom licu*; d) *lična pristrasnost prema nekome*; e) *uvredljiva aluzija na neku osobu*. Shodno navedenim značenjima, možemo samo spekulisati da Dositej čak i ukoliko je znao za tu reč i njena tadašnja značenja, verovatno nije našao za shodno da je upotrebi jer nije na odgovarajući način obuhvatala smisao koji je njemu bio neophodan u pisanju navedenih pasusa. Takođe, može se pretpostaviti da je izraz *persona* lakše prihvatio i doslovno preuzeo iz nemačkog jezika imajući u vidu da je u periodu štampanja svog dela već neko vreme živio u nemačkom govornom području, gde je ta reč već bila ustaljena.

Konačno, nešto teže je razlučiti smisao značenja reči *persona* u predgovoru Mitropolita Vasilija Petrovića, ali se stiče utisak da u ovom kontekstu reč ima pozitivno značenje u smislu važnih, plemenitih i poštovanih pojedinaca. Ono što u ovom slučaju može biti zanimljivo je izbor reči *persona*, imajući u vidu da je Istorija o Crnoj Gori štampana u Moskvi, kao i da je Mitropolit Vasilije u Rusiji živio od 1752. do 1755. godine. Međutim, uvidom u etimološki rečnik ruskog jezika, nalazimo podatak da je najranija upotreba reči *персона* zabeležena u ruskom jeziku oko 1633. godine (Vasmer, 1979), odnosno u vrlo sličnom vremenskom okviru kao i reč *личность*. Takođe, ukoliko pogledamo staro značenje reči *персона* u ruskom jeziku (Горбачевич

и Герд, 2004), nalazimo da je ovaj izraz pre svega nekada dominantno korišćen kao perifraza, odnosno kao замена za lične zamenice poput “он”, “она”, “вы” i slično, kako bi se izrazilo poštovanje prema osobi o kojoj je reč. Drugim rečima, u ovom kontekstu *персона* je služila da izrazi uvažavanje i formalnost, što je bilo uobičajeno u starijem ruskom jeziku.

Zaključak

Selektivnim pregledom dela stare srpske književnosti reč *ličnost* nalazimo u učestaloj upotrebi polovinom XIX veka, uz značenje koje ukazuje na čoveka od vrednosti, cenjenog i uticajnog pojedinca. Nastanak reči *ličnost*, odnosno njeno korišćenje u srpskohrvatskom jeziku je po nekim autorima (Vinogradov, 1999) u neposrednoj vezi sa ruskom reči *личность* za koju se veruje da je nastala u drugoj polovini XVII veka. Kao jedan od mogućih izvora reči *ličnost* može se posmatrati srpskoslovenski izraz *обличити* koji nalazimo u Studeničkom tipiku sa početka XIII veka. Iako je značenje ove reči, po svemu sudeći, prevashodno vezano za teološki okvir i temu greha, te se na srpski jezik prevodi kao ukor, postoje određene naznake u ruskom jeziku koje ukazuju da se ova reč može potencijalno razmatrati kao preteča reči *ličnost*. Sa druge strane, poreklo reči *persona* koju nalazimo u delima na srpskom jeziku već polovinom XVIII veka je nešto lakše pratiti jer je najverovatnije u pitanju doslovni prevod sa francuskog i nemačkog jezika. Značenje reči *persona* u analiziranim delima nije u potpunosti homogeno, iako dominira dimenzija poštovanja. Na osnovu pregleda i analize prethodnih dela se može oblikovati jedna od mogućih radnih hipoteza za dalje istraživanje, a koja bi pretpostavila da je reč *persona* nešto ranije ušla u korpus srpskog književnog jezika, ali da je vremenom njena upotreba oslabila, dok je upotreba izraza *ličnost* jačala.

REFERENCE

- Библија или Свето писмо Старога и Новога завјета* (р. 267). (1991). Британско и инострано библијско друштво.
- Дьяченко, Г. (1889). *Полный церковно-славянский словарь (с внесением в него важнейших древнерусских слов и выражений)*. тип. Вильде. Москва
- Горбачевич, К. С., Герд, А. С., & Институт лингвистических исследований (Российская академия наук). (2004). *Большой академический словарь русского языка*: Наука.
- Караџић, В. (1843, April 29). Одговор на утук Г.М. Светића одъ Вука С. Караџића. *Пештанско-Будимскій Скоротеча*.
- Караџић, В. (1852). *Српски рјечник, иступачен немачкијем и латинскијем ријечима*. Штампарија јерменског манастира. Беч.
- Караџић, В. С. (1987). *Српски рјечник: (1818)*. Просвета; Нолит.
- Кончаревић, К., и Радовановић, М. (2012). *Руско-српски и српско-руски теолошки речник*. Службени гласник
- Leprince de Beaumont, J.-M. (1793). *Поучителни магазин° за дѣцѣ: к° Просвѣщенію разумѣ и исправленію сердца. Часть 2* (стр. 219 стр.). При б.Г. Стефанъ Новаковичъ, в° Славенно-Сербскоі, Валахійскоі и Восточнѣх° ѣзѣкѣв° Привилег. Типографіи.
- Markasović, V. (2020). Memorija panonskog prostora u *Bunjevačkim narodnim pismama* (1971.) Ive Prčića. *Dani hrvatske knjige i riječi: dani Balinta Vujkova*. Zbornik radova s međunarodnog znanstveno-stručnog skupa 2019 (pp. 35-55). Subotica
- Обрадовић, Д. (1784). *Совѣти здраваго разума. Часть 1* (стр. 8, 119, 1 стр.). у Типографіи Брайткопфовой.
- Петровић, В. Њ. (1754). *Исторія о Черной Горы* (стр. 43 стр.). при Императорской Академіи наукъ. <http://digital.bms.rs/pub.php?s=R18Sr-II-40>
- Сава. (2018). *Студенички тупик = The Studenica Typikon = Студенички тупикон* (стр. 539 стр.). Манастир Студеница.
- Vinogradov, V. V. (1999). *Istorija slov: Okolo 1500 slov i vyraženij i bolee 5000 slov, s nimi svjazannyh* (N. J. Švedova, Ed.). Institut russkogo jazyka im. V. V. Vinogradova.
- Vasmer, M. (1979). *Russisches etymologisches Wörterbuch. 2: L - Ssuda* (2., unveränd. Aufl., Nachdr.). Winter.
- Вујанић, М., Гортан-Премк, Д., Дешић, М., Драгићевић, Р., Ного, Љ., Павковић, В., Рамић, Н., Стијовић, Р., Радовић-Тешић М., и Фекете, Е. (2011). *Речник српског језика*. Матица српска. Нови Сад.

Значение слова (словосочетания) обличение. Что такое обличение. Что значит обличение. (n.d.). Retrieved October 18, 2024, from https://www.oviktor.org.ua/dictionary/index/show/Oblichenie_

*Vojislav Jovanović,
College of Human Development, Belgrade*

THE SEARCH FOR PERSONALITY AND PERSONA: INDICATIONS OF THE ORIGIN OF THE TERMS IN THE SERBIAN LANGUAGE

Summary:

The paper examines the origins of the terms personality (ličnost) and persona in the Serbian language through a review of literature written in Serbian during the XVIII and XIX centuries. Greater attention is given to the Old Slavic word обличити (obličiti), which appears in the Studenica Typikon as a potential precursor to the word ličnost. Special attention is devoted to the relationship with corresponding terms in the Russian language and the implications of theological tradition. A hypothesis is formulated suggesting an earlier entry of the word persona compared to ličnost into the Serbian literary corpus.

Keywords: *Personality, persona, Serbian language, Studenica Typikon*

Aleksandra M. Petrović¹
 Akademija za humani razvoj, Beograd

Originalan naučni rad
 Datum prijema: 10.12.2024.
 Datum prihvatanja: 26.12.2024.
 821.163.41.09

PROBLEM IDENTITETA I (AUTO)POETIKA RASTKA PETROVIĆA²

Apstrakt: Razmatrajući poreklo umetničkog stvaranja i ukazujući na uslove pod kojim je stvaralaštvo moguće, u ovom radu bavićemo se problemom identiteta i poetike Rastka Petrovića; tačnije, pokušaćemo da ukažemo na diskurzivnost identiteta, koji se, kao takav, konstituše između stvaraoca i njegovog dela. Ukoliko se uspostavljeni identitet, u odnosu na to kako ga tumače Martin Hajdeger i Žak Derida, razume kao dimenzija i mera njegove raz-dvojenosti i sa-pripadnosti, onda i sam govor o prozi zahteva preispitivanje pripovedačke strukture subjekta, koja se, kada je o prozi Rastka Petrovića reč, otkriva kao diskurzivna. Diskurzivan je, međutim, i sam subjekt koji se, imajući u vidu Rikerovo tumačenje identiteta, može rekonstituisati isključivo preko svoje drugosti. Ovaj vid rekonstituisanja subjekta sveprisutan je u celokupnom delu našeg pesnika i pisca. Najzad, i između samog autora i dela uspostavlja se specifičan diskurzivni odnos nesigurnosti, koji će biti razmotren putem tumačenja i analize Rastkovih autopoetičkih spisa.

Ključne reči: *identitet, subjekt, priča, drugost, stvaranje, (auto)poetika*

¹ aleksandra.petrovic@gmail.com

² Ovaj rad je deo doktorske disertacije pod naslovom Struktura identiteta i mitološka poetika Rastka Petrovića, koja je odbranjena 12.1.2016. godine na Filološko-umetničkom fakultetu Univerziteta u Kragujevcu.

Problem identiteta, koji se odnosi na samu egzistencijalnu ravan poetike našeg pesnika i pisca, ono je što povezuje ali istovremeno i obuhvata problem otkrivanja subjekta u piščevim proznim delima i problem identiteta lirskog subjekta Rastkove pesničke zbirke *Otkrovenje*. U tom kontekstu, a precizirajući okvir ovog istraživanja koji se tiče najpre pozicije subjekta i njegovog (narativnog) identiteta u proznom i esejističkom opusu Rastka Petrovića, treba prvotno imati u vidu da je, pre svih, Hajdeger ukazao na neodrživost tradicionalnog, u osnovi esencijalističkog i formalno-logičkog, razumevanja identiteta. U tekstu „Načelo identiteta“ Martin Hajdeger se vraća osnovnom razumevanju identiteta kako ga je mislio Parmenid (v. Hajdeger, 1982: 41), a koje je izgubljeno u određenju identiteta novovekovne metafizičke misli. U formuli $A=A$ previđa se, naime, ono najočiglednije: da bi nešto bilo jednako sebi, dovoljan je jedan član, drugi bi bio višak. U suprotnom, identitet se ne uspostavlja u istosti već u razlici, u raz-dvojenosti subjekta i sa-pripadnosti sveta. To bi značilo da se ni smisao čovekovog postojanja niti ljudsko postojanje po sebi ne mogu izvoditi iz mišljenja niti se realitet egzistencije može održati u podudarnosti sa sobom i svetom. Pitanje identiteta utoliko se tiče odnosa sa Drugim, odnosno, uspostavljanje identiteta jeste dimenzija i mera njegove raz-dvojenosti i sa-pripadnosti. Hajdegerovu destrukciju tradicionalne metafizike, u ovom slučaju jednog pojma identiteta koji u sebi (i u vidu hegelijanske sinteze) ukida razliku, ovde uzimamo kao polazište Deridinog insistiranja na mišljenju razlike. Derida, naime, govori o razlici (*la differans*) kako bi raskinuo sa Hegelovom logikom dijalektičkog prevazilaženja suprotnosti. Apsolutna nesvodivost razlike, na kojoj Derida insistira, mora ostati imuna na svaki pokušaj asimilacije i ukidanja u ime višeg načela.

Ako se, kako veli Derida, identitet uspostavlja u razlici, onda je u tom kontekstu, reč o pokušaju da se ukaže na diskurzivnu strukturu identiteta koji se uspostavlja kroz odnos između pisca, odnosno pesnika i njegovog dela. Time istraživanje ulazi u područje, uslovno govoreći, teorije stvaranja, pa, razmatrajući poreklo dela književnosti, interpretira i uslove i sredstva koja to delo omogućavaju. Već je Aristotelova praktična filozofija, polazeći od etike, preko filozofije prava i države, prešla u područje poetike, čime se, u okvirima jednog sistematizovanog istraživanja, oblikovalo ispitivanje prirode ljudskog delovanja. Strukturu identiteta onda treba sagledati spram pitanja o prirodi stvaralaštva. Dva su pojma, kojima se, reinterpreтираjući suštinu tehnike, Hajdeger vraća, a koja su, u ovom tematskom sklopu, za nas od značaja: *poiesis* i *techne*. *Poiesis* je grčka reč koja se odnosi na proizvođenje. Umetnik, to znači, nije stvaralac, nego onaj koji, primerenim sredstvima i znanjem (grč. *episteme*), dakle veštinom (grč. *techne*), na videlo iznosi ono što se prikriva. Kako je priroda u svojoj očiglednosti i prikrivena (Heraklit),

onda ruka umetnika, po Aristotelu, dovršava ono što je priroda započela, ona oblikuje, odnosno dopušta stvarima da, shodno svojoj mogućnosti, ispune vlastitu suštinu. Proizvođenje (jer očigledno nije inventiranje, izmišljanje ili stvaranje iz ničega, a niti je puka primena zanata) jeste zbivanje suštine umetnosti kojom se otkriva ono što je prikriveno. Otuda Hajdeger naznačuje:

„Pro-iz-vođenje izvodi nešto iz skrivenosti u neskrivenost. Pro-iz-vođenje se stječe samo ako ono skriveno dolazi u neskriveno. To dolaženje počiva i stječe se u onome što mi zovemo otkrivanjem.“ (Hajdeger, 1999: 226)

Zato treba imati u vidu da „tehnika bitstvuje u području, u kojemu se stječe otkrivanje i neskrivenost, ἀλήθεια, istina“ (Hajdeger, 1999: 228). Odnos između istine (naime, stvarnosti), subjekta i identiteta, po Rastku Petroviću, naročito poezija, suprotno platonističkoj kritici mimetičke prirode pesništva, omogućava pesniku suživot sa istinom, u vremenu, u istoriji, dakle, suživot sa stvarnošću i podnošljivu koegzistenciju (pesničkog subjekta) sa sobom. Istina ovde nema karakter suđenja niti, kako to Hajdeger pojašnjava, po-stava (nem. *gestell*) koji se izvodi iz samoga mišljenja. Suprotno formalno-logičkom konstruisanju istine, ovde se, u de(kon)struktivnom maniru, dopušta njeno zbivanje i kroz same stvari, kroz svet i bivstvovanje. Ona je stoga neodvojiva od življenja. Onoliko koliko istina nije predmet dokazivanja, ona se, ipak, i nakon svega, zbiva, preko suštine poezije, i kao događaj lepote³. Razumevanje istine kao zbivanje ne-skrivenosti, upućuje i na autentičnu prirodu mišljenja kao prisećanja (grč. *anamnesis*) koju Platon, u završnom paragrafu Države, dovodi u odnos sa samim smislom pripovedanja, pisanja i čitanja (v. Platon, 1983: 325). U odnosu mita, logosa i zaborava, *a-letheia* jeste, kao negacija skrivenosti, put (grč. *methodos*) kojim se, po Platonu, očuvanjem mythos-a prelazi reka zaborava (Leta). Otkrivanje smisla bivstvovanja u vremenu, to znači, jeste put izlaska iz zaborava smisla postojanja ili put kojim se otkriva smisao bivstvovanja koji je, kroz vreme, pao u zaborav. Istorija tumačenja je, utoliko, istorija zaboravljanja i prisećanja smisla bivstvovanja, sâm način na koji živimo u istoriji, odnosno sa njom, ili pak put ili metod, kojim pokušavamo u istoriji naučiti živeti.

Dela književnosti nema bez pisca ili bez pesnika, jednako kao što ni pisca, odnosno pesnika, nema bez dela. Uobrazilja, i to se na ovom mestu može konstatovati, ima svoja inteligibilna svojstva. Uobrazilja pesnika i pisca delatno se konkretizuje preko njegovoga dela i povratno ga određuje u

³ Lepota nije tek ideal umetnosti niti je, naivno govoreći, ideal prirode, nego je zbivanje koje se, ipak, nakon svega propuštenog i negiranog u vremenu, pokazuje kao moguće; pokazuje se kao život koji poziva na učešće.

stvarnosti njegova identiteta. Delo književnosti se, zato, ne treba tumačenjem psihologizovati, nego vratiti u njegovu stvarnost – i jezičku, i misaonu, i egzistencijalnu i ontološku u celini. Zato govor o prozi zahteva čitanje i pripovedačke strukture subjekta. Prema Rikeru, „sa takozvanim romanom učenja i još više sa romanom toka svijesti“ (Рикер, 2004: 155), kojem po svojoj narativnoj strukturi pripada roman *Dan šesti*⁴ Rastka Petrovića, odnos između fabule i lika biva izokrenut: fabula se stavlja u službu lika. Stoga je identitet lika, koji je, dakle, izmakao kontroli fabule, time prestao da bude jedan karakter. Razlistavanje lika može se opisati kao fikcija gubljenja identiteta, pri čemu čovek više nije u stanju da se identifikuje „u jednom svijetu za koga se kaže da je svijet kvaliteta (ili svojstava) bez ljudi“ (Рикер, 2004: 156). Tako se u Rastkovom romanu, glavni junak ne može identifikovati u stvarnosti obuhvaćenoj ratnim užasima i stradanjima, dakle u užasavajućem svetu koji je, kao takav, od ljudi stvoren. Ono što se ne može identifikovati, ne može se ni imenovati, pa pripovedač na početku romana navodi: „Uđe u sobu, napisa prstom po klupi na koju je seo, previjen kao da ga nešto razdire u utrobi, svoje ime i ne poznade ga“ (Петровић, 1982: 9). Stevan Papa Katić je junak koji će živeti odsustvo identiteta u zastrašujućem svetu, u kome su „sve tekovine kulture u ratu urušene i dovedene u pitanje“ (Петровић, 2013: 238). Ono što je, međutim, u ovom romanu još dovedeno u pitanje jeste i čovek po sebi, pa se sada više ne može govoriti o svesti kao o egzistencijalnom posredniku između bića i sveta. Doživljajno telesno, naime, preuzima funkciju posredovanja između sopstva i stvarnosti egzistencije: „»Kada bih mogao najzad da se uništim«, mislio je mladić kopajući tvrdoglavo po nekom bolnom mestu u sebi“ (Петровић, 1982: 13). Stevan Papa Katić sa svetom tvori vezu posredstvom najdubljeg, gotovo telesnog bola koji je u sebi osećao. Kasnije u delu, prilikom povlačenja preko Albanije, odnos sa svetom otkriva se kao fragmetnaran i zamagljen, u znaku raspadanja namučenih i izgladnelih tela i posredstvom halucinativnih vizija glavnog junaka. Junak sebe, dakle, raspoznaje jedino i putem doživljenog bola, sa one strane uma:

„Zgrči se sav nad sobom, pokuša da se nasmeši, kiselo. Pričeka. »Ne postojim ja, vi, on, ljudi svi redom, od jednog do beskraj. Sve je tako idiotski i strašno. Neizdeljeno, nerazdvojeno. Postoji samo moj

⁴ Utvrđujući vezu između Džojsovog *Uliksa* i *Dana šestog* Rastka Petrovića, Predrag Petrović navodi: „I za tumačenje romana Rastka Petrovića veza sa irskim autorom neminovno se nameće, tim pre što je Rastko prvi kod nas opširnije pisao o romanu toka svesti i u dosluhu sa tim pripovedačkim iskustvom osmislio svoj monumentalni *Dan šesti*“ (Петровић, 2013: 262). Otuda, na drugom mestu, Petrović pojašnjava: „U *Danu šestom* može se pratiti kakve sve poetičke konsekvence proističu iz suočavanja tehnike pripovedanja sa intimom modernog junaka. Epohalni odgovor modernističkog romana pred ovim izazovom bila je tehnika toka svesti i prodiranje pripovedanja do krajnjih granica jezika“ (Петровић, 2013: 249).

bol«, pokuša da zapiše to u mislima, u vazduhu. Velikim bledoplavim pismenima. »Od cele moje ličnosti samo ono što nije ograničeno, što nije ničim definisano. Ja ne mogu da izdržim... takav bol. Od cele moje ličnosti samo to, samo to!« (Петровић, 1982: 14)

Imaginativne varijacije kojima je zahvaćeno telesno ustrojstvo, prema tome, jesu „varijacije o sopstvu i njegovom ipseitetu“ (Рикер, 2004: 157). S tim u vezi, kakva je telesno-posrednička funkcija bivstvovanja u svetu, tako se i „obilježje ipseiteta tjelesnosti proteže na strukturu sveta kao tjelesno nastanjenog“ (Рикер, 2004: 157). Struktura sveta Rastkovog romana otuda je obeležena bolom, trpnjom i zverskim stradanjem čovečanstva.

Za razliku od proznih ostvarenja, koja nužno zahtevaju čitanje pripovedačke strukture subjekta, suštinu poezije je teško odvojiti od voljne snage subjekta da sebe de(kon)struiše kroz poetičko izbavljenje bića. U Rastkovom opusu je to evidentno. Ako smo, naime, na osnovu Rikerovih zaključaka, telesno posredovanje između subjekta i sveta sa kojim on stoji u odnosu sa-pripadanja, okarakterisali kao jedini način na koji je moguće uprisutiti subjekt, čime je on tada poprimio svojstva diskurzivnog identiteta, i ukoliko se obeležje ipseiteta telesnosti utvrđuje i kao obeležje zemaljskog stanja kao takvog, onda se Zemlji, što je očito u poeziji Rastka Petrovića, a ovim se to i u prozi potvrđuje, može pripisati egzistencijalno značenje. Za pesnika Rastka Petrovića Zemlja predstavlja „mitsko ime našeg tjelesnog usidrenja u svijetu“ (Рикер, 2004: 157). Za pisca Rastka Petrovića to je ono što se, dakle, očekuje od literarne priče koja biva podvrgnuta procesu koji od nje čini *mimesis* delovanja: „jer, ‘podražavano’ djelovanje, u fikciji i kroz fikciju, ostaje takođe podvrgnuto prinudi tjelesne i zemaljske sudbine (condition)“ (Рикер, 2004: 157).

Pošto smo pokrenuli pitanje o prirodi ljudskog delovanja, napomenućemo i to da način na koji jezik deluje jeste govor. U tom smislu, Riker piše o pripovedanju kao *praxis-u*. Revizirajući, naime, sam pojam delovanja kako bi se on mogao podići na ravan narativne konfiguracije, koja bi, opet, bila razvijena u odnosu na horizont jednog života, Riker ukazuje na niz konstitutivnih pravila pomoću kojih se karakter interakcije povezuje sa mnoštvom praktika: reč je, zapravo o tome da se „samo pod pragmatičkim aspektom recepcija nekog smisla od strane primaoca, smisla koga nekoj rečenici djelovanja doznačava govornik, inkorporira u značenje rečenice“ (Рикер, 2004: 162). Otuda, praktike o kojima Riker govori, počivaju isključivo na onim delovanjima u kojima onaj koji deluje principijelno uzima u obzir delovanje drugoga. Priča, dakle, nije pripovedana tek priče radi, a identitet je, utoliko, i narativan i diskurzivan. Otvarajući se prema drugome, u

svome sopstvu, i subjekt se rekonstituiše preko svoje drugosti. Ovaj vid rekonstituisanja subjekta očitava se u celokupnom delu Rastka Petrovića. Prisetićemo se, onda, u romanu *Sa silama nemerljivim*, Irčevog odnosa sa ocem, koji se kao takav upisuje u biće mladića i rekonstruiše ga do granica neizdržljivosti i želje za samoubistvom. U romanu *Ljudi govore* putnik je pak aficiran ispovestima ljudi, koje na svom putu sreće, do one mere kojom sam sebe iznova premerava u odnosu na data iskustva. Tako, posle Ivonine ispovesti u maslinjaku, putnik navodi:

„Približio sam je još više sebi; želeo sam uistinu da je utešim. I odjednom apsolutna čarobnost i sreća ovoga trenutka udoše u mene. [...] Voleo sam je toliko radi 'njene' sreće da je i 'moja' počela nesvesno da se time koristi.“ (Петровић, 2000: 64)

Premda sâm naslov romana *Ljudi govore*, u prvom mahu, čitaoca može navesti na pomisao o tome da roman po svojoj strukturi i po sadržini počiva na oživljavanju verbalne slike, vrlo brzo čitalac se može uveriti da je „ona samo omot istinskog imenovanja i autentične riječi koja je unutrašnja operacija“ (Merleau-Ponty, 1990: 212). Ukoliko takvu koncepciju uzmemo u obzir, govor predstavlja samo spoljnu pratnju misli. Otuda, nema onoga ko govori. Kada se pak njegov unutrašnji smisao najzad i otelotvorio, i to u vidu simptoma tela, videli smo da je u Rastkovom romanu *Ljudi govore* Pipa oboleo, dok je njegova supruga prerano ostarila i naglo svela. U drugom slučaju, subjekt se, dakle, potvrđuje u unutrašnjem delovanju svoje misli. Tako u *Danu šestom*, prilikom povlačenja, na pola kilometra od sela Luge, „misao Stevanova bila je već tamo i pre njega. Kao da je nešto što se može izdvojiti od čoveka, tela, od duha, pa da živi zasebno, strasno i bolno, odbacujući se unapred, propinjući se, misao je bila pre njega u prvim seoskim kućama“ (Петровић, 1982: 191). S obzirom na to da se i misao otkriva kao drugost, dakle i ona, gotovo otelotvorena sama stiže do zamišljene seoske kuće, subjekt je od nje odvojen i njome podeljen, mučno opstajući u razlici sopstvenog identiteta. Otelotvorenost mišljenja, u vidu kretanja, izmicanja, izmeštanja, u istome romanu ona je data kao odnos prema Bogu kao prema drugome, pri čemu se identitet i na ovom mestu prepoznaje kao diskurzivni konstrukt.

Trenutak, u kojem se književno delo oslobađa svoga autora, jeste onaj kada se „sve njegovo bivstvovanje sabire u značenju koje mu dodjeljuje drugi“ (Рикер 2004: 163). Kako delo ima svoj smisao, pa onda i samu svoju egzistenciju, isključivo u odnosu na drugog, tako se i između autora i njegovog dela tvori jedan diskurzivni odnos nesigurnosti. Stoga se čini važnim da se razmotri i odnos Rastka Petrovića prema vlastitom delu. Autopoetički spisi,

kojima je obogaćeno Rastkovo književno stvaralaštvo, prema hegelijanskom tumačenju⁵ (s obzirom na ravan ontologije odnosa dela i autora), predstavljaju dijalektički put dovršenja dela književnosti u samome pojmu. Drugim rečima, autopoetički radovi Rastka Petrovića jesu put daljeg osveščivanja dela ili put smoosveščivanja dela. Pored autopoetičkog eseja „Helioterapija afazije“, na kojem ćemo se nešto kasnije zadržati, zanimljivo je prethodno istaći Rastkov esej o Savi Šumanoviću, u kojem pesnik naznačuje šta jedno umetničko treba da sadrži:

„Tako je slika umetnikova svet koji sadrži u sebi osobeni sunčani centar, kao što ih sadrži, masu, ovakav naš prostor, i u koji presađene naše egzistencije, sasvim poput Ajnštajnovе teorije o kosmosu, osetile bi novu vrednost, neizbežno novu vrednost prostora, vremena i ličnosti.“ (Петровић, 1974: 20)

Na ovom mestu Rastko ukazuje na značaj teorije relativiteta koja je, kao epohalna promena, promenila percepciju kosmosa i, kao takva, u umetničkom izrazu dobila svoj verodostojan odgovor. Otuda, u istom eseju, pesnik primećuje da je i zakon savremene umetnosti u skladu sa duhom vremena i načina života u njemu, pa usvajanje i primena naučnih istraživanja u umetnosti predstavlja put ka uspostavljanju individualnosti samog umetnika. I pošto tridesetih godina buda pisao o modernom romanu, Rastko Petrović, u skladu s tim, naglasiće potrebu romanopisaca da budu upućeni u rezultate psiholoških, filozofskih i fizičkih istraživanja, što će značiti da pisac, odnosno pesnik mora vladati duhom svoga vremena. Progovarajući o književnom delu kao umetničkom ostvarenjenju, u svom eseju „Stvarnost u stranoj i našoj književnosti“ Rastko navodi:

„Sada kada smo već počeli da govorimo o knjigama kod nas i o stranim knjigama, mislimo da je tek na poslednjem mestu važno da gledamo samo kako su i s koliko veštine one pisane, već šta je u njima rečeno, izraženo, ostvareno kao stvarnost, realnost, kao čovekovo duhovno osvojenje i čovečanska vrednost.“ (Петровић, 1974: 223)

⁵ Prema Hegelu, estetika kao filozofija umetnosti dovršava umetnost u njenome idealu, i to tako što je privodi njenome idealu – lepoti kao čistome pojmu. Pojednostavljeno rečeno, umetnost se /samo/ osvešćuje preko filozofije umetnosti: ona tek tada zadobija svest o svome smislu, svrsi, o vrednosti umetnosti u vremenu. U tu svrhu, setićemo se da je Platon smatrao kako umetnici /pesnici/ ne znaju šta čine, ne mogu pojasniti svoje delo, nisu razboriti, pa deluju iz zanosu, odnosno nadahnuća. Zato je, u totalitetu ideala, umetnost samo jedan – i to početni – stadijum razotuđenja duha, posle koga imamo istorijski prelaz iz umetnosti u religiju, iz religije u filozofiju. Samoostvaranje čovečanstva, kao najopštijeg, kao ideala življenja u zajednici u sebi nosi iskustvo lepote koju, delom – čulno naime, u svet unosi i umetnost.

Pesnik, dakle, knjigu, odnosno delo smatra fenomenom univerzalnih vrednosti, koja, kako na drugom mestu napominje, u sebi sadrži stvarnost „kosmičkog sveta u kome živimo“ (Петровић, 1974: 221). Sa ovog stanovišta Rastko Petrović, dakle, polazi, objašnjavajući u svom eseju „Helioterapija afazije“ kako je bremenitost istorije lišila reči njene kosmičke snage, one koja je počivala u prvobitnosti čovekovog izraza. Otuda pesnik u prvom odeljku ovoga spisa, koji nosi naslov „Začće“, pokušava da ukaže kako stvaralac iznova može zadobiti izvornost reči, kako je očistiti od njenog simboličkog značenja koja su se vremenom u nju utisnula i kako je spasiti šablona njene upotrebe. Stoga Rastko navodi:

„Otud sam hteo pre nekoliko meseci (ma se i udaljio unekoliko od umetnosti), da bih sklopio jednu prostu priču, prvo načiniti čitave repertoare pročišćavanja i utvrđivanja elemenata koji će u njoj biti upotrebljeni, te da bih u toj priči postigao veliku lepotu tačnosti u svoj njenoj misaonoj složenosti.“ (Петровић, 1974: 409)

Njegov razvijen odnos prema stvaranju i stvaralaštvu uopšte, ukazuje na to da je Rastko Petrović kao pesnik i pisac, poput jednog Rilkea, razumevao ono što je svojim delom činio. Diskurzivni i neučvršćeni odnos između autora i dela, uprkos sebe-razumevanja unutar onoga što je autor svojim delom činio, ostavlja otvoreni prostor za sabiranje značenja koja mu dodeljuju drugi. Stoga se identitet subjekta u proznim ostvarenjima Rastka Petrovića otkriva u vidu njegovog opstajanja u razlici, što je dimenzija i njegove egzistencijalne stvarnosti, kao i u obliku razdvojenosti, odnosno sa-pripadnosti između subjekta i sveta. Utoliko, na kraju se može ustanoviti da se u delu Rastka Petrovića očitava prevazilaženje dotadašnjih vrednosti ne samo u modernoj srpskoj književnosti, nego se, iz konteksta evropskog nasleđa, prepoznaje poetika „novog identiteta“ subjekta koji se sada otkriva u razlici svoga postojanja.

LITERATURA:

- Merleau-Ponty, M. (1990). *Fenomenologija percepcije*. Sarajevo: »Veselin Masleša«–»Svjetlost«.
- Петровић, Р. (1982). *Дан шести*. Београд: Нолит.
- Петровић, Р. (2000). *Људи говоре*. Београд: Рад.
- Петровић, Р. (1974). *Дела Растка Петровића, књига VI: Есеји и чланци*. Београд: Нолит.
- Platon. (1983). *Država*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.
- Рикер, П. (2004). *Сопство као други*. Београд: Јасен.
- Најдегер, М. (1982). *Mišljenje i pevanje*. Beograd: Nolit.
- Хајдегер, М. (1999). *Предавања и расправе*. Београд: Плато.

Aleksandra M. Petrović
College of Human Development, Belgrade

THE PROBLEM OF IDENTITY AND (AUTO)POETICS OF RASTKO PETROVIĆ

Summary

Considering the origin of artistic creation and pointing out the conditions under which creativity is possible, in this paper we will deal with the problem of identity and poetics of Rastko Petrović; more precisely, we will try to point out the discursiveness of identity, which is constituted between the creator and his work. Established identity is understood as a dimension and measure of its separation and co-belonging and that is the way how it is interpreted by Martin Heidegger and Jacques Derrida; then the very speech about prose requires a review of the narrative structure of the subject, when about Rastko Petrović's prose reveals the word as discursive. Discursive, however, is the subject itself, which, bearing in mind Ricker's interpretation of identity, can be reconstituted exclusively through its otherness. This form of subject reconstitution is ubiquitous in the entire work of our poet and writer. Finally, a specific discursive relation of uncertainty is established between the author himself and the work, which will be discussed through the interpretation and analysis of Rastko's autopoetic writings.

Keywords: *identity, subject, story, otherness, creation, (auto)poetic*

*Ilija Lazić¹,
Akademija za humani razvoj, Beograd*

*Pregledni naučni rad
Primljen: 12.01.2025.
Prihvaćen: 20.01.2025.
37.033:504.06*

PEDAGOGIJA ODRŽIVOG RAZVOJA - VASPITANJE I OBRAZOVANJE ZA ODRŽIVU ŽIVOTNU SREDINU

Apstrakt: Vaspitanje i obrazovanje za održivi razvoj je jedan vid društvene reakcije na rešavanje ekološke krize na Zemlji. Ono treba da omogući svakom pojedincu sticanje znanja, vrednosti, odgovornost, uverenja i oblike ponašanja, koji će pomoći civilizaciji da izađe iz postojeće ekološke krize. Obrazovanje za održivi razvoj se posmatra kao učenje za budućnost koje će pripremiti mlade generacije da se suoče s novim izazovima u životnoj sredini. Koncept održivog razvoja podrazumeva uravnotežen društveni, ekonomski i ekološki razvoj usmeren ka unapređivanju kvaliteta života. Škola bi trebalo da bude obrazovno-vaspitna ustanova u kojoj se mladi pripremaju za život, formirajući ličnost u holističkom smislu. Akcenat je na formiranju svestranosti, autentičnosti i kritičnosti prema svemu onom što je u egzistencijalnom smislu neprihvatljivo za društvo i prirodnu sredinu. Zato ciljevi i ishodi obrazovanja moraju da budu u funkciji ostvarivanja ciljeva održivog razvoja.

Ključne reči: *održivi razvoj, vaspitanje, obrazovanje, škola, ekološka svest, pedagogija*

¹ ilija.lazic@ahr.edu.rs

1. POJMOVNO ODREĐENJE OBRAZOVANJA ZA ODRŽIVI RAZVOJ

Kao odgovor na sve veću ekološku krizu, sve češće se govori o univerzalnoj strategiji održivog razvoja društva, te je sve više u upotrebi naziv obrazovanje za održivi razvoj. Sticanje znanja o fizičkim, biološkim i hemijskim procesima koji održavaju kontinuitet života; osposobljavanje za preuzimanje aktivne uloge u društvu, kao i razvijanje kritičkih stavova prema ekološkoj stvarnosti su tri neophodna preduslova ustanovljenja obrazovanja za održivi razvoj. To znači da se ovo obrazovanje ispoljava kroz tri domena: etički (odnosi se na razvijanje vrednosti, normi, stavova i mišljenja), saznajni (odnosi se na sticanje sistema znanja i razumevanje pojava i procesa iz okruženja) i domen delovanja u okruženju (odnosi se na razvijanje želje za aktivno uključivanje u zaštitu životne sredine i na promenu ponašanja) (Barth, 2015). Obrazovanje za održivi razvoj kao novi koncept obrazovnog uticaja na mlade ima dodirnih tačaka s navedenim pristupima. To se naročito ogleda u isticanju ciljeva kao što su sticanje znanja, stavova i veština, s tim što se u okviru obrazovanja za održivi razvoj ovi ciljevi znatno šire i kompleksnije posmatraju. Osnovne razlike između obrazovanja za održivi razvoj i obrazovanje i vaspitanje za zaštitu životne sredine prikazuje tabela 1. U tabeli se uočava da obrazovanje za održivi razvoj eksplicitnije ističe vezu između savremenih aktivnosti čoveka i dugoročnih ciljeva aktivnosti, kao i veze između kvaliteta životne sredine, jednakosti među ljudima, uspostavljanja ljudskih prava i mira, ekonomskog razvoja i političkih odluka (Anđelković, 2018). Koncept obrazovanja za održivi razvoj više uvažava integrisani pristup ekološkog, ekonomskog i društvenog razvoja i obuhvata širi spektar uspostavljanja održivosti prirodnog i antropogenog razvoja uključujući jednakost, polnu ravnopravnost, toleranciju, smanjenje siromaštva, očuvanje prirodnih resursa, ekonomski i tehnološki razvoj, mir, zaštitu i očuvanje životne sredine.

Tabela 1. Razlike između obrazovanja za održivi razvoj i obrazovanja za zaštitu životne sredine

Obrazovanje i vaspitanje za zaštitu životne sredine	Obrazovanje za održivi razvoj
Proučava probleme životne sredine	Proučava mogućnosti rešavanja problema životne sredine kroz integraciju efikasnog očuvanja ekosistema, upravljanja prirodnim resursima, društvenog i ekonomskog razvoja.
Problemi su posledica ljudskih aktivnosti.	Problemi su posledica uticaja pojedinca, ekonomskog, tehnološkog, naučnog, socijalnog, kulturnog i ekonomskog razvoja.
Značajna je biološka raznovrsnost.	Značajna je biološka, ekološka, socijalna, kulturna i ekonomska raznovrsnost.
Značajne su društvene aktivnosti za zaštitu životne sredine.	Značajne su motivacija i namere pojedinca, kao i ponašanje u svakodnevnom i profesionalnom životu.
Značajno je individualno ponašanje.	Značajne su kompetencije za kritičko rasuđivanje, donošenje moralnih odluka, uticaj na institucije koje donose odluke, kao i za proekološko ponašanje.
Cilj je očuvanje kvaliteta životne sredine.	Cilj je očuvanje uslova života sadašnjih i budućih generacija.
Izučavanje životne sredine u okviru pojedinačnih nastavnih predmeta.	Formiranje kompetencija kroz sve vidove formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja, primenu različitih strategija učenja i poučavanja i formiranje proekološke ličnosti kroz celoživotno učenje.

2. KOMPETENCIJE I CILJEVI OBRAZOVANJA ZA ODRŽIVI RAZVOJ

2.1. Kompetencije obrazovanja za održivi razvoj

Obrazovanje u svim državama je usmereno ka sticanju kompetencija koje podrazumevaju osposobljavanje učenika za uspešno uključivanje u sve sfere ličnog, profesionalnog i društvenog života. One omogućavaju razvoj univerzalnih vrednosti, sposobnost suočavanja sa promenama, iskustveno učenje i delovanje sa kritičkim stavom. Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja Srbije (Službeni glasnik RS, br. 10/19) definiše kompetencije kao skup integrisanih znanja, veština i stavova potrebnih svakom pojedincu za lično ispunjenje i razvoj, uključivanje u društveni život i zapošljavanje. Opšte međupredmetne kompetencije zasnivaju se na ključnim kompetencijama za celoživotno učenje, razvijaju se kroz nastavu svih predmeta, primenljive su u različitim situacijama i kontekstima pri rešavanju različitih problema, neophodne su svim učenicima za lično ostvarenje i razvoj, kao i za uključivanje u društvene tokove i zapošljavanje. Ove kompetencije predviđaju preispitivanje sopstvenih stavova, iskustveno učenje, kritičku analizu pojava i procesa na lokalnom i globalnom nivou, kao i učestvovanje u različitim akcijama u lokalnoj sredini. S druge strane, ako se u obzir uzmu kompetencije definisane u Agendi UNESKA za globalno obrazovanje do 2030. godine (<https://unesdoc.unesco.org>), može se zaključiti da postojećim međupredmetnim kompetencijama treba pridodati i uže proekološki definisane kompetencije. Kompetencija za sistemsko mišljenje: sposobnost prepoznavanja i razumevanja odnosa i relacija u životnoj sredini; sposobnost analiziranja kompleksnih sistema u različitim domenima i na različitim nivoima, kao i sposobnost suočavanja sa rizicima u okruženju. Anticipatorna kompetencija: sposobnost razumevanja i vrednovanja moguće, verovatne i poželjne budućnosti; kreiranje sopstvene vizije budućnosti; primena preventivnih mera i principa; procena posledica nastalih pod uticajem različitih ljudskih aktivnosti, i suočavanje sa rizicima i izazovima u životnoj sredini. Normativna kompetencija: sposobnost razumevanja normi i vrednosti koje se nalaze u osnovi postupaka zaštite; sposobnost pregovaranja; sposobnost implementacije održivih vrednosti, principa, ciljeva i zadataka u kontekstu sukoba interesa i kompromisa, kao i pojave nedovoljno poznatih činjenica i kontradikcija. Strateška kompetencija: sposobnost ostvarivanja sveukupnog razvoja i primene inovativnih aktivnosti koje unapređuju održivost na lokalnom i globalnom nivou.

Kompetencija kritičkog mišljenja: sposobnost za preispitivanje normi, prakse i mišljenja; reflektovati generalne principe na sopstvene vrednosti, ličnu percepciju i aktivnosti; analitički sagledati sopstvenu ulogu u održivom razvoju. Kompetencija posedovanja svesti: sposobnost za preispitivanje sopstvene uloge u lokalnoj zajednici i globalnom društvu; kontinuirano vrednovanje i motivisanje za preduzimanje aktivnosti u okruženju; preispitivanje sopstvenih osećanja i poglede na svet. Integrisana kompetencija za rešavanje problema: sposobnost sveobuhvatne primene različitih postupaka za rešavanje složenih problema održivosti i razvijanja mogućih rešenja koja promovišu održivi razvoj, integrisanjem svih navedenih kompetencija. Ovim kompetencijama određeno je šta ljudi koji podržavaju održivi razvoj treba da preduzmu u savremenim kompleksnim promenama društva.

2.2. Ciljevi obrazovanja za održivi razvoj

Prvi ciljevi obrazovanja za održivi razvoj definisani su na Konferenciji u Beogradu 1975. godine u okviru Rezolucije o ciljevima i zadacima vaspitnoobrazovnog rada na zaštiti i unapređenju životne sredine (<http://unesdoc.unesco.org>). U njima se ističe:

- podsticanje svesti i brige o ekonomskoj, socijalnoj, političkoj i ekološkoj međuzavisnosti u urbanim i ruralnim sredinama;
- pružanje mogućnosti da svaka osoba stiče znanja i razvija stavove, uverenja i veštine neophodne za zaštitu i unapređenje životne sredine;
- kreiranje novih obrazaca ponašanja pojedinaca, grupa i društva u celini prema životnoj sredini;
- podržavanje individualnih i kolektivnih aktivnosti u preventivnom delovanju i rešavanju savremenih problema.

Osim ove rezolucije, potrebno je istaći preporuke koje sadrži Deklaracija iz Tbilisija. U njoj je, između ostalog, istaknuto da ekološkim obrazovanjem kod učenika treba razvijati svest i osetljivost za postojanje i rešavanje problema okoline, znanje, stavove, opredeljenost i veštine neophodne za zaštitu životne sredine (Matanović, Slavković, 1985).

Poglavlje 36 Agende za 21. vek, donete na konferenciji u Rio de Žaneiru 1992. godine, predstavlja nastavak preporuka iz Tbilisija. U njemu su definisani ciljevi obrazovanja za održivi razvoj kao što su: razviti svest o životnoj sredini i o razvoju društva u svim njegovim sektorima; razviti svest o globalnom značaju lokalnog delovanja na zaštitu i unapređenje životne sredine; razviti znanje i veštine neophodne za zaštitu i unapređivanje životne sredine; razviti navike i stilove življenja u skladu s principima zaštite životne sredine; razviti ekološku etiku; unaprediti kvalitet življenja; promovisati efikasno učešće pojedinca u donošenju odluka uz poštovanje ekoloških normi; jačati odgovornost; razviti kritičko mišljenje; razviti sposobnosti za rešavanje problema u životnoj sredini; omogućiti ekološko obrazovanje svim društvenim grupama na svim uzrasnim nivoima; raditi na integrisanju koncepta očuvanja životne sredine i njenog razvoja u sve obrazovne programe ([https:// sustainabledevelopment.un.org](https://sustainabledevelopment.un.org)). Ciljnu grupu koju ekološki treba obrazovati i vaspitavati čine deca i nastavnici u predškolskim ustanovama, osnovnim i srednjim školama; studenti na fakultetima i donosioci privrednih i političkih odluka. U okviru Agende 21 među predviđenim aktivnostima ekološkog obrazovanja posebno se ističu: primena aktivnih metoda poučavanja i učenja, jačanje razmene informacija usavršavanjem tehnologije, podsticanje istraživačkih projekata, jačanje lokalnih, nacionalnih i regionalnih centara za interdisciplinarna istraživanja životne sredine, pružanje mogućnosti svim ljudima nezavisno od socijalnog statusa, pola, uzrasta, rase i religijske pripadnosti da se ekološki obrazuju (Stojanović i sar., 1997). Međunarodno priznavanje ekološkog obrazovanja kao ključnog faktora održivog razvoja se kontinuirano i dalje razvijalo. To dokazuju Svetski samit o održivom razvoju 2002. u Johanezburgu, konferencija Ujedinjenih nacija 2012. godine u Rio de Žaneiru i Svetska konferencija UNESKA o održivom razvoju u Nagoji. Značaj ekološkog obrazovanja je istaknut i u drugim ključnim globalnim sporazumima, kao što su Pariski sporazum, Decenija obrazovanja za održivi razvoj Ujedinjenih nacija (2005–2014); Globalni akcioni program (GAP), Rezolucija Generalne skupštine UN i dr.

3. FORMALNO OBRAZOVANJE ZA ODRŽIVI RAZVOJ

Institucionalizovani i hijarahijski oblikovan sistem koji pokriva osnovno, srednje i visoko obrazovanje predstavlja okosnicu sfere formalnog ekološkog obrazovanja u Srbiji. Sistem je oblikovan obavezujućim nastavnim programom, kao i definisanim vaspitno-obrazovnim standardima, kompetencijama, ciljevima i ishodima u domenu postignuća učenika (Stanišić, Maksić, 2014). Razvoj ekološkog obrazovanja u vaspitno-obrazovnom sistemu Srbije se, od početka sedamdesetih godina prošlog veka do danas, može raščlaniti na tri perioda. U prvom periodu, pitanje odnosa čoveka i prirode bilo je samo „dotaknuto“ u okviru predmeta poznavanje prirode u prvom i biologija u drugom ciklusu osnovnog obrazovanja. Drugi period karakteriše uvođenje ekološkog obrazovanja u kurikulare većeg broja nastavnih predmeta. Ovo je period konstituisanja multidisciplinarnog i interdisciplinarnog koncepta ekološkog obrazovanja. Treći period ekološkog obrazovanja u literaturi se označava kao „socioekološko obrazovanje u okolini“ (Nikolić, 2003). Ono postaje briga celokupnog društva i prioritetni zadatak sistema školstva gotovo u svim zemljama sveta, pa i kod nas. Kao vodeći pojam javlja se obrazovanje za održivi razvoj u kome se izlazi iz okvira proučavanja prirode i mogućnosti njene zaštite. Počinju da se dotiču globalni problemi čovečanstva, kao i pitanja ljudskih prava, društvenog razvoja, ekonomskog razvoja, mira, ravnopravnosti i pravednosti. Uvođenje ekološkog obrazovanja u obrazovno-vaspitni sistem Srbije regulisano je Zakonom o sistemu zaštite životne sredine Republike Srbije (<http://www.pravno-informacioni-sistem.rs>) i Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (www.mpn.gov.rs). Prema drugom zakonu, predviđeno je da se „razvijanje svesti o značaju zaštite životne sredine obezbeđuje kroz sistem obrazovanja i vaspitanja od predškolske ustanove do univerziteta, obrazovanjem i usavršavanjem u procesu rada i obrazovanjem i vaspitanjem građana kroz celoživotno učenje“. Takođe, u članu 3 ovog zakona eksplicitno se ističe da kod učenika treba razvijati svest o značaju zaštite i očuvanja prirode i životne sredine. U opštim osnovama školskog programa (www.mpn.gov.rs) od trinaest opštih ciljeva definisanih ovim dokumentom dva se odnose na vaspitanje i obrazovanje za zaštitu životne sredine. Njima se naglašava potreba za sticanjem znanja o prirodnim resursima, njihovoj ograničenosti i održivom korišćenju, kao i o zaštiti, obnovi i unapređivanju životne sredine. Na prvi pogled, uočava se nedostatak ciljeva iz sfere vaspitnog uticaja škole u pravcu razvoja: vrednosnih stavova, odgovornosti, emocija, etičkih normi i navika ekološkog ponašanja. Opšti ishodi obaveznog obrazovanja, definisani istim dokumentom, određuju da učenik nakon završetka obaveznog obrazovanja treba da: razume ograničenost prirodnih

resursa na Zemlji; razlikuje pozitivne i negativne uticaje, kao i lokalne i globalne posledice čovekove delatnosti u prirodi. On takođe treba da razume: suštinu i značaj održivog korišćenja prirodnih resursa; značaj postojanja raznovrsnosti života i životnih staništa za očuvanje ekološke ravnoteže i opstanak čoveka; značaj, potrebu i oblike zaštite jedinki, vrsta, životnih zajednica i ekosistema u celini i razume važnost i mogućnost ličnog učešća u zaštiti, obnovi i unapređivanju prirodnih i antropogenih elemenata životne sredine.

3.1. Uloga škole u vaspitanju i obrazovanju za održivi razvoj

Svoju ulogu u vaspitanju i obrazovanju za održivi razvoj škola ispoljava preko: nastavnih programa, organizacije nastavnih i vannastavnih aktivnosti, udžbenika, didaktičkog materijala i nastavnog kadra. Školu ne treba posmatrati kao mesto u kome se kroz programske nastavne sadržaje, nastavu i vannastavne aktivnosti učenika prenose i usvajaju samo znanja o životnoj sredini. Ona se u ovom pogledu mora posmatrati šire, kroz kontekst stila života u školi i vaspitnih modela koji se promovišu u cilju ekološke socijalizacije učenika i formiranja njihovih ekoloških stavova, vrednosti, odgovornosti i ponašanja (Stanišić, Maksić, 2014). Dosadašnja teorijska i empirijska saznanja o doprinosu škole razvoju ekološke svesti i kulture učenika u Srbiji svode se na to da škola donekle udovoljava obrazovnoj komponenti, dok je vaspitna funkcija škole zapostavljena (Živković, Jovanović, 2006; Brun, 2003; Andevski, 1998; Kundačina, 1998). U teorijskim i empirijskim razmatranjima sve češće se postavlja pitanje: Da li je sadašnja organizacija i metodičko-didaktička realizacija ovog segmenta formalnog obrazovanja i vaspitanja primerena trenutnim društvenim zahtevima i aktuelnim obrazovnim potrebama? Jedan od uslova da se ekološko obrazovanje i vaspitanje i ostvari nalazi se u stalnom programskom, organizacionom, didaktičko-metodičkom osmišljavanju i osavremenjavanju nastavnog procesa (Barth, 2015; Sterling, 2011). Kada je u pitanju unapređenje uticaja škole na razvoj ekološke svesti mladih Eulefeld (1981) smatra da je za svaku državu neophodno uraditi studiju slučaja o realizaciji ekološkog obrazovanja, kojom treba obuhvatiti, na jednoj strani, pitanje nastavnih okvira, metoda i sadržaja kojima se sprovode poučavanje i učenje, a na drugoj, pitanje nastavnih i vannastavnih aktivnosti koje unapređuju ili ograničavaju obrazovanje za održivi razvoj. Kundačina (1998) smatra da je za sagledavanje uloge škole u formiranju ekološke svesti mladih neophodna analiza uticaja: stručne i metodičke osposobljenosti nastavnog kadra. Takođe, potrebno je sagledati zastupljenost ekoloških ciljeva, ishoda, sadržaja i tema u nastavnim programima; strukturu i organizaciju ekoloških

sadržaja u udžbenicima i način realizacije ovih sadržaja u nastavnoj praksi. Posebno treba analizirati vannastavne aktivnosti koje se organizuju u ovom pogledu (škola u prirodi, ekskurzije, posete institucijama, organizovanje različitih akcija, realizacija istraživanja i projekata...) i samog ambijenta i uređenosti škole i njene okoline (Kundačina, 2002).

Sumnja se u to da škola utiče na razvoj ekološke svesti u onoj meri kao što to mnogi ističu. Kao dokaz navodi se činjenica da nastavnicima nedostaje odgovarajuća evidencija o radu u ovoj oblasti i da se u okviru obrazovanja za održivi razvoj malo posvećuje pažnja problemu postojanja suprotnosti između stava i ponašanja učenika.

Kundačina (2002) smatra da učenicima ne nedostaju znanje i poželjni stavovi, već adekvatno ponašanje. Zbog toga, on smatra da bi u budućim studijama u ovoj oblasti trebalo istražiti:

- delovanje nastavnog programa na promenu ponašanja umesto na promenu stavova;
- kauzalni odnos između znanja, stavova i ponašanja, a ne samo postojanje njihove korelacije;
- stabilnost novoformiranog ponašanja.

U naučnoj javnosti postoji shvatanje da se u izgradnji ekološke svesti učenika bolji efekti postižu u nastavi koja počiva na samostalnom delovanju i odlučivanju učenika i rešavanju konkretnih problema životne sredine. Takvo shvatanje favorizuje primenu aktivnih metoda rada i projektne nastave tokom izučavanja sadržaja o zaštiti životne sredine (Wals, 2011). Poseban značaj u ekološkom obrazovanju daje se i ulozi nastavnika kao modelu, u pogledu stavova i ponašanja, ali i kao stručnjaku, pedagogu i metodičaru. Od ekološke osetljivosti za probleme životne sredine, nivoa ekološke pismenosti i metodičko-pedagoške osposobljenosti nastavnika za sprovođenje ekološkog obrazovanja putem osmišljavanja raznovrsnih ekoloških aktivnosti u najvećoj meri zavisi ekološko vaspitanje i obrazovanje dece (Yavetz et al., 2014; Wals, 2011; Živković i sar., 2007; Kyburz-Graber, Robottom, 1999; Kundačina, 1998).

Važan faktor prilagođenosti i usmerenosti škole zahtevima obrazovanja i vaspitanja za zaštitu životne sredine je i uspostavljanje i jačanje veza sa okruženjem. U tom pravcu, tokom nastave treba praktikovati: gostovanja različitih stručnjaka iz ove oblasti, povezivanje vannastavnih-životnih iskustava učenika sa onim što se izučava u školi, sticanje različitih praktičnih iskustava u lokalnoj sredini i povezivanje škole sa institucijama na lokalnom, nacionalnom i međunarodnom nivou radi realizacije ekoloških akcija,

kampanja ili projekata (Tsevreni, 2011; Hernández et al., 2010; Fisman, 2005; Uzzell, 1999; Ballantyne & Packera, 2009).

4. MODELI SPROVOĐENJA FORMALNOG OBRAZOVANJA ZA ODRŽIVI RAZVOJ U SRBIJI

S obzirom na to da se problemi životne sredine mogu posmatrati s aspekta različitih naučnih disciplina, javlja se problem didaktičkomethodičke implementacije ovih sadržaja u nastavne programe (Barry, 2007). Sadržaji iz ove oblasti se u većini zemalja Evrope izučavaju u okviru različitih nastavnih predmeta, ali i posebnih predmeta koji svojom koncepcijom direktno sagledavaju mogućnosti rešavanja problema životne sredine i uspostavljanja održivog razvoja (unesdoc.unesco.org). U pojedinim zemljama (Nemačka, Velika Britanija, skandinavske zemlje) zaživeli su i novi oblici (specijalni ekološki projekti) i metode rada (ekološka ocena teritorije), koji omogućavaju praktično iskustvo učenika u rešavanju problema i sprovođenje konkretnih proekoloških kampanja i akcija (<https://www.sustainabledevelopment2015.org/>). U našoj zemlji postoji višepredmetni-interdisciplinarni model ekološkog obrazovanja u kome svaki nastavni predmet sa stanovišta svojih naučnih polazišta otkriva različite aspekte uzajamnog uticaja čoveka i prirode i širi ekološku misao mladih. Model se promovise kroz obavezne predmete u prvom i drugom razredu osnovne škole: svet oko nas, maternji jezik, likovna kultura, fizičko i zdravstveno vaspitanje. U trećem i četvrtom razredu osnovne škole umesto sveta oko nas, kao obavezan, uveden je predmet priroda i društvo. U višim razredima osnovne škole sadržaji o problemima zaštite životne sredine se obrađuju u okviru nastavnih predmeta: geografija, biologija, hemija, fizika... Istraživanja pokazuju da višepredmetni model obrazovanja za održivi razvoj kod nas ne pruža adekvatno ekološko obrazovanje i vaspitanje učenicima pošto ekološki sadržaji nisu dovoljno zastupljeni u nastavnim programima, udžbenicima i samoj praksi pojedinih nastavnih predmeta (Stanišić, Maksić, 2014). U mnogim nastavnim predmetima ovakvo obrazovanje i vaspitanje i dalje ima stihijski i fragmentalni karakter. Za većinu nastavnika privlačnost interdisciplinarnog modela se gubi u praksi pošto je svaki predmet izgrađen na logici svoje nauke koja se, uglavnom, razlikuje od ciljeva i zadataka ekološkog obrazovanja. Osim toga, nedovoljna ekološka pismenost i metodičko-didaktička obučenost nastavnika za realizaciju ekoloških sadržaja u nastavnom procesu dodatno otežavaju primenu ovog modela u osnovnoj školi. Savremene tendencije razvoja obrazovanja za održivi razvoj u svetskoj praksi usmerene su ka primeni takozvanog, kombinovanog mešovitog

modela u kome se ekološki sadržaji obrađuju kako u pojedinim nastavnim predmetima, tako i u posebnom nastavnom predmetu koji ima koordinirajuću ulogu. U okviru ovog predmeta, fragmentalna znanja o problemima zaštite životne sredine koja učenici stižu u pojedinim predmetima povezuju se i proširuju novim znanjima. U okviru takvog predmeta postoji mogućnost za izvođenje praktičnih vežbi, projektne nastave i sprovođenje različitih istraživanja u lokalnoj sredini (Nikolić, 2003). U našem obrazovnovaspitnom sistemu takav model je delimično zastupljen u okviru prvog ciklusa osnovnog obrazovanja u kome predmeti svet oko nas i priroda i društvo imaju pomoćnu ulogu u razvoju ekološke pismenosti učenika, dok koordinirajuću ulogu ima uže specijalizovani predmet čuvari prirode. Ovaj predmet se izučava i u drugom ciklusu osnovnog obrazovanja, i to u 5. i 6. razredu (Jovanović, 2019). Problem je u tome što pomenuti predmet i dalje ima izborni status, te ga ne pohađaju svi učenici. Kombinovani model postoji i u nekim srednje stručnim školama u kojima je koordinirajuću ulogu u razvoju ekološkog obrazovanja i vaspitanja preuzeo predmet ekologija i zaštita životne sredine. U gimnaziji takvu ulogu ima predmet obrazovanje za održivi razvoj, koji se kao izborni izučava sve četiri godine.

Institucionalizovani i hijarahijski strukturirani sistem koji pokriva osnovno, srednje i visoko obrazovanje predstavlja okosnicu sfere formalnog obrazovanja u čijim okvirima se odvija i ekološke obrazovanje i vaspitanje svakog pojedinca. Sistem je oblikovan obavezujućim kurikulumom i vaspitno-obrazovnim standardima u domenu postignuća učenika, sadržaja, metoda, modela i oblika rada. Školi ne treba posmatrati samo kao mesto u kome se kroz programske nastavne sadržaje, nastavu i slobodne aktivnosti učenika prenose i usvajaju ekološka znanja i ekološke vrednosti. Ona se u ovom pogledu mora posmatrati šire, kroz kontekst stila života u školi i vaspitnih modela koji se primenjuju u cilju ekološke socijalizacije učenika i izgradnje njihovih ekoloških stavova i ponašanja.

5. ZAKLJUČAK

Može se zaključiti da ekološko obrazovanje ima za cilj razvoj kompetencija koje jačaju pojedinca da preduzima akcije i razume savremene i buduće posledice ličnog, društvenog, kulturnog i ekonomskog uticaja na životnu sredinu, kako na lokalnom, tako i na globalnom nivou. Takođe, cilj obrazovanja je formiranje pojedinca koji će u budućnosti učestvovati u donošenju društveno-političkih odluka o pokretanju akcija usmerenih ka održivom razvoju. Ekološko obrazovanje treba shvatiti kao sastavni deo

kvaliteta celokupnog obrazovanja i inherentni koncept celoživotnog učenja. Sve obrazovne institucije, od predškolskog do visokoškolskog obrazovanja i neformalnog i informalnog obrazovanja, treba intenzivno da se bave pitanjima održivog razvoja i da podstiču razvoj kompetencija usmerenih ka održivosti. Ekološko obrazovanje je holističko i transformativno obrazovanje koje se bavi sadržajem i rezultatima učenja, vaspitanja i stvaranja podsticajnog okruženja za učenje. Prema tome, ekološko obrazovanje ne podrazumeva samo izučavanje sadržaja o klimatskim promenama, siromaštvu ili održivoj proizvodnji i potrošnji već podrazumeva primenu interaktivne nastave usmerene na učenika. Takva nastava je orijentisana na akciju, samostalno učenje, rešavanje problema, interdisciplinarnost i povezivanje formalnog, neformalnog i informalnog učenja. Samo takav pristup omogućava razvoj ključnih kompetencija potrebnih za promovisanje održivog razvoja. Činjenica je da će ljudi, kako bi smanjili degradaciju životne sredine, u 21. veku morati značajnije da promene svoje ponašanje prema okruženju, te se formiranje proekoloških navika kod mladih postavlja kao prioritetni cilj ekološkog obrazovanja. Nije jednostavno odjednom promeniti svest građana, nije lako naterati ih da prihvate svoje obaveze, ali je to neophodno učiniti. Više nije pitanje dobre volje pojedinaca, društva ili države hoće li pristupiti ovim promenama, već je to nužan faktor našeg daljeg opstanka i napretka. Mora doći do promena u vaspitno-obrazovnom sistemu.

Vaspitanje i obrazovanje za zaštitu i unapređenje životne sredine mora obuhvatiti sve starosne dobi, ne samo formalno, već i neformalno obrazovanje. Obrazovanje za održivi razvoj postaje prioritet, a njegova implementacija u sve životne sfere obaveza, tako da, ukoliko razmišljamo o budućnosti onda moramo razmišljati i o formiranju nedeljivog trougla ekologije, ekonomije i obrazovanja.

LITERATURA

Anđelković, S. (2018): *Vaspitanje i obrazovanje za održivi razvoj - Učenje i poučavanje van učionice*. Udžbenik. Univerzitet u Beogradu, Geografski fakultet. Beograd.

Andevski, M. (1998): Škola i razvoj ekološke svesti. *Pedagoška stvarnost*. Novi Sad.

Barth, M. (2015). Implementing Sustainability in Higher Education: Learning in an age of transformation. *Routledge Studies in Sustainable Development*. ISBN: 978-0-415-83374-5.

Ballantyne, R., & Packera, J. (2009). Introducing a fifth pedagogy: Experience-based strategies for facilitating learning in natural environments. *Environmental Education Research*. 15 (2), pp. 243–262.

Brun, G. (2003): Dosadašnje aktivnosti na pripremi obrazovanja i vaspitanja za zaštitu životne sredine stanovništva Srbije, u: *Obrazovanje o životnoj sredini u reformisanoj školi i društvu*, Zbornik radova, Ekolibri, Beograd.

Barry, S. (2007). Factors influencing environmental attitudes and behaviors: A U.K. case study of household waste management. *Environment and Behavior*, 39, pp. 435–473.

Eulefeld, G. (1981). Veränderung des Umweltbewusstseins-eine Aufgabe der Schule? Königstein: Umweltlernen.

Živković, Lj., Živković, N., Jovanović, S. (2007): Uloga nastavnika geografije u formiranju ekološke svesti učenika u osnovnoj školi, Zbornik radova sa naučnog skupa „Planska i normativna zaštita prostora i životne sredine“, Asocijacija prostornih planera Srbije, Geografski fakultet Univerziteta u Beogradu, Beograd.

Jovanović, S. (2019). *Osnove ekološkog obrazovanja*. Udžbenik. Univerzitet u Beogradu, Geografski fakultet. Beograd.

Jovanović, S., Živković, Lj. (2006): Mogućnosti primene grupnog oblika rada u nastavi geografije u osnovnoj školi. *Prvi kongres srpskih geografa*, Geografski fakultet Univerziteta u Beogradu Geografski institut „Jovan Cvijić“ SANU, SGD, Beograd.

Kundačina, M. (1998): Činioci ekološkog vaspitanja i obrazovanja učenika. Učiteljski fakultet u Užicu, Užice.

Kundačina, M. (2002): Metodički pristupi u ekološkom vaspitanju i obrazovanju, *Revija rada, Specijalni broj „Društvene promene, zaštita životne sredine i obrazovanje“*. Beograd.

Kyburz-Graber, R., Robottom, I. (1999). *The OECD-ENSI Project and its Relevance for Teacher Training Concepts in Environmental Education*.

Matanović, V., Slavković, Ž. (1985): Stanje ekološkog obrazovanja u Srbiji. *Nastava i vaspitanje*, br. 2, Beograd.

Nikolić, V. (2003): Obrazovanje i zaštita životne sredine. Zadužbina Andrejević, Beograd.

Stojanović, S., Matanović, V., Žderić, M., Gavrilović-Miljević, D., Brun, G. (1997): *Mogući pravci razvoja obrazovanja i vaspitanja za zaštitu, obnovu i unapređivanje životne sredine*. Univerzitet u Novom Sadu Prirodno-matematički fakultet i Institut za biologiju. Novi Sad.

Sterling, S. (2011). Transformative Learning and Sustainability: Sketching the Conceptual Ground. *Learning and Teaching in Higher Education*, Issue 5, 2010-11.

Stanišić, J., Maksić, S. (2014). Environmental Education in Serbian Primary Schools: Challenges and Changes in Curriculum, Pedagogy, and Teacher Training. *Journal of Environmental Education*, 2014, 45, 2, pp. 118-131.

Službeni glasnik RS- Prosvetni glasnik br. 10/19.

Tsevreni, I. (2011). Towards an environmental education without scientific knowledge: An attempt to create an action model based on children's experiences, emotions and perceptions about their environment. *Environmental Education Research*, 17 (1), pp. 53-67.

Uzzell, D. (1999). Education for environmental action in the community: New roles and relationships. *Cambridge Journal of Education*, 29 (3), pp. 397-413.

Fisman, L. (2005). The effect of local learning of environmental awareness in children: An empirical investigation. *The Journal of Environmental Education*, 36 (3), pp. 39-50.

Hernández, B., Martin, M. A., Ruiz, C., & Hidalgo, M. C. (2010). The role of place identity and place attachment in breaking environmental protection laws. *Journal of Environmental Psychology*, 30, pp. 281-288.

Wals, E.J., A. (2011). Learning Our Way to Sustainability. *Journal of Education for Sustainable Development* 5(2) pp:177-186.

Yavetz, B., Goldman, D., Pe'er, S. (2014). Student Teachers' Attainment of Environmental Literacy in Relation to their Disciplinary Major during Undergraduate Studies. *International Journal of Environmental & Science Education*, 2014, 9(4), pp. 369-383.

Referentne Internet stranice:

<https://unesdoc.unesco.org>

<https://www.sustainabledevelopment2015.org/>

<https://prosveta.gov.rs/>

<https://www.pravno-informacioni-sistem.rs>

*Ilija Lazić ,
College of Human Development, Belgrade*

PEDAGOGY OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT - EDUCATION FOR A SUSTAINABLE ENVIRONMENT

Summary

Education for sustainable development is a form of social response to solving the environmental crisis on Earth. It should enable each individual to acquire knowledge, values, responsibility, beliefs and forms of behavior that will help civilization overcome the existing environmental crisis. Education for sustainable development is seen as learning for the future that will prepare young generations to face new challenges in the environment. The concept of sustainable development implies balanced social, economic and environmental development aimed at improving the quality of life. School should be an educational institution in which young people prepare for life, forming a personality in a holistic sense. The emphasis is on the formation of versatility, authenticity and criticality towards everything that is existentially unacceptable for society and the natural environment. Therefore, the goals and outcomes of education must be in the function of achieving the goals of sustainable development.

Keywords: *sustainable development, upbringing, education, school, environmental awareness, pedagogy*

Uputstvo autorima

Časopis Paradigma objavljuje originalne naučne radove, pregledne radove i stručne radove iz oblasti socijalnog rada, specijalne edukacije i rehabilitacije. Osim toga, objavljuju se prikazi monografskih publikacija.

Za objavljivanje u časopisu prihvataju se isključivo originalni radovi koji nisu prethodno objavljivani i nisu istovremeno podneti za objavljivanje u nekom drugom časopisu, što autor garantuje posebnom izjavom. Radovi se dostavljaju na srpskom jeziku, ili engleskom jeziku. Radovi koji nisu pripremljeni u skladu sa Uputstvom za autore, ne uzimaju se u razmatranje.

Takođe, neophodno je dostaviti redakciji i sledeće informacije o autoru: ime, srednje slovo i prezime autora, godina rođenja, (naučno) zvanje, radno mesto, e-mail adresu, kontakt telefon.

Radovi se dostavljaju isključivo elektronskom poštom na adresu: paradigma@asp.edu.rs

Tehničke karakteristike rada

Radovi bi trebalo da budu dužine do jednog autorskog tabaka, odnosno do 30 000 karaktera (s praznim mestima, with spaces). U obim radova nisu uključeni apstrakt, spisak korišćene literature i rezime (summary) na kraju.

Format stranice je A4, font Times New Roman, pismo latinica (Latin, Serbia), prored 1,5 za tekst, a 1 za tabele, tekst u programu Microsoft Word.

Naslovna strana teksta treba da sadrži sledeće informacije: naslov rada, ime autora i koautora, naziv institucije, mesto i država (ukoliko je autor iz inostranstva). Posle imena prvog autora u fusnoti navesti adresu elektronske pošte, veličina slova 10. Ukoliko su radovi rezultat rada na naučno-istraživačkim projektima, u fusnoti uz naslov rada na naslovnoj strani rada treba dati osnovne podatke o projektu, veličina slova 10.

Naslov rada trebalo bi da bude informativan i precizno formulisan, napisan velikim slovima, boldiran, veličina slova 14.

Apstrakt obima do 1400 karaktera (s razmakom, with spaces), treba da sadrži cilj rada, primenjene metode, glavne rezultate i zaključak, veličina slova 12.

Rezime na engleskom (Summary), primenjuju se ista pravila kao i za apstrakt.

Ključne reči (tri do pet) treba dati uz apstrakt na jeziku rada i uz rezime (summary) na engleskom, malim slovima u italiku, odvajaju se zarezom, veličina slova 12.

Struktura rada

Svi radovi bi trebalo da imaju najmanje dva posebno izdvojena odeljka: uvod i zaključak. Ukoliko se radi o radovima koji prikazuju rezultate obavljenih istraživanja, pored uvoda i zaključka trebalo bi da imaju i sledeće elemente: cilj rada, metod rada, rezultate i diskusiju, izdvojenu ili u okviru rezultata. Strukturu preglednih radova i radova koji predstavljaju teorijske analize treba uskladiti sa osnovnom temom rada. Pregledni rad bi trebalo da sadrži originalan i kritički prikaz istraživačkog problema ili područja u kome je autor ostvario određeni doprinos, vidljiv na osnovu autocitata.

Naslove odeljaka dati centrirano i boldirano, veličina slova 12.

Podnaslove u tekstu dati italik, centrirano iznad paragrafa, veličina slova 12. Naslove odeljka i podnaslove nije potrebno numerisati.

Tabele se označavaju arapskim brojevima po redosledu navođenja u tekstu, veličina fonta za tabele 12, italik, a za sadržaj tabele veličina fonta 11. Iste podatke ne prikazivati tabelarno i grafički. Ukoliko postoje skraćenice u tabelama i grafikonima trebalo bi da budu objašnjene u legendi ispod tabele ili grafikona. Tabele i grafikoni trebalo bi da budu dati u Microsoft Word formatu. Rezolucija fotografija kao i grafikona i tabela preuzetih sa interneta je 300 dpi, grayscale color.

Primer tabele:

Tabela 1. Uspeh učenika kontrolne i eksperimentalne grupe na završnom testu znanja

GRUPA	N	M	SD	t	df	p
kontrolna	27	10,33	3,96	7,254	47	0,0001
eksperimentalna	22	17,29	2,35			

Reference

Pozive na izvore u tekstu i spisak korišćene literature na kraju rada trebalo bi dati u skladu sa APA6 stilom (APA Citation Style – American Psychological Association), abecednim redom.

Primer pozivanja na izvor u tekstu: (Anđelković, 2002: 148)

Reference na srpskom jeziku na spisku korišćene literature na kraju rada i u zgradama u tekstu navode se latinicom, bez obzira na vrstu pisma na kome su štampani korišćeni izvori.

Imena svih autora koja se navode na spisku korišćene literature na kraju rada i u zgradama u tekstu uvek se pišu na isti način. U tekstu navedena prezimena srpskih autora pišu se pismom na kome je dostavljen tekst, a prezimena stranih autora se navode ili u originalu ili srpskoj transkripciji (ukoliko se transkribuju, u zagradi se obavezno navode u originalu, na primer: Džonson (Johnson, 2007). U tekstu se navodi do tri autora (Malinić, Lalić-Vučetić, Komlenović, 2008), a pri navođenju reference sa više od tri autora se navodi samo prvi (za autore srpskog govornog područja: Ilić i sar., 2012, a za strane autore: Johnoson et.al, 2002). Navođenje više referenci bi trebalo urediti prema abecednom redu (Anđelković, 2002; Maksić, 2014; Radivojević, 1998). Više reference istog autora bi trebalo urediti prema hronologiji, od starije ka novijoj.

Spisak korišćene literature trebalo bi da obuhvati isključivo izvore na koje se autor poziva u radu. Nije potrebno stavljati redne brojeve ispred referenci navedenih u spisku korišćene literature na kraju rada.

Primeri navođenja referenci u spisku korišćene literature:

Knjiga:

Alexie, S.(1992). The business of fancydancing: Stories and poems. Brooklyn, NY: Hang Loose Press

Poglavlje u monografiji (tematskom zborniku ili zborniku radova):

Booth-LaForce, C., & Kerns, K. A. (2009). Child-parent attachment relationships, peer relationships, and peer-group functioning. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), Handbook of peer interactions, relationships, and groups (pp. 490-507). New York,

NY: Guilford Press.

Časopis, jedan autor:

Williams, J. H. (2008). Employee engagement: Improving participation in safety. Professional Safety, 53(12), 40-45.

Časopis, dva do sedam autora:

Keller, T. E., Cusick, G. R., & Courtney, M. E. (2007). Approaching the transition to adulthood: Distinctive profiles of adolescents aging out of the child welfare system. *Social Services Review*, 81, 453- 484.

Časopis, više od sedam autora (navesti prvih šest autora,... i poslednjeg)

Wolchik, S. A., West, S. G., Sandler, I. N., Tein, J.-Y., Coatsworth, D., Lengua, L.,...Griffin, W. A. (2000). An experimental evaluation of theory-based mother and mother-child programs for children of divorce. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, 843- 856.

Elektronski izvori:

Kenney, G. M., Cook, A., & Pelletier, J. (2009). Prospects for reducing uninsured rates among children: How much can premium assistance programs help? Retrieved from Urban Institute website: [http:// www.urban.org/url.cfm?ID=411823](http://www.urban.org/url.cfm?ID=411823)

Ocenjivanje radova

Urednici časopisa nakon prijema radova obavljaju pregled radova i donose odluku o tome koji radovi ulaze u proces recenzije. Radovi se recenziraju od strane dva nezavisna recenzenta koji su referentni za datu naučnu oblast. Recenzenti nisu poznati autorima, niti su autori poznati recenzentima. U cilju provere autentičnosti rukopisa i sprečavanja plagijarizma koristi se softver Plagiarisam detector. Radovi koji se tematski ne uklapaju u koncepciju časopisa ili tekstovi nisu usklađeni sa zahtevima koji treba da ispune tekstovi koji se objavljuju u naučnim časopisima ne mogu biti prihvaćeni, o čemu se autori obaveštavaju.

Nakon recenziranja, redakcija donosi odluku o objavljivanju, korekciji ili odbijanju rada. Svi autori dobijaju informaciju o odluci redakcije. Autori čiji su radovi odbijeni ili autori kojima se radovi vraćaju na korekciju dobijaju uvid u recenzije. Ukoliko autor dostavi korigovanu verziju teksta, dužan je da u tekstu jasno označi izvršene izmene u skladu sa primedbama i sugestijama recenzenata. Osim toga autor je dužan da u pismenoj formi redakciju upozna sa svim izmenama koje je načinio u tekstu (broj stranice na kojoj je načinjena izmena, kao i označavanje izvršene promene).

Lista recenzenata:

Prof. dr Tatjana Milivojević, Visoka škola socijalnog rada, Beograd

Doc. dr Nataša Ljubomirović, Visoka škola socijalnog rada, Beograd

Doc. dr Mile Draganović, Visoka škola socijalnog rada, Beograd

Doc. dr Milenko Čurović, Visoka škola socijalnog rada, Beograd

Prof. dr Dragana Đurić Jočić, Klinika za psihijatriju UKC Srbije

Prof. dr Slobodanka Gašić Pavišić, Univerzitet Donja Gorica, Podgorica

Tomislav Gajić, M.D. Ph.D. Assistant professor; The Institute for International Health and Education (IIHEUS), Albany, USA

Akademik prof. dr Gordana Dedić, Srpska kraljevska akademija za inovacione nauke (SKAIN); Centar za psihoterapijske studije (CPS)

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

364

PARADIGMA : časopis za teoriju i praksu socijalnog rada, specijalne edukacije i rehabilitacije / glavni urednik Vladimir Ilić ; odgovorni urednik Milorad Đurić. - God. 1, br. 1 (2018)- . - Beograd : Akademija za humani razvoj, 2018- (Beograd : NM Libris). - 24 cm

Godišnje.

ISSN 2620-1550 = Paradigma (Beograd)

COBISS.SR-ID 270150156