

УЧЕЊЕ И НАСТАВА

2024
Београд





УЧЕЊЕ И НАСТАВА

ГОДИНА X

2024.

УДК 37(497.11)

ISSN 2466-2801

Издавач: *KLETT* друштво за развој образовања, Београд

Суиздавач: Факултет за образовање учитеља и васпитача Универзитета у Београду

За издавача: Гордана Кнежевић Орлић

За суиздавача: проф. др Данимир Мандић

Главни и одговорни уредник:

Др Миленко Кундачина, редовни професор, Универзитет у Крагујевцу – Педагошки факултет у Ужицу

Уредништво:

Др Милица Андевски, редовни професор, Универзитет у Новом Саду – Филозофски факултет

Др Вељко Банђур, редовни професор, Факултет за образовање учитеља и васпитача, Универзитета у Београду

Др Сања Благданић, редовни професор, Факултет за образовање учитеља и васпитача, Универзитета у Београду

Академик Драго Бранковић, професор емеритус, Универзитет у Бања Луци – Филозофски факултет

Др Ивана Висковић, ванредни професор, Свеучилиште у Сплиту – Филозофски факултет

Др Миле Илић, редовни професор, Универзитет у Бања Луци – Филозофски факултет

Др Првослав Јанковић, професор емеритус, Универзитет у Нови Саду – Педагошки факултет у Сомбору

Др Марина Јањић, редовни професор, Универзитет у Нишу – Филозофски факултет

Др Митја Крајнчан, редовни професор, Универзитет у Приморском – Педагошки факултет Копер

Др Добринка Кузмановић, доцент, Универзитет у Београду – Филолошки факултет

Др Данимир Мандић, редовни професор, Факултет за образовање учитеља и васпитача, Универзитета у Београду

Др Снежана Марковић, ванредни професор, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Др Саша Милић, редовни професор, Универзитет Црне Горе – Филозофски факултет у Никшићу

Др Милка Николић, редовни професор, Универзитет у Крагујевцу – Филолошко-уметнички факултет

Др Сениша Опић, редовни професор, Свеучилиште у Загребу – Учитељски факултет

Др Марија Павловић, доцент, Факултет за образовање учитеља и васпитача, Универзитета у Београду

Др Маријета Петрова, редовни професор, Универзитет у Скопљу – Педагошки факултет

Др Марина Семиз, доцент, Универзитет у Крагујевцу – Педагошки факултет у Ужицу,

Др Сања Филиповић, редовни професор, Универзитет у Новом Саду – Академија уметности,

Секретар Уредништва: Мр Мирјана Пајић, *KLETT* друштво за развој образовања, Београд

Лектура и коректура: *KLETT* друштво за развој образовања

Преводиоци: Јагода Чупић, енглески језик; Лариса Стамболија, немачки језик

Графичка припрема: Марко Маринковић

Дизајн корица: Издавачка кућа *KLETT*, Београд

Тираж: 100 примерака

Штампа: *АТЦ штампарија д.о.о. Београд*

Часопис излази једном годишње.

LEARNING AND TEACHING

Year X • 2024 • 1–183

ISSN 2466-2801 • UDC 37(497.11)

Publisher: *KLETT* Educational Development Society, Belgrade

Co-Publisher: Faculty of Teacher Education, University of Belgrade

On behalf of the Publisher: Gordana Knežević Orlić

On behalf of the Co-Publisher: PhD, Danimir Mandić

Editor in Chief:

Milenko Kundačina, Full Professor,
University of Kragujevac, Faculty of
Education in Užice

Editorial Board:

Milica Andevski, Full Professor,
University of Belgrade, Faculty of
Education

Veljko Bandur, Full Professor, University
of Belgrade, Faculty of Education

Sanja Blagdanić, Full Professor,
University of Belgrade, Faculty of
Education

Academic Drago Branković, Emeritus
Professor, University of Banja Luka,
Faculty of Philosophy

Ivana Visković, Associate Professor,
University of Split, Faculty of Philosophy

Mile Ilić, Full Professor, University of
Banja Luka, Faculty of Philosophy

Prvoslav Janković, Emeritus Professor,
University of Novi Sad, Faculty of
Education in Sombor

Marina Janjić, Full Professor, University
of Niš, Faculty of Philosophy

Mitja Krajncan, Full Professor, University
of Primorska, Faculty of Education in
Koper

Dobrinka Kuzmanović, Docent, University
of Belgrade, Faculty of Philology

Danimir Mandić, Full Professor, University
of Belgrade, Faculty of Education

Snežana Marković, Associate Professor,
University of Kragujevac, Faculty of
Education in Jagodina

Saša Milić, Full Professor, University of
Montenegro, Faculty of Philosophy in
Nikšić

Milka Nikolić, Full Professor, University of
Kragujevac, Faculty of Philology and Arts

Siniša Opić, Full Professor, University of
Zagreb, Faculty of Teacher Education

Marija Pavlović, Docent, University of
Belgrade, Faculty of Education

Marieta Petrova, Full Professor, University
of Skopje, Faculty of Pedagogy

Marina Semiz, Docent, University of
Kragujevac, Faculty of Education in Užice

Sanja Filipović, Full Professor, University
of Novi Sad, Academy of Arts

Editorial Secretary: Mirjana Pajić, MA,
KLETT Educational Development Society

Editor and Proofreader: *KLETT* Educational
Development Society

Translators: Jagoda Čupić, English language;
Larisa Stambolija, German language

Graphic Pre-press: Marko Marinković

Cover Design: Publishing Company *KLETT*,
Belgrade

Circulation: 100 copies

Printed by: ATC, Belgrade

Published annually

LERNEN UND UNTERRICHT

10. Jahrgang • 2024 • 1–183
ISSN 2466-2801 • UDK 37(497.11)

Herausgeber: *KLETT* Gesellschaft zur
Entwicklung der Bildung, Belgrad

Mitherausgeber: Fakultät für Lehrer- und
Erzieherbildung, Universität Belgrad

Für den Herausgeber: Gordana Knežević
Orlić

Für den Mitherausgeber: Prof. Dr. Danimir
Mandić

Chefredakteur:

Dr. Milenko Kundačina, Professor,
Universität Kragujevac – Fakultät für
Pädagogik Užice

Redaktion:

Dr. Milica Andevski, Professor,
Universität Novi Sad – Fakultät für
Philosophie

Dr. Veljko Bandur, Professor, Fakultät für
Lehrer- und Erzieherbildung, Universität
Belgrad

Dr. Sanja Blagdanić, Professor, Fakultät
für Lehrer- und Erzieherbildung,
Universität Belgrad

Akademienmitglied Drago Branković,
emeritierter Professor, Universität Banja
Luka – Fakultät für Philosophie

Dr. Ivana Visković, Honorarprofessor,
Universität Split – Fakultät für
Philosophie

Dr. Mile Ilić, Professor, Universität Banja
Luka – Fakultät für Philosophie

Dr. Prvoslav Janković, emeritierter
Professor, Universität Novi Sad –
Fakultät für Pädagogik Sombor

Dr. Marina Janjić, Professor, Universität
Niš – Fakultät für Philosophie

Dr. Mitja Krajnčan, Professor, Universität
Primorski – Fakultät für Pädagogik
Koper

Dr. Dobrinka Kuzmanović,
Assistenzprofessor, Universität Belgrad –
Fakultät für Philologie

Dr. Danimir Mandić, Professor, Fakultät für
Lehrer- und Erzieherbildung, Universität
Belgrad

Dr. Snežana Marković, Honorarprofessor,
Fakultät für pädagogische Wissenschaften
Universität Kragujevac, Jagodina

Dr. Saša Milić, Professor, Universität
Montenegro – Fakultät für Philosophie
Nikšić

Dr. Milka Nikolić, Professor, Universität
Kragujevac – Fakultät für Philologie und
Kunst

Dr. Siniša Opić, Professor, Universität
Zagreb – Fakultät für Pädagogik

Dr. Marija Pavlović, Assistenzprofessor,
Fakultät für Lehrer- und Erzieherbildung,
Universität Belgrad

Dr. Marieta Petrova, Professor, Universität
Skopje – Fakultät für Pädagogik

Dr. Marina Semiz, Assistenzprofessor,
Universität Kragujevac – Fakultät für
Pädagogik Užice

Dr. Sanja Filipović, Professor, Universität
Novi Sad – Kunstakademie

Sekretär der Redaktion: Mag. Mirjana Pajić,
KLETT Gesellschaft zur Entwicklung der
Bildung, Belgrad

Lektorat und Korrektur: *KLETT*
Gesellschaft für Bildungsförderung

Übersetzung: Jagoda Čupić, ins Englische;
Larisa Stambolija, ins Deutsche

Grafische Gestaltung: Marko Marinković

Umschlaggestaltung: Klett Verlag, Belgrad

Auflage: 100 Exemplare

Druck: ATC, Belgrad

Erscheint jährlich

САДРЖАЈ

1. СТУДИЈЕ И ЧЛАНЦИ

Радован Т. Чокорило

Смисао православног васпитања целовите личности
(оригинални научни чланак) 13–30

Мерима Муслић

Теорија когнитивног оптерећења и употребљивост
образовног софтвера
(прегледни чланак) 31–56

Ивана А. Благојевић

Разумевање фразеологизама дисфазичне деце
и деце типичног језичког развоја
(претходно саопштење) 57–66

Марко Р. Попадић

Настава ликовне културе и еманципација личности
(оригинални научни чланак) 67–78

Ђурђа С. Максимовић

Васпитно-образовна функција читања књижевних
текстова у делима Јана А. Коменског и Жана Ж. Русоа
(стручни чланак) 79–92

Жељко Ј. Младеновић

Протести ученика и пресељење учитељске школе
из Крагујевца у Београд
(стручни чланак) 93–106

Миланка Ч. Николић

Агресивно понашање у раном детињству:
развој и негативни исходи
(стручни чланак) 107–120

Катарина Д. Јанковић

Разлози агресивности ученика млађих разреда
основне школе према вршњацима
(стручни чланак) 121–136

Бранка П. Спасић

*Последице емоционалног насиља и злостављања
деце у породици*
(стручни чланак)

137–150

2. ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

Мирјана М. Чутовић

*Модеран педагошко-дидактички оглед примене
кооперативног учења у реалном контексту у
настави српског језика*
[Марина Ж. Семиз: *Кооперативно учење и квалитет
знања ученика*. Педагошки факултет, Ужице, 2024, 406 стр.] .

151–154

Биљана М. Алавања

Прилог историји школства
[Миленко Кундачина, *Основна школа у Берковићима
1889-2024*, Само корак, Београд, 2024, 544 стр.]

155–158

Сабина Е. Шкријељ

Педагошке компетенције родитеља
[Далиборка Поповић: *Педагошке компетенције за
ефикасно родитељство*, Учитељски факултет у
Призрену – Лепосавић, 2024, 120 стр.]

159–166

Драган Ж. Добрисављевић

Компетенције за решавање проблема
[Наташа Т. Николић: *Компетенције за решавање
проблема: педагошка перспектива*, Универзитет
у Београду – Филозофски факултет, 2024, 149 стр.]

167–174

БЕЛЕШКЕ О АУТОРИМА 175–176

УПУТСТВО АУТОРИМА РАДОВА 177–183

1. STUDIES AND PAPERS

Radovan T. Čokorilo

The Purpose of Orthodox Upbringing in the Whole Person
(original scientific paper) 13–38

Merima Muslić

Cognitive Load Theory and Applicability of Educational Software
(review paper) 31–56

Ivana A. Blagojević

*Understanding of Phraseologisms in Children with
Developmental Dysphasia and Typically Developing*
(preliminary communication) 57–66

Marko R. Popadić

Art Education and the Emancipation of the Individual
(original scientific paper). 67–78

Đurda S. Maksimović

*The Educational Function of Reading Literary Texts
in the Works of Jan A. Komensky and Jean-Jacques Rousseau*
(professional paper) 79–92

Željko J. Mladenović

*Student Protests and the Relocation of the First Teacher's
School in Serbia from Kragujevac to Belgrade*
(professional paper) 93–106

Milanka Č. Nikolić

*Aggressive Behavior in Early Childhood: Development
and Negative Outcomes*
(professional paper) 107–120

Katarina D. Janković

*Reasons for Aggressiveness in Junior Elementary School
Students toward Peers*
(professional paper) 121–136

Branka P. Spasić

*Consequences of Emotional Violence and Abuse
of Children in the Family*

(professional paper) 137–150

2. REVIEWS

Mirjana M. Čutović

*Modern Pedagogical-didactic Study of the Application of
Cooperative Learning in a Real-life Context in the Teaching
of the Serbian Language*

[Marina Ž. Semiz: *Cooperative Learning and the Quality
of Student Knowledge*, Užice: Faculty of Education,
Užice, 2024, p. 406] 151–154

Biljana M. Alavanja

Contribution to the History of Education

[Milenko Kundačina, *Primary School in Berkovići
1889-2024*, Samo korak, Belgrade, 2024, p. 544] 155–158

Sabina E. Škrijelj

Parental Pedagogical Competencies

[Daliborka Popović: *Pedagogical Competencies for
Effective Parenting*, Faculty of Education in Prizren –
Leposavić, 2024, p. 120] 159–166

Dragan Ž. Dobrisavljević

Competencies for Solving Problems

[Nataša T. Nikolić: *Competences for Solving
Problems: A Pedagogical Perspective*, University
of Belgrade - Faculty of Philosophy, 2024, 149 pp.] 167–174

ABOUT AUTHORS 175–176

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS 177–183

1. FORSCHUNGEN UND ARTIKEL

Radovan T. Čokorilo

*Die Bedeutung der orthodoxen Erziehung der gesamten
Persönlichkeit*

(Originaler wissenschaftlicher Artikel) 13–38

Merima Muslić

*Theorie der kognitiven Belastung und Nutzbarkeit
von Bildungssoftware*

(Rezensionsartikel). 31–56

Ivana A. Blagojević

*Redewendungen von dysphasischen Kindern und
Kindern mit typischer Sprachentwicklung verstehen*

(Vorherige Ankündigung) 57–66

Marko R. Popadić

Kunstunterricht und Persönlichkeitsemanzipation

(Originaler wissenschaftlicher Artikel) 67–78

Đurđa S. Maksimović

*Pädagogische Funktion des Lesens literarischer
Texte in den Werken von Johann A. Comenius und
Jean-Jacques Rousseau*

(Expertenartikel) 79–92

Željko J. Mladenović

*Studentenproteste und Verlegung der ersten Lehrerschule
Serbiens von Kragujevac nach Belgrad*

(Expertenartikel) 93–106

Milanka Č. Nikolić

*Aggressives Verhalten in der frühen Kindheit:
Entwicklung und negative Folgen*

(Expertenartikel) 107–120

Katarina D. Janković

*Gründe für die Aggressivität von Grundschulern
gegenüber Gleichaltrigen*

(Expertenartikel) 121–136

Branka P. Spasić

*Die Folgen emotionaler Gewalt und Kindesmisshandlung
in der Familie*

(Expertenartikel) 137–150

2. BEWERTUNGEN

Mirjana M. Čutović

*Ein moderner pädagogisch-didaktischer Versuch zur Anwendung
kooperativen Lernens im realen Kontext im Unterricht der
serbischen Sprache*

[Marina Ž. Semiz: *Kooperatives Lernen und die Qualität des
Wissens der Schüler*, Užice: Fakultät für Pädagogik

Užice, 2024, 406 S.] 151–154

Biljana M. Alavanja

Ein Beitrag zur Geschichte der Bildung

[Milenko Kundačina, *Grundschule in Berkovići 1889-2024*,

Samo korak, Belgrad, 2024, 544 S.] 155–158

Sabina E. Škrijelj

Pädagogische Kompetenzen der Eltern

[Daliborka Popović: *Pädagogische Kompetenzen für
effektive Elternschaft*, Fakultät für Lehrkräfte in

Prizren – Leposavić, 2024, S. 120.] 159–166

Dragan Ž. Dobrisavljević

Kompetenzen zur Problemlösung

[Nataša T. Nikolić: *Kompetenzen zur Problemlösung:
pädagogische Perspektive*, Universität Belgrad –

Fakultät für Philosophie, 2024, S. 149] 167–174

HINWEISE ZU DEN AUTOREN 175–176

ANWEISUNGEN AN DIE AUTOREN DER ARTIKEL 177–183

Радован Чокорило
Универзитет у Новом Саду

СМИСАО ПРАВОСЛАВНОГ ВАСПИТАЊА ЦЕЛОВИТЕ ЛИЧНОСТИ

Има питања на која се не могу наћи одговори у оквирима система знања, већ само у оквирима система веровања. Због тога се и они који чине разум једног друштва окрећу вери кад се увере да је разум ограничен: вера говори о ономе о чему разум не може да говори!
Ђуро Шуњић

Резиме. Предмет истраживања у овом раду су педагошке рефлексије религијске оријентације и православног васпитања на идентитет и изграђивање целовите личности. Полазимо од претпоставке да је контемплативни Исток одувек био мање практичан у овоземаљском смислу у корист широких духовних видика. Православна вера посматра човека као икону божју и он не може бити појмљен ван односа са другим људима који почивају на љубави и слободи. Таквим односом љубави и слободе човек је боголик и он свој идентитет црпи из односа са другим људима и са Богом, а ван тог односа све се утапа у ступидни индивидуализам. Управо то прожимање односа према Богу и ближњем представља суштину православног интегритета личности. С друге стране, када су друштво и школа у кризи и када је васпитна функција породице у кризи, сматрамо да одговоре и решења треба препознати управо у вредностима које су у дискурсу православља, а пре свега у његовим врлинама које су потврдиле свој значај у делима педагошких класика и које не губе педагошку вредност ни данас. Оне су под таласом глобализације само маргинализоване, што не значи да ће и остати на том курсу. У раду се истиче значај религије за изграђивање социјалног идентитета и успостављања и очувања интегритета личности. Затим се, кроз анализу досадашњих (малобројних) истраживања и студија које се односе на васпитање у православном хришћанству настоји указати

на основна полазишта православне педагогије и кључне педагошке импликације дефинисаног православног васпитања целовите личности. На крају се, у контексту савремених друштвених кретања, излажу могући погледи на релације између европског идентитета личности и идентитета који је дефинисан православном религијском оријентацијом, проблеми који се рађају и могући начини њиховог превазилажења. Такође, предлажу се и одређени начини педагошке експликације пожељних православних врлина и вредности и њихов значај за васпитање целовите личности.

Кључне речи: *васпитање, личност, идентитет, интегритет, православна педагогија, православне врлине.*

Увод

Религија је генеричко својство човеково по чему се он разликује од других живих бића (човек мора да верује јер му је то својство рода; магарац не мора да верује јер му то није својство рода). Човек трага за смислом, под којим се не подразумева само целисходност, усмереност, функционалност, него и духовно-културна основаност и вредносна одређеност (основна вредност) људских радњи, поступака и делатности. У том трагању за смислом, сваки човек је неоспорно религиозан. Ту вољу за смислом Виктор Франкл је ставио у ред нагона, а Карл Густав Јунг је тврдио да нагон и дух потичу с истог извора (уп. Чокорило, 2023: 63).

Улога религије у васпитању одувек је постојала самим тим што се континуитет сваке религије заснива на васпитању младих нараштаја. Будући да религија подразумева одређени филозофски оквир, верске педагогије се обично сврставају у филозофске педагогије (уп. Поткоњак, 2003: 95).

С друге стране термин „филозофска педагогија” подразумева дедуктиван метод одређивања смисла васпитања, што би се могло протумачити да се верске педагогије декларишу као догматске, оне које свој циљ, метод, средства и садржаје не изводе из природе човека већ из филозофије одређене религије. Да ли је изложена теза науке истинита или је у питању само површно тумачење религије на рачун преферирања конзистентности науке? И може ли наука проникнути, схватити и објаснити суштину човекове душе? Уколико не може, да ли је стање душе тиме мање значајно за човека и његов живот? У другој половини XX века под утицајем бихејвиоризма постоји тенденција у друштвеним наукама да се зарад „научности” изгуби или искриви истина као основни циљ науке, да се зарад форме изгуби суштина као и да се зарад тренда конформистички

и некритички одбаци и етикетира као ненаучно све што није утемељено на строгим, понекад и „стерилним” научним принципима, или што није у складу са тренутним друштвеним трендом. Сведоци смо, често присутног кроз историју, недостатка критичке свести у науци. Не оспоравајући значај методолошких претпоставки науке желимо да укажемо и на значај критичког односа према „филозофским педагогијама” које не морају подразумевати догму већ, напротив, могу бити веома значајне за човека као појединца, а као део његовог идентитета, за његово здравље и интегритет. Такође, сматрамо да се у филозофијама религија налазе бројни принципи, ставови, захтеви и учења која су великим делом касније установљена у педагогији као пожељна и научно потврђена. Конкретно, циљ овог рада је да се истраже педагошке рефлексije православне религијске оријентације на интегритет и васпитање личности. Дакле, личност се посматра са теолошко-антрополошког аспекта, а религија са аксиолошког и хуманистичког аспекта. Наглашава се значај православног, апофатичког (грч. *αποφατικός* – одрицање) приступа јер заговара „слободу” и „љубав” као гравитирајуће категорије и ослобођен је ауторитативности, за разлику од западног, катафатичког (грч. *καταφατικός*, катафатика – прихватање, афирмација) модела сазнања Бога кроз човеков интелектуални аналитички покушај да утврди „оно што Бог јесте”. Ова метода наилази на велику препреку, јер какав би то био Бог, ако би га човек могао схватити и сместити у ограничене људске појмове и речи. Православни катафатички начин познавања Бога не раздваја се од апофатичког модалитета сазнања, јер се сматра да се живи и истинити Бог делимично може, а делимично не може исказивати. У православном учењу човек има могућност познања Бога једино преко божанских нестворених енергија, док је сама суштина Бога неописива, пошто она надмашује сваки људски ум: Не само по суштини, већ и стварна суштаства, не могу се изразити људским појмовима (св. Василије Велики).

Православље по својој природи сматрамо плодном и природном основом за педагошко деловање. То нипошто не значи механистичко повезивање православља са савременом педагогијом, већ се има на уму органско јединство и унутрашња повезаност „истинских и важних достигнућа савремене педагошке мисли с оним дубоким разумевањем човека које развија хришћанство”, како је то поодавно учио Зењковски (Зењковски, 2002: 24).

Улога религије у васпитању нити је занемарљива, нити је нова. Кроз историју, православна црквена јерархија је, следећи доследно одлуке васељенских сабора (од IV века наовамо) била обавезна да васпита и поучи и младе и одрасле православној вери. Још на VI васељенском сабору, одржаном у Цариграду 681. године усвојена је одлука: „Свештеници нека имају школе

по селима и засеоцима. И ако неко од верника жели да им повери своју децу ради учења, они нека не одбију...” (Поткоњак, 2003: 99).

У појединим друштвеним системима, њена улога било да је манифестна или латентна, несумњиво је одувек постојала. С друге стране, са развојем науке, дошло је до стварања једне целовите концепције православне педагогије (поткрепљене и научним истраживањима) још од почетка XX века. Данас је питање религијског васпитања институционализовано и предмет је нарочитог интересовања истраживача. Разлог за то је свакако морална и културна криза друштва последњих деценија али и нови трендови у развоју друштва на светском нивоу, попут глобализације и стварања потрошачког друштва, духовног посрнућа и еколошке кризе. Бројни теоретичари излаз виде управо у васпитању у духу хришћанских врлина. Сматрамо да није претенциозно уочити да наука никада није била ближа религији још од њихове диференцијације, бар када су питању православље и педагогија. Дакле, православна педагошка оријентација има значајну васпитну снагу која се може искористити за педагошко деловање, које управо у референтном оквиру православља добија свој пуни смисао.

Управо, смисао овог рада је да се расветли значај православног васпитања личности у изграђивању педагошки пожељних особина у условима савременог друштва.

МЕТОД

С обзиром на циљ, предмет и проблем те парадигму истраживања, примењена је метода теоријске анализе. Основни гносеолошко-логичко-методолошки поступак је рационални, разумски. Подаци су прикупљени техником анализе садржаја чланака, радова, истраживања и дела која се односе на предмет проучавања.

Православни идентитет личности

За одређивање православног васпитања неопходно је најпре размотрити појам идентитета личности, његове релације са појмом интегритета личности, будући да се те две категорије не могу разматрати једна без друге, као и појам зреле личности као исхода и смисла васпитања. Формирање зреле личности дуготрајан је и сложен процес. У његовом језгру налази се развој аутономије, идентитета и интегритета појединца. Развој идентитета има значајну улогу у формирању личности. Реч је о „укупности знања,

представа и идеја које имамо о себи, првенствено о оним особинама које су значајне, у којима проналазимо своју истоветност и суштину континуитета личне историје” (Недељковић, 2008: 569). Постоји персонални (лични) и колективни идентитет, који су међусобно повезани. Недељковић такође истиче значај и важност идентитета у кризним, транзиционим временима, када се због страха и несигурности појединаца и друштвених група неретко бежи и од оних промена које су услов изграђивања идентитета. Развијање аутономије, идентитета и интегритета у процесу образовања и васпитања има за циљ изграђивање зреле личности (Недељковић, 2008: 571). Зрелост личности се одређује као степен постигнуте равнотеже између идентитета и интегритета појединца. Идентитет представља језгро човекове личности, а „осећање идентитета је утолико постојаније уколико човек доживљава и интензивније унутрашње и спољашње промене” (Јеротић, 1995: 15). „Човеков идентитет је оно што он јесте, без обзира да ли је он тога свестан или не” (Хрњица, 1992: 51). С друге стране, у научном приступу интегритету личности општеприхваћено је становиште: (1) да целина претходи деловима и да представља нешто више од суме делова, (2) да позиција неког фактора унутар система зависи од улоге и функције коју дати фактор има унутар организма као целине и (3) у проучавању динамике личности неопходно је разматрати и динамику унутар система и динамику између система (Недељковић 2008: 575).

У том смислу, будући да идентитет условљава интегритет личности, религија као извор социјалног идентитета као подсистема идентитета човека има изузетну улогу у душевном здрављу и духовном развоју човека. Па тако, према Ђуру Шушњићу, функције религије, односно вере су различите, али су од изузетног значаја за заједницу, друштво и појединца. Основне функције вере су:

- учење,
- компензаторска функција,
- комуникативна функција,
- регулативна функција,
- емоционална функција,
- етичка функција,
- легитимацијска функција и

извор личног и колективног идентитета личности (Шушњић, 1998: 100).

На основу изложеног, запажа се да религија, као најстарији облик друштвене свести, представља незаобилазан оквир и средство постизања интегритета личности. Јер „живот захтева бржи ход, наука је исувише спора. Отуда је детињасто мислити да се друштвени живот (васпитање, прим. аут.) може организовати на научно провереним истинама. Зато ће се наш живот

и даље темељити на поверењу и вери, или ће пропасти” (Шушњић, 1988: 153). Већ из наведеног се могу наслутити васпитне снаге религије, као и потреба за њом (и друштвена и појединачна), али ћемо пре тога изложити основна начела идентитета личности, онако како се идентитет посматра у православљу.

Теологија и православна хришћанска антропологија људске личности заснивају се на темељу библијске тврдње да је човек лик божји и стога, дакле, неупоредив са елементима творевине. Личност се не може дефинисати полазећи од тела, нити од душе, нити од разума. Човек као личност не јавља се као индивидуа једне врсте, него као биће свесно свог слободног и разумног односа са својим Творцем.

„Хришћанством је откривена нова дотад непозната вијест. Православни човјек се обожује цијелог свог живота својим уздицањем ка Богу и божјим спуштањем ка њему. Бог је човјеку подарио велики динамички потенцијал који се испољава као могућност бескрајног човјековог раста. Без божје благодати човјек не може да расте. Крајњи циљ обожења постиже се у сједињењу са Христом благодаћу Духа светог и љубављу Бога оца” (Чокорило и Грк, 2012: 498).

Човеков личносни карактер састоји се управо у том отварању и слободи за заједништво. Дакле, човек својим биолошким постојањем већ јесте потенцијално личност. Међутим, он ће постати стварна личност тек када узме учешће у заједништву с Богом с обзиром на чињеницу да Бог јесте Личност, а то онда значи да човек постаје личност тек када се сједини са Богом Личношћу. Другим речима, тек када нађе смисао у Богу, он постаје личност у свом изворном смислу. Дакле, све док човек не преда себе динамичном и личном сусрету с Богом, неће имати своје стварно ЈА, тј. неће бити личност у свом изворном смислу. Човек, сходно томе, остварује своју личност и самопознање једино кроз *богопознање* и *нановорођење*. Будући да биолошко рођење није довољно, неопходно је да се човек поново духовно роди. Према православном учењу, ово духовно рођење се збива у цркви, а започиње светом тајном крштења.

Однос православне религије и педагогије

Православна апофатичка религијска оријентација човека поима по дубоком осећању његове вредности. Уместо опседнутости оправдањем и искупљењем, постоји „поуздање у мило”. У том контексту, хришћанске вредности попут љубави, ненасиља, праштања, покајања нису моралистичке већ егзистенцијалне категорије, те „православље није моралистички систем

забрана и казни већ посебан стил живота” (Биговић, 2014). Средишњи појам је појам обожења – *theosis*, а основни принцип је принцип љубави. Верује се да је Бог постао човек да би човек постао Бог, иако није исто бити Бог и постати Бог, Бог жели да човек постане Бог „по начину постојања, односно благодети”, и да, причешћујући се вечним енергијама Божијим, узраста у боголикости (Коларић, 2004: 239).

С друге стране, најважнији предмет педагогије је начело слободе према човеку, а најважнији принцип је принцип индивидуалности (Зењковски, 2002). Основни задатак педагога је да схвати конкретну, непоновљиву личност, душу детета, да се укључи у њу и да јој помогне да се развије и то путем љубави према човеку, као јединим путем којим се приближавамо тајни човекове душе. Овде се долази до проблема ограничености науке када је у питању разумевање људске душе и разумевање човека у потпуности. Како примећује Зењковски, теоријска анализа занеми пред тајнама индивидуалности – дискурзивна, логичка свест се само приближава тој тајни, али не успева да је одгонетне. У свом делу *Проблеми васпитања у светлу хришћанске антропологије* он објашњава: „Нама не недостаје поуздање у наше педагошко чуло, нама је потребно надахнуће да бисмо пронашли пут којим можемо утицати на душу” (Зењковски, 2002: 225).

Он излаз налази у враћању хришћанској антропологији како би се у светлу њених основних појмова осмислили садржаји педагошког искуства нагомиланог током дугогодишњих стваралачких трагања. Основне препреке на том путу Зењковски види у емпиристичком и позитивистичком духу педагошке науке и снажно израженој идеји „независне” и „аутономне” педагогије у односу на религију. Зењковски тај тренд назива „педагошким натурализмом”. Чак и када узмемо у обзир временску дистанцу у односу на период настанка његовог дела (1934), ситуација се није много променила, упркос променама у методолошком правцу и наглашавању „нове парадигме” која у извесном смислу и у извесној мери допушта субјективност на рачун објективности у покушају да се дође до суштине ствари. Након фијаска педоцентризма и педагошког анархизма који је захтевао апсолутно немешање у живот детета и када се дошло до закључка да се људска личност не развија сама од себе, педагошки идеализам је више снаге човека повезивао са трансценденталним сферама. Трансцендентализам „признаје да је личност повезана са надиндивидуалном сфером вредности и зато не представља негацију религиозног проблема већ само уздржавање од религиозног реализма” (Зењковски, 2002: 16).

Пошто је Фројдова дубинска психологија током свог развоја утврдила ону тајанствену дубину човекове личности чијим снагама сама личност не може да управља, религиозни правац у педагогији жели само да отворено и

директно призна ту чињеницу и да педагошко мишљење на одговарајућим местима повеже с религиозном сфером. Тиме се ни најмање не негира слобода педагошке мисли или праксе нити непроцењиви значај експеримента или емпирије а најмање значај сазнања других наука које су од користи педагогији. Уз поштовање секуларизационих процеса, који су у историји науке одиграли значајну улогу, не постоји овде намера да се педагогији намеће религија већ да се искористе васпитне снаге православног хришћанства, нарочито значајне у условима савременог доба. Насушне су овде речи Зењковског: „Личност не може бити апсолутизована, она се не развија сама из себе, она свој садржај задобија у општењу са светом вредности, у живом социјалном искуству, у окретању Богу” (Зењковски, 2002: 17).

У крајњем случају, човек увек има слободу у делању, а и питање односа према религији је ствар слободе, али њена снага је у ограничавању домета штетних утицаја. И сам рај и пакао су у основи ништа друго до стања душе, одређена начелом да „како чиниш/мислиш/делаш тако ћеш се и осећати”, што не представља никакву догму већ основне принципе моралног васпитања и менталне хигијене. Чини се ипак, да емпирија и чињенично стање указују да педагогији недостаје управо оно што се не да измерити нити у потпуности емпиријски утврдити.

Аксиолошки и хуманистички аспекти православља

Имајући у виду велики значај религије у пружању средстава за осмишљавање света и људске егзистенције јасно је да су у проучавању овог сложеног феномена и вредности које религија проповеда неопходни различити теоријски приступи. Изучавању овог проблема приступили смо са аксиолошког и хуманистичког аспекта проучавања религије. У религијама сваког друштва постоји одређен систем и хијерархија вредности. Вредност, схваћена и као релациона категорија јавља се као оријентир понашања друштва и појединца. Систем вредности је „сигурносни систем без кога би се личност и заједница распали, а живот обесмислио” (Шушњић, 1995: 348).

Православље пружа управо љубав као врховну вредност која ће водити човека у његовом развоју и емпиријском животу. С друге стране, у основи хуманизма леже начела попут поштовања личности, вере у вредност човека и снагу његових потенцијала и слободе сваког појединца. И у овом случају, слобода као једна од основних категорија православља омогућава да она представља снажну подлогу за развој човека. Православље и хуманизам нису ништа друго него слични концепти у различитим референтним оквирима. Битнијих разлика у егзистенцијалном исходу готово да и нема.

Безгранична вера у вредност човека у основи је поимања света. „Радост због човека, живо осећање лика божјег у њему, благодарење бићу које се у њему открива – то пасхално поимање света и добра у човеку је у православљу толико снажно да у њему нестају чак грех и лаж” (Зењковски, 2002: 49).

Православна педагогија и формирање целовите личности

Светло вере показује пут и кад светло разума угасне
Ђуро Шуњић

У православној педагогији средиште васпитања јесте душа човекова – оно од чега, по јеванђелским начелима, нема ничега вреднијег у свима световима, јер нема ничега равног души. Православна педагогија не заснива се на принципима индоктринације, већ напротив, на тежњи да се искористи читаво богатство педагошких идеја које је развила религијска педагогија и да се успостави органска синтеза изражена у пуноћи и сложености актуелних проблема васпитања на основу православне хришћанске антропологије. Јер православна црква „не тражи власт над људима, над слободом дечијом и уопште било ког другог бића. Она не пропагира, не индоктринира, него приповеда” (Јевтић, 1993: 4).

Примарни циљ хришћанског васпитања и образовања јесте успостављање духовности. Савремена концепција православне педагогије пре стоји на становишту да тамо где престаје педагогија почиње религија; она не негира педагогију већ тежи да превазиђе ограничења педагошке науке, да је употпуни. Тачније, православна педагогија јесте педагогија љубави. Бог се човеку открива у љубави, па се и личност васпитава и образује једино у атмосфери љубави, уважавања и поверења. То је уједно педагогија узрастања, педагогија непрестаног усавршавања и благодатног мењања васпитаника, али и васпитача. Како истиче савремени амерички православни педагог и психолог Софија Колумзин, „човек расте из нечега што јесте у нешто што није био, а ипак наставља да буде иста особа. То је процес који се одиграва у појединцу: он узраста у разумевању, вољи, разумности и снази. Где нема промене, ту долази до заостајања у развоју. Свеколика вештина васпитања може се одредити као ‘подстицање узрастања’” (Колумзин, 1996: 25 – 26).

Свесна ограничености друштвених наука у методолошком смислу па и науке уопште, православна педагогија жели да омогући пуноћу педагошком деловању стављајући тежиште на његовом духовном развоју као окосници развоја личности у свим другим његовим сферама. Зењковски је формулисао

основне принципе свих аспеката васпитања у духу православља чији је основни циљ да помогне деци у ослобађању од власти греха кроз благодетно испуњење, да помогне у откривању лика божјег (потпуног духовног развоја и испуњења целовите личности). Духовном животу је потребан емпиријски развој као посредно начело, али се он не развија из емпиријске сфере. Емпиријски развој је овде само драгоцен инструмент правилног васпитања личности. У основи је принцип целовитости људске личности који омогућује да се задатак васпитања детета формулише као откривање његове личности – али не линијом тзв. хармоничног развоја природе, него линијом човекове унутрашње хијерархичности. У човеку није све само личносно, него и личност живи свим – зато се развој личности не може одвојити од њеног физичког, психичког и социјалног живота. Зењковски сматра да треба стално имати на уму хијерархијску узајамну повезаност свих тих страна личности и њихов инструментални значај у развоју основног начела личности, њеног духовног живота (уп. Зењковски, 2002: 168–171).

Навешћемо још нека од основних начела православне педагогије, према Зењковском, која су у функцији васпитања целовите личности.

1. Физичко васпитање није само оправдано већ и неопходно као уређивање телесног живота кроз спорт и друге форме физичког васпитања.
2. Психички развој не сме изазивати тешке конфликте под чијим бременом савремени човек толико страда. Овде се посебно снажно истиче проблем васпитавања дара слободе; послушност ауторитету, ако је он правилно протумачен, може бити водич духовног здравља, док погрешно протумачен ауторитет само продубљује духовну двојност у човеку.
3. Развој карактера као свеукупности снага стваралачки и социјално остваривог деловања, као психофизичке снаге, владања собом и животног стваралаштва има, као и све у емпиријским задацима васпитања, инструментални значај. Ако се тај развој схвати као задатак потпуно независан од било чега другог, онда он не само што површно разумева драму људског живота, него често само учвршћује човекову духовну несређеност.
4. Улога дисциплине мора бити повезана с учењем да понашање и емпиријски живот у човековом унутрашњем развоју имају само функцију посредника у духовном развоју човека. Суштински смисао дисциплине, као посебног израза тога што нам је дато да водимо децу и да им помогнемо, састоји се у развоју дара слободе, у постепеном ослобађању духовних снага детета од власти његових случајних, површних побуда.

5. Сексуално васпитање има изузетно дубок значај. Премда је погрешно мишљење да је полност извор духовне несрећености, премда је несумњиво да сублимација енергије полности проширује људске стваралачке могућности, уређивање сфере полности има посебан значај за духовно и емпиријско здравље личности.
6. Социјално васпитање мора бити повезано с идејом цркве као благодетне саборности. Исто тако, и национално васпитање које продубљује и продуховљује повезаност личности са својим народом, мора бити повезано с идејом наднационалног јединства пред Богом, које не могу избрисати никакви историјски међунационални конфликти.
7. Морално васпитање мора бити изграђено у оквирима хришћанског мистичног морала. Ни морал разума, ни морал ума (аутономни морал) не могу победити начело греховности зато што служење добру не повезују са преданошћу Богу. Истинска морална слобода није у организацији понашања које одговара законима добра, него у слободи од самопотврђивања, у успостављању реалног јединства с Богом.
8. Естетско васпитање има огроман, а понекад и искључив значај за духовно сазревање. Оно мора имати у виду два циља: нижи, који служи забави и игри, и виши који напаја душу тако што је укључује у лепоту. Естетско надахнуће и преображавајућа снага лепоте морају бити ојачани радом душе, јер изван тога естетско надахнуће може ослабити душу и развити неодговорност и својеврсну непромишљеност. Нижу функцију естетског васпитања не треба потчињавати вишој (као ни обрнуто) – обе су потребне једна другој и своје место у духовном сазревању човека налазе у својој повезаности са религиозним животом.

Интелектуално васпитање развија иницијативу ума, развија стваралачке снаге и способност интуиције, али истовремено мора развијати и задовољити потребу за целовитим погледом на свет (уп. Зењковски, 2002: 171–173).

Према св. Јовану Златоустом циљ хришћанског образовања јесте – целовити човек који је, кроз светотајински и подвижнички живот у Цркви, кроз стицање врлине остварио своју богоиконичност. Да бисмо започели правилно образовање, сматрао је он, важно је од почетка положити темеље духовности у складу са јеванђељским заповестима блаженства.

Васпитање није сврсисходно уколико не образује човека у целини, тј. не само као „разумног човека”, већ, пре свега, као моралног и духовног човека, као „икону божју”. Знање је по себи бескорисно уколико не доноси свој

плод – врлину, а не служи другима, ако није на корист окружењу човеком. Ако служи као повод за гордост, за преузношење над другима, за лакомост, завист и друге пороке, знање „чини душе бесплодним и неспособним за било шта друго”. Са друге стране, не мора само образовање бити васпитавајуће, него васпитање мора бити образујуће. То је императивни педагошки модел који препоручује Златоусти. Јединство васпитања и образовања у љубави, постиже се кроз истинску филозофију, кроз познање Истине. „Није знање светлост, него је светлост знање.” Слушање и изучавање Речи божје и чињење добрих дела јесте Светлост Христова која просвећује све и сва. Човек је биће заједнице, створен за светост и за светлост.

Педагог ће подупрети духовни и целовити развој личности детета једино уколико је свестан да се на путовање запутио са живом душом устрепталом пред тајном света и сваког бића људског, душом жедном истине, правде, лепоте, добра, душом коју он на томе путовању треба да сачува од сваке опасности, и још да је оснажи, осоколи и укрепи пред животним изазовима, да јој открије чисте студенце са којих ће се она моћи напојити познањем смисла живота, да је постепено приведе ка успостављању таквог односа према Богу, према свету који је окружује, према другим људима и према себи самој који ће је чинити богатијом, вреднијом, испуњенијом (Кончаревић, 2005). „У васпитању, дакле, ми дете водимо, помажемо му да дорасте до оне снаге личности помоћу које ће у довољној мери овладати тајном слободе у себи. Васпитање је плодотворно само у оној мери у којој је окренуто духовном животу, прожето вером у силу божју и способно да запали дећу душу љубављу према добру и истини” (Зењковски, 2002: 173).

Тако се православна педагогија по своме карактеру показује као динамична, окриљујућа, облагодаћујућа, као још једно живо сведочење истинске силе православља у свој пуноћи његовог литургијског и подвижничког искуства.

Православље и савремена друштвена кретања

Будући да је религија настала из потребе човека да објасни себе, значи да она постоји колико и човек и да је човек по својој природи *homo religiosus*. А свака религија по својој суштини је аксиолошка, односно заснована на одређеном систему вредности који јој даје специфичну тежину у односу на друге религије. У православној религијској оријентацији, основне вредности су, као што смо навели раније, љубав и слобода човека на путу ка истини, односно ка обожењу и духовном узрастању. Умесно је

питање, у контексту савремених друштвених кретања, какви су исходи судара православног васпитања личности и оног који теже да изграде процеси глобализације, европеизације и новог светског поретка – два моћна идентитета и два система вредности који их чине? С једне стране имамо систем васпитања ослобођен од практичног и овоземаљског, заснован на духовном обраћању, а с друге систем вредности заснован на материјализму, хедонизму и утилитаризму. Године атеизма и друштвене кризе изродиле су снажну потребу за окретањем религији, што је логичан след. С друге стране, људима се нуде другачији концепти – попут глобализације, европског идентитета, новог доба, новог светског поретка... итд. Такав след догађаја у првом реду рађа конфликтну ситуацију у човечјој личности, а у крајњој инстанци прети да потисне религијски идентитет. Будући да се идентитет и света и човека, „јеванђељски посматрано, састоји у начину постојања човека и света, у избору слободних и разумних бића којем ће се приволети царству, приволети царству небескоме, или ‘приволет’ царству земаљскоме, у животном избору одакле ће црпети свој идентитет, да ли га црпети у Цркви од Истока, из кладенца непресушних енергија Божијих, или трагати за њим ван Цркве Божије, у празним фатаморганичним призрацима хиљада демонских опсенарија модерног доба. Паралелно са процесом савремене глобализације који за циљ има не само брисање националних идентитета или ишчезавање суверенитета народа и држава, паралелно тече и један много опаснији процес, процес увођења једног свеопштег и свесветског система духовних стандарда заснованих не на личности Богочовека Христа већ на празном и бесмисленом, плитком и приземном универзалном незнабоштву и хедонизму” (Драгојловић, 2009). Питање је како разрешити евентуални конфликт? У том смислу корисно је Фромово запажање: „Циљ друштвено-економског развитака западног света је материјално удобан живот, релативно једнака расподела богатства, чврста демократија и мир, и баш оне земље које су се највише приближиле свом циљу показују најоштрије знаке менталне неуравнотежености”. Стога као основни начин превладавања штетних последица глобализације и модерног друштва (будући да се не негирају и позитивне стране ових процеса) видимо управо у глобализацији богочовештва, односно у јачању потребе и стварању услова за духовним развојем и узрастањем човека, односно снажним педагошким деловањем, осмишљеним у оквирима православних принципа духовног развоја. Јер, „у трагањима за унутрашњом целовитошћу ми се врло лако можемо задовољити сурогатима и обманама, може се десити да не нађемо духовно, него чисто психолошко решење наше унутрашње двојности. Зато је у духовном развоју тако неопходан искусан путовођа, јер самом човеку није лако да се разабере

у томе колико може избећи привидно решење својих трагања. Сам по себи, тј. у својој субјективној страни духовни живот не садржи критеријум исправности свог правца” (Зењковски, 2002: 146).

Закључак

Синтезом презентованих чињеница насталих на основама православне педагогије, могуће је закључити следеће:

1. Религија као начин осмишљавања људске егзистенције (а тиме и као један од фактора васпитања) одувек је постојала и највероватније ће постојати и у будућности.
2. Религија представља важан део личног и социјалног идентитета и снажно средство за постизање идентитета и интегритета личности, јер човек има урођену потребу за веровањем у нешто изнад себе, док то веровање историјска и друштвена датост само обликује.
3. Православна религијска оријентација у својој основи садржи педагошки пожељне принципе и поседује значајну васпитну снагу коју треба искористити у формирању целовите личности, нарочито у времену када су друштво, породица и школа у кризи.
4. Православна религијска оријентација не негира педагошку науку, нити науку уопште, напротив, она је допуњује и осмишљава управо у оним сегментима где су дometи науке ограничени.
5. Савремени токови глобализације могу довести до умањења вредности православног формирања целовите личности, што је могуће превладати педагошким деловањем које за сврху има духовно уздизање личности насупрот одавања хедонизму, материјализму и утилитаризму. Решење се помаља васпитањем на основама система друштвених вредности, где у условима константне кризе снажно делује религија, односно православље, и ту снагу је нужно и неопходно уважавати.

У том смислу за основе православног васпитања целовите личности актуелни су и веома инспиративни стихови Алексе Шантића: „Ми пут свој знамо, пут богочовјека...” (Шантић, 2003: 56)

Литература

- Драгојловић, П. (2009). *Идентитет и глобализација. Православље*, 1011. доступно на <http://pravoslavljje.spc.rs>, 10. априла 2011.
- Живковић, Г. (2007). *Европеизација и српски идентитет. Православље*, 957. доступно на <http://pravoslavljje.spc.rs>, 10. априла 2011.
- Зењковски, В. (2002). *Проблеми васпитања у светлу хришћанске антропологије*. Београд: Бримо.
- Златоусти, Ј. (1998). Беседе о браку и породици, *Православна ризница о браку и породици*. Београд: Издање Манастира Сланци, метоха Манастира Хиландара.
- Јевтић, А. (1993). Потреба и значај веронауке. *Православље*, 4–5.
- Јеротић, В. (1993). *Индивидуација и (или) обожење*. Београд: Арс Либри.
- Јеротић, В. (1995). *Човек и његов идентитет*. Горњи Милановац: Дечје новине.
- Коларић, И. (2004). *Филозофско-теолошки лексикон*. Ужице: Братос.
- Колумзин, С. (1996). *Наша црква и наша деца*. Београд: Црквена школа из Виндсора и Црквеношколска општина Васкрсења Христовог из Чикага.
- Кончаревић, К. (2005). *Стазама аутентичне духовности. Православље*, 931–932. доступно на <http://pravoslavljje.spc.rs>, 24. априла 2011.
- Недељковић, М. (2008). Аутономија, идентитет и интегритет као циљ и исход образовања и васпитања. *Педагогија*, 63 (4), 569–579.
- Поповић, З. (2005). Православље и изазови демократизације, мултикултурализма и толеранције. *Religion and tolerance*, 4, 9-10.
- Поткоњак, Н. (2003). *XX век: ни „век детета” ни век педагогије – има наде... XXI век*. Нови Сад и Бања Лука: Савез педагошких друштава Војводине и Педагошко друштво Републике Српске.
- Пурић, Ј. (2010). *Тајна Блаженстава као лествица образовања по светом Јовану Златоустом. Православље*, 1051-1052, доступно на <http://pravoslavljje.spc.rs>, 24. априла 2011.
- Радовић, А. (2002). *Основи православног васпитања*. Цетиње: Светигора.
- Сремац, С. (2008). Протестантско обраћење и православно преумљење: утицај обраћења/преумљења на промену личности. *Каирос*, 2 (2), 283–296.
- Хрњица, С. (1992). *Зрелост личности*. Београд: ЗУНС.
- Толстој, Л. Н. (2015). *Царство Божије је у вама: хришћанство не као мистичко учење, већ као ново схватање живота*. Суботица: Neopress desing & print.

Чокорило, Р. (2023). *Педагогија*. Београд: Само корак.

Чокорило, Р. и Грк, М. (2012). Педагошки смисао православног идентитета личности. Зборник радова *Наука и идентитет*, књига 6, том 2, (стр. 493–507). Пале: Филозофски факултет.

Шушњић, Ђ. (1988). *Знати и вјеровати*. Загреб: Кршћанска садашњост.

Шантић, А. (2003). *Песме*. Сремски Карловци: Каирос.

Radovan T. Čokorilo
Novi Sad

THE PURPOSE OF ORTHODOX UPBRINGING IN THE WHOLE PERSON DEVELOPMENT

Summary. The subject of research in this paper is the pedagogical reflections of religious orientation and Orthodox upbringing on the identity and the concept of whole person development. We start from the assumption that the contemplative East has always been less practical in worldly terms in favor of broad spiritual horizons. The Orthodox faith views man as an icon of God, and he cannot be understood outside of relationships with others, which are based on love and freedom. Through such relationships of love and freedom, a person reflects the divine, deriving his identity from relationships with others and with God; outside of this relationship, everything dissolves into senseless individualism. This intertwining of relationships with God and one's fellow man represents the essence of the Orthodox integrity of the personality. On the other hand, when society and education are in crisis, and the educational function of the family is in decline, we believe that responses and solutions should be found in the values present in the discourse of Orthodoxy, especially in its virtues that have proven their significance in the works of pedagogical classics retaining their pedagogical value even today. Under the onslaught of globalization, these virtues have only been marginalized, but this does not mean that they will remain so. The paper emphasizes the importance of religion for the construction of social identity and for establishing and preserving the integrity of the personality. Moreover, through the analysis of existing (albeit few) studies related to upbringing in Orthodox Christianity, the paper seeks to highlight the fundamental principles of Orthodox pedagogy and the key pedagogical implications of defined Orthodox upbringing of the whole person. Finally, in the context of contemporary social movements, possible perspectives on the relationships between European personal identity and identity defined by Orthodox religious orientation are presented, along with the problems that may arise and possible ways to overcome them. Certain methods of pedagogical explication of desirable Orthodox virtues and values and their significance for the upbringing of a well-rounded personality are also proposed.

Keywords: *Education, upbringing, personality, identity, integrity, Orthodox pedagogy, Orthodox virtues.*

Radovan T. Čokorilo
Novi Sad

DIE BEDEUTUNG DER ORTHODOXEN ERZIEHUNG DER GESAMTEN PERSÖNLICHKEIT

Zusammenfassung. Gegenstand der Forschung in diesem Artikel sind die pädagogischen Reflexionen über religiöse Orientierung und orthodoxe Bildung in Bezug auf Identität und die Entwicklung einer ganzheitlichen Persönlichkeit. Wir gehen davon aus, dass der kontemplative Osten im weltlichen Sinne weniger praxisorientiert war und stattdessen spirituelle Perspektiven bevorzugte. Der orthodoxe Glaube betrachtet den Menschen als Abbild Gottes, was nur im Kontext von Beziehungen zu anderen Menschen, die auf Liebe und Freiheit basieren, verstanden werden kann. In einer solchen Beziehung wird der Mensch dem Gott ähnlich und bezieht seine Identität auf diesen Verbindungen. Ohne diese Grundlage dominiert ein übersteigerter Individualismus. Diese Durchdringung der Beziehung zu Gott und zum Nächsten bildet das Wesen der orthodoxen Integrität der Persönlichkeit. Wenn sich jedoch Gesellschaft und Schule in einer Krise befinden und auch die erzieherische Rolle der Familie schwächelt, glauben wir, dass die Antworten und Lösungen genau in den Werten zu finden sind, die im Diskurs der Orthodoxie betont werden. An oberster Stelle stehen dabei Tugenden, die sich in der Praxis bewährt haben. Diese pädagogischen Klassiker haben auch heute ihren pädagogischen Wert nicht verloren. Sie werden durch den Globalisierungsprozess nur an den Rand gedrängt, was jedoch nicht bedeutet, dass sie dauerhaft in Vergessenheit geraten. Der Artikel betont die Bedeutung der Religion für den Aufbau sozialer Identität sowie für die Sicherung und Wahrung persönlicher Integrität. Durch die Analyse früherer Studien zur orthodoxen Bildung wird versucht, die grundlegenden Ausgangspunkte der orthodoxen Pädagogik und die wichtigsten pädagogischen Implikationen einer solchen Bildung für die ganzheitliche Entwicklung der Persönlichkeit aufzuzeigen. Abschließend werden im Kontext zeitgenössischer sozialer Bewegungen mögliche Perspektiven auf das Verhältnis zwischen der europäischen Identität und der durch die orthodoxe Religionsorientierung geprägten Identität vorgestellt. Dabei werden auftretende Probleme und potenzielle Wege zu deren Überwindung erörtert. Zudem werden bestimmte pädagogische Ansätze zur Vermittlung wünschenswerter orthodoxer Tugenden und Werte sowie deren Bedeutung für die Bildung einer vollständigen Persönlichkeit vorgeschlagen.

Schlüsselwörter: *Erziehung, Persönlichkeit, Identität, Integrität, orthodoxe Pädagogik, orthodoxe Tugenden.*

Merima Muslić
Univerzitet u Sarajevu – Filozofski fakultet

TEORIJA KOGNITIVNOG OPTEREĆENJA I UPOTREBLJIVOST OBRAZOVNOG SOFTVERA

Sažetak. Teorija kognitivnog opterećenja je jedna od najutjecajnijih teorija u području psihologije učenja i podučavanja. Uzrok popularnosti ove teorije leži u tome što je u toku razvoja teorije ponuđen ne samo teorijski i konceptualni okvir koji govori o tome kako dizajnirati uspješnu instrukciju koja će dovesti do maksimizacije učenja u procesu poduke, nego i vrlo praktične, znanstveno provjerene smjernice za postizanje ovog cilja. Teorija kognitivnog opterećenja je dakle, vrlo lako primjenjiva u obrazovnoj praksi zahvaljujući razvijenim postupcima koji poštujući kognitivnu arhitekturu čovjeka unapređuju proces poduke. S porastom mogućnosti upotrebe i sve većim značajem tehnologije u svim domenama ljudskog funkcioniranja pitanje dizajniranja softvera na način koji stvarno korisniku olakšava svakodnevnicu se dodatno aktualiziralo. Područje upotrebljivosti, tj. istraživanja iz područja interakcije čovjek – računar su dovela do toga da je tehnologija toliko napredovala da nam je obavljanje svakodnevnih zadataka bez nje skoro pa nezamislivo. Naravno da se ovaj trend reflektirao i na obrazovanje i da je s tim u vezi značajno pitanje dizajna obrazovnog softvera na način da facilitira učenje. U ovom radu se analiziraju teorija kognitivnog opterećenja i koncept upotrebljivosti kako bi se osvijetlila preklapanja i mogućnosti sinteze nalaza iz ova dva područja u svrhu unapređenja obrazovnog softvera.

Ključne riječi: *kognitivno opterećenje, teorija kognitivnog opterećenja, upotrebljivost, interakcija čovjek – računar, obrazovni softver, učenje, podučavanje.*

Uvod

Internetom kruži slikovito i duhovito objašnjenje toga kako izgleda nastava matematike u školama. Objašnjenje izgleda ovako: „Na času učimo npr. $2+2=4$.

Na ispitu dobijemo zadatak: John je imao 3 jabuke, izgubio je jednu. Izračunajte masu Sunca.” Tekst obično prati slika uplakanog djeteta. Iako je konkretan primjer iskarikiran i pretjeran u svrhu ilustracije, moramo priznati da se u određenoj mjeri djeca suočavaju sa ovakvim problemima prilikom učenja. Ono što se učenicima ponudi prilikom podučavanja se vrlo često značajno razlikuje od onoga što se od njih očekuje na provjerama znanja. Navedeno je posebno izraženo u nastavi matematike i prirodnih nauka, predmeta u kojima je učenicima teže da sami razviju strategije rješavanja problema koje trebaju savladati. *Teorija kognitivnog opterećenja* (TKO) je upravo ukazala na to da za rješavanje problema učenicima-početicima moramo dati prvo strategije za njihovo rješavanje, pa tek onda od njih očekivati da te strategije primijene i problem riješe (Sweller, Ayres i Kalyga, 2011). Drugim riječima, TKO od svojih samih početaka stavlja fokus na praktične smjernice koje u konačnici imaju za cilj unapređenje nastavnog procesa.

TKO je kognitivna teorija koja razmatra kognitivne aspekte ljudskog funkcioniranja, ali je ljudsko funkcioniranje, pa tako i nastava, određeno i nekognitivnim varijablama. Ljudsko ponašanje je nemoguće razumjeti bez uzimanja u obzir i nekih drugih nekognitivnih varijabli. Dai i Sternberg (2004) navode kako intelektualno funkcioniranje čovjeka nije rezultat samo djelovanja njegovog kognitivnog sistema, nego zavisi i od čovjekovih emocija i motivacije. Radovi kao što je onaj od Wu, Liu i Huang (2022) ukazuju na značaj upravo ovih faktora (kognitivnih ali i motivacionih i emocionalnih) prilikom analize uspjehnosti podučavanja uz pomoć obrazovnog softvera. Iz ovih preklapanja je i proizašao cilj ovog rada, koji se ogleda u analizi povezanosti kognitivnog opterećenja i interakcije čovjek – računar i dalje, upotrebljivosti obrazovnog softvera.

Teorija kognitivnog opterećenja nastala je osamdesetih godina prošlog stoljeća. Autor ove teorije, John Sweller, argumentira da je intervencijom prilikom planiranja situacije podučavanja moguće značajno poboljšati efikasnost podučavanja. Prema Sweller, Ayres i Kalyga (2011), instrukcija treba da bude dizajnirana na način da je u skladu sa kognitivnom arhitekturom čovjeka. Samo u tom slučaju će kognitivni kapacitet biti optimalno iskorišten i proces podučavanja će biti efikasan.

Značajan korpus istraživanja dizajniranih sa ciljem provjere pretpostavki teorije doveo je do razvijanja empirijski provjerenih smjernica za dizajn instrukcije u podučavanju. Stoga je teorija kognitivnog opterećenja od samog svog pojavljivanja postala utjecajna teorija koja se bavi dizajnom instrukcije, a u svojim narednim fazama razvoja i dizajnom materijala za učenje te multimedijalnog učenja.

Jedna od osnovnih pretpostavki teorije kognitivnog opterećenja (TKO) je da dizajn instrukcije treba biti u skladu s kognitivnom arhitekturom čovjeka

kako bi se poboljšalo učenje. Van Merriënboer i Sweller, J. (2010) navode kako je TKO od samog početka nudila neka rješenja koja su za nastavno osoblje bila kontraintuitivna. Na primjer, uputa da se početnicima ponudi puno urađenih primjera. Ova uputa je u nesuglasju sa vladajućim uvjerenjem da se najbolje uči kroz samostalno rješavanje problema. Od svog nastanka, TKO se razvijala tako da danas nudi različite empirijski provjerene smjernice za dizajn instrukcije, kako bi se optimizirala usmjerenost kognitivnih resursa i time olakšalo učenje u različitim situacijama.

S druge strane, upotreba tehnologije u nastavi je odavno stvarnost a ne neka hipotetička mogućnost. U početku je tehnologija imala isključivo ulogu medija preko kojeg se određeni sadržaj učenicima prezentira radi lakšeg razumijevanja. Danas imamo razvijene sofisticirane aplikacije za učenje kao i online kurseve gdje polaznici mogu steći napredna znanja iz nekog područja i na kraju kursa dobiti certifikate koji su nerijetko prepoznati na tržištu rada kao relevantni. Značaj upotrebe, ali i unapređenja tehnologije koja se koristi u obrazovanju je posebno aktualiziran nakon pandemije COVID-a gdje je u jednom trenutku kompletan nastavni proces prebačen u online format, te se učenje i podučavanje dešavalo isključivo uz pomoć tehnologije. Ovakve okolnosti su značajno aktualizirale pitanje upotrebe obrazovnih tehnologija i potrebu za njihovim unapređenjem.

S tim u vezi, značajna je uloga istraživanja iz područja upotrebljivosti softvera koja se rade u okviru procesa razvoja svakog softvera. Upotrebljivost se definira kao: „Stepen u kojem proizvod može da se koristi od strane određenog korisnika kako bi se efikasno, efektivno i sa osjećajem zadovoljstva postigao određeni cilj relevantan za kontekst upotrebe” (Lazar, 2006).

Dakle, svaki softver da bi ispunio svoju funkciju mora biti upotrebljiv, tj. prilagođen korisniku na način da mu omogućí efikasno i efektivno izvršavanje zadataka. Da bi to bio u mogućnosti, dizajn softvera mora biti u skladu sa kognitivnom arhitekturom i načinima kako ljudi procesiraju informacije. S obzirom na to da se teorija kognitivnog opterećenja upravo bavi definiranjem kognitivne arhitekture i mapiranjem načina obrade informacija kako bi se maksimiziralo učenje, logičan zaključak je da prilikom dizajniranja obrazovnog softvera treba inkorporirati principe i saznanja do kojih se došlo u okviru TKO.

Cilj ovog rada je prezentirati osnovne postavke TKO, osnovne principe upotrebljivosti i analizirati na koji način su saznanja do kojih su ova dva područja došla kompatibilna i kako ih inkorporirati sa ciljem unapređenja podučavanja i učenja uz pomoć tehnologije. Ovdje se poseban naglasak stavlja na dizajn obrazovnog softvera.

TEORIJA KOGNITIVNOG OPTEREĆENJA

Plass, Moreno i Brünken (2010) navode da je cilj TKO objašnjavanje psiholoških i bihevioralnih fenomena do kojih se dolazi kao rezultat instrukcije. Psihološke teorije se bave, generalno, izučavanjem mogućih odnosa psiholoških konstrukata između sebe ili između psiholoških konstrukata i opaženih fenomena od praktičnog značaja. Konstrukti u centru TKO su kognitivno opterećenje i učenje. TKO nastoji objasniti utjecaj dizajna instrukcije na ova dva konstrukta.

Konstrukt kognitivnog opterećenja bio je poznat i prije TKO. Sličan konstrukt, mentalno opterećenje, već je bilo predmet istraživanja. Na primjer, Plass, Moreno i Brünken (2010) objašnjavaju da je mentalno opterećenje definirano kao razlika između zahtjeva zadatka i kapaciteta osobe da ispuni te zahtjeve. Odnos između mentalnog opterećenja i postignuća već je istraživao u različitim područjima, kao što su kognitivna ergonomija, informacione tehnologije – IT (npr. u domenu dizajna i iskoristivosti softvera). Također, istraživanja vezana za konstrukt težine zadatka koji se gotovo uvijek razmatra u odnosu na mentalno opterećenje su dovela do saznanja o procjeni težine posla (tj. radnih zadataka) u različitim zanimanjima. Utjecaj ovih saznanja na TKO je značajan. Na primjer, ideja o konstrukciji prve skale subjektivnog mjerenja kognitivnog opterećenja, koju su ponudili Paas i van Merriënboer (1994), bila je potaknuta prethodno dizajniranim skalama za procjenu percipirane težine zadatka te sličnim kognitivnim testovima.

Mentalno opterećenje nije povezano samo sa količinom posla koji treba uraditi da se uspješno završi zadatak. Drugi psihološki faktori, kao što su očekivanja, uloženi trud i percipirana kompetentnost za završavanje zadatka su važni u predviđanju mentalnog opterećenja. Na primjer, ukoliko je za završetak nekog zadatka potrebno uložiti puno truda, različito opterećenje koje će se javiti kod različitih osoba vezano je za njihovu motivaciju za ulaganjem truda u taj zadatak. Motivacija je pod utjecajem slike o sebi i procjene koliko je zadatak važan za postizanje vlastitih ciljeva.

Organizacija pamćenja

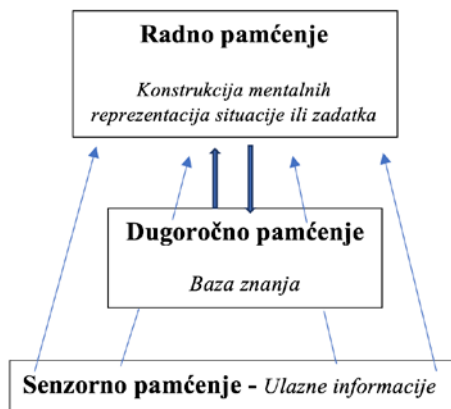
Prema Sweller, Aryes i Kalyuga (2011), kognitivna arhitektura se odnosi na način na koji se kognitivne komponente organiziraju u ljudskom kognitivnom sistemu.

U okviru TKO navodi se kako su osnovne karakteristike ljudske memorije snaga i trajnost, kapacitet i brzina pristupa. S obzirom na ove karakteristike, pamćenje je podjeljeno na kratkoročno tj. radno pamćenje i dugoročno pamćenje.

Dugoročno pamćenje karakterizira velika snaga, sadrži dobro naučeno znanje i pretpostavlja se da ima neograničen kapacitet, iako pristup nekim informacijama može biti spor. Snaga dugoročnog pamćenja i brzina pristupa se povećavaju sa vježbom.

Radno pamćenje uključuje informacije koje su upravo dospjele u senzorne registre ili su pozvane iz dugoročne memorije. Trajanje radne memorije je nekoliko sekundi, i informacije u radnoj memoriji se brzo obrađuju. Broj informacija koje se mogu istovremeno obrađivati u radnom pamćenju je oko 7 za većinu ljudi (Miller, 1956), premda nailazimo i na podatak o četiri informacije (npr. Cowan, 2010).

Kako bi se adekvatno objasnila kognitivna arhitektura, potrebno je dodati i centralni procesor koji određuje koje će informacije iz senzornih registara ili dugoročnog pamćenja biti pozvane u radnu memoriju i obrađene. Jedan od mogućih načina procesiranja informacija izgleda ovako: kada je stimulus iz okoline registrovan u senzornom registru, percipiran ili prepoznat s obzirom na prethodno pohranjene informacije u dugoročnom pamćenju, u radnu memoriju se pozivaju već dostupne relevantne informacije o stimulusu. U radnoj memoriji se uočene karakteristike slažu u mentalnu reprezentaciju situacije ili zadatka. Sve ove informacije će brzo nestati iz radne memorije, ukoliko se pažnja sa njih pomjeri ili dođe do preopterećenja radnog pamćenja sa prevelikim brojem elemenata.



Slika 1. Osnovna kognitivna arhitektura (Kalyuga, 2009)

Individualne razlike u kapacitetu radne memorije koje za određene zadatke dovode do razlika u izvedbi su još uvijek predmet istraživanja. Ove razlike mogu

biti pod jakim utjecajem znanja u dugoročnoj memoriji. Kapacitet radne memorije u stvari reflektira pojedinačno poznavanje određenog područja, a ovo prethodno znanje neupitno utječe na obradu i pohranu informacija.

Mjere kapaciteta radne memorije u jednoj domeni se mogu koristiti kao prediktori uspješnosti izvedbe u bliskim područjima djelovanja, a ne kao opća mjera kapaciteta radne memorije. Praktično je nemoguće eliminirati utjecaj prethodnog znanja u situacijama kada se testira uspješnost na smislenim zadacima radnog pamćenja. Čini se da su se pristupi koji se fokusiraju na vezu između sadržaja, procesa radnog pamćenja i dugoročnog pamćenja pokazali kao produktivniji u odnosu na ostale pristupe (Kalyuga, 2009).

Prethodno znanje iz predmetnog područja omogućava ekspertima da kodiraju i zadrže veliku količinu informacija u dugoročnoj memoriji. Operacije pohrane i pozivanja informacija iz dugoročne memorije vježbom postaju brže, što za rezultat ima superiorni uradak koji eksperti pokazuju prilikom rješavanja problema i dozivanja informacija iz dugoročne memorije. Npr., eksperti i mnemotehnikama mogu povećati broj znamenki koje pamte na puno veći broj od prosječnih sedam. Oni koriste već poznate informacije iz dugoročne memorije za kodiranje novih informacija u lako dostupnom obliku.

Vrste kognitivnog opterećenja

Prema Sweller, Aryes i Kalyuga (2011), razmatranje kognitivne arhitekture i organizacije pamćenja daje kontekst i objašnjenje zašto su neki postupci podučavanja efikasni, a neki ne.

U okviru TKO se razmatra koncept kognitivnog opterećenja kao opterećenja radne memorije prilikom procesiranja informacija. TKO razlikuje opterećenje nastalo (1) zbog prirode samog zadatka, koje naziva intrinzično opterećenje i (2) opterećenje koje je nastalo zbog same instrukcije koja se zadaje, koje naziva irelevantno opterećenje. U prvim verzijama teorije govorilo se samo o ove dvije vrste opterećenja. U drugoj polovini 1990-tih Sweller i sur. (1998) uvode, pored „neophodnog” intrinzičnog opterećenja i „lošeg” irelevantnog, i „dobro”, relevantno opterećenje, koje ovisi od intrinzičnog. Pretpostavka je da do relevantnog opterećenja dolazi zbog stvaranja kognitivnih shema. Prema TKO, dizajn instrukcije treba da izaziva što manje irelevantno opterećenje i pri tome što veće relevantno opterećenje.

Pretpostavka u okviru TKO je da su intrinzično i irelevantno opterećenje aditivni. Ukoliko je intrinzično kognitivno opterećenje nisko, visoko irelevantno opterećenje ne mora biti problem, jer u ukupnom zbroju kognitivno opterećenje koje zadatak izaziva ne opterećuje radno pamćenje preko njegovog kapaciteta.

Intrinzično kognitivno opterećenje

Intrinzično kognitivno opterećenje je dodano u teorijski okvir nakon irelevantnog opterećenja. U početnim fazama razvoja TKO fokus je bio na redukciji irelevantnog opterećenja. Potreba za dodatnim objašnjenjem se javila nakon što su se u nekim varijacijama uobičajenih eksperimenata u ovoj oblasti pojavile izvjesne nedosljednosti. Postalo je jasno da objašnjavanje ovih nelogičnosti (anomalija) zahtijeva novi koncept, koji će uzeti u obzir kompleksnost zadatka ili nivo interaktivnosti elemenata (Kalyuga, 2011).

Intrinzično opterećenje proizilazi iz same strukture informacija koje se trebaju usvojiti. Interaktivnost elemenata dovodi do intrinzičnog kognitivnog opterećenja. Različiti sadržaji podrazumijevaju različit nivo interaktivnosti elemenata i samim tim imaju različito kognitivno opterećenje. Zadaci sa niskom interaktivnošću elemenata se sastoje od jedinične informacije koju je moguće razumjeti samostalno, dok se zadaci sa visokom interaktivnošću elemenata sastoje od više elemenata, koji se mogu razumjeti samo u odnosu na ostale elemente u zadatku. Primjer koji daju Sweller, Aryes i Kalyuga (2011) za sadržaj sa niskom interaktivnošću elemenata je učenje riječi stranog jezika, jer se pojedinačne riječi mogu razumjeti neovisno jedna od druge. S druge strane, jezička sintaksa je primjer zadatka sa visokom interaktivnošću, s obzirom na to da ju je moguće razumjeti jedino ukoliko se razumiju individualni elementi, kao i njihovi međudnosni. Učenje simbola hemijskih elemenata je zadatak sa niskom interaktivnošću. Ovaj zadatak, kao i zadatak savladavanja rječnika drugog jezika je zahtjevan zbog količine informacija koja se treba usvojiti, ali ipak ne uzrokuje visoko kognitivno opterećenje. Kako u ovom zadatku nema elemenata u interakciji, nećemo govoriti o „razumijevanju” ili „nerazumijevanju”, čak i ukoliko simbol nekog elementa zaboravimo. S druge strane, zadatak savladavanja sintakse jezika, ili hemijskih jednačina, posmatrajući samo broj elemenata s kojima se operiše, može se činiti i lakšim od prethodnih. Ipak, ovaj zadatak podrazumijeva visoku interaktivnost elemenata, kada rješavamo ovakve zadatke govorimo o „razumijevanju” ili „nerazumijevanju” u zavisnosti od toga da li smo uspjeli simultano obraditi sve elemente u interakciji. Zadaci sa visokom interaktivnošću elemenata izazivaju veće kognitivno opterećenje u odnosu na zadatke sa niskom interaktivnošću elemenata.

Sama analiza elemenata u interakciji nam ipak ne daje informacije o prirodi materijala kako ga doživljava svaki učenik. U zavisnosti od shema koje učenik već posjeduje, isti materijal može biti različito kompleksan. Ukoliko je set elemenata u interakciji uspješno uklopljen u postojeću shemu, onda je potrebno samo shemu procesirati u radnoj memoriji. U tom slučaju, kognitivno opterećenje je nisko. Na primjer, za osobu koja čita svoj maternji jezik svaka riječ se obrađuje

kao shema (riječ se ovdje posmatra kao skup slova koja u interakciji daju riječ) i čitanje postaje proces obrade više shema-riječi. Za nekoga ko tek uči taj jezik, svako slovo se posmatra kao element koji se treba obraditi u interakciji sa drugima, što predstavlja zadatak sa visokom interaktivnošću elemenata.

Intrinzično opterećenje ovisi od kompleksnosti zadataka, a zadaci su konstruirani kako bi ispunili određene obrazovne ciljeve. Iz ovoga proizilazi da intrinzično opterećenje zavisi i od obrazovnih ciljeva. Intrinzično opterećenje ovisi i od broja elemenata u interakciji, a broj elemenata u interakciji zavisi od prethodnog znanja. Dakle, intrinzično opterećenje zavisi i od prethodnog znanja učenika. Kada je postignuto poravnavanje težine zadatka sa prethodnim znanjem, instrukcija je primjerena i tada učeniku kognitivno opterećenje izaziva samo intrinzično opterećenje, koje njemu izaziva sam zadatak. U slučaju kada postoji nesuglasje između težine zadatka i nivoa predznanja, instrukcija izaziva irelevantno opterećenje za kognitivne resurse učenika.

Irelevantno kognitivno opterećenje

Irelevantno kognitivno opterećenje je centralni konstrukt za TKO. TKO je originalno nastala sa ciljem razvoja postupaka za smanjenje irrelevantnog opterećenja prilikom poduke.

I ova kategorija opterećenja ovisi o interaktivnosti elemenata, ali za razliku od intrinzičnog opterećenja, ovdje je elemente u interakciji u potpunosti moguće modificirati instrukcijom (Plass, Moreno i Brünken, 2010). Instrukcija koja ne nameće irelevantno kognitivno opterećenje je u skladu sa principima efikasnog kognitivnog funkcioniranja.

Instrukcija koju karakterizira nepoticanje promjene u dugoročnoj memoriji, instrukcija koja pokušava da promijeni pohranjene informacije koristeći princip slučajnosti a ne princip prosuđivanja i reorganizacije, instrukcija koja generalno postoji na pretpostavci da se slučajno otkrivanje može podučavati, instrukcija koja ignoriše uske mogućnosti principa promjene time što ignoriše ograničenja radne memorije, najčešće su neučinkovite jer nameću nepotrebne elemente u interakciji (Plass, Moreno i Brünken, 2010). Na primjer, ukoliko učeniku zadamo zadatak da otkrivanjem savlada neki znanstveni princip, umjesto da se učeniku prezentira znanstveni zakon, daju mu se minimalne informacije na osnovu kojih je potrebno da se samostalno izvede pravilo. Ovaj postupak će vrlo vjerovatno postaviti velike zahtjeve na radno pamćenje, čime se narušava zakonitost principa promjene. Razmjena relevantnih informacija je minimalna, što narušava zakonitost principa posuđivanja i reorganizacije. Postupak savladavanja zakona počiva na slučajnosti (princip slučajnosti) i kompletan postupak (generiranje mogućeg rješenja i

provjera tog rješenja) je vrlo spor, neučinkovit način prikupljanja informacija. Ovaj postupak podrazumijeva obradu jako puno elemenata koji nisu neophodni za učenje. Ovakav pristup za posljedicu ima minimalan napor za konkretno povećanje znanja u dugoročnoj memoriji, što je u potpunosti u kontradiktornosti sa generalnim ciljem svake poduke.

Dakle, prema TKO, irelevantno kognitivno opterećenje uzrokuje sam način prezentiranja sadržaja koji se podučava. Irelevantno opterećenje ne doprinosi učenju, tj. ne doprinosi stvaranju shema u dugoročnoj memoriji. Irelevantno opterećenje je pod utjecajem načina dizajniranja instrukcije. Dizajn instrukcije koji je u skladu sa principima kognitivnog funkcioniranja dovodi do smanjenja irelevantnog opterećenja i time oslobađanja kognitivnog kapaciteta koji onda može biti iskorišten za učenje.

Relevantno kognitivno opterećenje

Relevantno kognitivno opterećenje također se može objasniti kroz interaktivnost elemenata, s tim da je njegova priroda drugačija od irelevantnog i intrinzičnog. Irelevantno i intrinzično opterećenje su određeni kombinacijom materijala i karakteristika učenika, s tim da je naglasak na samom materijalu i karakteristike učenika su jedino bitne u kontekstu njegovog predznanja (Sweller, 2010). Za razliku od intrinzičnog i irelevantnog opterećenja, relevantno opterećenje je isključivo određeno karakteristikama učenika. Ono se odnosi na resurse radne memorije koje učenik ulaže u savladavanje intrinzičnog opterećenja. U tom smislu, relevantno opterećenje je neovisno od samog sadržaja ili načina prezentacije materijala.

Sweller (2010; 2011) i Kalyuga (2011) revidiraju početnu postavku relevantnog opterećenja kao treće aditivne vrste opterećenja. Prema trenutnim konceptualizacijama, relevantno opterećenje nema aditivni efekat sa ostale dvije vrste. Pod pretpostavkom da je nivo motivacije konstantan, učenik nema nikakvu kontrolu nad relevantnim opterećenjem. Ukoliko je intrinzično opterećenje visoko, relevantno opterećenje mora također biti visoko zbog toga što učenik mora uložiti veći dio svog kapaciteta radne memorije u savladavanje gradiva. U slučaju kada je irelevantno opterećenje povišeno, relevantno kognitivno opterećenje je umanjeno zbog toga što učenik troši kapacitet svoje radne memorije kako bi prevazišao teškoće koje nameće neadekvatna instrukcija. Dakle, relevantno opterećenje je u stvari samo funkcija kapaciteta radne memorije usmjerenih na elemente u interakciji (koji određuju intrinzično opterećenje). Što je više kapaciteta radne memorije utrošeno na irelevantno kognitivno opterećenje, to je manje dostupno za usmjerenje ka prevazilaženju intrinzičnog opterećenja. Ova formulacija

podrazumijeva da je učenička motivacija visoka i da su svi dostupni kognitivni kapaciteti usmjereni na zadatak.

Postupci manipulacije kognitivnim opterećenjem

U okviru ranijih verzija TKO u fokusu je bilo irelevantno kognitivno opterećenje te „efekti kognitivnog opterećenja”, kako su nazvani postupci koji imaju za cilj smanjenje irelevantnog opterećenja. Kasnije, sa pomjeranjem fokusa istraživanja na intrinzično i relevantno, definirani su postupci koji imaju za cilj modifikaciju ove dvije vrste opterećenja u smjeru koji će poboljšati učenje. U nastavku je dat pregled postupaka za manipulaciju svima trima vrstama kognitivnog opterećenja.

Postupci za manipulaciju intrinzičnim opterećenjem

Iako se u početku razvoja TKO pretpostavljalo da je intrinzičnim opterećenjem nemoguće manipulirati bez promjene samog zadatka, u novije vrijeme su otkriveni načini da se to postigne. Novija istraživanja iz područja TKO se upravo bave validacijom načina manipulacije intrinzičnim opterećenjem. Također, početna pretpostavka da je uvijek dobro smanjivati intrinzično kognitivno opterećenje nije se pokazala ispravnom. Schnotz i sur. (2007) navode da snižavanje intrinzičnog kognitivnog opterećenja nije uvijek poželjno. Naime, intrinzično kognitivno opterećenje treba prilagođavati prethodnom znanju učenika, što implicira da je nekada potrebno povećati intrinzično opterećenje.

Schnotz i sur. (2007) navode kako je, da bi se stimuliralo efikasno učenje, instrukciju potrebno prilagoditi tako da su zadatak koji se uči i nivo predznanja učenika usklađeni. Intrinzično opterećenje ovisi od kompleksnosti zadataka, a zadaci su konstruirani kako bi ispunili određene obrazovne ciljeve. Iz ovoga proizilazi da intrinzično opterećenje zavisi i od obrazovnih ciljeva. Intrinzično opterećenje ovisi i od broja elemenata u interakciji, a broj elemenata u interakciji zavisi od prethodnog znanja. Dakle, intrinzično opterećenje zavisi i od prethodnog znanja učenika. Kada je postignuto usklađivanje težine zadatka sa prethodnim znanjem, instrukcija je primjerena i tada je učenikovo kognitivno opterećenje u stvari samo intrinzično opterećenje (koje izaziva sam zadatak). U slučaju kada postoji nesuglasje između težine zadatka i nivoa predznanja, instrukcija izaziva irelevantno opterećenje za kognitivne resurse učenika.

Također, Leppink i sur. (2015) navode da je za uspješno učenje neophodno da je intrinzično opterećenje optimalno (a ne minimalno, kako se prije govorilo).

Naime, kako bi uopće došlo do učenja, zadatak mora kod učenika izazivati dovoljno kognitivnog opterećenja kako bi se aktivirao kognitivni potencijal i isti usmjerio na savladavanje zadatka. Drugim riječima, prelagani kao i preteški zadaci onemogućavaju učenje.

Postupci za manipulaciju irelevantnim opterećenjem

U okviru TKO opisano je šest postupaka manipulacije irelevantnim opterećenjem. Ovi postupci imaju za cilj smanjenje irelevantnog opterećenja s obzirom na to da visoko irelevantno opterećenje onemogućava učenje i prvobitno su opisani u početnoj fazi razvoja TKO (Sweler, Aryes i Kalyuga, 2011). Prikaz ovih efekata dat je u Tabeli 1.

Tabela 1. *Efekti kognitivnog opterećenja fokusirani na smanjenje irelevantnog kognitivnog opterećenja*

<i>Efekt kognitivnog opterećenja</i>	<i>Kratak opis</i>
Efekt slobodan od specifičnog cilja	Smanjuje irelevantno opterećenje time što fokusira pažnju učenika na karakteristike problema i sva dostupna rješenja. U toku poduke potrebno je zamijeniti konvencionalne probleme sa problemima u kojima nije definiran cilj.
Efekt urađenih i parcijalno urađenih primjera	Smanjuje irelevantno opterećenje fokusirajući pažnju učenika na strategije i korake u rješavanju problema. Postiže se zamjenom konvencionalnih problema sa potpuno ili djelomično urađenim primjerima koji se analiziraju.
Efekt podijeljene pažnje	Reorganizacija međusobno povezanih informacija iz različitih izvora na način da se nalaze na jednom mjestu, smanjuje irelevantno kognitivno opterećenje smanjujući napor neophodan za mentalnu integraciju informacija.
Efekt redundanse	Zamjenjivanje više različitih izvora informacija koje je moguće zasebno razumjeti sa jednim izvorom informacija smanjuje irelevantno kognitivno opterećenje time što eliminira obradu redundantnih informacija.
Efekt obrnute ekspertize	Smanjuje irelevantno kognitivno opterećenje prilagodbom stepena složenosti sadržaja učenikovom prethodnom znanju.
Efekt modaliteta	Smanjuje irelevantno opterećenje time što multimedijalna prezentacija sadržaja koristi vizualne i auditivne procesore radne memorije. Postiže se zamjenom napisanog teksta objašnjenja i nekog drugog vizualnog izvora informacija (npr. dijagram i objašnjenje) sa vizualnom prezentacijom i izgovorenim objašnjenjem.

Postupci manipulacije relevantnim opterećenjem

Teorija kognitivnog opterećenja ima značajne implikacije za dizajn instrukcije prilikom učenja, koja bi, da bi bila efikasna, trebala držati irelevantno opterećenje na minimumu. Ipak, samo oslobađanje kognitivnog kapaciteta smanjenjem irelevantnog opterećenja nije dovoljno kako bi se instrukcija smatrala efikasnom. Pored smanjenja irelevantnog, potrebno je kapacitet radne memorije usmjeriti u savladavanje intrinzičnog opterećenja.

Neki od postupaka poticanja relevantnog opterećenja opisani u literaturi su: primjeri za vježbu, poticanje samoobjašnjenja, vođenje i pružanje povratne informacije.

a) Primjeri za vježbu

Paas i sur. (2003) navode da je tehnika davanja primjera za vježbu (inicijalno opisana kao tehnika smanjenja irelevantnog opterećenja) učenicima koristila kada je u stvari poticano relevantno opterećenje. Različiti primjeri potiču aktivno stvaranje shema jer potiču uočavanje i vremenom razlikovanje relevantnih od irelevantnih karakteristika zadatka.

Kako smo već naveli, fokus većine istraživanja TKO je pronalazak načina dobrog dizajna instrukcije kako bi se smanjilo irelevantno i maksimiziralo relevantno opterećenje. Često smo ipak suočeni sa situacijom u kojoj zadatak, čak i nakon eliminiranja svih izvora irelevantnog opterećenja, izaziva previše kognitivnog opterećenja. U ovim situacijama se nameće imperativ smanjenja intrinzičnog opterećenja kako bi se omogućilo učenje (tj. povećalo relevantno opterećenje).

Pass i sur. (2003) navode tehniku povećavanja relevantnog opterećenja pomoću povećanja varijabilnosti zadataka za vježbu. Ova tehnika podrazumjeva vježbanje više različitih verzija zadatka bez nekog posebnog reda. Moguće je mijenjati površinske karakteristike zadatka (kao što je kontekst) ili samu strukturu zadatka. Ovakav način učenja se nije pokazao uspješnim kada se mjeri učinak na lakšim zadacima, ali su ispitanici koji su ovako učili lakše zadatke postizali bolje rezultate na testovima retencije.

b) Poticanje samoobjašnjenja

Problem sa pristupom koji podrazumijeva radne primjere je u tome što često učenici ponuđene primjere ne procesiraju dubinski. Kao rezultat toga, učinkovitost ove metode opada. Jedan od načina povećanja dubine procesiranja je poticanje samoobjašnjenja. Većina učenika ne primjenjuje samoobjašnjenja, ili ukoliko ih primjenjuje ona su površna i u stvari podrazumijevaju ponavljanje prezentiranih informacija. Prema Clark i sur. (2006) istraživači su identificirali tri

vrste strategija primjenjivih u produktivnim samoobjašnjenjima i to: 1. praćenje i ispravljanje, 2. pokušaj i provjera i 3. uočavanje veza rješenja sa općim principom koji je primijenjen.

c) Vođenje i pružanje povratne informacije

Tehnika koja se koristi za poticanje relevantnog opterećenja se odnosi na pružanje vođenja i davanja povratnih informacija prilikom podučavanja. Kod jednostavnih zadataka, smanjenje vođenja prilikom učenja obično ima pozitivan efekat na učenje. Naime, kod jednostavnih zadataka vođenje ima pozitivne efekte na učinak tokom samog učenja, ali kada se naknadno poredi učinak skupine koja je imala manje i skupine koja je imala više vođenja, druga skupina ima bolje rezultate. Slične nalaze dobijamo i kada izučavamo utjecaj povratne informacije na učinak. Istraživanja pokazuju da je bolje davati povratnu informaciju nakon većih koraka u učenju nego konstantno davati povratnu informaciju (prema Pass i sur., 2006).

S druge strane, istraživanja pokazuju potpuno drugačije rezultate ove tehnike prilikom podučavanja kompleksnih zadataka. Ovdje istraživanja pokazuju pozitivne efekte vođenja i pružanja povratnih informacija prilikom podučavanja složenih zadataka.

Zaključak do kojeg dolaze Pass i sur. (2006) u svojoj analizi postupaka poticanja kognitivnog opterećenja je da je neophodno praviti razliku u podučavanju jednostavnih i kompleksnih zadataka, kako bi se poticali procesi relevantnog kognitivnog opterećenja. Oni navode da tehnike podučavanja kao što su vođenje i povratne informacije nisu učinkovite prilikom podučavanja kompleksnih zadataka te da ne potiču transfer u učenju, dok su se pokazale uspješnim u podučavanju lakših zadataka. Preporuka na osnovu urađenih istraživanja je da se prilikom podučavanja kompleksnih zadataka, kako bi se potaklo relevantno opterećenje, u stvari prvo pristupi nekoj od gore opisanih tehnika smanjenja intrinzičnog opterećenja kako bi se potaklo relevantno opterećenje. Istraživanja su pokazala da se ovakvim pristupom potiče relevantno opterećenje, o čemu zaključujemo na osnovu toga što ispitanici koji su ovako podučavani postižu bolje rezultate na testovima učinka i transfera u učenju.

Paas i sur. (2003) navode da je nekada irelevantno opterećenje neodvojivo povezano sa relevantnim. Ovdje je potrebno navesti da nije uvijek neophodno praviti intervencije koje imaju za cilj smanjivati opterećenje. Naime, ukoliko ukupno opterećenje ne prevazilazi kapacitete učenika, centralno pitanje nije količina opterećenja nego njegov izvor. Ukoliko su izvor kognitivnog opterećenja mentalne aktivnosti koje ometaju stvaranje shema i automatizaciju, onda je izvor opterećenja sama instrukcija i usvajanje novih sadržaja je otežano. S druge strane, ukoliko opterećenje proizilazi iz mentalnih aktivnosti, onda se radi o relevantnom

opterećenju koje potiče učenje. Prilikom konstruiranja instrukcije potrebno je, dakle, imati u vidu to da nije dovoljno smanjiti irelevantno opterećenje, nego je neophodno poticati relevantno opterećenje.

Otvorena pitanja u okviru TKO

Duran i Zavgorodniaia (2022) u svojoj analizi trenutnog stanja TKO navode neka otvorena pitanja/probleme koji u okviru TKO nisu riješeni.

a) Mjerenje kognitivnog opterećenja

Istraživači koriste različite postupke mjerenja kognitivnog opterećenja, međutim ne postoji široko prihvaćen postupak. Poseban problem predstavlja mjerenje različitih vrsta kognitivnog opterećenja, što neki čak i smatraju nemogućim. Ovaj problem otežava poređenje rezultata različitih istraživanja u okviru TKO i postavlja pitanje konstruktne valjanosti mjerenja u tim istraživanjima.

b) Fokus na kogniciju

Istraživanja iz područja obrazovanja su dokazala pored kognitivnih i utjecaj nekognitivnih faktora na učenje i podučavanje. Ovdje se u prvom redu misli na emocije i motivaciju. S druge strane, prve verzije TKO nisu uopće uzimale ove faktore u obzir i prilikom razmatranja rezultata svojih istraživanja isključivo se analizirala kognicija. U novijim verzijama TKO se i spomenuti drugi koncepti pokušavaju integrirati ili barem kontrolirati njihov utjecaj, ali još uvijek ne postoji model u okviru same teorije koji bi ove sve faktore povezao.

c) Fokus na individualnom učenju

Istraživanja u okviru TKO se sprovode u situacijama individualnog učenja, u potpunosti ignorirajući sve raširenije kolaborativno učenje. Posljedično, nemamo rezultata koji govore o tome kako u okviru TKO objasniti kolaborativno učenje.

d) Procjena broja interaktivnih elemenata

Objašnjenje irelevantnog i intrinzičnog KO se jako oslanja na broj elemenata u interakciji u sadržaju koji se podučava. Problem nastaje kada se taj broj treba procijeniti. Kako je već objašnjeno, broj elemenata u interakciji ovisi od predznanja osobe. Tamo gdje je predznanje veće, nove informacije se lakše inkorporiraju jer se povezuju sa već usvojenim informacijama. Situacija je trenutno takva da je procjena interaktivnosti sadržaja koji se prezentira uglavnom subjektivna procjena istraživača. Ova procjena može biti tačna, djelimično tačna ili pogrešna u zavisnosti od istraživačke situacije i ispitanika. Također, drugi istraživač može napraviti potpuno drugačiju procjenu.

Pored navedenih, problem predstavlja definiranje prirode relevantnog opterećenja. U prvim verzijama teorije relevantno opterećenje je definirano kao

aditivni element ukupnog opterećenja. Dalje, objašnjavanje rezultata uspješnosti podučavanja korištenjem postupaka definiranih u okviru TKO se uglavnom svodilo na (ne)prisutnost adekvatne količine relevantnog opterećenja. Time je sama teorija gubila na svojoj znanstvenoj snazi jer ne nudi konkretna objašnjenja i upute na osnovu kojih je moguće predviđati ishode. U novijim verzijama teorije relevantno opterećenje se ne posmatra kao aditivno nego kao proces radne memorije usmjeren na savladavanje zadatka. Smatra se funkcijom intrinzičnog opterećenja s obzirom na to da ovisi od toga koliko konkretan sadržaj (sa svim svojim karakteristikama kao što je interaktivnost elemenata koja opet ovisi od predznanja) zahtjeva resursa za savladavanje. Ipak, neki istraživači još uvijek koriste koncept relevantnog opterećenja zbog toga što nova konceptualizacija ne nudi potpun i jasan način objašnjenja rezultata. Sve se više koristi termin relevantni procesi kako bi se objasnio mentalni napor i uspješnost u alociranju kognitivnih resursa za savladavanje zadatka.

UPOTREBLJIVOST ILI INTERAKCIJA ČOVJEK – RAČUNAR

Istraživanja upotrebljivosti

Istraživanja iz područja upotrebljivosti, tj. interakcije čovjek – računar, uključuju nužno različite naučne discipline i bave se dizajnom, evaluacijom i implementacijom interaktivnih računarskih sistema za ljudsku upotrebu i proučavanjem glavnih fenomena koji ih okružuju (Hollender i sur., 2010). Kao posebna istraživačka disciplina pojavila se kasnih 1970-ih i ranih 1980-ih, kada su računari postali dostupni i neinženjerima. U početku su korištena znanja iz područja ergonomije rada, a kasnije su znanja iz kognitivne psihologije primijenjena za razvoj sučelja ili dizajn menija. Do sredine 1980-ih, raspon korisnika je dodatno proširen. Upotreba računara u obrazovne svrhe je dobila na značaju sa razvojem interaktivnih okruženja za učenje ili simulatora za obuku. Devedesetih godina prošlog stoljeća, internet i mobilni uređaji su dodatno proširili opseg istraživanja. Sa razvojem tehnologije cilj je postao dizajnirati interaktivne sisteme za pojedince i grupe u različitim područjima primjene: posao, obrazovanje ili zabava, kod kuće ili na mobilnim uređajima.

Glavna područja istraživanja upotrebljivosti uključuju teorije i modele ljudskog ponašanja u interakciji s informatičkom tehnologijom kao i opće ili specifičnije smjernice za dizajn i evaluaciju informatičke tehnologije, metode za razvoj informatičke tehnologije usmjerene na korisnika i razvoj novih paradigmi interakcije i tehnologija (usp. Preece et al., 2002).

U prvobitnim istraživanjima interakcije čovjek – računar mjerenje se zasnivalo na postupcima za mjerenje postignuća koje je ponudila psihologija. Tražio se odgovor na pitanja o tome koliko brzo bi neko mogao da izvrši zadatak ili koliko je zadataka uspješno obavljeno, a koliko grešaka je napravljeno.

Ovo su i dalje osnovni temelji za mjerenje upotrebljivosti softvera i kao takvi su i danas relevantni. Mjerenja ove vrste su u velikoj mjeri zasnovana na modelu usmjerenom na zadatke, gdje se specifični zadaci mogu odvojiti, kvantificirati i izmjeriti. Pri tome mjerimo tačnost izvršenog zadatka, vremenske performanse, stopu grešaka, vrijeme za učenje, zadržavanje tokom vremena i zadovoljstvo korisnika. Ovakve postupke mjerenja usvajaju i kompanije i organizacije koje se bave standardima, kao što su Nacionalni institut za standarde i tehnologiju (u Sjedinjenim Državama) i Međunarodna organizacija za standardizaciju (ISO). Iako se ovakvi pokazatelji još uvijek često koriste i dobro prihvataju, oni su prikladni samo u situacijama kada se korištenje računara može podijeliti na specifične zadatke koji se sami mogu mjeriti kvantitativno i diskretno.

Shneiderman (2011) je opisao razliku između mikro i makro istraživanja interakcije čovjek – računar. Gore opisana istraživanja koja su fokusirana na korisničko iskustvo koristeći dobro uspostavljene metrike i tehnike za poboljšanje performansi zadataka i vremena, mogla bi se smatrati istraživanjima mikro nivoa. Međutim, mnoge pojave koje u novije vrijeme zanimaju istraživače, kao što su motivacija, saradnja, društvena participacija, povjerenje i empatija, eventualni utjecaj na društvenom nivou, nije lako izmjeriti korištenjem metrika ili metoda sa mikro nivoa. Mnogi od ovih fenomena ne mogu se izmeriti u laboratorijskim uslovima korištenjem istraživačkih modela iz psihologije tj. modela fokusiranih na zadatak. Istraživački nacrti koji su fokusirani na uspješnost rješavanja zadatka, ili vrijeme potrebno da se zadatak izvršio će nam malo dati podataka o recimo uživanju ili emocionalnoj dobiti. Postavlja se pitanje kako da mjerimo i objasnimo razloge zašto pojedinci koriste računare kada ne moraju ili zadovoljstvo poslom koji se obavlja isključivo uz pomoć računara. U ovim slučajevima potrebno je primijeniti više metoda za razumijevanje onoga što ove nove društveno-tehničke sisteme čini uspješnim. Jedan od didaktičkih primjera fenomena koji se ne mogu jednostavno izučavati uz pomoć metrika uspješnosti izvršenja zadatka je Wikipedia. Online enciklopedija ima više desetina hiljada aktivnih participanata koji odvajaju svoje vrijeme u kreiranju sadržaja, bez ikakve materijalne naknade.

Šta je upotrebljivost i zašto testiramo upotrebljivost softwarea

Barnum (2010) prilikom definiranja upotrebljivosti naglašava važnost tri ključna elementa: (1) *određeni korisnik* – dakle ne bilo koji korisnik, nego korisnik

kojem je proizvod namjenjen, (2) *određeni cilj* – korisnici kojima je namjenjen proizvod imaju istovjetan cilj prilikom korištenja koji je u suštini i cilj postojanja proizvoda, (3) *kontekst upotrebe* – proizvod mora biti dizajniran u kontekstu u kojem će ga ciljani korisnici koristiti.

Ostali elementi koje je potrebno naglasiti prilikom definiranja upotrebljivosti su efikasnost, efektivnost i korisničko zadovoljstvo. Oni u stvari predstavljaju ključne elemente prilikom mjerenja upotrebljivosti. Kod razmišljanja o upotrebljivosti softvera, tražimo odgovor na pitanje da li korisnik korištenjem ovog alata aktivnost uspijeva završiti na način koji je bolji od trenutno dostupnih. Ovdje u stvari govorimo o *dodatnoj vrijednosti* koju proizvod daje prilikom izvršenja zadatka na način da npr. smanjuje potrebno vrijeme za izvršenje zadatka ili korisnik lakše izvršava zadatak.

Potrebno je naglasiti važnost korisničkog zadovoljstva prilikom procjene upotrebljivosti. Korisničko zadovoljstvo o kojem se ovdje govori je percipirano zadovoljstvo od strane korisnika. Percipirano zadovoljstvo korištenjem proizvoda znači poželjan proizvod.

U okviru razmatranja o upotrebljivosti postavljene su različite smjernice različite specifičnosti koje se kreću u rasponu od općih ciljeva upotrebljivosti do vrlo specifičnih principa dizajna (Nielsen, 1994). Nielsen (1994) navodi pet ciljeva upotrebljivosti koje sistem treba da postigne: sposobnost učenja, pamtljivost, efikasnost, niska stopa grešaka, kao i zadovoljstvo. Što se tiče mogućnosti učenja, sistem bi trebao omogućiti korisnicima početnicima da dođu do odgovarajućeg nivoa stručnosti u kratkom vremenskom periodu. Pamtljivost se odnosi na lakoću s kojom se aplikacije može ponovo koristiti nakon što je već jednom naučena. Ova karakteristika je od posebnog značaja kada govorimo o aplikacijama koje se rijetko koriste. Efikasnost se odnosi na napor koji korisnik mora uložiti da bi izvršio određeni zadatak. Sistem treba biti dizajniran na način da minimizira greške uzrokovane pogreškama u upotrebi od strane korisnika, kao i to da kada se greška u upotrebi javi, korisnik treba imati lak povratak na prethodni zadovoljavajući status. Zadovoljstvo se odnosi na to koliko je korisniku ugodno koristiti softver, što je posebno važno za softverska rješenja koja nisu isključivo vezana za radno okruženje.

Ipak, bez obzira na to na kojem nivou analiziramo smjernice za unapređenje upotrebljivosti, ponavljajuća tema, tj. cilj se odnosi na smanjenje kognitivnog opterećenja korisnika (Van Nimwegen, Van Oostendorp, Burgos i Koper, 2006). Metode za smanjenje opterećenja radnog pamćenja sastoje se od toga da se korisnici fokusiraju na prepoznavanje radije nego na reprodukciju. Ovo se postiže npr. eksternalizacijom informacija tj. sprečavanjem nužnosti da korisnik pamti informacije s jednog ekrana na drugi time što se koriste generičke naredbe kao što su copy/paste; dizajniranjem jednostavnih i jasnih sučelja primjenom gešalt

perceptivnih zakonitosti; nuđenjem određenih funkcija samo u kontekstu u kojem su potrebne i trening korisnika kada su potrebne složene operacije kako bi se obuhvatile sve interakcije (Mandel, 1997; Nielsen, 1994; Shneiderman, 1998; VanNimwegen et al., 2006).

Novi trendovi u ispitivanju upotrebljivosti obrazovnog softvera

Konverzacijski agenti

Kuhail, Alturki, Alramlawi, Alhejori (2023) u svojoj meta-analizi navode da je tehnologija *chatbox* tj. konverzacijski agent sve više korištena i u obrazovnom kontekstu. Radi se o tehnologiji koja imitira ljudski razgovor i interakciju. Ova tehnologija je jedna od trenutno najistraživanijih i u koju se ulažu ogromna sredstva za daljnji razvoj.

U okviru obrazovanja konverzacijski agenti su izuzetno interesantni zbog toga što omogućavaju veću angažiranost učenika, zahvaljujući interaktivnosti. Također, ova tehnologija omogućava personalizaciju ne samo sadržaja, nego i kompletnog iskustva učenja, podučavanja i procjene što je jedan od zahtjeva za uspješan proces obrazovanja. Kao što je elaborirano u prethodnom poglavlju, upravo individualizacija prezentacije sadržaja i povratna informacija su i faktori koji su i u okviru TKO identificirani kao značajni za poticanje relevantnog i optimiziranje intrinzičkog opterećenja, uz smanjenje irelevantnog.

Istraživanja upotrebljivosti konverzacijskih agenata u obrazovanju su identificirale osnovne principe na kojima se dizajn istih zasniva (Kuhail, Alturki, Alramlawi, Alhejori, 2023):

a) Individualizirano učenje

Kompletno sučelje konverzacijskog agenta je moguće personalizirati. Pored toga, važnije, postupak poduke i povratna informacija je personalizirana. Tamo gdje je individualizacija primjenjena, došlo je do značajno boljih ishoda učenja u odnosu na slučajeve gdje je personalizacija ograničena.

b) Iskustveno učenje

Konverzacijski agenti ohrabruju eksperimentisanje sa sadržajem koji se uči kako bi se osvijestio utjecaj različitih varijabli na konačni ishod. Također, poticano je osvještavanje pojave izučavanih fenomena u svakodnevnom životu. Konverzacijski agenti postižu ove efekte postavljajući pažljivo formulirana pitanja.

c) Uspostavljanje dijaloga

Konverzijski agent uspostavlja i socijalnu komunikaciju sa učenikom, sve u svrhu angažiranja učenika i postizanja odnosa povjerenja.

d) Poticanje i olakšavanje saradničkog učenja

Tehnologija konverzijskog agenta facilitira i olakšava grupni rad i potiče razmjenu ideja.

e) Afektivno učenje

Afektivno učenje se ovdje posmatra kao empatična povratna informacija koja ima za cilj da da adekvatnu uputu za nastavak aktivnosti kao i ohrabrenje u kapacitete učenika da sadržaj savlada.

f) Učenje kroz podučavanje

Učenici su ohrabrivani da konverzijskom agentu navode različite primjere i nude dodatna objašnjenja izučavanog fenomena.

g) *Skele* kako bi se unaprijedilo učenje

U edukacijskoj psihologiji termin: *skele* se koristi kao bi se opisao niz postupaka koje primjenjujemo kao bismo osigurali da učenik realizira svoj maksimalni potencijal. Učenik do jedne tačke dolazi sam, nakon toga se primjenjuju različiti postupci koji pomažu da se ta granica razumijevanja pomjeri. Konverzijski agent lako uočava upravo taj momenat kada učenik ne može dalje bez pomoći i uvodi adekvatne postupke kako bi unaprijedio razumijevanje i savladavanje sadržaja.

Vještačka inteligencija

U svom istraživanju Tlili, Shehata, Adarkwah (2023) razmatraju upotrebljivost vještačke inteligencije ChatGPT u obrazovanju i dolaze do zaključka da ova tehnologija ima potencijal da napravi revoluciju u obrazovanju, ali i identificiraju nekoliko područja na koje treba obratiti pažnju. Poseban naglasak se stavlja na osiguravanje materijalnih uslova u obrazovnim institucijama za primjenu ove tehnologije kako se ne bi dodatno pravio jaz između siromašnih i bogatih društava. Pored toga, nastavno osoblje se treba obučiti adekvatnom načinu primjene ove tehnologije. Tamo gdje nije bilo adekvatne primjene, istraživanja su pokazala veću vjerovatnoću zloupotrebe i slabije učenje. Potrebno je napraviti promjenu u filozofiji učenja i definiranju uloge nastavnika. Sa postojanjem ove tehnologije, nastavnik je definitivno izgubio svoju ulogu kao izvor informacija. Nastavnik sada treba da bude facilitator povezivanja novih informacija sa postojećim i kritičkog mišljenja.

Virtualna realnost (VR)

Skulmowski i Xu (2022) navode značajne promjene koje razvoj obrazovne tehnologije uvodi u obrazovnu praksu. Poseban naglasak stavljaju na virtualnu realnost koja pravi potpuno drugačije iskustvo učenja, kao i potrebu da se i ovi novi trendovi evaluiraju u skladu sa postavkama TKO. Kao osnovni razlog navode činjenicu da je prilikom upotrebe sofisticiranih tehnologija, kao što je VR, sama tehnologija može i da onemogućava učenje, ometajući fokus sa sadržaja ili u slučajevima kada tehnički dio nije na dovoljno sofisticiranom nivou što ometa prolazak kroz sadržaj.

Imerzija, kao jedna od osnovnih karakteristika VR, može uvelike poboljšati uživanje, motivaciju i specifične procese učenja kao što je transfer. Važno je ne gubiti iz perspektive da je imerzija povezana sa određenim stepenom irelevantnog opterećenja, ali u isto vrijeme, ovaj mali kognitivni trošak može dovesti do značajnih koristi, opet pružajući podršku za pristup isplativosti.

TEORIJA KOGNITIVNOG OPTEREĆENJA I UPOTREBLJIVOST: PREKLAPANJA

Analizirajući historijski razvoj TKO i koncepta upotrebljivosti možemo uočiti određene sličnosti. Kognitivne teorije kao što je recimo geštalt psihologija, su utjecale i na TKO i upotrebljivost. Dalje, razvojem TKO fokus se pomjerio sa smanjenja irelevantnog kognitivnog opterećenja na razvijanje postupaka za optimizaciju intrinzičnog i povećanje relevantnog kognitivnog opterećenja. Ovi postupci nekad u totalu dovode do povećanja ukupnog opterećenja, ali istraživanja su pokazala da, ukoliko se realiziraju na ispravan način, pospješuju učenje.

U kontekstu upotrebljivosti, fokus se pomjerio samo sa razvijanja softvera koji će omogućiti završetak nekog zadatka na što brži i efikasniji način, na razvoj softvera koji će biti poticajan za korištenje i kada nije nužno neophodno da se zadatak što prije izvrši.

Neki principi definirani u okviru TKO se već primjenjuju u dizajnu korisniku prilagođenog softvera. Ovo važi posebno za efekt podijeljene pažnje i efekt redundanse. Heuristika koja se koristi u dizajnu softvera govori o tome da je informacije koje su međusobno povezane i neophodne za završetak zadatka neophodno integrirati u jedan prozor, bez da korisnik mora da pamti informacije iz jednog dijela i da ih koristi u drugom dijelu. Također, u okviru upotrebljivosti se primjenjuje geštalt princip prostorne i vremenske povezanosti informacija. I TKO i područje upotrebljivosti uzimaju u obzir individualne razlike tj. karakteristike

korisnika/učenika, i to posebno predznanja prilikom dizajniranja instrukcije/softvera.

Hollender i sur. (2010) predlažu dva modela integracije koncepata TKO i upotrebljivosti. Ovi modeli su u stvari razmatranja koncepata na višem nivou, koje je potrebno konkretizirati u implikacije za istraživanja i dizajn softvera, posebno obrazovnog softvera. U prvom modelu, sâm softver kao medij prenosa znanja se tretira kao vrsta irelevantnog kognitivnog opterećenja. Ovdje se akcentira važnost dizajniranja softvera koji se lako koristi i koji se lako uči i pružanja obuke o softveru što je prije moguće u okviru procesa učenja.

U drugom modelu su integrirani koncepti TKO u osnovne koncepte kojima se opisuje dizajn na korisnika usmjerenog softvera. Koncept relevantnog kognitivnog opterećenja je ključan u ovom modelu, u kojem se akcentira važnost dizajniranja adekvatnih softverskih alata za podršku učenju. Konačni cilj korištenja softverskog alata je izgradnja mentalnih shema, tj. integriranje novog sa postojećim znanjem kako bi se novo znanje trajno pohranilo i adekvatno koristilo. Dakle, obrazovni softver treba da potakne relevantno kognitivno opterećenje.

Anmarkrud, Andresen i Bråten (2019) u komentaru i objašnjenju rezultata do kojih su došli navode kako značajan procenat istraživanja upotrebe tehnologije u nastavi, konkretno multimedije koristi upravo okvir koji je ponudila TKO. Logika koja se nalazi u pozadini se bazira na tome da se uspjehnost učenja uz pomoć multimedije najbolje može objasniti kroz analizu prilagođenosti sadržaja i prezentacije informacijama sa načinom na koji funkcioniše radno pamćenje i na koji se informacije obrađuju. Iz navedenog prema autorima proizilazi da u zavisnosti od toga kako je multimedija dizajnirana, može poticati učenje kroz poticanje relevantnog opterećenja, ili otežavati učenje povećanjem irelevantnog opterećenja zbog neadekvatnog dizajna.

Ovdje je potrebno posebnu pažnju posvetiti pitanju povratne informacije. Naime, povratna informacija, i to adekvatna, pravovremena i individualna se smatra jednim od najznačajnijih faktora za poticanje ueničke motivacije. Dalje, istraživanja su pokazala da upravo upotrebom povratne informacije potičemo relevantno i optimiziramo intrinzično opterećenje. Kako smo već objasnili, u okviru TKO je u u prvim fazama razvoja elaborirana i dokazana potreba za usklađivanjem instrukcije sa predznanjem učenika (efekat „obrnuti ekspert”), a u kasnijim se važnost upravo ovog poravnanja pokazala u svjetlu značaja optimizacije intrinzičnog opterećenja i povećanja relevantnog kognitivnog opterećenja. U nastavnim situacijama koje su dominantne u našim školama, nastavnik podučava više od dvadeset učenika u jednoj vremenskoj tački, nemoguće je da prilikom predstavljanja sadržaja uzme u obzir sve individualne razlike u predznanju. Dalje, prilikom davanja povratne informacije, nerijetko se također

dešava da učenik ne dobije detaljnu i adekvatnu informaciju o svojim greškama kao i uputu na koji način te greške popraviti. Ove navedene teškoće s kojima se susrećemo u učionici se upotrebom obrazovnog softvera mogu značajno smanjiti ako ne i eliminirati. Nove tehnologije kao što su konverzijski agenti i vještačka inteligencija omogućuju individualizaciju poduke i evaluacije na način na koji do sada nije bilo moguće. Istraživanja pokazuju da upotreba ovih tehnologija dovodi do boljih ishoda učenja. Principi identificirani u okviru TKO su u mnogome već inkorporirani u ove tehnologije i to zahvaljujući istraživanjima upotrebljivosti koja su došla do rezultata koji su kompatibilni sa TKO. Podučavanje u kojem se koriste ove tehnologije je moguće maksimalno individualizirati za svakog korisnika, ukoliko se u sam algoritam integriraju mjere predznanja i praćenje usvajanja novog znanja. Softver može vrlo lako ukazati na greške, učeniku ponoviti/dodatno proširiti dio gradiva s kojim ima teškoće i ponuditi dodatne strategije vježbe/učenja koje može koristiti. Ovakva individualizacija, tj. usklađivanje softvera sa individualnim razlikama korisnika je upravo jedan od značajnijih zadataka koji su definirani u okviru novih konceptualizacija upotrebljivosti i dizajna na korisnika usmjerenog softvera.

Zaključna razmatranja

Cilj analize predstavljene u ovom radu je da akcentira preklapanja u konceptima i područjima istraživanja između TKO i upotrebljivosti softvera, sa posebnim akcentom na situacije učenja i podučavanja. Upotreba tehnologije u nastavi ima za cilj da olakša i unaprijedi proces poduke i učenja. Kako bi se taj cilj ostvario, potrebno je tehnologiju, npr. obrazovni softver, multimediju ili vještačku inteligenciju prilagoditi centralnoj figuri cijelog procesa, a to je čovjek. Ta prilagodba se ogleda u prilagodbi dizajna sučelja načinu na koji čovjek misli i obrađuje informacije, ali i poticanju motivacije za nastavak sudjelovanja u procesu. Iz tih razloga saznanja do kojih se došlo u okviru istraživanja iz područja TKO daju okvir u okviru kojeg se treba kretati prilikom dizajna softvera. S druge strane, upravo kroz dizajn obrazovnog softvera, TKO može na optimalan način testirati hipoteze vezane za optimizaciju procesa poduke kako bi se maksimiziralo učenje (npr. individualizacija poduke i povratne informacije).

Činjenica je da je tehnologija postala dio naše svakodnevnice, te da nam je obavljanje čak i najjednostavnijih zadataka u mnogome postalo nezamislivo bez nekog pomagala kao što je mobilni telefon ili računar. Upravo sa ovim trendom raste i značaj koncepta i istraživanja upotrebljivosti u okviru informatičke tehnologije, kao alata kojim se osigurava dizajn softvera koji će upravo imati tu ulogu pomagala u izvršavanju dnevnih obaveza. Obrazovanje, kao jedan

od najznačajnijih domena ljudskog djelovanja mora pratiti društvene trendove i integrirati ih u kurikulum i nastavnu praksu kako bi učenici bili spremni za životne obaveze koje im predstoje. Značaj upotrebe tehnologije u nastavi je sa pandemijom COVID-a kroz koju je svijet upravo prošao postao utoliko veći. Pored toga, mogućnosti tehnologije su se proširile jer je pod pritiskom da se što prije uspostavi nastava u pandemijskim uslovima, obrazovna tehnologija vrlo napredovala u kratkom vremenu. Nastavnici, učenici i roditelji kojima je prije pandemije bilo nezamislivo da se služe u tolikoj mjeri tehnologijom u učenju i podučavanju su u jednom momentu ostali bez alternative nego da se prilagode, tj. da daju tehnologiji šansu. Ono što je urađeno u nastavi tokom pandemije će svakako biti predmetom mnogih naučnih analiza u budućnosti, i sasvim sigurno će mnogi nedostaci biti uočeni, ali zalet koji je ova nova paradigma u obrazovanju doživjela ne može se vratiti. Svijet se nikad neće vratiti na predpandemijski status, kao da se tri godine pandemije nisu desile. Upravo u kreiranju tih novih paradigmi u postcovid obrazovanju, znanstvene teorije učenja i podučavanja moraju naći svoje mjesto i moraju se unaprijediti kako bi ponudile rješenja koja će inkorporirati novu stvarnost i nova znanja. TKO kao jedna od najutjecajnijih kognitivnih teorija dizajna instrukcije za poduku se prirodno nameće kao jedan od lidera ovog trenda, posebno s obzirom na to da, kao što smo vidjeli, TKO je i prije pandemije bila na tragu integriranja svojih saznanja sa konceptima upotrebljivosti koje koriste informatičari prilikom dizajniranja obrazovnog softvera.

Литература

- Anmarkrud, Ø., Andresen, A. & Bråten, I. (2019). Cognitive load and working memory in multimedia learning: Conceptual and measurement issues. *Educational Psychologist*, 54(2), 61–83.
- Barnum, C. M. (2010). *Usability testing essentials*. Burlington, MA: Morgan Kaufmann.
- Clark, C. R., Nguyenn, F., Swellern, J. (2007): *Efficiency in Learning: Evidence-Based Guidelines to Manage Cognitive Load*, San Francisco: John Wiley & Sons.
- Cowan, N. (2010). The magical mystery four: How is working memory capacity limited, and why? *Curr Dir Psychol Sci*, 19, 51–57.
- Dai, D. Y. & Sternberg, R. J. (Eds.). (2004). *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development*. Routledge.

- Duran, R., Zavgorodniaia, A. & Sorva, J. (2022). Cognitive load theory in computing education research: A review. *ACM Transactions on Computing Education (TOCE)*, 22(4), 1–27.
- Hollender, N., Hofmann, C., Deneke, M. & Schmitz, B. (2010). Integrating cognitive load theory and concepts of human–computer interaction. *Computers in human behavior*, 26(6), 1278–1288.
- Kalyuga, S. (2011). *Cognitive load factors in instructional design for advanced learners*. Nova Science Publishers.
- Kuhail, M. A., Alturki, N., Alramlawi, S. & Alhejori, K. (2023). Interacting with educational chatbots: A systematic review. *Education and Information Technologies*, 28(1), 973–1018.
- Leppink, J., Van den Heuvel, A. (2015). The evolution of cognitive load theory and its application to medical education. *Perspect Med Educ.*, 4, 119–127.
- Mandel, T. (1997). *Elements of user interface design*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two. Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63, 81–97.
- Nielsen, J. (1994a). *Usability engineering*. San Diego, CA: Academic Press.
- Paas, F., Renkl, A. & Sweller, J. (2003). Cognitive load theory and instructional design: Recent developments. *Educational psychologist*, 38(1), 1–4.
- Plass, J. L., Moreno, R. & Brünken, R. (Eds.). (2010). *Cognitive load theory*. Cambridge University Press. Research Methods, 45.
- Preece, J., Sharp, H. & Rogers, Y. (2002). *Interaction design. Beyond human–computer interaction*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Shneiderman, B. (1998). *Designing the user interface. Strategies for effective human – computer interaction* (3rd ed.). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Skulmowski, A. & Xu, K. M. (2022). Understanding cognitive load in digital and online learning: A new perspective on extraneous cognitive load. *Educational psychology review*, 34(1), 171–196.
- Sweller, J., Ayres, P., Kalyga, S. (2011). *Cognitive load theory*. New York: Springer.
- Tlili, A., Shehata, B. & Adarkwah, M. A. (2023). What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education. *SmartLearn. environ.* 10, 15.
- Van Merriënboer, J. J. & Sweller, J. (2010). Cognitive load theory in health professional education: design principles and strategies. *Medical education*, 44(1), 85–93.

- Van Nimwegen, C., Van Oostendorp, H., Burgos, D. & Koper, R. (2006). Does an interface with less assistance provoke more thoughtful behavior? In 7th international conference on learning sciences (pp. 785–791). Bloomington, Indiana: International Society of the Learning Sciences.
- Wu, C. H., Liu, C. H. & Huang, Y. M. (2022). The exploration of continuous learning intention in STEAM education through attitude, motivation, and cognitive load. *International Journal of STEM Education*, 9(1), 1–22.

Merima Muslić

University of Sarajevo – Faculty of Philosophy

COGNITIVE LOAD THEORY AND USABILITY OF EDUCATIONAL SOFTWARE

Summary. The theory of cognitive load is one of the most influential theories in the field of learning and teaching psychology. The reason for the popularity of this theory lies in the fact that during its development, it provided not only a theoretical and conceptual framework explaining how to design successful instruction that maximizes learning in the teaching process but also very practical, scientifically validated guidelines to achieve this goal. The cognitive load theory is therefore highly applicable in educational practice due to developed procedures that, while respecting the cognitive architecture of humans, enhance the teaching process. With the increase in the use and growing significance of technology in all domains of human functioning, the question of designing software in a way that genuinely facilitates everyday life for users has become even more relevant. The field of applicability, or research related to human-computer interaction, has advanced to the point where performing daily tasks without technology is almost unimaginable. Naturally, this trend has also been reflected in education, making the design of educational software that facilitates learning a significant issue. This paper analyzes the cognitive load theory and the concept of applicability to highlight potential overlaps and synthesis of findings from these two areas for the purpose of improving educational software.

Keywords: *cognitive load, cognitive load theory, applicability, human-computer interaction, educational software, learning, teaching.*

Merima Muslić

Universität Sarajevo – Fakultät für Philosophie

THEORIE DER KOGNITIVEN BELASTUNG UND NUTZBARKEIT VON BILDUNGS SOFTWARE

Zusammenfassung. Die Theorie der kognitiven Belastung gehört zu den einflussreichsten Ansätzen in der Lern- und Lehrpsychologie. Ihre Popularität beruht darauf, dass sie nicht nur einen theoretischen und konzeptionellen Rahmen bietet, der auf die Gestaltung eines erfolgreichen Unterrichts abzielt und das Lernen im Unterrichtsprozess maximiert, sondern auch praxisorientierte, wissenschaftlich fundierte Leitlinien zur Erreichung dieses Ziels bereitstellt. Dank der entwickelten Verfahren, die die kognitive Architektur des Menschen berücksichtigen und den Lehrprozess optimieren, lässt sich die Theorie der kognitiven Belastung einfach in der pädagogischen Praxis anwenden. Mit der zunehmenden Verbreitung und Bedeutung von Technologie in allen Lebensbereichen ist die Frage, wie Software gestaltet werden sollte, um den Alltag der Nutzer tatsächlich zu erleichtern, aktueller denn je. Forschungen im Bereich der Mensch-Computer-Interaktion haben dazu geführt, dass Technologie so weit fortgeschritten ist, dass es heute kaum vorstellbar ist, alltägliche Aufgaben ohne sie zu bewältigen. Dieser Trend hat sich auch im Bildungswesen niedergeschlagen, wo die benutzerfreundliche Gestaltung von Lernsoftware ein wichtiges Thema ist. In diesem Artikel werden die Theorie der kognitiven Belastung und das Konzept der Benutzerfreundlichkeit analysiert, um mögliche Überschneidungen und Synthesen beider Bereiche zur Verbesserung von Lernsoftware aufzuzeigen.

Schlüsselwörter: *kognitive Belastung, Theorie der kognitiven Belastung, Brauchbarkeit, Mensch-Computer-Interaktion, Bildungssoftware, Lernen, Unterrichten*

Ivana A. Blagojević

Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

RAZUMEVANJE FRAZEOLOGIZAMA DISFAZIČNE DECE I DECE TIPIČNOG JEZIČKOG RAZVOJA¹

Rezime. Cilj istraživanja bio je da se ispita nivo razumevanja frazeologizama kod dvadesetoro dece sa razvojnom disfazijom uzrasta trećeg i četvrtog razreda osnovne škole, ali i da se uporedi razumevanje frazeologizama sa dvadesetoro dece tipičnog jezičkog razvoja, istog uzrasta. Ispitalo se i da li postoje razlike u razumevanju frazeologizama s obzirom na pol i da li postojeće iskustvo i frekventnost upotrebe frazeologizama utiču na definisanje njihovog značenja. Test se sastojao od 10 frazeologizama, a od ispitanika se tražilo da označe koliko su puta čuli svaki frazeologizam, zatim da objasne značenje tog izraza, dok se poslednji zahtev odnosio na opisivanje komunikativne situacije u kojoj bi se frazeološki izraz mogao upotrebiti. Rezultati pokazuju da su disfazična deca pokazala lošije razumevanje frazeologizma ($t = -10,68$, $df = 19$, $p = 0,64$) u odnosu na decu tipičnog jezičkog razvoja ($t = -13,63$, $df = 19$, $p < 0,001$). Rezultati su pokazali da su postojeće iskustvo i frekventnost upotrebe različitih frazeologizama povezani sa definisanjem njihovog značenja u eksperimentalnoj grupi ($r = 0,79$, $p < 0,001$), kao i u kontrolnoj grupi ($r = 0,83$, $p < 0,001$). Takođe, ne postoji značajna povezanost između pola i razumevanja frazeologizama u eksperimentalnoj grupi ($r = -0,06$, $p = 0,80$), kao ni u kontrolnoj grupi ($r = 0,11$, $p = 0,64$). Nastavnicima i roditeljima disfazične dece savetuje se frekventnija upotreba frazeologizama, kako u kontekstu, tako i izolovano, da bi ta deca bila u prilici da poboljšaju razumevanje frazeologizama, a samim tim i obogate svoj leksički fond.

Ključne riječi: *razumevanje frazeologizama, razvojna disfazija, leksički fond.*

¹ Rad je predstavljen na 16. naučno-stručnom skupu, sa međunarodnim učešćem u organizaciji Studentskog parlamenta Univerziteta u Banjoj Luci i suorganizaciji Univerziteta u Banjoj Luci, održanom od 23-25. 11. 2023. godine.

Teorijski pristup problemu

Frazeologizmi su ustaljene jezičke jedinice sastavljene od najmanje dve reči koje imaju jedno značenje (Stanojčić & Popović, 2016). Da bi skup reči bio frazeološka jedinica u jeziku – frazeologizam, mora zadovoljiti tri zahteva: mora biti ustaljen, što znači da se mora upotrebljavati sa istim rasporedom delova koji čine skup, mora imati složenu strukturu, što znači da mora biti sastavljen od najmanje dve reči i mora imati značenje jedne reči (Stanojčić & Popović, 2016). Frazeologizmi se mogu naći u literaturi i pod sinonimom frazeološki izrazi, idiomi, frazeme ili ustaljene konstrukcije (Šipka, 2006). Osim što variraju od jezika do jezika, frazeologizmi se i u okviru istog jezičkog sistema međusobno razlikuju, pa njihovo razumevanje može predstavljati problem i za izvorne govornike (Šipka, 2006). U tom smislu, značenje koje se pripisuje nekoj sintaksičkoj jedinici u skladu je sa kontekstom u okviru koga se jedinica ili konstrukcija javlja, što znači da jezičko okruženje može da obezbedi dodatnu informaciju o komunikativnim namerama govornika prilikom upotrebe datog izraza, drugim rečima, kontekst pruža informaciju na osnovu koje se može zaključiti značenje frazeologizma (Šipka, 2006). Zato se frazeologizmi lakše razumeju kad se jave u kontekstu nego kad su dati izolovano, tako da se kompetencija za razumevanje figurativnog značenja u maternjem jeziku razvija kada dete dostigne kognitivni nivo formalnih operacija (Piaget, 2002).

Na ontogenetskom planu, usvajanje frazeologizama javlja se upravo u kasnijim fazama govora, nakon što je dete ovladalo osnovnim gramatičkim strukturama i opštim leksičkim fondom maternjeg jezika (Nikolić, 2012). Poznato je da sve do kraja svoje pete godine dete „odbacuje” reči čija ga logika ne zadovoljava (Nikolić, 2012). Dete će tokom određenog perioda jezičkog razvoja postepeno prihvatati metafore, samim tim i frazeološke izraze, a prema mišljenju Čukovskog ovaj period počinje u 6. godini i nastavlja se tokom daljeg školovanja (Čukovski, 1970, prema Nikolić, 2012). Dakle, kognitivni nivo deteta već na predškolskom uzrastu, a zatim i u početnim razredima osnovne škole, omogućava da razume osnovnu karakteristiku frazeologizama, a to je idiomatičnost (Nikolić, 2012).

Međutim, deca sa razvojom disfazijom ne usvajaju jezik na isti način. Razvojna disfazija je razvojni jezički poremećaj, odnosno poremećaj razvoja ekspresivnog (jezičke produkcije) i receptivnog govora (jezičkog razumevanja). Ovaj poremećaj karakteriše specifičan patološki obrazac ispoljavanja koji se ne javlja ni u jednom stadijumu normalnog jezičkog razvoja: distorzija i supstitucija fonema i reči koje dobijaju oblik parafazičnih produkcija. Iako se zadržava veoma dugo, važno je naglasiti kako je socijalni razvoj ove dece relativno normalan, bez gubitka sluha, intelektualne ometenosti, autizma ili drugih poremećaja (Golubović, 2016). Rezultati istraživanja koji su imali za cilj proveravanje leksičko-semantičke

obrade disfazične dece su pokazali da ova deca ispoljavaju teškoće u usvajanju svih komponenti značenja reči i imaju oskudniju mogućnost izvođenja različitih značenja iz iste reči, što povlači i slabije značenje kroz gramatičke kategorije, a time i slabiju razvijenost leksičko-semantičkog i sintaksičkog nivoa (Lazarević, 2005).

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Cilj rada je bio da se ispita i bliže odredi sposobnost za razumevanje frazeologizama kod dece sa razvojnom disfazijom u odnosu na decu tipičnog jezičkog razvoja u mlađim razredima redovne osnovne škole. Takođe, s obzirom na to da nije isto u kom jeziku se predstavljaju frazeologizmi, istraživanje na srpskom govornom području dobija na značaju s obzirom da u našoj državi nije sprovedeno takvo istraživanje. U užem smislu, cilj rada je bio da se ispita da li na razumevanje frazeologizama utiče prethodno iskustvo, odnosno činjenica da su se ispitanici već ranije sreli sa tim izrazima.

Formirajući cilj istraživanja, postavljene su i hipoteze istraživanja:

1. Očekuje se da će razumevanje frazeologizama dece tipičnog jezičkog razvoja biti znatno bolje u odnosu na disfazičnu decu
2. Očekuje se povezanost uspešnosti u definisanju značenja frazeologizama sa prethodnim iskustvom u okviru zadatih frazeologizama u obema grupama
3. Očekuje se da pol korelira sa razumevanjem frazeologizama i u kontrolnoj i u eksperimentalnoj grupi

Ispitanici. Istraživanje je sprovedeno tokom jula 2023. godine među disfazičnom decom uživo u privatnoj logopedskoj ordinaciji, dok su deca sa tipičnim jezičkim razvojem popunjavala isti upitnik samo u onlajn formatu, putem Google Forms platforme, koji je dizajniran za ovo istraživanje. Sva deca uključena u istraživanje su izvorni govornici srpskog jezika. U kontrolnoj i eksperimentalnoj grupi je bilo po 20 ispitanika, ravnomerno raspoređenih po polu i razredu koji pohađaju (treći/četvrti). U istraživanju je učestvovao uzorak koji je bio dostupan istraživaču, što ga čini prigodnim. Napominje se da su disfazična deca otpočela logopedski tretman tek pri polasku u školu.

Instrument. Upitnik se sastojao od 10 frazeoloških izraza koji su dati izolovano, a od ispitanika se tražilo da zaokruže koliko puta su čuli svaki od ponuđenih primera koristeći petostepenu skalu Likertovog tipa: ovaj izraz sam čuo/la: (1) nikada do sada; (2) samo jednom; (3); retko; (4) više puta; (5) mnogo puta. U sledećem koraku se od ispitanika očekivalo da objasne značenje datog izraza, da ga definišu, dok se poslednji zahtev odnosio na opisivanje komunikativne situacije u kojoj bi se ponuđeni idiom mogao upotrebiti. Dobijeni odgovori su

tumačeni i rangirani u skladu sa objašnjenjima koja se nalaze u Frazeološkom rječniku hrvatskoga ili srpskog jezika kao i Gramatici srpskog jezika (Matešić, 1982, Stanojčić & Popović, 2016). Izrazi od kojih je upitnik sastavljen bili su: (1) Dati nekome reč – Obećati nekome nešto (Matešić, 1982), (2) Pao kamen sa srca – Osećaj olakšanja povodom razloga za koji se neko brinuo (Stanojčić & Popović, 2016), (3) Slep kod očiju – Ne razumeti suštinu ili ne videti istinu (Matešić, 1982), (4) Kao da je u zemlju propao – Ne videti nekoga ili nešto dugo uz izvesnu dozu zabrinutosti (Matešić, 1982), (5) Žive kao pas i mačka – Svađaju se konstantno (Stanojčić & Popović, 2016), (6) Igrati se sa vatrom – raditi nešto opasno (Stanojčić & Popović, 2016), (7) Kad na vrbi rodi grožđe – nikad (Stanojčić & Popović, 2016), (8) Presipati iz šupljeg u prazno (Matešić, 1982), (9) Izvući deblji kraj (Stanojčić & Popović, 2016), (10) Dolivati ulje na vatru (Matešić, 1982). Kriterijumi za bodovanje odgovora na svakom frazeologizmu gde se tražilo njegovo značenje i upotreba u komunikativnoj situaciji bili su sledeći: 2 – odgovor je relevantan, jasan i potpun (tačan); 1 – odgovor je relevantan, smislen, ali nejasan ili nepotpun (delimično tačan); 0 – odgovor je neodgovarajući ili ne postoji (netačan).

Postupak sprovođenja istraživanja. Na samom početku upitnika, tražili su se podaci o polu i razredu osnovne škole. Vreme koje je bilo potrebno za davanje odgovora je u proseku deset minuta. Kako bi se učenici upoznali sa zadacima, na samom početku upitnika je opisano uputstvo, na koje su mogli da se vraćaju i sami više puta tokom rešavanja: *Pred Vama se nalazi 10 izraza, a od vas se traži da popunite upitnik tako što ćete obeležiti koliko puta ste čuli svaki od ponuđenih izraza, kao i da objasnite značenje svakog izraza i da ga upotrebite u nekoj komunikativnoj situaciji, po izboru. Dat vam je primer kako možete bolje da razumete šta se od vas zahteva. Primer: „Držati jezik za zubima” je izraz koji znači ćutati. Može se upotrebiti u sledećoj komunikativnoj situaciji: „Marko odgovara usmeno, a Janko šapuće Marku dok odgovara. Ako nastavnik kaže: „Janko, drži jezik za zubima!”, to znači da Janko treba da prestane da priča.*

Kako se može videti, poznavanje i razumevanje frazeologizama se procenjuje u odnosu na stepen prethodne izloženosti (koliko su ih puta ispitanici čuli) i u odnosu na to koliko nepostojanje konteksta doprinosi ili odmaže u razumevanju figurativnog značenja, te su primeri dati bez konteksta koji bi mogao da nagovesti značenje. Vreme za odgovore u obema grupama je bilo neograničeno. Zadatak u kojem se traži da opišu situaciju u kojoj bi upotrebili dati frazeologizam osmišljen je da se proverí razumevanje zbog toga što se samostalnim konstruisanjem konteksta potvrđuje znanje o leksičkoj semantici, što predstavlja dodatni kvalitet u leksičkom odlučivanju. Program koji je upotrebljen za statističku obradu podataka je *IBM SPSS Statistics Data 21*. Pouzdanost upitnika je utvrđena izračunavanjem KRONBAHOVOG α -koeficijenta. Na nivou skale u celini, registrovana je visoka pouzdanost ($\alpha = .94$). Identifikacijom, nije pronađen nijedan

autlajer u uzorku. Razumevanje frazeologizama kod dece koja su uključena u uzorak predstavlja sumarni skor svih odgovora (prethodno iskustvo, definisanje značenja i upotreba u nekoj komunikativnoj situaciji), zabeleženih tokom deset izolovanih frazeologizama iz upitnika.

Rezultati dobijeni istraživanjem prikazani su u nastavku rada.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Na uzorku od 40 dece ukupno, ispitalo se razumevanje frazeologizama, putem upitnika koji je dizajniran za ovo istraživanje, prikazanim u prilogu ovog rada (Prilog 1). Za utvrđivanje raspodele po kategorijama varijabli, korišćene su mere deskriptivne statistike. U kontrolnoj grupi je bilo 20 ispitanika, ravnomerno raspoređenih prema polu i razredu koji pohađaju (treći/četvrti) kao i u eksperimentalnoj grupi. Primenom *Kolmogorov-Smirnov* testa, utvrđena je normalna raspodela mera ($K-S Z = 1,50, p = 0,96$) te su primenjeni parametrijski statistički testovi.

Prilikom formiranja nacrt istraživanja, predviđena je provera tri hipoteze putem statističkih testova. Prva hipoteza *Očekuje se da će će razumevanje frazeologizama dece tipičnog jezičkog razvoja biti znatno bolje u odnosu na disfazičnu decu* je predviđena za proveru putem *t* testa za jedan uzorak. Deskriptivne mere su navedene u prilogu (prilog 2). Rezultati ovog testa pokazuju da je razlika u razumevanju frazeologizama dece tipičnog razvoja i disfazične dece statistički značajna u odnosu na populacionu vrednost koja je iznosila 3, te da su deca tipičnog razvoja ($t = -13,63, df = 19, p < 0,001$) pokazala bolje razumevanje frazeologizama u odnosu na disfazičnu decu ($t = -10,68, df = 19, p = 0,64$). Time je prva statistička hipoteza u ovom istraživanju potvrđena.

Druga hipoteza *Očekuje se povezanost uspešnosti u definisanju značenja frazeologizama sa prethodnim iskustvom u okviru zadatih frazeologizama u obe grupe* je predviđena za proveru putem bivarijatnog korelacionog testa. Rezultati pokazuju da postoji značajna povezanost između uspešnosti u definisanju značenja frazeologizama i prethodnog iskustva u eksperimentalnoj ($r = 0,79, p < 0,001$) i kontrolnoj grupi ($r = 0,83, p < 0,001$). Zaključuje se da je ova hipoteza potvrđena.

Treća hipoteza *Očekuje se da pol korelira sa razumevanjem frazeologizama u obe grupe* je predviđena za proveru putem bivarijatnog korelacionog testa. Rezultati pokazuju da ne postoji značajna povezanost između pola i razumevanja frazeologizama u eksperimentalnoj grupi ($r = -0,06, p = 0,80$), kao ni u kontrolnoj grupi ($r = 0,11, p = 0,64$). Time se zaključuje da ova hipoteza nije potvrđena.

Ispitanicima je u obema grupama najmanje poznat frazeologizam *slep kod očiju* (1,95/5 u kontrolnoj grupi, odnosno 1,10/5 u eksperimentalnoj grupi),

to jest najređe su se susretali sa njim. Kod frazeologizama čije se značenje teže može prozreti iz doslovnog dolazi do nerazumevanja jer su teži za dešifrovanje. Najfrekventniji frazeologizmi sa kojima su se susretali su *igrati se sa vatrom, kao da je u zemlju propao, žive kao pas i mačka, kad na vrbi rodi grožđe* kao i *izvući deblji kraj*. Spomenuti idiomi imaju visok nivo prethodnog iskustva, odgovori se prosečno kreću od 4,79/5 do 4,50/5 za *izvući deblji kraj*, odnosno od 4,61/5 do 4,14/5 za *žive kao pas i mačka*. Najređe su se u obema grupama susretali sa frazeologizmima *dolivati ulje na vatru* (2,46/5 u kontrolnoj grupi, odnosno 1,59 u eksperimentalnoj grupi) i *slep kod očiju* (2,64/5 u kontrolnoj grupi odnosno 1,31/5 u eksperimentalnoj grupi), dok su pored ovih, disfazična deca najmanje puta čuli još i *presipati iz šupljeg u prazno* (1,62/5).

Diskusija

Dobijeni rezultati pružaju uvid u sposobnost razumevanja frazeologizama kod disfazične dece, kao i dece tipičnog jezičkog razvoja u trećem i četvrtom razredu redovne osnovne škole. Rezultati su pokazali koliko postojeće iskustvo i frekventnost upotrebe različitih frazeologizama utiče na definisanje njihovog značenja, ali i da su disfazična deca pokazala lošije razumevanje frazeologizama u odnosu na decu tipičnog jezičkog razvoja. Istraživanja navode da do desete, jedanaeste godine, raste sposobnost za razumevanje složenih sintaksičkih konstrukcija, postepeno se razvija apstraktno i hipotetičko mišljenje s obzirom da period formalnih operacija smenjuje fazu konkretnih operacija (Ivanović, 2021). Međutim, disfazična deca su uglavnom ograničena konkretnim razmišljanjem, te nisu u stanju da razumeju izraze sa metaforičkim, prenesenim značenjima, što je slučaj i sa frazeologizmima (Ivanović, 2021).

Rezultati su pokazali da na razumevanje frazeologizama, i kod disfazične dece i kod dece sa tipičnim jezičkim razvojem, veoma utiče izloženost takvim konstrukcijama; razumevanje, zapravo, u velikoj meri korelira sa prethodnim iskustvom i činjenicom da se frazeologizmi koji su se čuli više ili mnogo puta, lakše prepoznaju i razumeju od onih koji su nepoznati. S druge strane, frazeologizmi čije je metaforičko značenje bliže doslovnom značenju reči od kojih su sastavljeni, u semantičkom smislu su transparentniji, lakše se razumeju jer jača veza između dva značenja može biti od pomoći prilikom dekodiranja onih koji su potpuno nepoznati.

Rezultati pokazuju da ne postoji značajna povezanost između pola i razumevanja frazeologizama u eksperimentalnoj grupi ($r = -0,06$, $p = 0,80$), kao ni u kontrolnoj grupi ($r = 0,11$, $p = 0,64$). Pretpostavlja se da je takvim rezultatima doprineo mali uzorak (Ivanović & Dorđević, 2020). Trebalo bi istraživanje obaviti

na većem uzorku, kako bi se ovi rezultati dodatno proverili jer su u prethodnim istraživanjima polne razlike ipak uočene (Ivanović i Đorđević, 2020). Devojčice su najčešće nešto uspešnije u govornoj produkciji, u razumevanju pročitano i u poznavanju leksičke semantike (Ivanović i Đorđević, 2020).

Ono što je važno istaći jeste da je obema grupama dece najmanje poznat frazeologizam *slep kod očiju* (1,95 u kontrolnoj, odnosno 1,10 u eksperimentalnoj grupi), a taj frazeologizam se pojavljuje u delu *Od pašnjaka do naučenjaka* autora Milutina Milankovića, koji se čita i analizira u trećem razredu redovnih osnovnih škola u Beogradu. U svim analiziranim čitankama za mlađe razrede osnovne škole zastupljeni su sadržaji o frazeologizmima (Nikolić, 2012). Međutim, u čitankama koje su bile predmet analize, frazeologizmi se ne navode ni ne objašnjavaju u okviru „nepoznatih reči” (Nikolić, 2012), što bi trebalo da bude opomena za učitelje i nastavnike, ali i roditelje kako bi što više uticali na proširivanje leksičko-semantičkog nivoa kako disfazične dece kojoj je to već problematičan domen, tako i dece sa tipičnim jezičkim razvojem. Pri radnoj svesci uz čitanku za drugi razred osnovne škole nalazi se objašnjenje pojma polisemija za razne imenice, te se tako tu objašnjava i frazeologizam *pao kamen sa srca*, za koji su deca iz eksperimentalne grupe pokazala prosečno razumevanje (1,35) i prosečnu frekventnost upotrebe (2,50), ali su zato deca iz kontrolne grupe ovaj frazeologizam mnogo bolje definisala (2,00) i češće upotrebljavala (4,13). U većini primera do razumevanja se došlo zahvaljujući pre svega frekventnoj upotrebi, pa je ispitanicima bilo lakše da ih razumeju i navedu situaciju u kojoj bi mogli da upotrebe ponuđeni frazeologizam jer on već postoji u njihovom dosadašnjem znanju i iskustvu. Dakle, frazeologizmi koji postoje u komunikativnom iskustvu lakši su za razumevanje od onih koji su nepoznati, manje frekventni i čije je značenje netransparentno. Na osnovu iznetih rezultata, uviđa se da su adekvatne odgovore prilikom definisanja značenja frazeologizama ispitanici dali upravo za one frazeologizme koje su čuli više puta i koji su im poznati, kako deca tipičnog razvoja tako i deca sa razvojnom disfazijom.

Zaključak

Frazeologizmi su ujedno i jedna vrsta lingvističkog, ali i kulturološkog nasleđa. Obogatiti svoju kompetenciju frazeologizmima ne znači samo usvojiti i poprimiti umetnički i slikoviti stil prilikom izražavanja, nego koristiti i širiti ekspresivne resurse koji pripadaju lingvističkom nasleđu tog jezika.

Na osnovu iznetih rezultata, deca tipičnog jezičkog razvoja su pokazala bolje razumevanje frazeologizama u odnosu na decu sa razvojnom disfazijom. Kako je sposobnost definisanja značenja reči direktno u korelaciji sa akademskim

postignućem u osnovnoj i srednjoj školi, ovo istraživanje ističe važnost pragmatske upotrebe jezika u školovanju, ali i jezičkog razvoja dece uopšte. Činjenica je da nastavnici u osnovnim školama primećuju kod dece izvestan nesklad između sposobnosti za pisanu produkciju i sposobnosti da formiraju rečenice u govornom izrazu (Ivanović, 2021). Taj nesklad se ogleda upravo u praznini u sintaksi i nepoznavanju reči kao i sintagmi, sa često prenesenim značenjima. Iz tih ali i brojnih drugih razloga, savetuje se frekventnija upotreba frazeologizama u govornom diskursu, kako u kontekstu, tako i izolovano, da bi ta deca bila u prilici da poboljšaju razumevanje frazeologizama, a samim tim i obogate svoj leksički fond. Pritom će doprineti metajezičkoj svesti u književnoj svrsi i svakom pisanom diskursu učenika, te samim tim i njihovom ukupnom akademskom postignuću bez obzira na postojanje jezičkih poteškoća. Iako u čitankama u mlađim razredima osnovne škole postoje brojni tekstovi u kojima su upotrebljeni frazeologizmi, u veoma malom broju tekstova se javljaju pitanja usmerena na uočavanje stilističke funkcije frazeologizama (Nikolić, 2012). Zato je važno naglasiti da bi učenici trebalo da imaju dodatan materijal poput radnih listova, vežbanki i zadataka predviđenih za kućnu stimulaciju, u okviru kojih će biti posvećeno više pažnje analizi i objašnjenju značenja samih frazeologizama iz tekstova i svakodnevnog govora, kako bi im se poboljšalo razumevanje. Pored toga, pokazano je da prethodno iskustvo utiče na definisanje značenja frazeologizama, u obema grupama, što govori o važnosti povećane frekventnosti upotrebe različitih frazeologizama.

U narednim istraživanjima poželjno bi bilo razmatrati i razlike u razumevanju frazeologizama prema podeli u domenu idiomatičnosti i semantičkoj osnovi i stepenu prozirnosti samih frazeologizama. Rezultati ovog rada ukazuju na moguće puteve daljeg istraživanja jezičkog razvoja. Takođe, mogu ukazati na puteve istraživanja ispoljavanja razumevanja frazeologizama i drugih deficita na planu jezičke obrade, kao i na puteve dijagnostike i tretmana razvojne disfazije, ali i dalje komunikativne kompetencije dece tipičnog jezičkog razvoja.

Literatura

- Golubović, S. (2016). *Gnosogena, pervazivna i psihopatologija verbalne komunikacije* (treće izmenjeno i dopunjeno izdanje). Beograd: Društvo defektologa Srbije.
- Ivanović, M. i Đorđević, J. (2020). Sintaksički pokazatelji polnolekta u kasnijoj fazi jezičkog razvoja. *Analiza Filološkog fakulteta*, 32 (2), 345–361
- Ivanović, M. (2021). *O jezičkom razvoju u periodu proširivanja jezičkih kompetencija*. Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu.

- Lazarević, E. (2005). Semantička polja u jeziku disfazične dece predškolskog uzrasta, *Nastava i vaspitanje*, 54 (4–5), 363–375.
- Matešić, J. (1982). *Frazeološki rječnik hrvatskoga ili srpskog jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Nikolić, M. (2012). Sadržaji o frazeologizmima u udžbenicima srpskog jezika za mlađe razrede osnovne škole, *Uzdanica*, 9 (2), 49–64.
- Piaget, J. (2001). *The language and thought of the child*. England: Routledge.
- Stanojčić, Ž. & Popović, Lj. (2016). *Gramatika srpskog jezika* (16. izd.), Beograd: Zavod za udžbenike.
- Šipka, D. (2006). *Osnovi leksikologije i srodnih disciplina*. Novi Sad: Matica srpska.

Ivana A. Blagojević

University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation

UNDERSTANDING OF PHRASEOLOGISMS IN CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISPHASIA AND TYPICALLY DEVELOPING CHILDREN

Summary. The aim of the research was to examine the level of understanding of idiomatic expressions among twenty children with developmental dysphasia in the third and fourth grades of elementary school, as well as to compare their understanding with that of twenty children with typical language development of the same age. The study also investigated whether there are differences in the understanding of idiomatic expressions based on gender, and whether prior experience and frequency of idiomatic usage influence the definition of their meanings. The test comprised 10 idiomatic expressions, and participants were asked to indicate how many times they had heard each expression, to explain its meaning, and describe a communicative situation in which the idiomatic expression could be used. The results show that children with dysphasia demonstrated poorer understanding of idiomatic expressions ($t = -10.68$, $df = 19$, $p = .64$) compared to children with typical language development ($t = -13.63$, $df = 19$, $p < .001$). The findings indicated that prior experience and frequency of use of different idiomatic expressions were correlated with the definition of their meanings in both the experimental group ($r = .79$, $p < .001$) and the control group ($r = .83$, $p < .001$). Additionally, there was no significant correlation between gender and understanding of idiomatic expressions in the experimental group ($r = -.06$, $p = .80$) or in the control group ($r = .11$, $p = .64$). Teachers and parents of children with dysphasia are advised to increase the

frequency of idiomatic usage, both in context and in isolation, so that these children can improve their understanding of idiomatic expressions, thereby enriching their vocabulary.

Keywords: *understanding phraseologisms, developmental dysphasia, vocabulary.*

Ivana A. Blagojević

Universität Belgrad – Fakultät für spezielle Ausbildung und Rehabilitation
Universität Sarajevo – Fakultät für Philosophie

REDEWENDUNGEN VON DYSPHASISCHEN KINDERN UND KINDERN MIT TYPISCHER SPRACHENTWICKLUNG VERSTEHEN

Zusammenfassung. Das Ziel der Forschung war es, den Grad des Verständnisses von Redewendungen bei zwanzig Kindern mit Entwicklungsdysphasie im Alter der dritten und vierten Grundschulklasse zu untersuchen und mit dem Verständnis von zwanzig gleichaltrigen Kindern mit typischer Sprachentwicklung zu vergleichen. Untersucht wurde außerdem, ob es geschlechtsspezifische Unterschiede im Verständnis von Redewendungen gibt und ob die Erfahrung sowie die Häufigkeit der Verwendung von Redewendungen das Verständnis ihrer Bedeutung beeinflussen. Der Test bestand aus zehn Redewendungen, und die Befragten wurden gebeten, anzugeben, wie oft sie die jeweiligen Redewendungen gehört hatten und anschließend deren Bedeutung zu erklären. Die letzte Frage bezog sich auf eine Kommunikationssituation, in der die Redewendung verwendet werden könnte. Die Ergebnisse zeigen, dass dysphasische Kinder im Vergleich zu Kindern mit typischer Sprachentwicklung ($t = -13,63$, $df = 19$, $p < .001$) ein geringeres Verständnis für Redewendungen hatten ($t = -10,68$, $df = 19$, $p = .64$). Zudem wurde festgestellt, dass die Erfahrung und die Häufigkeit der Redewendungsnutzung mit dem Verständnis ihrer Bedeutung sowohl in der Experimentalgruppe ($r = .79$, $p < .001$) als auch in der Kontrollgruppe ($r = .83$, $p < .001$) korrelieren. Es gab keine signifikante Korrelation zwischen Geschlecht und Sprachverständnis in der Versuchsgruppe ($r = -.06$, $p = .80$) und in der Kontrollgruppe ($r = .11$, $p = .64$). Lehrern und Eltern dysphasischer Kinder wird empfohlen, Redewendungen sowohl im sprachlichen Kontext als auch isoliert häufiger zu verwenden, damit diese Kinder die Möglichkeit haben, ihr Verständnis für Redewendungen zu verbessern und so ihren Wortschatz zu erweitern.

Schlüsselwörter: *Verständnis der Redewendungen, Entwicklungsdysphasie, Wortschatz*

Марко Р. Попадић
Универзитет у Источном Сарајеву – Академија ликовних умјетности
Требиње

НАСТАВА ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ И ЕМАНЦИПАЦИЈА ЛИЧНОСТИ

Резиме. У раду се разматра значај наставе ликовне културе за еманципацију личности. Настава ликовне културе, као и других наставних предмета, има важну функцију у остваривању васпитних задатака, обогаћивању међуљудских односа, практичном припремању за рад и производњу, развоју и еманципацији личности. Настава ликовне културе треба да ученике уведе у свијет ликовне културе, да их ликовно сензибилизира, ликовно образује и еманципује и оспособљава да се користе стеченим знањима, вјештинама у животу и раду. Еманципација личности у овом контексту посматрала би се као сврха васпитања, који би био цјелисходнији термин од свестраности. У васпитном смислу еманципација би подразумијевала његовање цјеловитих потенцијала личности који се не могу посматрати као свестрани. Свестраност би доприносила разводњавању аутентичних потенцијала личности и сводила на наметање циља развоја личности с вана и не би доприносила развоју специфичних диспозиција личности. Сврха еманципације била би помагање самоостваривању најбољих потенцијала личности, које се не би расипале у свим правцима. Ово би био модел по коме би личност као носилац аутентичних вриједности (индивидуалних и друштвених) постала циљем васпитања а не средство којим би се у име неког остваривали од ње отуђени циљеви. Ликовна култура би требало да помогне личности да открије своје потенцијале и да их кроз рад и стваралаштво самоактуализује. Настава ликовне културе има стваралачки карактер, јер се већина садржаја програма наставе ликовне културе реализује кроз практични рад ученика. Стваралачки рад помаже личности да образује интелектуалне способности (перцепцију, памћење, мишљење), вољу, психомоторичке способности, емоционалност, машту. Ове способности се ангажују у креативном процесу и активно развијају.

Кључне ријечи: настава ликовне културе, еманципација личности, самоактуализација.

Увод

Еманципација личности посматрана у васпитном смислу односи се на његовање потенцијала личности који се односе на најквалитетније аспекте личности. У том смислу свестраност се не сматра као позитивна, јер води разводњавању аутентичних потенцијала личности и своди се на наметање циља развоја личности с вана што не би доприносило развоју специфичних диспозиција личности. Сврха еманципације била би помагање самоостваривању најбољих потенцијала личности, које се не би расипале у свим правцима. Ово би био модел по коме би личност као носилац аутентичних вриједности (индивидуалних и друштвених) постала циљ васпитања, а не средство којим би се у име неког остваривали од ње отуђени циљеви (Каменов, 2008). Ликовна култура би требало да помогне личности да открије своје потенцијале и да их кроз рад и стваралаштво самоактуализује. Настава ликовне културе има стваралачки карактер, јер се већина садржаја програма наставе ликовне културе реализује кроз практични рад ученика. Стваралачки рад помаже личности да образује интелектуалне способности (перцепцију, памћење, мишљење), вољу, психомоторне способности, емоционалност, машту. Ове способности се ангажују у креативном процесу и активно развијају. Микановић (2015) наводи да у концепцијама еманципаторског и хуманистичког васпитања можемо наћи утемељење за ефикаснији и квалитетнији васпитно-образовни и наставни процес, те да промјене које се дешавају почетком овог вијека захтијевају развијање хуманистичког васпитања и еманципацију личности.

Задаци наставе ликовне културе

Задатке наставе ликовне културе могли бисмо сврстати у три подручја. Прво, које се односи на увођење дјеце у свијет ликовне културе, друго, које се односи на еманципацију и општи развој дјечијих способности и треће, оличено у задатку који се односи на примјену стечених знања и вјештина у раду и животу.

Ликовна култура је широк појам и не односи се само на област познавања ликовне умјетности. Када говоримо о ликовној култури онда можемо да кажемо да је то људска активност, социолошки оријентисана,

која обухвата знања, вјештине из области ликовних умјетности, све видове визуелних комуникација, ликовност у свакодневном животу, уређење простора. Ликовна култура је повезана са животом људи и пружа могућност да вјежбањем у стваралачком раду особе примјене такав приступ у стварном животу, гдје би човјеков живот требало бити стваралачки оријентисан, а не пасивни, репродуктивни живот по шаблону. Свестраност као циљ васпитања дошао је у нашу педагогију под утицајем совјетске педагогије. Свестраност као идеал у колизији је са стваралачким понашањем личности, јер стваралаштво креће од самих потенцијала личности дјетета, док се свестраност намеће с вана и тражи од личности да буде „добра” у свим пољима које је одредио неко. Тако да свестраност као идеал не може бити оквир који стимулише стваралаштво и обратно. Стваралаштво креће од слободе личности да се изражава према својим потребама, схватањима, нивоу когнитивног и емоционалног развоја.

Ликовна култура је комплексна и она се стиче комплексним активностима у областима ликовног стваралаштва (обично од 15. до 18. године), упознавањем са умјетничким садржајима, практичним и теоријским радом. Овакав приступ доводи до развоја ликовног сензибилитета који је основ за стваралачки рад и рецепцију (Karlavaris, 1991). Квалитетно организована настава ликовне културе развија стваралачке способности ученика за практични ликовни рад и способности опажања, критичког просуђивања и вредновања умјетничких дјела. Овим се код ученика развијају способности перцепције, мисаоне, емоционалне и друге активности (Duh, Vrlić, 2003). Настава ликовне културе подстиче субјективне квалитете личности, аутономност и индивидуалност ученика. Субјективни квалитети развијају се ликовним активностима, ангажовањем обликовног и креативног мишљења. Задатак наставе ликовне културе је подстицање и развијање обликовног и креативног мишљења и способности као темеља аутономности и индивидуалности ученика. Стваралачким радом и доживљавањем умјетничких дјела настава ликовне културе доприноси сазријевању и обогаћивању цјеловите личности ученика (Karlavaris, 1991). Реализацијом задатака наставе ликовне културе ученици се припремају да се активно укључе у културни живот у својој друштвеној средини. Развија се смисао и подстиче жеља за активним стваралачким судјеловањем у културно-умјетничком животу средине, гдје би се на тај начин подизао квалитет ликовне културе у датој средини.

Еманципација личности

Еманципација у васпитању, као супротност манипулацији личношћу може се описати у следећим релацијама: демократско насупротив ауторитарном васпитању; његовање стваралачког насупротив ригидном понашању, уважавање личности дјетета насупротив њеном потискивању; наглашавање природног усавршавања насупротив тежњи ка резултатима; задовољавање аутентичних потреба, насупротив пасивном прилагођавању туђим критеријумима; слобода и критички став у пријему, примјени и преради информација насупротив усвајању готових информација без критичког става (Каменов, 2008). Приликом еманципације треба полазити од промјенљивости човјекове природе. Промјенљивост човјека асоцира на процес изградње неисцрпних комбинација слојева људске природе, на изградњу одређене композиције од елемената који улазе у дефиницију људске природе. Васпитно-образовна дјелатност је најзначајнија људска дјелатност која судјелује у изградњи ове композиције (Slatina, 2005). Промјенљивост и слојевитост људске природе омогућују несагледиве преображаје личности, гдје се човјек може развити у правцу стваралаштва, али и у смјеру деструктивности. Личност дјетета треба да се прилагођава друштвеној средини истовремено вршећи свој избор и реагујући самостално. Ово подразумијева да се направи отклон од учења готових правила и упутстава за понашање. Дијете треба да усвоји неопходни минимум друштвених искустава и оспособи се за сналажење у различитим животним ситуацијама. „Еманципација која се постигне васпитањем треба да обухвати личност у тоталитету, обезбјеђујући пуновредан, целовит и хармоничан развој укупних потенцијала и аспеката личности, међусобно повезаних и условљених, доприносећи очувању његовог интегритета. Осим тога, васпитање треба да се оријентише ка општим и фундаменталним циљевима, развоју основних способности и карактерних црта личности, наглашавајући у ономе што деца уче његову формативну вредност” (Каменов, 2008, 134). Настава ликовне културе, његујући стваралачки вид наставне активности, требало би да омогући ученицима да откривају своје особене склоности, способности, интересовања, мотиве и да им омогући да кроз стваралачки процес развијају когнитивне, афективне, психомоторне способности и да се правилно социјализују. Еманципацију личности као процеса васпитања проналазимо у теорији конфлуентног васпитања професора Слатине. Према његовом мишљењу конфлуентно образовање је друштвено организован процес учења и поучавања у коме биолошка индивидуа уз помоћ образовних добара, личне активности и унапређујућег подстицања и дјеловања у својој тоталности израста из унутрашњег тока формирања – образовања у једно здраво, јединствено душевно, духовно и

радно људско биће. Резултат оваквог образовања не односи се на познавање неких догађаја, законитости, појава већ се односи на неку људску снагу или способност која се јавља као последица учења и подучавања. То се односи на оно што остане након процеса заборављања, оно што се манифестује у виду неке животне људске снаге (Slatina, 2005).

Микановић (2015: 227) савјетује да је потребно развити нове и ефикасне приступе у процесу васпитања и образовања у циљу „перманентног развијања когнитивних, социјалних, емоционалних и радно акционих компетенција појединца, што би му омогућило да их самостално користи у процесу образовања, радног ангажовања, властитог живота, као и у свим прогресивним друштвеним токовима. С тим у вези не смије се занемарити хуманистички приступ и хуманистичко васпитање чији је исход увијек еманципована личност јер идентификује потребе васпитаника подстичући самосталност, сарадњу и преузимање одговорности.”

Васпитна функција наставе ликовне културе

Ликовна култура због ширине дјеловања њене функције у друштву има значајан утицај на васпитање личности дјетета. У процесу ликовног стваралаштва долази до активирања различитих психичких функција и способности које се у том процесу и саме развијају: опажање, сензитивност, памћење, визуелно памћење, критичко мишљење, просуђивање, машта, емоције, креативно мишљење, мотивација, планирање, техничка спретност, сензибилитет (Карлаварис, 1991).

Ликовно старалаштво утиче и на развој вољних способности као што су упорност, досљедност, истрајност у раду, иницијативност, толерантност, самосвјесност итд. Према теорији конфлуентног образовања проф. Слатине може се различитим васпитним активностима позитивно утицати на образовање способности опажања, проматрања, памћења, мишљења, осјећања, воље и маште. А настава ликовне културе је једно од поља која омогућавају такав васпитни приступ који ће кретати од саме личности дјетета и помоћи му да развија своје способности саобразно својим могућностима и интересовањима. Према Слатини важан задатак конфлуентног образовања је повећање дјелатне способности чула. Људска чула пружају велике могућности вјежбања ових способности, она су врата кроз која свијет улази у човјека. У настави би требало посветити пажњу вјежбању способности опажања и проматрања. Опажање би била база сваког знања и оно се не мора ослањати на циљеве посматрања, за разлику од проматрања, које се увјек ослања на циљеве и укључује асоцијације, сјећања и осјећања.

Дијете које опажа боје, ликове, покрете, тонове, слике региструје и прима утиске који постају огромно благо чињеница које се током нагомилавања појављују у виду људске снаге. За вјежбање способности проматрања није довољна вањска побуда која долази заповијешћу, вјештачким методским надражајима. Проматрање тражи спонтана егоцентрична, социјална или стварна интересовања која су заснована на урођеним или стеченим интересовањима (Slatina, 2005). Опажање и проматрање су услови развоја ликовне апрецијације, која подразумева перцепцију, рецепцију и потребу за уживањем у дјелима ликовних умјетности. Апрецијација би се односила на шири спектар способности као што су перцепција, маштовитост, богатство асоцијација, успомена, емоције, евалвација итд. (Kraguljac, Karlavaris, 1970). У ликовној апрецијацији, ученици се сусрећу са перцепцијом и рецепцијом умјетничких дјела. Ликовна апрецијација се формира развијањем што суптилније рецепције умјетничког дјела (Duh, Čagran, Huzjak, 2012). Као и сама ликовна активност, и рецепција умјетничког дјела је стваралачка, па се у том процесу ликовног васпитања развија и креативност. Ликовним васпитањем највише се утиче на развој интелектуалних и емоционалних способности. Треба напоменути да је један од највећих недостатака нашег образовног система једностраност циљева образовања, углавном оријентисаних на развој когнитивних способности и стицање знања. Овакав оквир не доприноси развоју и еманципацији личности. Значај наставе ликовне културе огледа се и у увођењу ученика у другачији начин мишљења од логичког и научног. Ликовно васпитање уводи дјецу у ликовно мишљење путем ликовних појмова, који у комбинацији са научним сазнањима пружа могућност свеобухватнијег разумијевања свијета у којем живимо. Без ликовног мишљења, човјекова свијест је сиромашнија и остаје ускраћена за шире схватање комплексних животних појава (Karlavaris, 1991). Вићентије Ракић писао је о значају игре и умјетности за успостављање унутрашње равнотеже живота. Игра и умјетност утичу ослобађајући људске радње од учмалости, продубљујући способност отклањањем површности, затим отклањајући сметње вољној дјелатности, ослобађајући развитака од препрека. Дакле, игра и умјетност теже истом циљу, слободној преради живота и зато припадају појавама које доприносе успостављању унутарње равнотеже живота. Главни задатак игре и умјетности јесте развијање снаге за промјену које служе да се животна дјелатност прилагоди промјенама животних услова (Ракић, 1946).

Ликовна умјетност обухвата творевине људи којима се путем ликовно-изражајних средстава и елемената (линија, боје, облика, текстуре...) изражавају и преносе на друге естетски обликоване идеје и емоције. За разлику од науке која се такође бави мислима и осјећањима, умјетност их на

другачији начин сагледава. Однос умјетности према мислима и осјећањима је емотиван, што подразумијева да се стварност доживљава у сликама, цјеловито и субјективно, преломљена кроз личност умјетника. Дакле, истине које преносе умјетници су обојене њиховим доживљајем истих. Умјетници не посматрају одређене проблеме парцијално, аналитички, већ у креативном акту дају цјеловите одговоре на проблеме, дубоко сагледане, проживљене и материјализоване у одређеној форми. Истинитост коју носи у себи умјетничко дјело не мора да се заснива на анализи и фактографији као у науци, већ садржи дубље, типичне, митске истине добијене синтезом чињеница до којих се дошло из огромног броја појава и њиховом материјализацијом у умјетничко дјело, које поред естетских носи и етичке поруке (Каменов, 2008b).

Једно од највећих зала савремене цивилизације јесте отуђење човјека. Потпун раскид између човјека и природе, човјека и његових ближњих, између човјека и његовог бивства настаје као последица капиталистичког уређења и технолошке цивилизације. Могућност за превазилажење овог савременог проблема Х. Рид види у васпитању путем умјетности. Према њему једина разлика између умјетности и науке је у методу. Наука објашњава стварност а умјетност је репрезентује. Из ове премисе он формулише основну тезу према којој је естетска активност органски процес физичке и менталне интеграције која доприноси увођењу вриједности у чињенични свијет (Read, 1945). Реформа образовања, у којој би образовање путем умјетности имало централну улогу, не би имало за сврху стварање већег броја умјетничких дјела, већ стварање бољих људи и бољег друштва. Циљ је обликовање таквог умјетничког образовања које ће развити имажинативне и креативне способности дјеце. Креативне способности које се ослободе у једном подручју, пренијеће се на сва подручја људског дјеловања (Read, 1974). Он се бори против рационализма и интелектуализма који, према његовом мишљењу, преовладава у образовном систему и доводи до једностраног развоја човјека до осиромашења и отуђења његове личности од природе и друштва. Улога умјетности у васпитању јесте да развије у дјетету интегрални начин доживљавања искуства. Мисао треба да има везу са конкретном визуелизацијом у којој се перцепција и осјећања крећу у једном ритму ка све цјеловитијем и слободнијем схватању реалности. „За изграђивање хармоничног, здравог и природног човека (као и одговарајућег друштва) потребна је интеграција естетског и интелектуалног доживљавања реалности. Само такво васпитање може да обезбеди живот проживљен у свој својој спонтаности, у чулној, емоционалној и интелектуалној потпуности, без којих долази до дезинтеграције и неуротизације личности и ометања њеног природног развоја” (Каменов, 2008b).

Велики допринос враћању умјетности у школу дао је Џон Дјуи. За њега је умјетност искуство које мора бити присутно у свакодневици, као начин учења и искуственог сазнавања стварности. Умјетност се посматра као интензиван, универзалан фактор изграђивања искуства повезан са свакодневним дјелима, догађајима и патњама. Дјуи инсистира на враћању умјетности из музеја у свакодневни живот. Ове идеје износи у дјелу *Умјетност као искуство* из 1934. године (Dewey, 1934).

Васпитна улога наставе ликовне културе огледа се и у развоју способности маште. Дјелатна способност маште повећава се у процесу креативности. Креативност садржи неуништиву нит маште. Машта је сложенија форма психичке дјелатности, која се манифестује као реално увезивање елемената маште: мишљења, емоција, воље у њиховим својеврсним односима. Она садржи клицу творбе онога што дотад није постојало, бар не у тој форми (Slatina, 2005). Машта се налази у основи интелектуалног васпитања и развија се путем имитативних игара, бајки, прича, поезије. Креативно понашање умјетника које укључује активности инвенције, досјећања, компоновања, планирања, синтезе, комбинаторике, трансформације које се манифестују у оквиру умјетничког дјела представљају подстицај за дјецу да ове активности унесу у свој репертоар и слободно се препусте склоности коју иначе имају (Kamenov, 2008b). Интелектуално васпитање лишено маште било би у ризику да се сведе на условљавање.

Закључна разматрања

Стваралачки процес у настави ликовне културе има за циљ развој способности дјетета да се креативно изражава у дјелима ликовних умјетности, а кроз ликовно изражавање да се развија општа креативност. Дијете треба да се оспособи да креативно мисли (дивергентно мишљење), да развија вољу, машту, психомоторичке и емоционалне способности које ће му помоћи да се прилагођава животним околностима. Циљ није да се стекну готова знања и да се дјеца уче репродуктивном знању, већ да развијају способности прерађивања нових сазнања. Креативни процес треба да помогне дјетету да препозна своје могућности, интересовања, потенцијале и да их развија према својим могућностима. Дјетету не треба наметати потребу за развојем свестраности као одразом нечијих визија, какво дијете треба да буде и да се једнако развија пет страна личности (интелектуално, физичко, морално, естетско и радно-техничко васпитање) јер то није у складу са субјективитетом личности сваког дјетета и са његовим потребама и могућностима. Тако постављен циљ доводио би до претјераног

напрезања дјетета да постигне више резултате у пољима у којима нема објективне могућности. Овакав приступ доприносио би просјечном развоју специфичних могућности – талената дјетета. Настава ликовне културе могла би да послужи као оквир позитивних васпитних утицаја којима би се постизала еманципација личности. У настави ликовне културе се не тражи тачан одговор и не вреднује се само једно „тачно” рјешење задатка, као што је то примјер у већини других наставних предмета. Наставник ликовне културе требало би да позитивно вреднује и подстиче истраживачки приступ ученика, флуентност и флексибилност у мишљењу, машту, креативну перцепцију, богатство идеја, емоционалност, способност материјализације идеје, способност елаборације, једном ријечју – креативност. У настави ликовне културе велики дио сазнања се стиче кроз практични рад, који је на граници игре и учења. Тако организована наставна рад стимулише развој стваралачког знања као највишег вида знања. Свакако да је овдје велики значај и самог наставника, који би требало да буде истински мотиватор ученика у процесу стваралачког рада. Он би то постигао личним примјером и позитивним ставом (одушевљењем) према умјетничком и стваралачком изражавању. Наставник својим ауторитетом усмјерава ученике да се критички, креативно и стваралачки односе према информацијама које примају. Подстицањем позитивне атмосфере у одељењу наставник позитивно утиче и на креативност ученика. Стваралачка атмосфера заснивала би се на развијању перцептивних способности, тражењу инспирације у свијету који окружује дијете, јачању самопоуздања, уживању у игри, сарадњи са друговима, развоју радозналости, инстиката, сузбијању страха од неуспјеха (Ozimes, 1987).

Сврха васпитања требало би да буде остваривање оног најбољег што дијете као развојну могућност носи у себи и еманципује га као аутономну личност (Каменов, 2008). С тим у вези, најбоље остварење такве личности јесте кроз хуманистичко васпитање које води еманципованој личности.

Литература

- Golubović, Z. (1981). *Porodica kao ljudska zajednica*. Zagreb: Naprijed.
- Dewey, J. (1934). *Arts as experience*, York: Minton, Balch & Company.
- Duh, M., Čagran, B. i Huzjak, M. (2012). Quality and Quantity of Teaching Art Appreciation, The Effect of School Systems on Students Art Appreciation. Kvalitet i kvantitet učenja likovne aprecijacije, Utjecaj školskih sustava na učeničku likovnu aprecijaciju. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 14 (3), 625 – 655.
- Duh, M., Vrlič, T. (2003). *Likovna vzgoja v prvi triadi devetletne osnovne šole: Priročnik za učitelje razrednega pouka*. Ljubljana: Rokus
- Kamenov, E. (2008). *Vaspitanje predškolske dece*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Kamenov, E. (2008b). *Obrazovanje predškolske dece*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Karlavaris, B. (1991). *Metodika likovnog odgoja 2*. Rijeka: Hofbauer.
- Kraguljac, M. i Karlavaris, B. (1970). *Estetsko procenjivanje u osnovnoj školi*. Beograd: Umetnička akademija.
- Mikanović, B. (2015). Humanističko vaspitanje i emancipacija ličnosti. *Humanistički ideali obrazovanja, vaspitanja i psihologije* (Tematski zbornik radova), 223–225.
- Ozimec, S. (1987). *Odgoj kreativnosti: kako prepoznati i podstaći dječiju kreativnost*. Varaždin: Opći savez društva Naša djeca.
- Ракић, В. (1946). *Васпитање игром и уметношћу*. Београд: Државно издавачко предузеће Србије Просвета.
- Read, H. (1945). *Education through Art*. London: Faber and Faber.
- Read, H. (1974). *Education Through Art*, New York, Pantheon books 68.
- Slatina, M. (2005). *Od individue do ličnosti: uvođenje u teoriju konfluentnog obrazovanja*. Zenica: Dom štampe.
- .

Marko R. Popadić

University of East Sarajevo, Academy of Fine Arts in Trebinje

ART EDUCATION AND THE EMANCIPATION OF THE INDIVIDUAL

Summary. The paper discusses the significance of art education for the emancipation of the individual. Similarly to other school subjects, art education plays a key role in the achievement of educational goals, enrichment of interpersonal relationships, one's practical preparation for work and production, and the development and emancipation of individuals. Art education should introduce students to the world of visual culture, sensitizing and educating them artistically, while also empowering them to apply their acquired knowledge and skills in life and career. Emancipation, in this context, would be seen as a goal of education, serving as a more holistic term than versatility. In an educational sense, emancipation would involve nurturing the complete potential of the individual, which should not be viewed as merely versatile. Versatility could dilute the authentic potential of the individual and reduce it to the imposition of externally defined goals for personal development, rather than contributing to the development of specific dispositions of the personality. The purpose of emancipation would be to assist in the self-actualization of the individual's best potential, preventing them from being scattered in all directions. This model would ensure that the individual, as a bearer of authentic values (both individual and social), becomes the goal of education rather than a means to achieve alienated goals. Art education should help the individual discover their potential and self-actualize through work and creativity. Art education is inherently a creative discipline, as most of its content is realized through practical student work. Creative work helps the individual develop intellectual abilities (perception, memory, thinking), willpower, psychomotor skills, emotionality, and imagination. These abilities are engaged in the creative process and are actively developed.

Keywords: *Art Education, emancipation of the individual, self-actualization.*

Marko R. Popadić

Universität Ost-Sarajevo, Akademie der bildenden Künste Trebinje

KUNSTUNTERRICHT UND PERSÖNLICHKEITSEMANZIPATION

Zusammenfassung. In diesem Artikel diskutiert der Autor die Bedeutung des Kunstunterrichts für die Emanzipation der Persönlichkeit. Wie andere Schulfächer erfüllt der Kunstunterricht wichtige pädagogische Aufgaben: die Bereicherung zwischenmenschlicher Beziehungen, die praktische Vorbereitung auf Arbeit und Produktion sowie die Entwicklung und Emanzipation der Persönlichkeit. Er soll die Schüler an die Welt der Kunst heranführen, sie für Kunst sensibilisieren, sie durch Kunst erziehen und emanzipieren sowie befähigen, das erworbene Wissen und die Fähigkeiten im Leben und Beruf anzuwenden. In diesem Zusammenhang könnte die Emanzipation der Persönlichkeit als das eigentliche Ziel der Bildung betrachtet werden, was ein passenderer Begriff wäre als Vielseitigkeit. Pädagogisch gesehen würde Emanzipation bedeuten, die ganzheitlichen Potenziale der Persönlichkeit zu fördern, die nicht zwangsläufig als vielseitig gelten können. Vielseitigkeit könnte zur Verwässerung authentischer Persönlichkeitspotenziale führen, indem sie Ziele von außen aufzwingt, anstatt spezifische Persönlichkeitsdispositionen zu entwickeln. Das Ziel der Emanzipation bestünde darin, die Selbstverwirklichung der besten Potenziale der Persönlichkeit zu unterstützen, die sich nicht in alle Richtungen verstreuen würden. Dies wäre ein Modell, in dem die Persönlichkeit als Träger authentischer (individueller und sozialer) Werte zum Ziel der Bildung wird, anstatt als Mittel, um fremdbestimmte Ziele zu verwirklichen. Der Kunstunterricht sollte den Menschen helfen, ihre Potenziale zu entdecken und sie durch Arbeit und Kreativität zu entfalten. Der Kunstunterricht hat einen kreativen Charakter, da die meisten Inhalte durch praktische Arbeit der Schüler umgesetzt werden. Kreative Arbeit unterstützt die Entwicklung intellektueller Fähigkeiten (Wahrnehmung, Gedächtnis, Denken), des Willens, der psychomotorischen Fähigkeiten, Emotionalität und Vorstellungskraft. Diese Fähigkeiten werden im kreativen Prozess aktiv weiterentwickelt.

Schlüsselwörter: *Kunstunterricht, Persönlichkeitsemanzipation, Selbstaktualisation.*

Ђурђа С. Максимовић

Педагошки факултет у Ужицу, Универзитет у Крагујевцу

ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНА ФУНКЦИЈА ЧИТАЊА КЊИЖЕВНИХ ТЕКСТОВА У ДЕЛИМА ЈАНА А. КОМЕНСКОГ И ЖАНА Ж. РУСОА

Резиме. У раду се сагледава и приказује схватање педагошких класика – Јана Амоса Коменског и Жана Жака Русоа о васпитно-образовној функцији читања књижевних текстова. Идеје педагошких класика анализирали смо с обзиром на то када дете треба да почне са читањем књижевних текстова, како дете треба да чита, који су то књижевни текстови које дете треба да чита, које су основне васпитно-образовне карактеристике препоручених књижевних текстова и ко треба да бира књижевне текстове које ће деца читати. У првом делу рада су приказане главне карактеристике педагошких концепција Јана А. Коменског и Жана Ж. Русоа. У централном делу рада се разматрају схватања о васпитно-образовној функцији читања књижевних текстова изложена у делима *Велика дидактика* и *Материнска школа* Јана А. Коменског и *Емил или о васпитању* Жана Ж. Русоа. На крају рада представљене су разлике између њихових погледа на васпитно-образовну функцију читања књижевних текстова.

Кључне речи: *Јан Амос Коменски, Жан Жак Русо, васпитно-образовна функција читања, педагошки класици, васпитно-образовне карактеристике књижевних текстова.*

Увод

Књижевност за децу, као посебан вид књижевности, стиче свој идентитет од времена када су писци почели да схватају да се перспектива детета разликује од перспективе одраслих и да њихов свет није исти. Историјски гледано, проблем је постојао у појединим фазама развоја људског друштва, када дете није имало могућност да самостално бира садржаје које воли, већ је читало оно што су му одрасли давали (Милинковић, 2017: 108).

Оваква ситуација ће бити присутна до XVIII века, до епохе просветитељства, када се образовању деце посвећује знатно више пажње (Милинковић, 2015: 30). Дете, као потенцијални креатор будућности, увек је привлачило пажњу одраслих, пре свих родитеља, писаца, педагога и свих оних који су се бавили васпитањем и образовањем младих. Узимајући у обзир ту чињеницу, може се рећи, да је дете имплицитно утицало на садржину и форму књижевних модела, посебно на карактер њихове идејне структуре (Милинковић, 2017).

Књижевност представља најважнију тековину људске културе и као таква представља незаменљиво средство у васпитању и образовању деце и младих. Читање је први и кључни чин у рецепцији књижевног текста (Милинковић, 2015: 30). За потребе овог рада, појам васпитно-образовне функције схватамо као нераскидиву повезаност образовања и васпитања. То даље значи да је „васпитање чврсто интегрисано у процес усвајања знања” (Антић и сар., 2015: 616). Према томе, читање је саставни део учења и не може се одвојити као посебан део образовања.

Настојали смо да сагледамо и прикажемо схватање педагошких класика – Јана Амоса Коменског (1592-1670) и Жана Жака Русоа (1712-1778) о васпитно-образовној функцији читања књижевних текстова. Коменски је своја схватања о васпитно-образовној функцији читања представио у својим најзначајнијим делима *Материнска школа* (1632) и *Велика дидактика* (1657), а Жан Ж. Русо у *Емилу или о васпитању* (1762). У наставку текста, представљамо кључне карактеристике њихових педагошких концепција. Затим, идеје педагошких класика анализирали смо с обзиром на то када дете треба да почне са читањем књижевних текстова, како дете треба да чита, који су то књижевни текстови које дете треба да чита, које су основне васпитно-образовне карактеристике препоручених књижевних текстова и ко треба да бира књижевне текстове које ће деца читати.

Имајући у виду да је Коменски један од највећих реформатора школства, можемо да кажемо да је из његовог педагошког рада проистекла веома савремена концепција образовања. Према Коменском, општи циљ васпитања је „култивисање свих способности човека, појединца са циљем усавршавања целог човечанства” (Спевак, 2003: 156). Према његовом мишљењу, човек је природно биће и треба да се васпитава за овоземаљске животне потребе, али ипак највиши васпитни циљ своди се на припрему човека за вечни живот (Ценић, Петровић, 2005). Најопштији принцип којег се треба придржавати јесте да васпитање треба да буде у складу са природом. Коменски је овим принципом утицао и на касније класике педагогије, па тако и на Русоа, али се мисао о складности васпитања и природе детета код њих делимично разликује (Ценић, Петровић, 2005: 108). Управо та

чињеница представља разлог нашег опередељења за сагледавање њихових схватања о васпитно-образовној функцији читања књижевних текстова. Код Коменског, васпитање у складу са природом се односи на спољашњу складност, док се то код Русоа односи на природу детета о којој треба водити рачуна при васпитању. Русо је изградио теорију „природног васпитања” која представља главни део његовог педагошког система. Природност за Русоа је развој са освртом на узраст, у окриљу природе. Дакле, Русо има у виду индивидуалне особине детета са темпераментом који одређује његове способности и карактер. Према Русоу, васпитање долази од природе, ствари и од људи. За добро васпитање неопходан је склад све три врсте васпитања. Према томе, код Русоа све мора бити подређено природи детета и његовој слободи (Ценић, Петровић, 2005).

Књиге као „левак мудрости, моралности и побожности” у делима Јана А. Коменског

Васпитно-образовна функција читања књижевних текстова код Коменског осликава развој врлина, побожности и моралних вредности. Сматрамо да је Коменски у свом педагошком раду, када су у питању књиге за децу, већу пажњу посветио књигама које се директно користе у настави него књигама које би млади читаоци користили у своје слободно време. То је разумљиво, с обзиром да је Коменски изузетан значај посветио проблемима основне школе (Ценић, Петровић, 2005).

Коменски је поставио темељ модерном школском систему, поделом васпитног доба на четири периода од по шест година: детињство (од рођења до 6. године) или материнска школа (васпитање деце у породици под непосредним утицајем мајке); дечаштво (од 6. до 12. године); младост (од 12. до 18. године) и зрелост (18. до 24. године) (Ценић, Петровић, 2005).

Коменски сматра да док је дете у материнској школи његову осетљивост и разум оштре приче и басне о дивљим животињама или о било чему другом. Ово ће се остварити само ако су те приче и басне вешто сложене. По речима Коменског, деца их врло радо слушају и лако их памте. Такве разумне, сложене параболе обично садрже неке моралне поуке. Деци је дозвољено да их уче из два разлога. Први, њихове мисли се заносе нечим лепим и привлачним. Други, оне стварају корене код деце за оно што ће им касније бити од користи (Коменски, 2000: 37).

Према замисли Коменског, основна школа треба да је општеобразовна. Она треба да обухвати сва знања која су сваком човеку потребна, без икакве

разлике и без обзира чиме ће се човек касније у животу бавити. Према томе, концепција садржаја такве школе, коју је Коменски предложио обухватала је у првим редовима читање.

Коменски нам у својим делима пружа јединствено поређење образовања са природом. Он сматра да је поуздано само оно што се усвоји у првим годинама живота и пореди са пролећем, јер „детињство носи слику пролећа”. Стога, деци је потребно да им се одмах даје основа праве мудрости (Коменски, 1997: 77). Значајно је напоменути да он истиче важност образовања како мушке, тако и женске деце. С тим у вези, наводи да не треба да им буде приступачно много књига сваке врсте. Значајне књиге су оне из којих ће боље упознати Бога и његова дела као и оне из којих ће моћи да увиде праве врлине и праву побожност (Коменски, 1997: 85). Суштинска важност у читању књига огледа се у томе да деца не памте и говоре само туђа мишљења о стварима, већ да самостално продиру до корена ствари и сазнају њихово право значење и намену (Коменски, 1997: 95).

Када говори о књигама којима располажу школе, замера им што се не пази на природни ред, да прво долази грађа па тек после ње облик. Он предлаже промену која подразумева да се припреме књиге и да ученици добију само оне које су намењене за њихов разред. Књиге треба да буду сређене да се могу назвати „левком” мудрости, моралности и побожности (Коменски, 1997: 130). Коменски је родитељима саветовао да као награду за ученичку марљивост спреме поклон у виду лепе књиге. Он жели да књиге буду написане у облику разговора, јер ће се на тај начин прилагодити садржина и стил дејем схватању. Наводи као пример Платона, Цицерона и Августина који су своја излагања остварили путем оваквих књига. Коменски сматра да разговори подстичу и помажу у одржавању пажње, јер разноврсност и мењање лица која разговарају подстичу жељу за слушањем. Све то има за циљ да учврсти учење код ученика (Коменски, 1997: 167).

Коменски наводи да је потребно искључити из наставног плана све писце који децу уче само речима, а не пружају никакво познавање корисних ствари. Уколико желе да их читају, то могу ван школе, површно и легитимично без угледања на њих (Коменски, 1997: 171). Такође, истиче да је у књигама непотребно оно што не служи ни побожности ни моралу. У школи није корисно читати књиге које садрже имена незнабожачких богова и приче о њима и њиховим обредима. У ту групу сврстава и шале песника и писаца комедија, које је окарактерисао као лакомислене и често распуштене (Коменски, 1997: 173). Међутим, наводи књиге од „незнабожачких” писаца које млади могу да користе тек када буду „чврсти” у хришћанству и под условом да се из њих избаци свака врста празноверја. У ту групу писаца сврстава Сенеку, Епиктета и Платона називајући их учитељима врлина

(Коменски, 1997: 224). Такође, сматра да нежно деце доба може да схвати Свето писмо. Деца од шест година могу да науче напамет најважнија поглавља катихизиса. Коменски то наглашава као основу целог хришћанства и препоручује деци да, уколико им то узраст допушта, почну са њиховом применом у пракси. На тај начин се уче да не чине никакво зло (Коменски, 1997: 239).

Када стигну до универзитета, треба их упознати са свим врстама писаца. Коменски жели да образовани људи омладини прикажу кратке изводе из читавих дела. Корист види у стицању општег познавања писаца, да лакше изаберу оне који им одговарају као и да се припреме за читање целокупног дела (Коменски, 1997: 256).

Уочавамо колику пажњу Коменски посвећује побожности и моралности код деце још од најранијег периода. Према његовом мишљењу морално васпитање није само један аспект васпитне делатности, већ сама суштина васпитања (Максимовић и сар., 2015: 393). На основу изложеног схватања, можемо закључити да се према Коменском васпитно-образовна функција читања књижевних текстова код деце огледа управо у формирању побожног и моралног човека. Морално васпитање представља практичну примену религије, теолошких идеја у свакодневном животу, којима се одређује однос човека према Богу, ближњима и према себи самом (*Ибид.*). Такође, и у новијим радовима проналазимо ауторе који износе идеје у прилог идејама Коменског, да „корени краснословља за младе леже у текстовима библијског порекла и поједностављеним текстовима Светог писма” (Чутовић, 2014: 25, према Милинковић, 2006).

Као што смо навели, за Коменског морално васпитање почиње на најранијем узрасту. Зато он саветује да се са читањем прича и басни, које су носиоци моралних поука, започне у материнској школи. Одрасли су ти који деци причају или читају приче док су још у том узрасту. Према томе, ту се види схватање принципа поступности – доминантне улоге одраслих као примера и узора моралности (Максимовић и сар., 2015: 395). У току каснијег развоја, значајно је активно вежбање, самостално делање, самостални морални поступци који воде ка моралној личности. Дакле, ово доводимо у везу са предлозима које Коменски износи у вези са избором шта читати и које писце треба избегавати у каснијем периоду. Циљ је да знање прерасте у врлину и побожност, јер је то основна сврха образовања према Коменском (Максимовић и сар., 2015: 397).

У прилог чињеници колико је Коменски био испред свог времена важно је напоменути и његову прву илустровану књигу *Свет у сликама* (1658). У књизи су насликани и именовани сви важни предмети као и радње из живота. Ова књига имала је за циљ да пружи помоћ приликом учења. С обзиром да

је Коменски истицао вежбање чула, а посебно чуло вида које прима утиске о предметима пред собом, оваква концепција књиге је испуњавала тај циљ. Књиге које на народном језику објашњавају називе ствари испуњавају захтев за стварним образовањем. Након тако научених назива ученици ће лакше учити друге језике (Коменски, 1997: 242). Савремена истраживања нам показују да деčјом књижевношћу доминира сликовница, која је постала популарна на захтев самих читалаца (Wakhid Harits, Chudy, 2017: 382). Према томе, можемо рећи да је његова илустрована књига претеча сликовница за децу.

Русоов Емил као други Робинзон Кресо

На самом почетку представићемо периодизацију развоја детета према Русоу, јер нам омогућава да потпуније сагледамо зашто неки садржаји за децу имају или немају васпитно-образовну функцију у одређеном развојном периоду. Према томе, карактеристике развојних периода су референтне тачке према којима пратимо Русоов поглед на васпитно-образовну функцију читања књижевних текстова. Та периодизација изгледа овако: од рођења до 2. године је период физичког васпитања, од 2. године до 12. године је време развијања чулних органа, од 12. до 15. године је период умног васпитања и од 15. године до пунолетства наступа период моралног васпитања (Џенић, Петровић, 2005). Период од рођења до друге године подразумева васпитање деце раног узраста, у коме је Русо усмерен на конкретна упутства у вези са физичким васпитањем. У периоду од 2. до 12. године главну улогу има физичко васпитање и развијање чулних органа. Русо сматра да све што улази у децје мишљење долази тамо путем чула. Дакле, развијање чула је најважнији предуслов умног васпитања. У овом узрасту, дете је ослобођено књига јер су то године када „разум спава”. Наиме, Емила не треба учити, већ треба он сам да открива знања (Џенић, Петровић, 2005: 133). Према Русоу, деца овог узраста не могу да схвате моралне појмове. Период од 12. до 15. године одликује се тиме што дете може боље да разуме науку, пре свега реалне предмете, а не хуманистичка знања попут историје и књижевности. Васпитање од 15. године до пунолетства односи се на морално васпитање, васпитање младог човека за живот са другим људима, за живот у друштву (Џенић, Петровић, 2015).

Русо истиче да Емил никада ништа неће учити напамет, па чак ни басне, колико год „да су наивне и красне”. Он не разуме како људи могу бити толико заслепљени да басне називају моралом поуке. Његова схватања о баснама се темеље на чињеници да поучна басна „вара децу у исти мах

колико је и забавља”. Деца која су „заведена лажима басне”, пропуштају истину јер средства којима се поука прави пријатном им сметају да из ње извуку корист. Басне могу послужити као поука одраслима, али деци треба рећи истину (Русо, 1989: 104).

Он наводи како деца морају да уче Лафонтенове басне, али их уопште не разумеју. Када би их разумела, то би било још горе, јер морал који је представљен у њима има личне особине и мало је прикладан за децје доба. Такве басне би их пре навеле на порок него на врлину. Русо тврди да дете не разуме басне које му дајемо да учи. Ову тврдњу објашњава тиме да иако басне чинимо једноставним, њихова поука нас присиљава на идеје које нису у складу са децјом моћи схватања и разумевања. Русо се осврће само на оне басне које је аутор искључиво наменио деци. С тим у вези, узима једну басну за анализу из Лафонтенове збирке. Басну *Гавран и лисица* деца најлакше схватају и најчешће уче, њен морал је најприкладнији за свако доба и аутор је нарочито истиче на врх своје књиге (Русо, 1989: 105).

Русо је анализирао стих по стих из поменуте басне. Овде ћемо приказати само неке од његових коментара. Када се у басни наводи да лисица и гавран разговарају, Русо каже да из тог деца могу да закључе да лисице говоре истим језиком као гаврани. Када се лисица обрати гаврану са „господине”, Русо коментарише да дете на том месту чује реч која се подругљиво употребљава пре него што сазна да је то почасни назив. У басни се помиње феникс, што децу доводи до лажних давнина, до саме митологије. Када гавран жели да покаже свој „лепи” глас, Русо за овај стих каже да би дете разумело поуку и целу басну мора да зна шта је у ствари са гаврановим лепим гласом. Оног тренутка када гаврану испадне сир из кљуна, лисица каже: „Мој добри господине”, овде Русо истиче да „доброта” значи „глупост”. Не сме се пропустити а да се то не објасни деци (Русо, 1989: 107). Он износи и коментаре који се односе на сликовит и лепо приказан говор у басни, али у тим ситуацијама се пита да ли ће деца разумети такве финесе.

Када деца уче басне, могуће је приметити да је њихово тумачење, уколико могу да их протумаче, увек у супротности са пишчевом намером. Деца уместо да буду на опрезу од мана, од којих хоћемо да их сачувамо, више показују наклоност ка пороку и покушавају да из туђих слабости извуку корист. У горе представљеној басни деца ће исмевати гаврана, док ће сва завоleti лисца. Русо истиче да ће деца увек за себе узети лепу улогу, јер нико не жели да се понижава. Стога, у оваквим изборима главну улогу врши самољубље које је сасвим природно. Русо за тај избор сматра да је „ужасна” поука за децји свет (Русо, 1989: 108). Он сматра да је у друштву потребан морал за речи и морал за радње и да су они сасвим различити. Први је у катихизису, други је у Лафонтеновим баснама за децу и у његовим причама

за мајке. Русо наводи да је исти писац довољан за све. Такође, каже да ће он читати Лафонтенове басне, али да његов васпитаник неће. Он читање назива „бичем детињства”. Емил ће тек у дванаестој години једва знати шта је књига. Умеће да чита тек онда када му читање буде од користи, а све до тада му може чинити само досаду (Русо, 1989: 109). Дете које чита не мисли, сав његов духовни рад ограничава се на читање. Из наведеног, Русо закључује да оно нема знање него да учи само речи (Русо, 1989: 174).

Русо, свестан да су нам књиге апсолутно потребне наводи да постоји једна која пружа најизвршнију расправу о природном васпитању. Ту књигу ће прву Емил прочитати и она ће дуго времена чинити целу његову библиотеку. Русо истиче да ће та књига служити као мерило за усавршавање њиховог расуђивања и све док им се не поквари укус, она ће бити лектира која им пружа задовољство. То је књига *Робинзон Крусو* Данијела Дефоа (Русо, 1989: 197).

Уколико смо прочитали књигу *Робинзон Крусо* можемо уочити извесне сличности јунака са одрастањем Емила. Робинзон Крусо је заточен сâм на острву, без помоћи својих ближњих и свих вештачких оруђа. Упркос томе, он се брине за своје издржавање и опстаје на том острву. Русо сматра да је оваква врста радње интересантна за сваки узраст и да се лако може учинити привлачном за децу. Пусто острво у роману је служило Русоу за поређење. Међутим, такво острво не презентује стање друштвеног човека, и због тога неће бити Емилово стање, али треба да му служи као мерило за просуђивање свих других стања. Русо сматра да је најпоузданије средство против предрасуда да човек, који је упућен сам на себе, ствара сопствени суд према правим односима ствари с обзиром на своју властиту корист (Русо, 1989: 197).

Русо жели да Емил себе посматра као другог Робинзона. Он настоји да Емил читајући овај роман тежи да се бави самим стварима, а не да их учи из књига. Књига почиње Робинзоновим бродоломом у близини његовог острва, а завршава се доласком брода који стиже да га спасе. Према Русоу, овакав склоп дешавања Емилу ће пружити могућност за забаву и поуку. Такође, Русо жели да Емил буде узнемирен због мера које би требало предузети, када би и за њега наступила оскудица, да испитује поступке свог јунака, да истражује да ли је нешто пропустио, да ли је могао учинити неке ствари боље, да запамти његове грешке и искористи их. С обзиром на то, Русо се води мишљу да ће Емил желети једног дана да оснује слично насеље. Из свега наведеног Русо закључује да је ово једина права срећа у том узрасту, јер не постоји друга срећа него да се постигне оно што је потребно и слобода коју то постигнуће пружа. Када прочита ову књигу, Емил ће бити обузет чежњом

да нагомила знања потребна за своје острво. Стога ће показати већи труд при учењу јер ће желети да зна само оно што је корисно (Русо, 1989: 198). Ово ће омогућити Емилу да ствари гледа другим очима јер ће он да мисли само на то како да снабде своје острво (Русо, 1989: 199). У свом педагошком раду Русо је веома ценио радно васпитање, сматрајући да је рад природна обавеза сваког човека. Зато он настоји да се Емил упознаје са различитим пословима, да изучава занат, развија разум и способности (Џенић, Петровић, 2005). Према томе, књига *Робинзон Крузо* му то омогућава.

Русо истиче да уколико учитељ уме мудро да одабере лектуру и ако уме да му да упутство за размишљање које се надовезују на ту лектуру, младом уму ће та вежба бити течај практичне филозофије који је свакако бољи него све празне теорије којима се збуњује у школама (Русо, 1989: 271).

Враћамо се кратко на разматрање басни, јер Русо сматра да је после свега овога дошло време и за Емила да нађе поуке у баснама. Он и даље сматра да је Лафонтен недостижни писац басни. Међутим, пре него што басне да Емилу, који је сада одрастао, потребно је да се ослободе завршних стихова у којима се аутор труди да још једном објасни оно што је већ рекао. Русо сматра да се додавањем тог морала на крају басне одузима читаоцу задовољство да га пронађе сопственим размишљањем. Прва способност поучавања је да успемо улили ученику вољу за учењем. То ће се постићи само ако он не буде пасиван (Русо, 1989: 279). Такође, истиче да би басне било неопходно уредити у складу са напредовањем осећања и знања код младих.

Када говори о старим списима, Русо наводи да ће Емил у њима пронаћи ствари онакве какве му их је оцртала историја, богате садржајем али да давати му непрестано њихов суд није добар начин за формирање сопственог суда (Русо, 1989: 399).

На крају, можемо поставити питање да ли је басна намењена деци или одраслима? Уколико се осврнемо на ранија истраживања можемо уочити да су истраживачи (књижевни историчари, критичари, педагози) мишљења да басна у време свог настанка није била намењена деци (Чутовић, 2014: 24). Овакво схватање басне се подудара са схватањима Русоа. Такође, у прилог Русоовим погледима о баснама иде и схватање савремених истраживача из ове области. Налазимо мишљење да басне као књижевни жанр нису намењене искључиво деци, изузев оних са лакшом тематиком. Такође, поуку лакше и на прави начин могу схватити одрасли који поседују потребна знања из других области, те им басна као поучно штиво може послужити за решавање одређених проблема (Чутовић, 2014: 24). Међутим, постоје и становишта књижевних историчара да је басна лектира свих узраста, само

се може тумачити и интерпретирати на различите начине. Стога, примена њених мисаоних и дидактичких порука зависи од узраста којем се презентује (*Ибид.*).

Када излаже своје ставове о баснама, Русо каже да ће деца увек за себе узети лепу улогу јер такав избор потиче од природног самољубља, за које он сматра да је лоша поука за децу. Међутим, уочавамо и другачије погледе на овакве изборе код деце. Преко понашања животиња су приказани одређени типови људи, па деца могу да закључе какво понашање треба избегавати (Чутовић, 2014:107). Сигурно неће пожелети да буду наивни као гавран у горе поменутој басни. Деца ће кроз басне научити које особине треба ценити и неговати, а које не. С обзиром да басна садржи конфликт, анализирајући понашање животиња и разлоге који су довели до сукоба, деца граде однос према тексту, према ликовима и њиховим карактерним особинама (*Ибид.*).

Даље, можемо поставити питање зашто се Русо на крају опет враћа на басне и каже да је дошло време да их и Емил учи? Прво, треба да нагласимо да морално васпитање представља најзначајнији аспект васпитне делатности у његовој педагошкој концепцији. С тим у вези, Русо је предлагао да се са моралним васпитањем почне тек у петнаестој години живота детета (Максимовић и др., 2015: 394). Одатле следи одговор на питање зашто басне долазе тек на крају, односно када Емил одрасте.

У прилог Русоовом схватању да учитељ игра важну улогу приликом одабира и подстицања на размишљање о датој лектури иде и становиште савремених истраживача да је улога учитеља да допуни, подстакне децу да науче још неку поуку (Чутовић, 2014: 107). Многи педагози наглашавају изузетну васпитну вредност басне, стога је важно деци приближити њену етичку вредност. То ће се постићи правилним усмеравањем од стране учитеља (*Ибид.*).

Имајући у виду принцип природности од којег полази Русо у свом педагошком раду, сасвим је очигледно зашто препоручује *Робинзона Крусоа* као једину књигу током Емиловог одрастања. Из принципа природности као општеважећег, заправо је резултирао Русоов захтев, да се у избору градива треба ослањати на природу која по њему треба да буде једина књига из које ће дете стицати знања (Базић, 2010: 133). Русо је сматрао да дете може да усвоји само онај садржај који је прилагођен његовом узрасту и природним склоностима, односно близак његовим реалним животним потребама, чији смисао може да доживи или чију корист може да осети (Бодрошки Спарису, 2000: 472). Уколико се ипак запитамо зашто Русо жели да Емил себе посматра као другог Робинзона, одговор налазимо у томе да он не иде за тим да Емилу пружи знање, већ да га научи како ће га по потреби стећи и ценити према његовој правој вредности (Базић, 2010: 134). Управо то је приказано у књизи

Данијела Дефоа. Емил је васпитаник који мора да развије на свој начин све врсте моћи, од осећања до ума. Вештина за Русоа треба да буде корисна у његовој концепцији васпитања (*Ибид.*). Дакле, према Русоу, читајући ову књигу, испитујући поступке свог јунака, трудећи се да не понови његове грешке и учећи на сопственом искуству, Емил ће испунити општи циљ васпитања, оспособиће се за сопствени живот.

Закључна разматрања

На основу свега изнетог покушаћемо да сумирамо сличности и разлике у схватањима о васпитно-образовној функцији читања књижевних текстова између Јана А. Коменског и Жана Ж. Русоа.

Коменски наводи да је поуздано само оно што се усвоји у првим годинама живота, па је неопходно да им се одмах даје основа праве мудрости (Коменски, 1997: 77). Он је придавао велики значај чулима, да деца прво стекну појам о неком предмету, а тек после да га науче. Он истиче да пре познавања стварног и чулног децу не треба учити поезији, реторици и етици (Коменски, 1997: 234). На том трагу, Русо сматра да деца помоћу чулних предмета долазе до интелектуалних. Он наводи да свет треба да буде једина књига, а само чињенице настава (Русо, 1989: 174).

Кључна разлика која се среће у њиховом схватању о васпитно-образовној функцији читања књижевних текстова је религијска садржина у раном периоду. Коменски сматра да деца могу да схвате садржај Светог писма и да треба да га читају, док Русо сматра да децу не треба подучавати катихизису чак до осамнаесте године. За Русоа је чак и у том периоду питање религије у другом плану (Џенић, Петровић, 2005). Он сматра да религиозни појмови не треба да се саопштавају деци, док Коменски сматра да су значајне оне књиге које деци омогућавају да боље упознају Бога и његова дела.

Русо сматра да је једино сигурно средство за учење читања жеља за учењем. Он истиче да уколико детету створимо ову жељу, тада ће сваки метод бити добар.

Из свега наведеног можемо рећи да су Коменски и Русо тежили да деца кроз читање књижевних текстова дођу до моралних поука и да уче само оно што је корисно, као и да код деце подстакну и развију унутрашњу мотивацију за читање. Оно што је кључна разлика у том погледу јесте развојни период када дете то треба да чини. Они су настојали да код деце подстакну радозналост, истраживање па и само поређење са јунацима књижевних дела, као и да створе жељу за учењем, да их кроз различите приче наведу на истраживање и лепо понашање.

Литература

- Антић, С., Пешикан, А., Ивић, И. (2015). Васпитна функција наставе природних наука, *Настава и васпитање*, 64(4), 615–629.
- Базић, М. (2010). Компаративна анализа концепција интелектуалног васпитања Цона Лока и Жан-Жака Русоа, *Баштина*, 29, 129–141.
- Бодрошки Спарису, Б. (2000). Схватање дечије природе у педоцентристичкој педагогији – становишта Русоа и Дјуија, *Настава и васпитање*, 49(3), 469–482.
- Коменски, А. Ј. (1980). *Материнска школа*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Коменски, А. Ј. (1997). *Велика дидактика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Максимовић, А., Антонијевић, Р., Вујисић Живковић, Н. (2015). Упоредна анализа концепција моралног васпитања Ј. А. Коменског, Ц. Лока, Ж. Ж. Русоа и Ј. Х. Песталоција, *Педагогија*, 70(3), 392–401.
- Милинковић, М. (2015). Књижевност за децу између естетског и утилитарног, *Детињство*, 41(1), 29–35.
- Милинковић, М. (2017). Дете и књижевност кроз време – до данас, *Детињство*, 43(1), 108–113.
- Русо, Ж. Ж. (1989). *Емил или о васпитању*. Ваљево-Београд: Естетика.
- Soëtard, M. (1994). Jean-Jacques Rousseau, *Thinkers on education* 4, 24(3/4), 423–438.
- Спевак, З. (2003). *Јан Амос Коменски – педагог и утописта*. Бачки Петровац: Култура, Нови Сад: Форс.
- Ценић, С. Петровић, Ј. (2005). *Васпитање кроз историјске епохе*. Врање: Учитељски факултет, Београд: Едука.
- Чутовић, М. (2014). *Методичка интерпретација басне у млађим разредима основне школе – Докторска дисертација (у рукопису)*. Крагујевац: Учитељски факултет у Ужицу.
- Walkhid Harits, I., Chudy, S. (2017). Teaching Children Literature: literature, historical, educational context in the folktales/fairy tales across nation, *Conference at Hradec Karlove*, 6, 382–387.

Ђurda S. Maksimović

University of Kragujevac – Faculty of Education in Užice

THE EDUCATIONAL FUNCTION OF READING LITERARY TEXTS IN THE WORKS OF JAN A. KOMENSKY AND JEAN- JACQUES ROUSSEAU

Summary. This paper examines and presents the views of pedagogical classics – Jan Amos Komensky (John Amos Comenius) and Jean-Jacques Rousseau – on the educational function of reading literary texts. We analyze the ideas of these pedagogical thinkers regarding the optimal period when a child should start reading literary texts, how they should read, which literary texts they should engage with, the fundamental educational characteristics of the recommended literary texts, and who should choose the literary texts that children will read. The first part of the paper outlines the key features of the pedagogical concepts of Jan A. Komensky and Jean J. Rousseau. The central part discusses the understanding of the educational function of reading literary texts as presented in Komensky's *The Great Didactic (Didactica Magna)* and *The School of Infancy* and Rousseau's *Emile, or Treatise on Education*. Finally, the paper highlights the differences between their views on the educational function of reading literary texts.

Keywords: *Jan Amos Komensky (John Amos Comenius), Jean-Jacques Rousseau, educational function of reading, pedagogical classics, educational properties of literary texts.*

Ђurda S. Maksimović
Universität Kragujevac – Fakultät für Pädagogik Užice

PÄDAGOGISCHE FUNKTION DES LESENS LITERARISCHER TEXTE IN DEN WERKEN VON JOHANN A. COMENIUS UND JEAN-JACQUES ROUSSEAU

Zusammenfassung. Der Artikel untersucht das Verständnis pädagogischer Klassiker – Johann Amos Comenius und Jean-Jacques Rousseau – hinsichtlich der pädagogischen Funktion der Lektüre literarischer Texte. Wir analysieren die Ideen dieser Klassiker im Hinblick auf folgende Fragen: Wann sollte ein Kind mit dem Lesen literarischer Texte beginnen? Wie sollte ein Kind lesen? Welche literarischen Texte sollte es lesen? Was sind die grundlegenden pädagogischen Merkmale der empfohlenen Texte? Und wer sollte die literarischen Texte auswählen, die die Kinder lesen?

Im ersten Teil der Arbeit werden die Hauptmerkmale der pädagogischen Konzepte von Johann A. Comenius und Jean-Jacques Rousseau vorgestellt. Im zentralen Teil des Artikels werden die in den Werken *Große Didaktik* und *Erzieheranleitung der Mutterschule* von Johann A. Comenius sowie *Émile* oder *Über die Erziehung* von Jean-Jacques Rousseau dargelegten Ansichten zur pädagogischen Funktion der Lektüre literarischer Texte erörtert. Am Ende des Artikels werden die Unterschiede zwischen ihren Ansichten zur pädagogischen Funktion der Lektüre literarischer Texte zusammengefasst.

Schlüsselwörter: *Johann Amos Comenius, Jean-Jacques Rousseau, erzieherisch-pädagogische Funktion der Lektüre, pädagogische Klassiker, erzieherisch-pädagogische Merkmale literarischer Texte.*

Жељко Младеновић

Академија васпитачко-медицинских струковних студија –
Одсек васпитачких студија Алексинац

ПРОТЕСТИ УЧЕНИКА И ПРЕСЕЉЕЊЕ ПРВЕ УЧИТЕЉСКЕ ШКОЛЕ У СРБИЈИ ИЗ КРАГУЈЕВЦА У БЕОГРАД

Резиме. Прва учитељска школа у Србији била је замишљена амбициозно, као установа која има интернат и у којој су све материјалне потребе питомаца збринуте. Прва побуна ученика изазвана је строгим и неправичним поступањем надзорника према њима. Убрзо је уследио нови протест у коме су ученици захтевали да им се побољша храна и одећа. Сукоб је ескалирао и довео до искључења неколицине ученика из школе, што ученици нису прихватили, па је полиција морала да интервенише. Ученици су се побунили по трећи пут 18. фебруара 1876. г. када је војничка патрола ухапсила и притворила четворицу питомаца, после чега је у заводу настао велики неред. Професорски збор одлучује да се обустави настава у прва два разреда, а потом и кажњава тројицу ученика за изјаву у листу *Ослобођење* којом су увредили војску. Одлука да се интернат затвори и да се школа премести у Београд донета је 1876, али се на пресељење чекало годину дана. Један део ученика се укључио у социјалистичке покрете и учествовао је у протестима које су радници Тополивнице покретали. Министар је донео решење о пресељењу школе 16. августа 1877, после чега је школа пресељена у Београд. У време пресељења школе промењен је и Закон о учитељској школи, са циљем да се уклоне разлози који су довели до побуне ученика.

Кључне речи: учитељска школа, просвета, Крагујевац, Београд, побуне ученика.

Увод

За време Првог српског устанка на ослобођеним територијама отвара се већи број школа. Школе су отворене у свим варошима и понеким селима. Школе постројене у устаничко време престале су да постоје када је пропао устанак, једино је „мала школа” у Београду наставила са радом. После Другог српског устанка школство се споро обнављало, тек од 1830. године, после султановог хатишерифа којим се признаје право Србије на самостално организовање унутрашње управе, почиње убрзанији развој школства. Стање школства било је неуређено и провизорно највише због недостатка ваљаних учитеља. Тако се код Тихомира Ђорђевића може, поводом учитеља у Шапцу, наћи и оваква напомена: „1827. године имао је Шабац опет два учитеља, ваљда она иста два, који су се звали Мојсеј Недељковић и Прокопије Видаковић, родом из Срема. Они нису били учитељи дилетанти, пропали мајстори и незналице, као што их је тада пуно било у Србији, већ су обојица били негдашњи ученици карловачких заведенија” (Ђорђевић, 1984: 200).

Стање просвете у Србији није било задовољавајуће, највише због недостатка квалификованих учитеља, те је још крајем тридесетих година деветнаестог века разматрана могућност за отварање учитељске школе, међутим ова идеја се наизменично рађала и замирала из различитих разлога. Тек ће просветитељски назови кнеза Михаила Обреновића довести до објективнијег сагледавања стања школства и предузимања одлучнијих корака на његовом побољшању.

Оснивању учитељске школе највише је допринео извештај о стању основних школа које је сачинио др Ђорђе Натошевић, школски саветник и надзорник српских школа у Војводини. Министар просвете Коста Цукић предложио је да се у Србију позове др Натошевић као човек од струке, који је имао искуство, будући да је успешно извео реформисање српских школа на територији данашње Војводине. Државни савет је предлог усвојио и позвао др Натошевића 1867. да изврши инспекцију основних школа у Београду и пар других округа и да сачини извештај. Министар Цукић је предложио да се др Натошевић прими у службу привремено, па да му се накнадно, пошто се упозна са приликама и уређењем Србије, да и сталан положај. Др Натошевић је ангажован уговором на годину дана и започео је обилазак школа по Србији. Обишавши велики број школа саставио је извештај у коме се у првом делу врло негативно изражава о стању у основним школама у којима раде учитељи без квалификација, а у другом делу извештаја предлаже да се наведено стање може поправити оснивањем учитељске школе. За време док је др Натошевић обилазио школе и писао свој извештај, Цукић престаје да

буде министар и на тој функцији се променило неколико људи. С обзиром да је у извештајима др Натошевића било доста строгих судова и „оштрих изражаја” он је против себе изазвао опште нерасположење (Кириловић, 1923).

Министар Црнобарац је 1868. саставио комисију коју су чинили људи који су као надзорници посредно утицали на развој и стање школства. Чланови комисије попут Милована Спасића, Саве Сретеновића и Милана Ћ. Милићевића, који су били школски надзорници, били су увређени оштром критиком стања школа (Милићевић, 1871). Милована Спасића увредило је што се др Натошевић врло неповољно изразио о његовом методичко-дидактичком настављенију. За лоше стање у школама др Натошевић, у свом извештају, често криви власти и Министарство просвете, и иде дотле да их назива „пустима и глупима” (Кириловић, 1923). Наведени разлози довели су до тога да се др Натошевић уклони са референтског места, то јест да му се уговор не продужи, нити он преведе у сталну службу. Милићевић, члан комисије за претрес извештаја др Натошевића, који је свакако допринео да му се не продужи уговор, касније се у својој књизи овако изразио: „...али свакојако је долазак овога човека и његова оштра критика била од велике користи српској школи” (Милићевић, 1871: 540). Иако је др Натошевић смењен, његов извештај је имао одјека код власти. Поред ових извештаја 1868. године размотрен је и извештај Стевана Д. Поповића о школама у Швајцарској (Миодраговић, 1896).

После разматрања ових извештаја комисија је одлучила да се учитељска школа отвори у што краћем року. Рад на оснивању учитељске школе успорио је атентат у коме је 29. маја 1868. убијен кнез Михаило. На престо је дошао кнез Милан, у том тренутку малолетан, па је уместо њега владало намесништво. У ово време министар просвете је био Димитрије Матић, који је наставио рад својих претходника и формирао нову Школску комисију која је најпре имала задатак да уреди и отвори учитељску школу (Миодраговић, 1896). Нарочито је у овоме значајна била улога двојице секретара Министарства просвете, Милана Ћ. Милићевића и Милорада П. Шапчанина (Миодраговић, 1896). Преовладао је став да не могу постојати добре народне школе док се не обезбеди добар наставнички кадар и док се не донесе закон о учитељским платама.

Милорад П. Шапчанин послат је у Немачку да би проучио уређење тамошњих учитељских школа. После његовог повратка Школска комисија је приступила изради Закона о уређењу учитељске школе (Миодраговић, 1896). Врло активну улогу у раду комисије имао је поменути Стеван Д. Поповић, који је као први државни питомац дипломирао педагогију у Берлину. Значајан

је био и повратак Петра Карића из Русије. Поменимо да је члан ове комисије био и чувени др Јосиф Панчић (Милићевић, 1871).

Школска комисија је 1869. године размотрила предлог Министарства просвете и црквених дела о уређењу учитељске школе – предлог је усвојен у Комисији без већих измена. Пре овога је Комисија проучила предлог који је израдио Савет београдске гимназије и одредила шта ће се учити у четири разреда ниже гимназије како би се омогућила проходност ученицима из ниже гимназије у учитељску школу (Миодраговић, 1896).

Народна скупштина је Закон о уређењу учитељске школе усвојила једногласно 5. октобра 1870. Закон је кратак, има 32 члана и одређује оквире под којима ће се основати и радити ова школа (Јовановић, 1921). Закон предвиђа да је школа интернатског типа, да је школовање бесплатно и да питомци добијају све што им је потребно од државе, с тим да се очекивало да после дипломирања раде као учитељи. Наставни план и програм је био амбициозно замишљен и обухватао је 15 наука и 3 вештине. Прва учитељска школа у Србији започела је са радом на дан Светог Саве 14. јануара 1871. у Крагујевцу одлуком министра просвете Димитрија Матића (Јовановић, 1921).

Убрзо после оснивања учитељске школе почели су да се јављају проблеми, пре свега у недостатку квалификованог наставничког кадра, услед чега је било импровизација у настави. Међутим, много већи проблем је био недостатак одговарајућих зграда за школу и интернат.

Услови за рад и становање у школским зградама нису били задовољавајући, те вршилац дужности управитеља школе пише министру просвете 20. јула 1871. године: „За ова непуна четири месеца (од како је почела школа), ја сам поред других послова [...] чинио што је било могуће да пронађем удобан стан за будући смештај овог завода. У вароши где је тешко наћи и за приватно лице мало удобнији стан, није никакво чудо што се не може да нађе пространа и здрава зграда за смештај 50 и неколико душа” (Игњић, 2001).

Описана ситуација није се могла другачије решити него подизањем наменске школске зграде која ће одговарати потребама. Већ 1871. почело се говорити о грађењу наменске зграде за Учитељску школу. Министар просвете је својим актом затражио да се управа школе изјасни какву би зграду требало изградити. Према овом захтеву министра урађен је елаборат, пројектоване су учионице, кабинети, вежбаонице, одређена је чак и локација на Илијиним водама (Миодраговић, 1896). Међутим, ратови за ослобођење од Турака који су уследили прекинули су остварење ових планова.

Као што ћемо видети, лоши услови живота ученика, смрт првог управитеља Карића¹, ученичко незадовољство и политичко деловање и агитација међу њима допринеће да се школа премести из Крагујевца у Београд.

Разлози који су довели до премештања школе из Крагујевца у Београд

Прва генерација питомаца завршила је школу 1873. године, било их је укупно 17. Сви су „по смислу закона и настојавању управитељевом, доиста добили најбоља учитељска места. Двојица су добили Београд, двојица Крагујевац, а остали су распоређени по Србији, већином по окружним варошима” (Миодраговић, 1896: 13).

Но, добар и успешан почетак рада учитељске школе помутитиће ученички нереди и протести. Прва „побуна” ученика изазвана је поступањем „надзорника” према њима. Наиме, из „превелике ревности и тежње за још бољим радом у заводу”, управитељ је предложио министру да се она два дипломирана ученика која су постављена у школама у Крагујевцу поставе за надзорнике у учитељској школи (Миодраговић, 1896: 13). Управитељ је хтео да се надзорнички посао олакша наставницима, а са друге стране хтео је да доведе у ближу везу свршене ученике са ученицима који су у школи, како би им ови послужили као узор и олакшали учење. Међутим, надзорници

¹ Први управитељ школе био је Петар Карић, професор природних наука, који се школовао и радио једно време у Русији, одакле је и дошао на место професора. Остао је упамћен као одличан предавач, васпитач и управитељ. Како Јован Миодраговић, ученик учитељске школе и потоњи њен професор, каже: „За ово кратко време Карић је оставио о себи у ученика својих таку успомену као да су све врлине биле усредсређене у њему. Он је не само био изврстан предавач својих предмета, него је пазио да и остали наставници предају јасно и разумљиво. За то је био увео јавне часове, кад су појединим наставницима ишли сви други наставници на час па после водили разговор о томе. Сем што је Карић обилазио ученике и у слободно време, особито у вече, и разговарао с њима о појединим предметима, питајући их за поједине лекције и објашњавајући им све што би им било нејасно. Он је изгледао као дух без тела. Одсуство његово ученици су јако осећали. Његова отвореност, пријатељство и сила љубав и према ученицима и према науци, народу и школи, чиниле су, да је у неколико оштар тон и велика званичност његовога заменика (Стевана Д. Поповића, прим. аут.) у почетку падала ученицима прилично непријатно. Но доследност и правичност у заменика му заглађивала је ово потпуно, и у школи се без поговора својски и озбиљно радило” (Миодраговић, 1896: 8).

су мало-помало заузели незгодан положај према ученицима, те су их почели пријављивати управитељу за најмање ситнице, а управитељ хотећи да буде строг „кажњавао је ученике више него пре” (Миодраговић, 1896: 13). На овај начин питомци су почели да се осећају као „пасторчићи” и „робље”, а управитеља да доживљавају као „тиранина” и надзорнике као шпијуне. Највише је крњењу угледа надзорника код питомаца допринело то што су се „ружно изражавали пред њима о појединим наставницима и предметима које су питомци волели и употребљавали неодобрене, простачке изразе у односу према питомцима” (Миодраговић, 1896: 13).

Питомци су поднели управитељу, умерено и уљудно написану, жалбу против надзорника, са молбом да се ови смене и замене другима. После ове жалбе управитељ започиње „формална полицијска саслушавања и ислеђивања”, која су трајала 15 дана, у току којих је незадовољство питомаца још више порасло (Миодраговић, 1896: 13). На крају је министар надзорницима препоручио да буду смотренији у понашању, после чега су они дали оставке, а ђаке опоменуо да буду послушни, и овим се побуна окончала, а школска година се завршила редовно (Миодраговић, 1896). Иначе, те 1874. године школу је завршила друга генерација питомаца, њих 16 је уписало, и сви су завршили, и то њих 6 са одличним и 10 са врло добрим успехом, оних са добрим или slabим није било, и они су сви добили службу у вароши и боља места. Исте године, маја месеца, Стеван Д. Поповић је отишао у Немачку на усавршавање, а на његово место за предавање методике дошао је Милоје Петровић, учитељ основне школе (Миодраговић, 1896).

Други „неред” питомаца избио је већ у октобру 1874. Избијању другог „нереда” су допринели, како Миодраговић наводи, „победа” и успех ђачки у првом нереду, одлазак заменика управитеља Поповића и његов недостојни и слаби заменик, као и „фабулозна причања о Карићу”, његовим наставничким квалитетима и управљању, као и спољне политичке прилике, те је незадовољство питомаца порасло (Миодраговић, 1896: 14). Незадовољни питомци најпре октобра месеца траже да се поправи храна и да им се обезбеде „шлафјанке”. Управитељ захтев износи пред Збор, који са школским лекаром доноси одлуку да је храна добра јер питомци добијају меса више него они у војној академији, а да им „шлафјанке” нису потребне будући да већ имају топло одело за ноћ, тако да им се овај захтев одбија. На истој седници били су читани програми за ту школску годину, а за време читања и после њега долазио је више пута дежурни ученик другог разреда и звао управитеља да дође у разред јер га други ученици зову. Управитељ се позиву није одазвао, већ је рекао да ученици иду у разред, и да ако неко има потребу сам за себе дође у канцеларију. Међутим, после завршеног читања програма у Збору група од 10-12 ученика другог разреда је ушла

у канцеларију, на шта им је управитељ наредио да се врате у разред и да један по један долазе. Тада неко из гомиле повика: „Нећемо да идемо одавде! Изашавши пред канцеларију управитељ је питао ко то каже да неће да иде, на шта се Илија В. „испречи и дрско и упорно одговори: Ја нећу да идем!”, мада је отишао када су и сви други отишли. Илију је потом два или три пута позивао Збор да га саслуша и види да ли остаје при своме и каје ли се, а он је сваки пут одговарао да остаје при своме и да се не каје (Миодраговић, 1896: 14). Професорски збор одлучује 31. октобра да се ученик Илија В. казни искључењем; ту одлуку је 7. новембра одобрило Министарство и она је потом 11. новембра саопштена другом разреду. Већ сутрадан су неки ученици 2. и 3. разреда молили управитеља да им се поново прочита акт о отпуштању Илије В., јер је нису сви чули, а Збор је одлучио да се не чита поново ни 2. ни 3. разреду. Међутим, Илија В. није хтео да напусти школу, иако је позиван на Збор три пута и саветован да поступи према „реду и законима” и да ће му се пре опростити уколико поступи према одлуци. Он није хтео да напусти школу јер му то, наводно, нису допустили ђаци другог и трећег разреда, који су телеграфом обавестили министра и тражили да Илија остане у школи, или ће они сви да напусте школу. Управитељ је са целим Збором разговарао са ученицима другог разреда и саветовао их да прекину неред и објаснио им је последице које ће наступити, али узалуд. Током разговора са ученицима другог разреда у учионицу су упали ученици трећег разреда и створили грају и неред, тако да се није могло чути ко и о чему говори. У извештају управитељ наводи: „Понашање ђачко, постаде сасвим изазивајуће и вређајуће” (Миодраговић, 1896: 14). Управитељ и Збор су одмах после тога донели одлуку да се четири ученика другог разреда и два ученика трећег разреда „као коловође” отпусте из школе, да се пусте кући они ученици који то желе, да се настава обустави и да се о свему телеграфски обавести министар. Већ сутрадан после ове одлуке, 14. новембра, министар позива да се ученицима предоче последице њихових поступака, па да се уколико остану при своме спроведу у дело одлуке професорског савета. Већ наредног дана Збор је одлучио да ступе на снагу донете одлуке, пошто умиривање ученика није дало резултате, те да отпуштени ученици напусте завод, а сведочанства да им се уруче преко начелства и да се начелство умоли да одмах удаљи из завода отпуштене коловође (Миодраговић, 1896).

Када су одлуке саопштене питомцима, настао је толики неред да је полиција морала да дође у помоћ. Наиме, ученици нису хтели ни да чују одлуке Збора, било је више и безобзирног понашања, напада на поједине наставнике, уз захтеве да им се издају сведочанства, те да иду кућама. Када је Збор донео закључак по овлашћењу и тиме покушао да спречи могуће неприлике и покушао одлуку да саопшти, питомци су направили

joш већи неред, а нарочито су искључени ученици нападали на наставнике и управитеља и претили им. Главни коловођа Ј. М. је чак узео кључ од управитељеве канцеларије уз претњу да ће управитеља и све наставнике затворити и до мрака их држати док им се свима не издају сведочанства. Исти ученик је побунио и ученике првог разреда који су напустили час и дојурили у двориште, а онда су и они дошли у управитељеву канцеларију тражећи сведочанства да би ишли кући, јер је хладно, а одела још увек нису добили, мада је истина да су одела већ били добили. И уз посредовање начелника и обећање да ће сведочанства издати до мрака, омогућено је управитељу и наставницима да пре подне напусте канцеларију, мада је Ј. М. тек наредног дана вратио кључ (Миодраговић, 1896). Управитељ је писао начелству да се искључени издвоје од осталих питомаца и да им преда сведочанства, како би се други умирили, али искључени нису хтели да пођу. Два питомца другог и трећег разреда позвана су преко професора Пејића да приме своја сведочанства у канцеларији, они су обећали да ће доћи, док је Ј. М. одбио рекавши професору Пејићу да је он ништа и да они неће ни остале наставнике да трпе нити да слушају. Начелник је понудио да њих неколико дођу сами и да узму сведочанства, а они ни то нису хтели, већ су тражили да им се однесу сведочанства тамо где су били окупљени заједно са првим разредом, и да у сведочанствима пише да се сви искључују из школе (Миодраговић, 1896; Јовановић, 1921).

Збор је после тога донео овакву одлуку: да се издају сведочанства онима који траже, да се сва сведочанства пошаљу полицијској власти да их оне предају, да се храна не издаје у школи, а да се онима који нису учествовали у нереду, храна изда у новцу и да се о свему овоме извести министар. Истог дана је полиција затворила завод и кључеве предала управитељу и обавестила га је да су сви питомци групно отишли у Београд. Један део ученика остао је у Крагујевцу и није био солидаран с осталима који су отишли у Београд, стога је Збор одлучио да се школа поново отвори и да од предстојећег понедељка отпочне настава. Ипак, већина ученика отишла је у Београд да се жали министру и скупштини, о чему је и министар обавештен. У међувремену, 17. октобра министар је тражио податке о томе колико један питамац кошта државу, ко су коловође немира, тражио је акта о Илији В. и питао да ли би било боље укинути интернат и давати питомцима храну у новцу (Миодраговић, 1896; Јовановић, 1921). Збор професора учитељске школе се изјаснио да интернат остане.

Одлазак ученика у Београд и жалбе министру учиниле су да министар нареди да се поново приме сви ученици, укључујући и отпуштене „коловође”, као и Илија В. Као одговор на поменућу наредбу управитељ

је затражио пензионисање, или премештај, а Збор је одлучио да се замоли министар да се отпуштени ученици не враћају, иначе ће сви професори затражити премештај. После овога министар одлучује да се Илија В. не прими у школу, јер га је обмануо, пошто је обећао да ће да се покаје и да напише молбу, међутим када ју је донео то није била молба него тужба. Такође, препоручује се Збору да је „морално обавезан да истраје у овој ствари до краја” (Миодраговић, 1896: 15). Збор је донео одлуку о пријему свих питомаца који су учествовали у нeredу 1. децембра, осим Ј. М., коме се судило. Професор Милоје Петровић је отишао из школе, а на његово место је дошао др Војислав Бакић као професор педагошке групе предмета (Миодраговић, 1896).

Почетком наредне школске године у школи су се збиле важне промене, Живковић је премештен за заступника директора гимназије у Крагујевцу, а др Бакић је постављен за заступника управитеља учитељске школе, такође, промењени су и неки од професора (Миодраговић, 1896; Јовановић, 1921).

Питање о укидању интерната покренуто је поново 13. новембра, те заступник управитеља одговара министру и предлаже да се интернат укине, јер је то по „васпитање и дисциплину нужно и журно, и то тим већма што нема посебног здања за учитељску школу, где би се држала настава, и где би уједно ђаци становали и где би по закону и управитељ становао, што би особито за дисциплину нужно било, и то нарочито сад кад нема сталних надзорника за оно време кад се не држи настава” (Миодраговић, 1896: 15). На овај предлог заступника управитеља дуго није било одговора, па је Збор 6. јануара 1876. одлучио да се интернат укине, а у спроводном писму ове одлуке заступник управитеља напомиње министру да би требало решити питања закуплених кућа за интернат, које се неће користити ако се интернат укине, а рок закупу није истекао, као и да се реши питање покућства које је купљено, а постаће непотребно, и друго што ће ученицима бити тешко да сами нађу смештај у Крагујевцу. Прво питање се могло решити тако што би се умолили власници да се закуп прекине пре рока, или да се издају у подзакуп до истека закупа, а покућство да се уступи другим државним заводима или прода. Друго питање би се могло решити ако се школа премести у Београд „где има највише услова и за удобан живот и за образовање ђака, где би школа добила у погледу здања и била под непосредним надзором министарства, те дошла у сасвим нормално стање, те не би била изложена никаквим растројним упливима и не би било никаквога сумњичења ни са које стране” (Миодраговић, 1896: 15). Такође, на крају спроводног акта Бакић моли да се „још овог заседања скупштинског поднесе предлог и ово узакони” (Миодраговић, 1896: 15).

У јеку дискусија око укидања интерната и преуређења школе, питомци су се побунили по трећи пут, тако 18. фебруара 1876. начелство извештава школску управу да је војничка патрола ухапсила четворицу питомаца и да су они притворени; истога дана заступник управитеља обавештава министра да је у заводу настао велики неред јер ученици првог и другог разреда траже сведочанства да иду кућама, и управитељ моли за разрешење (Миодраговић, 1896; Јовановић, 1921). Убрзо после овога, 20. фебруара 1876. Збор одлучује да се обустави настава у првим двама разредима и да се издају сведочанства свима који траже. Збор је 25. фебруара 1876. казнио тројицу ученика за изјаву у листу *Ослобођење* којом су увредили војску. Наредног дана управитељ обавештава начелство о прекинутој настави у првим двама разредима и шаље списак ученика у њима. У школи је остао само трећи разред, који је довршио школску годину и своје школовање (Миодраговић, 1896; Јовановић, 1921).

Иако је одлука да се интернат затвори и да се школа премести у Београд, где је било услова за бољи и смештај и рад донета 1876, на пресељење се чекало годину дана. Да се поменуте одлуке спроведу у дело допринело је и прилажење ученика школе социјалистичком покрету Црвено барјаче и њихово активно учешће на протестној „литуји“ заједно са радницима Тополивнице (Игњић, 2001). Због учешћа у протестима искључени су ученици првог и другог разреда, а разрешена су дужности и тројица наставника. Др Војислав Бакић као привремени управитељ и наставници захтевају да се школа одмах премести у Београд, а министар просвете и црквених послова доноси решење 16. августа 1877. да се школа пресели у Београд (Игњић, 2001).

У међувремену је наступило ратно стање, зграде и ствари уступљене су војсци, а већина наставника, сем заступника управитеља, отишла је на „војну дужност“. Учитељска школа у овом времену није радила, постојала је канцеларија која се бринула о стварима и издавала плате наставницима. Управа је обавештена 9. августа 1876. да се почетак школске године одлаже, да би 2. фебруара 1877. стигло обавештење да школа неће радити до почетка нове школске године због преуређења. Заступник управитеља др Бакић одлази у Београд у Министарство, а управитељску дужност предао је Петру Живковићу, чији је основни задатак био да спакује и отпреми школске ствари у Београд, а да непотребне прода, или уступи болници или гарнизону, и да откаже закуп школских зграда, што је и обавио. За управитеља учитељске школе која ће радити у Београду постављен је Стеван Д. Поповић 16. августа 1877, а Живковић је премештен у Зајечар, последњи акт је заведен у Крагујевцу 28. августа 1877. године. Живковић је послао архиву у Београд. Сви хонорарни наставници су разрешени да би у Београду били постављени нови. Наставнички савет је одлучио да се сви ученици првог и другог разреда

који су суспендовани 1875/1876. приме у школу и то у старије разреде, тако је школа добила одељења сва три разреда (Миодраговић, 1896; Јовановић, 1921).

Закључак

Прва учитељска школа у Србији основана је из велике потребе за учитељима који су за свој позив систематски школовани. Просветитељски назори кнеза Михаила актуализовали су потребу да се мрежа основних школа прошири на целокупну територију државе укључујући и села, те да се што већи број деце, особито мушке, описмени и тиме подигне образовни и културни ниво становништва.

Учитељска школа је замишљена амбициозно, међутим, показало се да је, можда, и највећа препрека њеном развоју, у почетном периоду, била управо недостатак погодних зграда за школу и интернат. О томе какве су зграде биле при оснивању учитељске школе у Крагујевцу нема довољно података. Зна се, ипак, да је било тешко обезбедити погодан смештај за извођење наставе и интернат. Предлагано је да се за школу узме једно од здања кнежевог конака, грузанска среска канцеларија, или стара зграда Лицеја.

Лоши услови живота у интернату, строгост управитеља и наставника, покушај да се уведу надзорници, који се у својој улози нису снашли, стварали су незадовољство код ученика и покретали су их на побуну. После прве побуне, у којој су прошли без већих последица, ученици су се осмелили, и увиђајући значај школе и њен статус усуђивали су се на нове протесте, идући чак дотле да се дописују са министром просвете и да одлазе на протест у Београд. Сукоби су били тако интензивни и ескалирали су на такав начин да је и полиција морала да интервенише.

Професорски збор је активно покушавао да реши проблеме, међутим, недостатак средстава спречавао је да се стање поправи, а незадовољство ученика је расло. Ученици почињу да пишу и за опозиционе листове и да се све очитије супротстављају власти. Ситуација у школи је временом постала тако тешка да је настава одлуком Професорског збора прекинута 20. фебруара 1876. Исте године донета је одлука да се интернат затвори и да се школа премести у Београд, где је било услова за бољи и смештај и рад, али се на пресељење чекало годину дана. Један део ученика зближио се са социјалистичким покретима и учествовао је у протестима које су радници Тополивнице покретали.

Привремени управитељ школе Војислав Бакић и наставници захтевају да се школа одмах премести у Београд, а министар просвете и црквених послова доноси решење о пресељењу школе у Београд 16. августа 1877. (Игњић, 2001). У време пресељења школе мења се и управитељ, тако да је Стеван Д. Поповић постао управитељ од 16. августа 1877, а последњи акт је заведен у Крагујевцу 28. августа 1877. Бивши управитељ Живковић је послао архиву за Београд, а сви хонорарни наставници су разрешени дужности како би се у Београду поставили нови (Миодраговић, 1896; Јовановић, 1921).

Под утицајем дешавања у Крагујевцу, у време пресељења, измењен је Закон о учитељској школи. Већ 15. септембра 1877. министар обавештава управитеља да је у Народној скупштини донет Закон о изменама и допунама закона о учитељској школи (Миодраговић, 1896). За разлику од измена у Закону из 1873, измене из 1877. темељније су промениле устројство школе, па се може рећи да је школа овим изменама доживела своје прво преуређење. Највећа измена била је укидање интерната, а ђацима је дато благодејање, то јест издржавање у новцу. Друга већа измена је продужавање дужине школовања на четири године уместо дотадашње три. А трећа, већа измена, односила се на увођење пријемног испита. Према изменама Закона у школу су се примали ученици са навршених 14, уместо 16 година како је било раније. Могу се примати и ожењени учитељи основних школа без обзира на њихову претходну школску спремју.

Почетак рада учитељске школе у Београду поклапа се са избијањем Другог српско-турског рата. После рата школа је наставила да ради у Београду, али проблеми који су до тада постојали нису били решени, те су се побуне и протести ученика наставили, што ће довести до пресељења школе из Београда у Алексинац 1896. године.

Литература

- Ђорђевић, Т. Р. (1984). *Наш народни живот, Том 3*, Београд: Просвета.
- Игњић, С. (2001). Прве године образовања учитеља у Крагујевцу (1871–1876), у Игњић, С. (уред.), *130 година образовања учитеља у Србији* (3-25). Београд: Учитељски факултет.
- Кириловић, Д. (1923). Др Ђорђе Натошевић у Србији (1867–1868) - прилог историји српских школа. *Просветни гласник*, XL,2.
- Милићевић, М. Ђ. (1871). *Историја педагогије*, Београд: Државна штампарија.

- Миодраговић, Ј. (1896). *Учитељска школа*. Београд: Државна штампарија Краљевине Србије.
- Јовановић, Ј. (1921). *Споменица – педесетогодишњи преглед рада Прве учитељске школе од 1871 до 1921. шк. године*, Алексинац: Мушка учитељска школа.
- .

Željko J. Mladenović

The Academy of Applied Preschool Teaching and Health Studies –
Applied Preschool Teaching Aleksinac section

STUDENT PROTESTS AND THE RELOCATION OF THE FIRST TEACHER'S SCHOOL IN SERBIA FROM KRAGUJEVAC TO BELGRADE

Summary. The first teacher's school in Serbia was ambitiously envisioned as an institution with a boarding facility, where all material needs of the students would be taken care of. The first student revolt was triggered by the strict and unfair treatment of the students by their supervisors. Soon after, another protest occurred in which students demanded better food and clothing. The conflict escalated, leading to the expulsion of several students, which the students did not accept, prompting police intervention. The students protested for the third time on February 18, 1876, when a military patrol arrested and detained four students, resulting in significant unrest at the institution. The faculty council decided to suspend classes for the first two grades and later punished three students for a statement made in the newspaper *Liberation*, which insulted the military. The decision to close the boarding facility and relocate the school to Belgrade was made in 1876, but the move was delayed for a year. Some students joined socialist movements and participated in the protests initiated by workers from the Topolivnica (Gun foundry) factory. The minister issued a decision on the relocation of the school on August 16, 1877, after which the school was moved to Belgrade. At the time of the relocation, the Law on Teacher's Schools was also amended to eliminate the causes that led to the student uprisings..

Keywords: *teacher's school, Kragujevac, Belgrade, student protests.*

Željko J. Mladenović

Akademie für pädagogische und medizinische Berufsstudien –
Abteilung Aleksinac

STUDENTENPROTESTE UND VERLEGUNG DER ERSTEN LEHRERSCHULE SERBIENS VON KRAGUJEVAC NACH BELGRAD

Zusammenfassung. Die erste Lehrerschule in Serbien wurde ehrgeizig als Einrichtung mit Internat konzipiert, die alle materiellen Bedürfnisse der Studenten erfüllte. Der erste Aufstand der Studenten wurde durch die strenge und ungerechte Behandlung durch den Vorgesetzten ausgelöst. Bald darauf folgte ein weiterer Protest, bei dem die Studenten bessere Lebensmittel und Kleidung forderten. Der Konflikt eskalierte und führte zum Ausschluss mehrerer Studenten, was von der Mehrheit nicht akzeptiert wurde, sodass die Polizei eingreifen musste. Am 18. Februar 1876 kam es zum dritten Aufstand. Als eine Militärpatrouille vier Studenten festnahm, brach in der Anstalt große Unruhe aus. Daraufhin beschloss die Fakultät, den Unterricht in den ersten beiden Klassen auszusetzen und bestrafte drei Studenten wegen einer Aussage in der Zeitung „Oslobodenje“, in der die Armee beleidigt wurde. 1876 wurde beschlossen, das Internat zu schließen und die Lehrerschule nach Belgrad zu verlegen, der Umzug verzögerte sich jedoch um ein Jahr. Ein Teil der Studenten schloss sich den sozialistischen Bewegungen an und beteiligte sich an Protesten, die von den Arbeitern in Topolivnica initiiert wurden. Am 16. August 1877 erließ der Minister schließlich den Beschluss zur Verlegung der Lehrerschule. Mit dem Umzug nach Belgrad wurde auch das Lehrerschulgesetz geändert, um die Ursachen der Studentenaufstände zu beseitigen.

Schlüsselwörter: *Lehrerschule, Bildung, Kragujevac, Belgrad, Aufstand der Studenten.*

Миланка Ч. Николић
Предшколска установа „Дечја радост”, Туприја

АГРЕСИВНО ПОНАШАЊЕ У РАНОМ ДЕТИЊСТВУ: РАЗВОЈ И НЕГАТИВНИ ИСХОДИ

Резиме. Рано детињство представља кључни период у развоју личности и социјалних вештина детета. Агресивно понашање, иако у неким случајевима може бити очекивано у том периоду, захтева посебну пажњу и управљање родитеља и стручњака. Циљ рада је истраживање агресивног понашања у раном детињству. Истраживање указује да агресивно понашање деце у раном детињству има негативан утицај на починиоце, жртве, родитеље и васпитаче. Млађа деца која испољавају физичку агресију имају повећан ризик од негативних исхода касније у животу, укључујући депресију, анксиозност, лоше пријатељство, непажњу, импулсивност и лоше академске успехе. Овакво понашање такође повећава ризик од физичког виктимизовања од стране вршњака. Супротно томе, деца која испољавају релациону агресију су боље прихваћена од стране вршњака и показују ниже симптоме депресије, али су изложена ризику од негативних исхода на дугорочном нивоу. Рана интервенција и превенција оба типа агресије су од великог значаја како би се смањили потенцијални нежељени ефекти на развој и будуће понашање деце. Младе жртве физичке и релационе агресије имају повећан ризик за нежељене исходе, укључујући депресију, социјалну анксиозност и ниже самопоштовање. Ове жртве такође показују тенденцију ка изражавању агресије према родитељима и вршњацима. Истраживања истичу важност разматрања релационе агресије, која може значајно утицати на асоцијално прилагођавање и ментално здравље у поређењу са физичком агресијом. Сложеност последица агресивног понашања у раном детињству истиче неопходност ране интервенције и превенције ради заштите здравља и развоја детета. Агресивно понашање малог детета може значајно угрозити добробит родитеља и васпитача у раном детињству, изазивајући повећане нивое стреса код обеју група. Развој ефикасних интервенција од суштинског је значаја за сузбијање агресивног понашања у раном детињству.

Кључне речи: *агресивно понашање, детињство, вртић, родитељи, васпитачи, жртве, починиоци.*

Увод

На самом почетку значајно је нагласити да у оквиру развојне психологије не постоји сагласност о томе које раздобље у дететовом животу подразумева период раног детињства. Већина психолога јединствена је у ставу да су периодом раног детињства обухваћене прве три године дететовог живота. Полазну основу за овај став представља специфична динамика развојних промена и контекста развоја, који се првенствено односи на неопходност помоћи и подршке одраслих. Насупрот томе, у склопу поделе психичке онтогенезе која ослонац тражи у строгим узрасним (биолошким) критеријумима, рано детињство везано је искључиво за другу и трећу годину живота. На крају, у складу са посебним критеријумима периодизације психичке онтогенезе у различитим развојним теоријама (првенствено руских аутора), рано детињство се у већини случајева проширује на узраст до поласка у школу и њиме је обухваћен период до навршене шесте године живота детета (Матејић Ђуричић, 2016).

Међу научницима који пручавају развој дуго је постојала расправа о томе да ли агресија представља наслеђе људске еволуције или је реч о наученом понашању. Међутим, научници ретко врше испитивања најранијих почетака агресије или праћење индивидуалних путева од раног детињства до одраслог доба (Нау, 2017). Када је агресивно понашање у питању, у оквиру категорије агресивног понашања постоји могућност разликовања бројних врста агресивности. У већини модерних схватања агресивности наводи се разликовање између два основна облика агресивног понашања, од којих је један облик понашање мотивисано емоционалним променама у организму, а други облик понашање мотивисано тежњом за постигнућем одређених спољашњих циљева. Присутно је неколико критеријума у складу са којим је могуће разликовање агресивних понашања: „1) агресивност према узроку агресивног понашања – импулсивна (експресивна), инструментална, реактивна и провокативна агресија; 2) агресивност према начину изражавања – латентно и манифестно агресивно понашање, при чему је могуће разликовати физичку од вербалне агресије, у зависности од начина изражавања; 3) агресивност према циљу коме је усмерена – директна и индиректна агресивност, и 4) агресивност према правцу испољавања агресивности – реактивна и проактивна агресија” (Ђуришић, 2015, 64-65). Гарсија-Фернандез и сарадници (García-Fernández et al., 2022) истичу да је

значајан број истраживања указао на то да се нека деца у раном детињству понашају агресивно према другима и да се то понашање разликује и од грубе игре (тзв. груба и превртљива игра), и од малтретирања. Истовремено, аутори тврде да агресија током раних година не испуњава дефиницију малтретирања, услед чега се сматра вршњачком агресијом и виктимизацијом (García-Fernández et al., 2022).

Дефинисање и развој агресије у раном детињству

Агресија се дефинише као свако понашање које настоји да намерно нанесе физичку или психичку штету (Erina et al., 2020; Ersan, 2020b; Korošec & Zorec, 2020; Varela et al., 2023; Inomjonovna & Erkinovna, 2023; Kodak & Guzel, 2024). Најчешћи облици агресивног понашања уочени у раном детињству су физичка агресија и релациона агресија (Ersan, 2020; Ersan & Tok, 2020). Физичка агресија укључује употребу физичке силе или претње да се науди другом појединцу (Ersan, 2020a; Kodak & Guzel, 2024). У раним годинама, ова понашања могу укључивати ударање рукама, уједање и ударање ногама (O'Toole, Monks & Tsermentseli, 2017; Agustin, Djoehaeni & Puspita, 2020). Насупрот томе, релациона агресија служи да нашкоди другом појединцу тако што нарушава друштвене односе (Ersan, 2020a; Kodak & Guzel, 2024). Утврђено је да је овај облик агресије директнији и лицем у лице у раном детињству. Релациона агресија може укључивати понашања као што је мало дете које каже вршњаку „не можеш доћи на моју забаву ако ми не даш ту играчку” (Crick et al., 2004, 71). У раном детињству, посматрање агресивне реакције малог детета није необично (Akçay & Emiroğlu, 2020; Stepanova et al. 2023).

Агресивна понашања у раном детињству имају тенденцију да буду дефанзивна или инструментална и делимично су последица раног сазревања можданих структура детета (Hay, 2017; Ziv & Arbel, 2021). Мала деца тек треба да стекну разумевање о утицају њиховог агресивног понашања и генерално немају вештине да се регулишу и изражавају током ове ране фазе живота (Ersan, 2020b). Као резултат тога, постоји већа тенденција да прибегну агресивном понашању како би изразили своје жеље и/или решили конфликте (Zhou, 2023). Деца могу почети да користе физичку агресију са отприлике осамнаест месеци старости, а врхунац агресивног понашања достижу у периоду између друге и четврте године (Lawson, 2007).

Међутим, уколико дете има већ постојећи неуробиолошки дефицит, као што су проблеми са обрадом друштвених информација или дисфункционална амигдала, оно може биолошки стабилизovati или повећати агресију (Lawson,

2007; Perrotta & Fabiano, 2021). Генерално, физичка агресија се смањује када дете сазре когнитивно, социјално и емоционално и научи прилагодљивије социјално-емоционалне стратегије из свог окружења како би заменило неприхватљива агресивна понашања. Са друге стране, студија о физичкој агресији у раном детињству је идентификовала физичку агресију код деце узраста од годину дана, истичући да је њена појава значајно чешћа у узрасту од две до три године. Истовремено, стопа физички агресивног понашања порасла је у другој години живота, док је опадала након треће године (Alink et al., 2006).

За разлику од физичке агесије, чинило се да се учесталост релационе агресије повећава током раног детињства. Како дете сазрева, користе се и индиректнији и софистициранији облици релационе агресије као што су социјално отуђење (нпр. пружање тихог третмана) и одбацивање (нпр. ширење гласина о вршњаку због чега га други вршњаци одбацују) (Crick et al., 2004).

Из еколошке перспективе, агресивно понашање се може развити у раном детињству кроз интеракцију детета са његовим непосредним друштвеним окружењем (Fraser, 1996). Недавне студије о агресивном понашању мале деце откриле су да родитељи и васпитачи у већој мери користе непосредне и казнене интервенције за физичку агресију него за релациону агресију. Овај диференцијални одговор на физичку агесију и релациону агресију сугерише могућност да деца пређу на релационо агресивнија понашања како би избегла негативне последице за постизање друштвених циљева (Smith-Bonahue, Smith-Adcock & Ehrentraut, 2015; Dereli, 2020; Baker & Liu, 2021). Агресивно понашање може бити под утицајем агресивног и пермисивног понашања родитеља према свом детету. Хианг, Чен и Зао (Xiang, Chen & Zhao, 2020) су открили да су деца која су искусила честу физичку агресију од својих родитеља показала већу физичку агресију према својим вршњацима у поређењу са децом која никада нису искусила физичку агресију од својих родитеља. Друге студије су показале да деца која су жртве агресије могу усвојити агресивна понашања која су доживела (Godleski et al., 2015; Beckmann, 2020). Негативне родитељске праксе, о којима ће бити речи касније, такође су повезане са повећаним ризиком од агресије у детињству (Reebye, 2005; Navarro et al., 2022).

Негативни исходи повезани са агресијом у раном детињству

Иако агресивни одговори могу бити инстинктивни, за неку децу током раног детињства упорна употреба агресије може довести до низа негативних исхода за починиоце и жртве (Rivara et al., 2016; McGoe et al., 2023). Студија коју су спровели Вилсон, Липси и Дерзон (Wilson, Lipsey & Derzon, 2003) показала је да је агресија релативно стабилна особина која се, уколико се не интервенише, може наставити током раног детињства до адолесценције. Када постоји упорно изражавање или изложеност агресивном понашању, и починиоци и жртве ризикују негативне исходе као што су лошије школско учење и психосоцијално здравље (Rivara et al., 2016).

Утицај на починиоце

Истраживања су показала да мала деца која су физички агресивна имају већи ризик од развоја негативних исхода као што су високи нивои депресивних и анксиозних симптома, лош квалитет пријатељства, непажња и импулсивност, лоша академска постигнућа, одбацивање вршњака и опозиционо понашање (Kamper- DeMarco & Ostrov, 2017; Navarro et al., 2022). Штавише, утврђено је да деца која су физички агресивна имају повећан ризик да буду физички виктимизована од стране својих вршњака (Kamper- DeMarco & Ostrov, 2017). Лонгитудинална студија коју су спровели Кембел и сарадници (Campbell et al., 2006) пратила је развој агресивности код деце од рођења до дванаесте године и том приликом открила да су деца која су показивала физичку агресију са високом и стабилном стопом од раног детињства до средњег детињства имала најлошије резултате прилагођавања у поређењу са децом која су ретко показивала агресивно понашање. До дванаесте године, деца у групи „високе и стабилне стопе” пријавила су лошији квалитет у односу са вршњацима и виши ниво симптома депресије. Оцене наставника и мајки за ову децу такође су указивале на већи број симптома који се налазе код хиперактивног поремећаја дефицита пажње, поремећаја опозиционог пркоса и академских потешкоћа у поређењу са децом која користе агресију ниском, али стабилном стопом. Деца која су била умерено стабилна у својој агресивности била су боље оцењена на симптомима непажње и импулсивности и имала су лошије академско постигнуће. Штавише, девојчице у овој групи пријавиле су више усамљености што указује на вероватноћу одбацивања од стране вршњака због њихове физичке агресије. Деца која су показала ниске, али стабилне нивое физичке агресије,

такође су била изложена ризику од лоше саморегулације, ниског академског постигнућа и депресије (Campbell et al., 2006).

Насупрот томе, утврђено је да су мала деца која испољавају релациону агресију уместо физичке агресије боље прихваћена од стране вршњака, доживљавају блискост са васпитачем и показују ниже симптоме депресије када су у вртићу. Ово је можда било изазвано чињеницом да деца која примењују релациону агресију имају способност да манипулишу односима у своју корист и чињеницом да је потребан одређени ниво социјалне интеракције да би се укључили у релациону агресију (Gower et al., 2014). Иако је ово можда тачно, студија коју су спровели Мари-Клоуз, Остров и Крик (Murray-Close, Ostrov & Crick, 2007) такође је указала на то да деца која претежно користе принудне и агресивне стратегије пријатељства доживљавају негативне исходе на дуге стазе. Ово је укључивало одбацивање вршњака, повећан ризик од интернализације симптома као што су депресивни поремећаји (Murray-Close, Ostrov & Crick, 2007), као и повезаност са другим будућим проблемима прилагођавања као што су хиперактивни поремећај дефицита пажње (McQuade et al., 2017) и симптоми граничног поремећаја личности (Bozzatello et al., 2019).

Утицај на жртве

Младе жртве физичке агресије и релационе агресије такође су изложене значајном ризику од развоја нежељених исхода осим физичких повреда. Мета-анализа лонгитудиналних студија открила је да су жртве које су боље оцењене према симптомима депресије као што су негативни афекти и мисли, генерално више социјално анксиозне и имају ниже глобално и друштвено самопоштовање (Reijntjes et al., 2010). Слични резултати су такође пронађени у недавним студијама, које показују да релационо виктимизована деца показују повећан ризик од интернализације проблема у понашању (Kamper- DeMarco & Ostrov, 2017; Healy & Sanders, 2018). У студијама је утврђено да младе жртве агресије у раном детињству имају повећану тенденцију да показују физичку агресију и/или релациону агресију према родитељима и вршњацима (Godleski et al., 2015; Healy & Sanders, 2018; Memba & Ostrov, 2023). Ово може бити због тога што жртве моделирају понашање својих починилаца и појачавају сопствену агресивност ако то умањује њихову сопствену виктимизацију и повећа њихов друштвени статус (Reijntjes et al., 2010). Жртве физичке агресије такође могу бити изложене ризику од будућих друштвених и бихевиоралних проблема попут злоупотребе супстанци (Godleski et al., 2015). Насупрот томе, у једној од

студија је такође откривено повећање просоцијалног понашања и смањење лагања и непажљивог понашања (Kamper- DeMarco & Ostrov, 2017).

Једна студија је истраживала ефекте релационе, физичке и садејствоване виктимизације (тј. доживљавање вишеструких облика виктимизације) четворогодишњака на појаву депресивног афекта, асоцијалног понашања и анксиозних/страшних симптома. Резултати студије су показали да су девојчице које су биле само релационо виктимизоване и дечаци који су истовремено били изложени садејствованој виктимизацији имали негативне асоцијације на асоцијална понашања. Девојчице које су биле изложене и физичкој агresiји и релационој агresiји испољавале су израженије симптоме депресије, анксиозно/уплашено понашање и лошије асоцијално прилагођавање. Налази о деци која су била само жртве физичке агresiје нису значајно повезани са овим негативним исходима. Ова студија је стога истакла озбиљност по младе жртве релационе агresiје, наводећи да негативни ефекти виктимизације у односима могу имати већи утицај у поређењу са физичком виктимизацијом (Blakely-McClure & Ostrov, 2018).

Уопштено говорећи, док је литература о агresiји у раном детињству препознала да могу постојати неки позитивни исходи у употреби релационе агresiје за децу, значајни ризици и негативни утицаји физичке агresiје и релационе агresiје на децу су и даље забрињавајући. Стога су, да би се спречили могући нежељени ефекти који могу да ометају здрав развој детета, рана интервенција и превенција физичке агresiје и релационе агresiје од кључне важности.

Утицај на родитеље и васпитаче у раном детињству

Агресивно понашање малог детета може утицати на добробит родитеља и васпитача у раном детињству потенцијално повећањем стреса током неге и негативног психолошког благостања (Lau & Williams, 2021).

Ескалација дететове агresiје и све већи напор неговатеља да контролише дететово понашање могу довести до тога да неговатељи доживе виши ниво стреса и узнемирености (Friedman-Krauss et al., 2014). Студија коју су спровели Фридман-Краус и сарадници (Friedman-Krauss et al., 2014) открила је да васпитачи пријављују више нивое стреса на свом послу када се примећују виши нивои проблема у понашању деце у учионици. Деца која показују агресивно понашање такође имају тенденцију да крше правила у учионици, ремете рутину у центру и подстичу конфронтације са васпитачима што повећава конфликт у односу васпитач-дете (Doumen et al., 2009). Штавише, када су деца агресивна и ометајућа, васпитачи су склонији

да доживе сагоревање услед фрустрације због управљања својим понашањем (Scallion, 2023).

Слични резултати су пронађени у студији са родитељима где је родитељски стрес био повезан са нивоом екстернализирајућег понашања (нпр. агресије) које је показало њихово мало дете (Lau & Williams, 2021). Присутна је јака веза између родитељског стреса и спољашњег понашања деце. Наиме, када мало дете показује виши ниво екстерних проблема у понашању, нивои родитељског стреса су такође виши током времена. Ниво високог стреса затим утиче на психичко благостање неговатеља (Neece, Green & Baker, 2012), као што доказује студија чији резултати указују на повећање анксиозних и депресивних симптома међу родитељима који су доживели родитељски стрес (Silver et al., 2006).

Сходно томе, повећање стреса може утицати на понашање детета, јер је смањена позитивна и отворена комуникација са дететом (Neece, Green & Baker, 2012). Родитељске и наставне праксе такође могу имати негативан утицај и постати фактори ризика за развој агресивног понашања деце (Navarro et al., 2022). Утврђено је да симптоми депресије услед родитељског стреса повећавају ризик од развоја социјално-емоционалних поремећаја код деце (Santelices, Tagle & Immel, 2021), док је пријављено да васпитачи који су емоционално узнемирени моделирају лоше вештине емоционалне регулације које могу да појачају негативно понашање деце (Friedman-Krauss et al., 2014). Двосмерна интеракција би тиме све више негативно утицала и на старатеље и на децу како се циклус принуде наставља. Постоји потреба да интервенције буду практичне и ефикасне како би се помогло родитељима и васпитачима у раном детињству да се ослободе циклуса. Ово заузврат може не само смањити агресивно понашање мале деце, већ и побољшати добробит и старатеља и деце.

Закључак

Агресивно понашање у раном детињству представља изазов за родитеље и стручњаке у области развоја детета. Иако је у неким случајевима овакво понашање део нормалног развоја, важно је позабавити се његовим узроцима и управљати њим на одговарајући начин.

Деца у раном детињству често користе агресивност као начин изражавања својих потреба и емоција. Родитељи могу играти кључну улогу у препознавању и обучавању деце алтернативним начинима комуникације и решавања конфликта. Приликом суочавања с агресивним понашањем,

важно је реаговати са стрпљењем и разумевањем, пружајући деци подршку у учитавању емпатије.

Образовне кампање за родитеље о важности развоја социјалних вештина код деце могу бити корак ка успешном управљању агресивним понашањем. Кроз стварање подржавајућег окружења и подстицање игре и заједничких активности можемо помоћи деци да изграде позитивне социјалне навике и развију адекватне начине изражавања својих емоција. Свеукупно, активно учешће родитеља и стручњака у формирању социјалних компетенција деце игра кључну улогу у спречавању и управљању агресивним понашањем у раном детињству.

Литература

- Agustin, M., Djoehaeni, H. & Puspita, R. D. (2020). Observational Analysis of Violence On Children and the Implications for Parenting Program Development. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 14(2).
- Akçay, D. & Emiroğlu, O. N. (2020). The effect of motivational interviewing with mothers on media interaction and aggression behaviours of preschool-aged children. *Comprehensive child and adolescent nursing*, 43(3), 217–232.
- Alink, L. R., Mesman, J., Van Zeijl, J., Stolk, M. N., Juffer, F., Koot, H. M. ... & Van Ijzendoorn, M. H. (2006). The early childhood aggression curve: Development of physical aggression in 10- to 50- month- old children. *Child development*, 77(4), 954–966.
- Baker, E. R. & Liu, Q. (2021). Moral reasoning and moral behavior: Intersections of reasoning with aggressive forms and functions in early childhood. *Early Education and Development*, 32(4), 534–552.
- Beckmann, L. (2020). Family relationships as risks and buffers in the link between parent-to-child physical violence and adolescent-to-parent physical violence. *Journal of family violence*, 35(2), 131–141.
- Blakely-McClure, S. J. & Ostrov, J. M. (2018). Examining co-occurring and pure relational and physical victimization in early childhood. *Journal of Experimental Child Psychology*, 166, 1–16.
- Bozzatello, P., Bellino, S., Bosia, M. & Rocca, P. (2019). Early detection and outcome in borderline personality disorder. *Frontiers in psychiatry*, 10, 710.
- Varela, J., Mujica, P., Melipillán, R., Benavente, M. & Villacura, P. (2023). Preschool and School Aggression: Adaptation and Validation of the Preschool Social Behavior Scale in Chile. *Revista Colombiana de Psicología*, 32(2), 85–94.

- García-Fernández, C. M., Romera, E. M., Monks, C. P. & Ortega-Ruiz, R. (2022). Peer aggression and victimisation: social behaviour strategies in early childhood in Spain. *Early Childhood Education Journal*, 1–13.
- Godleski, S. A., Kamper, K. E., Ostrov, J. M., Hart, E. J. & Blakely-McClure, S. J. (2015). Peer victimization and peer rejection during early childhood. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 44(3), 380–392.
- Gower, A. L., Lingras, K. A., Mathieson, L. C., Kawabata, Y. & Crick, N. R. (2014). The role of preschool relational and physical aggression in the transition to kindergarten: Links with social-psychological adjustment. *Early education and development*, 25(5), 619–640.
- Dereli, E. (2020). Physical and Relational Aggressive Behavior in Preschool: School Teacher Rating, Teachers' Perception and Intervention Strategies. *Journal of Educational Issues*, 6(1), 228–252.
- Doumen, S., Verschueren, K., Buyse, E., Germeijs, V., Luyckx, K. & Soenens, B. (2008). Reciprocal relations between teacher–child conflict and aggressive behavior in kindergarten: A three-wave longitudinal study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 588–599.
- Ђуришић, М. (2015). Истраживања агресивног понашања деце и младих у Србији из угла истраживача: импликације за будућа истраживања. *Београдска дефектолошка школа*, 21(2), 61–77.
- Erina, I. A., Mutaliyeva, A. S., Mikhalkova, O. A. & Brevnova, S. V. (2020). Psychological correction of aggressive behavior of older preschool children in fairy-tale therapy discourse. *Amazonia Investiga*, 9(29), 297–306.
- Ersan, C. (2020a). Physical aggression, relational aggression and anger in preschool children: The mediating role of emotion regulation. *The Journal of General Psychology*, 147(1), 18–42.
- Ersan, C. (2020b). Early Language Development and Child Aggression. *World Journal of Education*, 10(1), 1–11.
- Ersan, C. & Tok, Ş. (2020). The Study of the Aggression Levels of Preschool Children in Terms of Emotion Expression and Emotion Regulation. *Education & Science/Egitim ve Bilim*, 45(201).
- Ziv, Y. & Arbel, R. (2021). Parenting practices, aggressive response evaluation and decision, and social difficulties in kindergarten children: The role of fathers. *Aggressive Behavior*, 47(2), 148–160.
- Zhou, Y. (2023). How Empathy Influences Aggressive Behaviors in Early Childhood. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 10, 176–181.
- Inomjonovna, R. I. & Erkinovna, E. N. (2023). Social pedagogical factors for preventing aggressive situations children in preschool education. *Journal of new century innovations*, 12(2), 29–34.

- Korošec, H. & Zorec, M. B. (2020). The impact of creative drama activities on aggressive behaviour of preschool children. *Research in Education*, 108(1), 62–79.
- Lau, E. Y. H. & Williams, K. (2021). Emotional regulation in mothers and fathers and relations to aggression in Hong Kong preschool children. *Child Psychiatry & Human Development*, 1–11.
- Lawson, C. (2007). *The Development of Aggression in Early Childhood*. Lanham: Jason Aronson, Inc.
- Kamper DeMarco, K. E. & Ostrov, J. M. (2017). Prospective associations between peer victimization and social- psychological adjustment problems in early childhood. *Aggressive Behavior*, 43(5), 471–482.
- Kodak, R. N. & Guzel, H. Ş. (2024). Aggression among Preschool Children within the Framework of Temperament, Attachment and Parental Attitudes. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 16(1), 48–57.
- Матејић Ђуричић, С. (2016). *Психологија раног детињства*. Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
- Memba, G. V. & Ostrov, J. M. (2023). The role of peer victimization in predicting aggression and internalizing problems in early childhood: The moderating effect of emotion regulation and gender. *Early Education and Development*, 34(1), 53–70.
- McGoey, K. M., Aberson, A., Green, B. & Bandi Stewart, S. (2023). Building foundations for friendship: Preventing bullying behavior in preschool. *Perspectives on Early Childhood Psychology and Education*, 7(1), 9.
- McQuade, J. D., Breaux, R. P., Miller, R. & Mathias, L. (2017). Executive functioning and engagement in physical and relational aggression among children with ADHD. *Journal of abnormal child psychology*, 45(5), 899–910.
- Murray-Close, D., Ostrov, J. M. & Crick, N. R. (2007). A short-term longitudinal study of growth of relational aggression during middle childhood: Associations with gender, friendship intimacy, and internalizing problems. *Development and Psychopathology*, 19(1), 187–203.
- Navarro, R., Larrañaga, E., Yubero, S., & Villora, B. (2022). Families, parenting and aggressive preschoolers: a scoping review of studies examining family variables related to preschool aggression. *International journal of environmental research and public health*, 19(23), 15556.
- Neece, C. L., Green, S. A. & Baker, B. L. (2012). Parenting stress and child behavior problems: A transactional relationship across time. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 117(1), 48–66.

- O'Toole, S. E., Monks, C. P. & Tsermentseli, S. (2017). Executive function and theory of mind as predictors of aggressive and prosocial behavior and peer acceptance in early childhood. *Social Development*, 26(4), 907–920.
- Perrotta, G. & Fabiano, G. (2021). Behavioural disorders in children and adolescents: Definition, clinical contexts, neurobiological profiles and clinical treatments. *Open J Pediatr Child Health*, 6(1), 005–015.
- Reebye, P. (2005). Aggression during early years—infancy and preschool. *The Canadian Child and Adolescent Psychiatry Review*, 14(1), 16–20.
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P. & Telch, M. J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child abuse & neglect*, 34(4), 244–252.
- Rivara, F., Le Menestrel, S. & National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2016). In Rivara, F. & Le Menestrel, S. (eds.) *Preventing Bullying Through Science, Policy, and Practice*. Washington: National Academies Press.
- Santelices, M. P., Tagle, F. & Immel, N. (2021). Depressive symptomatology and parenting stress: Influence on the social-emotional development of pre-schoolers in Chile. *Children*, 8(5), 387.
- Silver, E. J., Heneghan, A. M., Bauman, L. J. & Stein, R. E. (2006). The relationship of depressive symptoms to parenting competence and social support in inner-city mothers of young children. *Maternal and Child Health Journal*, 10(1), 105–112.
- Smith-Bonahue, T., Smith-Adcock, S. & Ehrentraut, J. H. (2015). «I Won't Be Your Friend If You Don't!»: Preventing and Responding to Relational Aggression in Preschool Classrooms. *YC Young Children*, 70(1), 76.
- Stepanova, E., Langfus, J. A., Youngstrom, E. A., Evans, S. C., Stoddard, J., Young, A. S. ... & Findling, R. L. (2023). Finding a needed diagnostic home for children with impulsive aggression. *Clinical child and family psychology review*, 26(1), 259–271.
- Scallion, S. D. (2023). *Early Childhood Teachers' Perspectives on Their Responses to Children's Challenging Behaviors* (Doctoral dissertation). Walden University.
- Fraser, M. W. (1996). Aggressive behavior in childhood and early adolescence: An ecological-developmental perspective on youth violence. *Social work*, 41(4), 347–361.
- Hay, D. F. (2017). The early development of human aggression. *Child Development Perspectives*, 11(2), 102–106.
- Hay, D. F., Paine, A. L., Perra, O., Cook, K. V., Hashmi, S., Robinson, C. ... & Slade, R. (2021). Prosocial and aggressive behavior: A longitudinal study. *Monographs of the society for research in child development*, 86(2), 7–103.

- Wilson, S. J., Lipsey, M. W. & Derzon, J. H. (2003). The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: a meta-analysis. *Journal of consulting and clinical psychology*, 71(1), 136–149.
- Xiang, Y., Chen, Z. & Zhao, J. (2020). How childhood maltreatment impacts aggression from perspectives of social comparison and resilience framework theory. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 29(9), 1113–1124.

Milanka Č. Nikolić
Preschool Institution *Dečja radost*, Čuprija

AGGRESSIVE BEHAVIOR IN EARLY CHILDHOOD: DEVELOPMENT AND NEGATIVE OUTCOMES

Summary. Early childhood is a crucial period in the development of a child's personality and social skills. Aggressive behavior, while sometimes expected during this stage, requires special attention and management from parents and professionals. The aim of this study is to investigate aggressive behavior in early childhood. Research indicates that aggressive behavior in young children has negative effects on perpetrators, victims, parents, and educators. Young children exhibiting physical aggression are at increased risk of negative outcomes, including depression, anxiety, poor friendships, lack of attention, impulsiveness, and low academic achievement. This behavior also raises the risk of physical victimization by peers. Conversely, children who display relational aggression may experience greater acceptance from peers and lower symptoms of depression but are at risk of long-term negative outcomes. Early intervention and prevention of both types of aggression are essential to mitigate potential adverse effects on children's development and future behavior. Young victims of physical and relational aggression face an increased risk of unwanted outcomes, including depression, social anxiety, and lower self-esteem. These victims also show a tendency to express aggression toward parents and peers. Research emphasizes the importance of considering relational aggression, which can significantly impact antisocial adjustment and mental health compared to physical aggression. The complexity of the consequences of aggressive behavior in early childhood highlights the need for early intervention and prevention to protect the health and development of the child. Aggressive behavior in young children can significantly jeopardize the well-being of parents and educators, causing increased stress levels in both groups. Developing effective methods of intervention is crucial for reducing aggressive behavior in early childhood.

Keywords: *aggressive behavior, childhood, kindergarten, parents, educators, victims, perpetrators.*

Milanka Č. Nikolić
Vorschuleinrichtung “Dečja radost” Čuprija

AGGRESSIVES VERHALTEN IN DER FRÜHEN KINDHEIT: ENTWICKLUNG UND NEGATIVE FOLGEN

Zusammenfassung. Die frühe Kindheit ist eine Schlüsselphase für die Entwicklung der Persönlichkeit und sozialen Fähigkeiten eines Kindes. Aggressives Verhalten kann in dieser Phase vorkommen, fordert jedoch besondere Aufmerksamkeit und ein gezieltes Management durch Eltern und Fachkräfte. Ziel dieses Artikels ist es, aggressives Verhalten in der frühen Kindheit zu untersuchen. Forschungsergebnisse zeigen, dass aggressives Verhalten in diesem Alter negative Auswirkungen auf die betroffenen Kinder, deren Opfer, sowie auf Eltern und Erzieher haben kann. Kleine Kinder, die körperliche Aggression zeigen, haben ein erhöhtes Risiko für negative Folgen wie Depressionen, Angstzustände, gestörte Freundschaften, Unaufmerksamkeit, Impulsivität und schlechte schulische Leistungen. Zudem erhöht dieses Verhalten das Risiko, von Gleichaltrigen körperlich schikaniert zu werden. Im Gegensatz dazu haben Kinder, die relationale Aggression zeigen, oft eine höhere Akzeptanz bei Gleichaltrigen und weniger depressive Symptome. Dennoch sind auch sie langfristig negativen Folgen ausgesetzt. Eine frühzeitige Intervention und Prävention beider Aggressionsarten ist entscheidend, um die negativen Auswirkungen auf die Entwicklung und das spätere Verhalten der Kinder zu mindern. Junge Opfer von körperlicher und relationaler Aggression tragen ein erhöhtes Risiko für Depressionen, soziale Ängste und ein geringes Selbstwertgefühl. Zudem neigen sie dazu, gegenüber Eltern und Gleichaltrigen aggressives Verhalten zu zeigen. Die Forschung unterstreicht die Bedeutung, auch relationale Aggression ernst zu nehmen, da sie – im Vergleich zur körperlichen Aggression – einen ebenso erheblichen Einfluss auf die soziale Anpassung und die psychische Gesundheit haben kann. Die Komplexität der Folgen aggressiven Verhaltens in der frühen Kindheit zeigt, wie notwendig frühzeitige Interventionen und Präventionsmaßnahmen sind, um die Gesundheit und das Wohlbefinden der Kinder zu schützen. Schließlich kann aggressives Verhalten das Wohlbefinden von Eltern und Erziehern gefährden und zu erheblichem Stress in beiden Gruppen führen. Die Entwicklung effektiver Maßnahmen zur Eindämmung aggressiven Verhaltens in der frühen Kindheit ist daher unerlässlich.

Schlüsselwörter: *aggressives Verhalten, Kindheit, Kindergarten, Eltern, Erzieher, Opfer, Täter.*

Катарина Д. Јанковић

Основна школа „Бранко Радичевић” Бољевци, Београд

РАЗЛОЗИ АГРЕСИВНОСТИ УЧЕНИКА МЛАЂИХ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ ПРЕМА ВРШЊАЦИМА

Резиме. Циљ овог истраживања представља утврђивање разлога агресивности ученика млађих разреда основне школе према вршњацима. Деца почињу са испољавањем агресивности још на раном узрасту. Међутим, она достиже врхунац у вишим разредима основне школе, те се раном интервенцијом може превентивно деловати и утицати на смањење неприхватљивог понашања у каснијем животу. Из тог разлога познавање разлога агресивности ученика према вршњацима чини важну карику превенције. У истраживању је учествовало 89 ученика трећег и четвртог разреда основне школе. За потребе истраживања су конструисана два инструмента. Првим се мерила склоност ученика ка агресивном понашању, а другим су се испитивали најчешћи разлози тог понашања. Резултати нам указују на неколико разлога који су на посматраном узрасту чешћи од других, међу којима су: утицај вршњачке групе, мотив за статусом и признањем, фрустрација, љубомора, бес и ослобађање негативних емоција. Такође, у одговорима дечака и девојчица се може уочити статистички значајна разлика у два случаја, код беса као разлога агресивног понашања и потребе за моћи. Оба разлога се издвајају по учесталости код дечака.

Кључне речи: *агресивност, вршњачко насиље, насилници, разлози агресивности, основна школа.*

Увод

За вршњачко насиље се може рећи да је универзални проблем. Његова озбиљност се огледа у томе што оставља дугорочне последице на особу која насиље трпи, на оне које насиље спроводе па и на очевице који

му присуствују. Према подацима Светске здравствене организације учешће у вршњачком насиљу утиче на физичко и ментално здравље младих људи. Оно доводи до психосоматских обољења као што су болови у глави, леђима, стомаку; до настанка емоција које негативно утичу на психичко здравље: код младих се јављају депресија, огорченост, осећај усамљености и суицидне мисли. Уочавају се и дугорочне промене које се огледају у настанку проблематичног понашања, које укључује агресију, насиље, проблеме са прекомерном конзумацијом алкохола и осталих штетних супстанци. Млади људи који су укључени у вршњачко насиље пријављују више негативних школских искустава која се огледају у лошим односима са наставницима и вршњацима (Инчли, Кури и сар., 2016: 197).

Када се суоче са насилницима, наставници често изгубе стрпљење и кажњавају их на различите начине. Оштрим казнама ће се можда потиснути тренутно понашање, али на тај начин се не може указати на другачије, позитивне облике понашања. Како би се смањило учешће деце у вршњачком насиљу, неопходно је познавати разлоге агресивног понашања. Управо то чини основу како успешне превенције тако и конструктивне интервенције. Сваком ученику који испољава агресивност треба прићи као посебној индивидуи поштујући његову личност. Треба утврдити шта стоји иза понашања и у складу са тим одабрати програм интервенције. Треба напоменути и да агресивност није урођена особина. На агресивност се може посматрати као на језик којим је ученик овладао и који користи у одређеним ситуацијама када жели да искаже негативан став, моћ, незадовољство... Озбиљним и посвећеним радом се може научити да у тим ситуацијама реагује на другачији, прихватљивији начин.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Одређење агресивности

Када се говори о агресивности, један од најзначајнијих проблема у овој области истраживања се односи на дефинисање самог појма. Постоји дискусија о томе шта треба подразумевати под агресивним понашањем. У литератури је могуће пронаћи више од 200 одређења агресивности која мање или више варирају класичну дефиницију коју су поставили Долард и сарадници, а према којој се агресија дефинише као: „понашање чији је циљ повређивање особе према којој је понашање усмерено” (Долард и сар., 1939: 11, према: Попадић, 2009: 14), што значи да је постојање намере да се неко нанесе штета, тј. да се неко повреди нужно како би се неко понашање

сматрало агресивним. У складу са тим под агресивним понашањем ће се обухватити и понашање које не проузрокује штету, али код којег постоји намера онога чије је понашање означено агресивним да такву штету некоме нанесе.

Теорије агресивности

Агресивност се најчешће објашњава путем фрустрационе теорије агресивности. Према овој теорији до агресивности долази услед спречавања потреба и мотива, услед фрустрације. У основи агресивног понашања стоји агресивни нагон. Као и остали нагони, овај нагон мотивише понашање, потиче и активира га, али га не усмерава ка одређеном објекту. Агресија створена фрустрацијом се не мора увек усмерити према извору фрустрације, већ се може померити ка другим објектима према којима се може лакше исказати. Овој теорији се приписују многи приговори. Између осталог се истиче да не мора да значи да ће се агресивност нужно испољити као последица сваке фрустрације. Постоје и друге реакције на фрустрацију као што је улагање напора да се нешто постигне.

Најопштији приступ који се бави проучавањем агресивности јесте еколошки. Суштина овог приступа огледа се у чињеници да се насиље у школи не посматра као да је изоловано од онога што се дешава, или се дешавало ван ње у ширем окружењу и да се фокусирањем на појединца или школу оно може искоренити. Друштвени контекст треба посматрати као да има више нивоа, и да је сачињен од „микро-, мезо- и макросоцијалних структура угњеждених једна у другу, између којих постоји сложена интеракција и снажна зависност” (Попадић, 2009: 181). Сматрати школско насиље еколошким феноменом значи да је потребно на њега гледати као да је резултат сложене интеракције интраиндивидуалних и интериндивидуалних варијабли. Индивидуалне карактеристике су под утицајем различитих еколошких контекста попут школе, породице, вршњачке групе, шире заједнице (Попадић, 2009: 182). Овом приступу се приписује приговор да се велика пажња посвећује индивидуалним карактеристикама и микросистемима, те да се занемарује утицај већих система.

Сигмунд Фројд и Конрад Лоренц извор агресивног понашања виде у инстинктима. Фројд извор целокупне људске активности види у инстинктима. У делу *Ego i id* (1923) и у каснијим радовима говори о две групе инстинката: инстинктима живота и инстинктима смрти. Објашњавајући Фројдово схватање инстинкта живота Рот наводи да инстинкти живота служе одржавању јединке и врсте. Када се говори о инстинкту смрти наводи

се да је усмерен против самог организма. Управо из тог инстинкта извире агресивни нагон. Агресивност као тежња за сопственом деструкцијом и смрћу, усмерена је према другима који тако представљају замену за властито биће. Жеља за сопственом смрћу је блокирана снагама инстинкта живота (Рот, 2014: 316).

Као и Фројд, Конрад Лоренц сматра да извор агресивног понашања лежи у урођеном агресивном инстинкту, а не у спољним стимулансима. Своје теорије о природи агресије заснива на експериментима са животињама, углавном рибама и птицама. Његов основни приступ састоји се у аналогiji: открива сличности између понашања људи и понашања животиња те закључује да обе врсте понашања имају исти узрок.

Са становишта теорија учења за агресивно понашање важи оно што важи и за свако друго: дете учи да то понашање изводи, учи у којим ситуацијама ће га испољавати, на које начине, и са којим циљем. Само понашање својим упражњавањем постаје ствар аутоматизма (Попадић, 2009: 182). Агресивни поступци јачају или слабе у зависности од тога да ли су праћени позитивним или негативним последицама. У оквиру теорије учења се говори о: позитивном поткрепљењу, негативном поткрепљењу, позитивној казни или негативној казни. Награде и казне делују постепено. Награђивани поступци се учвршћују, а кажњавани бивају слабији.

Међу приступима који истичу важност норми посебно је популаран модел који формулишу Роувел Хјузмен и сарадници. Они се концентришу на неколико процеса. Један правац је и указивање на значај социјалних скриптова тј. сценарија. Када говори о скрипту, Попадић наводи да он представља: „организацију претходног знања и усмерава даљу обраду информација” (Попадић, 2009: 204). Дакле, он је врста сазнајне структуре која пружа информацију о томе како се људи понашају у одређеним ситуацијама. Он дефинише ситуацију и описује улоге и понашање тих улога. Сазнајна структура сродна скрипту је когнитивна схема. Она садржи информације о неком концепту, његовим особинама и повезаности са другим концептима.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Циљ истраживања јесте утврђивање најчешћих разлога који доводе до појаве агресивности ученика према вршњацима, на млађем школском узрасту, како би се унапредиле мере превенције и кориговања вршњачког насиља.

Предмет истраживања су ученичке изјаве о разлозима сопственог агресивног понашања.

Главна хипотеза истраживања гласи: Као најчешћи разлог агресивног понашања ученика према вршњацима се јавља потреба за моћи, али не постоји статистички значајна разлика у учесталости испитиваних разлога у зависности од пола.

Узорак истраживања чинило је 89 испитаника, ученика трећег и четвртог разреда једне основне школе у Земуну. Од укупног броја у истраживању је учествовало 49 девојчица (55,06%) и 40 дечака (44,94%).

За прикупљање података коришћена су два инструмента. Први је скала процене у којој су испитаници давали независне самопроцене о склоности према агресивном понашању. Други је упитник о разлозима агресивности према вршњацима. Оба инструмента су тростепеног типа. Понуђени одговори су: „никад”, „понекад” и „често”. Први инструмент састоји се из 9 питања, која обухватају различите облике агресивног понашања. Упитник о разлозима агресивности према вршњацима се састоји из 10 питања, којима су обухваћени различити разлози агресивног понашања, формулисани у складу са постављеном хипотезом.

Обраде података. Подаци добијени попуњавањем упитника у циљу утврђивања разлога агресивности ученика према вршњацима су анализирани и обрађени поступцима дескриптивне статистике. Од мера централне тенденције коришћени су аритметичка средина и медијана, а за опис расподеле учесталости одговора фреквенције и проценти. На основу првог упитника испитана је склоност ученика ка агресивном понашању. Склоност ка агресивном понашању за сваког испитаника је изражена преко скорa добијеног рачунањем аритметичке средине и медијане за наведене одговоре. Вредностима са скале процене су дате бројчане вредности: никад (1), понекад (2) и често (3). На основу добијених скорова на скали склоности ка агресивном понашању, ученици су разврстани у две групе: на оне који су изнад и испод медијане као средње вредности. Затим су за сваку групу ученика анализирани одговори са другог упитника о разлозима агресивности ученика према вршњацима, тако што је рачуната фреквенција и проценат заступљености сваког од посматраних разлога. На крају су упоређени и анализирани одговори ученика који су натпросечно и исподпросечно склони агресивном понашању, и одговори дечака и девојчица који су склони агресивном понашању. Како би се утврдило да ли је добијена разлика у одговорима међу групама (исподпросечно и натпросечно склони испољавању агресивности, дечаци и девојчице) статистички значајна или не, коришћен је *t* тест.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Овај одељак садржи резултате о склоности ученика ка агресивном понашању, на узорку у целини без обзира на пол. Резултати су исказани средњом вредношћу добијених скорова на одговарајућој примењеној скали. Учињена анализа показује да распон добијених резултата износи 1. Вредност аритметичке средине износи 1,27, док медијана као централно место у расподели износи 1,22. На основу овога можемо приметити да је испитана група испитаника слична међу собом у погледу склоности испољавања агресивног понашања, те да просечне вредности добро одражавају оно што је карактеристично за испитивану групу у погледу склоности ка агресивном понашању. Такође, резултати нам указују на то да испитани ученици, уопштено гледајући, не исказују склоност ка агресивном понашању у екстремном степену, с обзиром на то да је вредност аритметичке средине као мере централне средње вредности ближа доњој граници распона.

Разлози агресивности на узорку у целини

Анализирамо резултате испитиваних разлога агресивног понашања ученика који се у погледу склоности агресивности налазе испод, и оних који се налазе изнад средње вредности (Табела 1). Приказ резултата је исказан апсолутним и релативним фреквенцијама. Из приказаних резултата уочавамо да постоје одређене разлике у одговорима ученика који припадају групи која је натпросечно склона испољавању агресивности и ученика који припадају групи која је исподпросечно склона испољавању агресивности. Те разлике варирају од стварних и статистички значајних, до занемарљивих и статистички незначајних. „Самоодбрана” као разлог за агресивно понашање се може уочити код великог броја испитаних ученика. Под термином „самоодбрана” мисли се на спремност деце склоне насиљу да друге опажају на тај начин, без обзира да ли се они стварно понашају непријатељски према њима. Тај разлог се издвојио у обема групама испитаника. Међу ученицима који су натпросечно склони агресивном понашању, њих 71,1% је одговорило да понекад или често има утисак да у разреду има оних који желе да их повреду (31,1% ученика је одговорило често, а 40% понекад), а међу ученицима који су исподпросечно склони 79,5% (13,6% ученика је дало одговор често, а 65,9% понекад). Такође, занимљив је добијени податак да је из групе која је натпросечно склона испољавању агресивног понашања већи број ученика одговорио да уопште нема утисак да у разреду има оних који желе да их повреду у односу на групу ученика која исказује исподпросечну склоност ка агресивном понашању.

Табела 1. *Разлози агресивног понашања ученика*

Разлози агресивности	Изнадпросечно склони агресивном понашању						Исподпросечно склони агресивном понашању					
	1		2		3		1		2		3	
„Само-одбрана”	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	13	28,9	18	40,0	14	31,1	9	20,5	29	65,9	6	13,6
Фрустрација	1		2		3		1		2		3	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	9	20	23	51,1	13	28,9	17	38,6	25	56,8	2	4,5
Бес	1		2		3		1		2		3	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	13	28,9	20	44,4	12	26,7	22	50,0	20	45,5	2	4,5
Неумешност у контроли емоција	1		2		3		1		2		3	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	15	33,3	17	37,8	13	28,9	16	36,4	24	54,5	4	9,1
Мотив за признањем и статусом	1		2		3		1		2		3	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	15	33,3	23	51,1	7	15,6	32	72,7	10	22,7	2	4,5
Љубомора	1		2		3		1		2		3	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	20	44,4	21	46,7	4	8,9	31	70,5	13	29,5	0	0,0
Потреба за осећањем моћи	1		2		3		1		2		3	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	35	77,8	7	15,6	3	6,7	29	88,6	3	6,8	2	4,5
Ослобађање негативних емоција	1		2		3		1		2		3	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	30	66,7	12	26,7	3	6,7	39	88,6	4	9,1	1	2,3
Жеља за пажњом	1		2		3		1		2		3	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	38	84,4	7	15,6	0	0,0	42	95,5	2	4,5	0	0,0
Утицај вршњачке групе	1		2		3		1		2		3	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	32	71,1	12	26,7	1	2,2	44	100	0	0,0	0	0,0

На питање о томе да ли им је школско учење много тешко или досадно, 28,9% ученика који се налазе у групи изнадпросечно склоној агресивном понашању је дало одговор често, док је код ученика који се налазе у супротној групи тај проценат и 6 пута мањи, те износи 4,5%. Интересантан је и добијени податак који указује на то да је обема групама испитаника школско учење понекад много тешко или досадно у преко 50% случајева.

Статистички значајна разлика од 0,432 се уочава између група и код беса као разлога за агресивно понашање ученика. У групи која је издвојена као група ученика који су исподпросечно склони испољавању агресивности, свега 4,5% испитаника се често наљути и разбесни у неким ситуацијама, док је то случај код 26,4% испитаника који припадају групи која натпросечно исказује склоност ка агресивном понашању. Да се никад не наљуте и не разбесне у неким ситуацијама одговорила је половина ученика који су исподпросечно склони испољавању агресивности, док у другој групи проценат износи 28,9%. Приближно једнак број ученика из обеју група се изјаснио да се понекад наљуте и разбесни.

Посматрајући табелу можемо уочити да 28,9% испитаника изнадпросечно склоних испољавању агресивности често има проблем са контролом емоција, док је у групи која исказује исподпросечну склоност ка агресивном понашању тај проценат више од 3 пута мањи и износи 9,1%. Да понекад морају да буду груби према некоме јер их он много нервира је одговорило 37,8% ученика натпросечно склоних испољавању агресивности и 54,5% ученика из супротне групе. Проценат ученика који је одговорио да се никада не понаша насилно према некоме јер их тај нервира је приближно једнак у обема групама (36,4% ученика који су исподпросечно, према 33,3% ученика који су изнадпросечно склони агресивном понашању).

Више од половине ученика (66,7%) који се налазе у групи која је изнадпросечно склона испољавању агресивности би често или понекад желела да други мисле да су они главни у разреду, док тај проценат за другу групу износи 27,2%. Да уопште не пожелеле да буду главни у разреду је одговорило 72,7% испитаника који су сврстани у групу која је исподпросечно склона агресивности, односно 33,3% испитаника сврстаних у супротну групу.

Резултати истраживања даље упућују на то да постоје извесне разлике у постојању степена љубоморе код деце која су исподпросечно и оне која су изнадпросечно склона насилном понашању. На основу овога можемо закључити да су деца склона насилном понашању љубоморнија. Више од половине испитаника који припадају групи која исказује натпросечну склоност ка испољавању агресивног понашања је често или понекад љубоморно, док је у другој групи тај проценат 29,5%. Треба напоменути и

да у групи која исказује исподпросечну склоност ка агресивном понашању нема ученика који су често љубоморни, док у другој групи тај проценат износи 8,9%.

Из табеле се може уочити да се потреба за моћи не јавља често као разлог агресивног понашања испитаних ученика. Само 6,7% ученика који су натпросечно склони насилном понашању и 4,5% ученика који су исподпросечно склони насилном понашању често прија када их се друга деца плаше. Да им понекад прија је одговорило 15,6% ученика натпросечно склоних и 6,8% ученика исподпросечно склоних испољавању агресивности. Великом проценту обеју група ученика не прија када их се друга деца плаше. Разлика која износи 0,13, а која се уочава у одговорима двеју група није статистички значајна јер је добијена вредност од 1,108 мања од граничне табличне вредности 1,96 за број степени слободе 87 и праг значајности од $p = 0,05$.

Из табеле се може видети да ученици натпросечно склони агресивном понашању имају више проблема са ослобађањем негативних емоција, пре свега се мисли на незадовољство и бес. Њих 33,4% се боље осећа тек када понекад или често испразни бес на другој деци, док 66,7% то никада не чини. У другој групи је стање нешто другачије: 88,6% испитаника никада не искаљују незадовољство и бес на неком другом, док 11,4% то чини понекад или често (9,1% понекад, а 2,3% често).

Жеља за пажњом као узрок агресивности се јавља понекад код веома малог броја испитаника (15,6% ученика који су изнадпросечно склони насилном понашању и 4,5% ученика који су исподпросечно склони), док се често не јавља ни код једног ученика, ни у једној од група.

И код разлога који се односи на утицај вршњачке групе постоје извесне разлике у одговорима ученика који су изнадпросечно и исподпросечно склони испољавању агресивности. Сви испитаници који припадају групи исподпросечно склоној испољавању агресивности су навели да се никада ни према коме не понашају грубо јер то чине и остала деца, док је у другој групи исти одговор дало 71,1% испитаника. Да се понекад понашају грубо јер то чине и остала деца је одговорило 26,7% ученика, а да то чини често 2,2%.

Разлози агресивности према вршњацима у зависности од пола

У овом поглављу ће бити приказани упоредни преглед анализираних резултата о разлозима агресивног понашања ученика који се налазе изнад медијане као централне вредности у односу на пол ученика (Табела 2).

Из табеле се може уочити да резултати указују на то да постоје одређене разлике у одговорима дечака и девојчица који су натпросечно склони насилном понашању, а које варирају од занемарљивих до значајних.

Највећа разлика се уочава код потребе за моћи. Тај разлог се јавља код нешто већег процента дечака. Ниједна девојчица није одговорила да јој често прија да је се друга деца плаше, за разлику од 13,6% дечака. Исти проценат дечака је изјавио да им понекад прија да их се други плаше, док је проценат девојчица нешто већи и износи 17,4%. Да им никада не прија када виде да их се друга деца плаше је одговорило 72,7% дечака и 82,6% девојчица.

Како даље резултати показују, уочава се статистички значајна разлика од 0,412 у постојању беса као узроку агресивности дечака и девојчица према вршњацима. Из табеле се може уочити да се дечаци чешће разбесне од девојчица. Само 9% дечака је навело да се никада не разбесни у неким ситуацијама, што је најнижи проценат за овај одговор у истраживању. Проценат девојчица које су дале исти одговор је знатно већи и износи 47,8%. Проценат дечака који се понекад и често разбесне је 90,9% (59,1% понекад и 31,8% често). С друге стране, те одговоре је дало 52,1% девојчица (30,4% за понекад и 21,7% за често).

„Самоодбрана” као разлог који има утицаја на појаву агресивног понашања ученика се често јавља код 36,4% дечака и 26,1% девојчица. Да понекад има утисак да неко жели да их повреди је одговорило 31,8% дечака и 47% девојчица. Док је исти проценат дечака и 26,1% девојчица изјавио да никада нема тај осећај.

Код фрустрације као разлога за агресивно понашање нема значајних разлика у одговорима дечака и девојчица. Да им је школско градиво често тешко или досадно је одговорило 36,4% дечака и 21,7% девојчица. Да им је понекад тешко или досадно је одговорило 40,9% дечака и 60,9% девојчица, док проценат одговора никад износи 22,7% за дечаке и 17,4% за девојчице.

Из табеле се може уочити да резултати указују на то да су девојчице те које чешће искаљују незадовољство на некоме јер се већи проценат девојчица (34,8%) често или понекад осећа боље тек када испразни незадовољство на некоме, за разлику од 31,8% дечака. Међутим, након тестиране статистичке значајности разлика између дечака и девојчица утврђено је да разлика у одговорима која постоји, а која износи 0,095, није статистички значајна.

Табела 2. Разлози агресивности ученика који су натпросечно склони испољавању агресивности, у односу на пол

Разлози агресивности	Дечаци						Девојчице					
	1		2		3		1		2		3	
„Само-одбрана”	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	7	31,8	7	31,8	8	36,4	6	26,1	11	47,8	6	26,1
Фрустрација	1		2		3		1		2		3	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Бес	5	22,7	13	59,1	4	18,2	10	43,5	10	43,5	3	13,0
	1		2		3		1		2		3	
Неумешност у контроли емоција	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	4	18,2	8	36,4	10	45,5	11	47,8	9	39,1	3	13,0
Мотив за признањем и статусом	1		2		3		1		2		3	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Љубомора	5	22,7	13	59,1	4	18,2	10	43,5	10	43,5	3	13,0
	1		2		3		1		2		3	
Потреба за осећањем моћи	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	10	45,5	10	45,5	2	9,1	10	43,5	11	47,8	2	8,7
Ослобађање негативних емоција	1		2		3		1		2		3	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Жеља за пажњом	16	72,7	3	13,6	3	13,6	19	82,6	4	17,4	0	0,0
	1		2		3		1		2		3	
Утицај вршњачке групе	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	15	68,2	6	27,3	1	4,5	15	65,2	6	26,1	2	8,7
	1		2		3		1		2		3	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	17	77,3	5	22,7	0	0,0	21	91,3	2	8,7	0	0,0
	1		2		3		1		2		3	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	17	63,6	7	31,8	1	4,5	18	78,3	5	21,7	0	0,0

Слична ситуација се догађа и са разлогом неумешности у контроли емоција. На први поглед се уочава велика разлика у одговорима дечака и девојчица. Да их неко толико нервира да често морају да буду груби према њему је одговорила готово половина дечака (45,5%) за разлику од 13,0% девојчица. Да то чини понекад је одговорило 36,4% дечака и 39,1% девојчица, а никад 18,2% дечака и 47,8% девојчица. Ипак, разлика која се уочава је случајна и вероватно последица неких других чинилаца.

Иако се посматрајући табелу може уочити да су ученице те које учесталије искаљују бес и незадовољство над другима, анализа статистичке значајности разлика нам указује да је разлика од 0,067 која се уочава у одговорима дечака и девојчица статистички незначајна.

Међу ученицима који су изјавили да се понекад понашају грубо према некоме из разреда јер желе да тај неко обрати пажњу на њих је 22,7% дечака и 8,7% девојчица. Иако се на први поглед чини да је разлика у одговорима велика, статистичка анализа је показала другачије.

Слична ситуација је и са утицајем вршњачке групе. Ниједна девојчица није често агресивна према некоме јер су и остали. С друге стране, 4,5% дечака је изјавило да јесте. Да се понекад понаша грубо према некоме јер то и остали раде је одговорило 21,7% девојчица и 31,8% дечака. Анализа статистичке значајности разлика показала је да разлика која се уочава (0,194) у одговорима дечака и девојчица није статистички значајна.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Анализа резултата истраживања нас упућује на неколико разлога агресивног понашања ученика према вршњацима, који су знатно учесталији код ученика који исказују натпросечну склоност испољавању агресивног понашања. Разлози који су се издвојили су: утицај вршњачке групе, мотив за статусом и признањем, фрустрација, љубомора, бес, ослобађање негативних емоција и жеља за пажњом.

Разлог код кога се уочава највећа статистичка разлика међу групама је утицај вршњачке групе. Група вршњака у детињству има велики утицај на формирање личности и знатно утиче на то које вредности ће дете настојати да прихвати. Прихватање детета од стране осталих ученика подиже његово осећање сигурности и развија његово самопоуздање.

Још један од разлога који се издвојио се односи на мотив за статусом и признањем. Ученици који се налазе изнад медијане као средње вредности теже да остваре што већи углед у разреду. То се може тумачити кроз став да успешно остварење жеље за статусом изазива осећање личне вредности,

док неуспех доводи до осећања личне повређености, а познато је да ученици склони испољавању агресивности не воле да губе и тешко подносе пораз. Томе иду у прилог резултати добијени овим истраживањем, који упућују да ученици који исказују натпросечну склоност ка агресивном понашању теже подносе туђи успех, те их прате негативне емоције попут љубоморе.

У литератури се често мотив за статусом и признањем повезује са мотивом за поседовањем моћи, јер се поседовањем моћи стичу виши статус и већи углед. Жељу за поседовањем моћи може изазвати сазнање да она обезбеђује аутономију и независност, али се њој може тежити и ради ње саме, налажењем задовољства у томе да се поседује власт над другима, и да су други зависни он оног ко је поседује (Рот, 2014: 282). Бин истиче да је један од најчешћих разлога насилног понашања ученика управо воља за моћи над другим људима (Бин, 2004: 54). У складу са тим је формулисан први део наше хипотезе. Међутим, резултати истраживања нам сугеришу да мали број испитаних ученика малтретира друге како би исказао своју моћ. Разлика у одговорима ученика који натпросечно и исподпросечно исказују склоност ка агресивном понашању су занемарљиве и статистички незначајне, чиме се одбацује први део постављене хипотезе који се односи на то да је потреба за моћи најчешћи разлог агресивног понашања ученика нижих разреда основне школе према вршњацима.

Резултати истраживања сугеришу и да је фрустрација настала услед превисоких или прениских захтева у школи повезана са испољавањем агресивности. Наиме, међу испитаницима који су изјавили да им је школско градиво често много тешко или досадно је 28,9% оних који исказују натпросечну склоност ка испољавању агресивности, док је код ученика који исподпросечно исказују склоност ка испољавању агресивног понашања тај проценат и 6 пута мањи те износи 4,5%.

Као један од често навођених разлога агресивног понашања ученика према вршњацима се може наћи и бес. Истраживање је показало да се ученици који испољавају натпросечну склоност ка агресивном понашању знатно чешће разбесне од осталих ученика. Њима је потребна помоћ да науче како да савладају бес. Уколико се то не учини, велика је вероватноћа да ће га они искалити на некоме. У литератури се пише о томе као о померању агресивности што значи да се агресивност манифестује према некој особи која није стварни узрок фрустрације. Резултати упућују да се готово половина ученика натпросечно склоних испољавању агресивности (45,5%) осећа боље тек када испразни незадовољство на некоме. Из тог разлога је веома важно научити их како да се ослободе нагомиланих негативних емоција, а да притом нико не буде повређен.

Истраживањем смо такође покушали да откријемо да ли ученици који исказују натпросечну склоност ка агресивном понашању малтретирају некога да би тај обратио пажњу на њих. Резултати указују да нема ученика који то често раде, а да је проценат оних који то раде понекад веома мали. Дакле, не можемо са сигурношћу тврдити да је жеља за пажњом један од најчешћих разлога агресивног понашања ученика.

Приликом овог истраживања добијен је један занимљив податак. Велика већина ученика из обеју група је одговорила да има утисак да неко жели да их повреди. Дакле, не говори се о стварној намери да се неко повреди, већ о спремности деце да друге опажају на тај начин. Ово се може објаснити помоћу модела Роувела Хјузмана и сарадника. Различити чиниоци у дететовом ранијем искуству могу утицати на то да оно касније друге људе доживљава као оне који нису добронамерни и пријатељски расположени према њему, већ као првенствено недобронамерне и као потенцијалну опасност.

Други део нашег истраживања се односио на уочавање могућих разлика у учесталости појединачних разлога агресивног понашања између дечака и девојчица. Пошли смо од хипотезе да не постоји статистички значајна разлика у учесталости испитиваних разлога у зависности од пола. Међутим, резултати истраживања су показали да нису сви разлози агресивног понашања ученика подједнако учестали код дечака и девојчица. Највећа разлика се уочава код беса као разлога агресивног понашања. Дечаци су ти којима се чешће дешава да се разбесне. Такође, резултати указују на то да се потреба за моћи чешће јавља као разлог агресивног понашања дечака. У литератури се то објашњава наводима да је дечацима веома важно да буду физички јаки и снажни, да је за њих силецијство део односа заснованих на хијерархији моћи док су девојчице окренуте афилијативним везама па се и агресивност састоји у угрожавању тих веза (Попадић, 2009: 130).

Спроведеним испитивањем смо желели да укажемо на неке од најчешћих разлога агресивног понашања ради стицања увида у њихову учесталост, те давања доприноса у процесу сузбијања вршњачког насиља. Међутим, како је познато да је вршњачко насиље комплексан и вишедимензионалан проблем, те да на његов настанак утичу бројни фактори попут породице, социјално-економског статуса, масовних медија и ратова, њихова улога у настанку и развоју агресивног понашања би могла бити тема неких будућих радова.

Литература

- Бин, А. (2004). *Учионица без насилништва*, Београд: Креативни центар.
- Inchley, J., Currie, D., Young, T., Samdal, O., Torsheim, T., Augustson, L., Mathison, F., Aleman-Diaz, A., Molcho, M., Weber, M. and Barnekow, V. (2016). *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well being*, Copenhagen: The Regional Office for Europe of the World Health Organization.
- Крњајић, А. (2002). *Социјални односи и образовање*, Београд: Институт за педагошка истраживања и Виша школа за образовање васпитача Вршац.
- Марковић, М. (2015). *Улоге у вршњачком насиљу и школски успех ученика*, Београд: Филозофски факултет, докторска дисертација.
- Недимовић, Т., Биро, М. (2013). Ко су жртве вршњачког насиља?, *Зборник института за педагошка истраживања*, 1, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Недимовић, Т., Биро М. (2011). Фактори ризика за појаву вршњачког насиља у основним школама, *Примењена психологија*, 229-244.
- Попадић, Д. (2014). *Насиље у школама Србије*, Београд: Институт за психологију.
- Попадић, Д. (2009). *Насиље у школама*, Београд: Институт за психологију.
- Пријић, М. (2017). *Вршњачко насиље*, Београд: Народна скупштина, Библиотека Народне скупштине.
- Рот, Н. (2014). *Основе социјалне психологије*, Београд: Завод за уџбенике.
- Фром, Е. (1989). *Анатомија људске деструктивности*, Загреб: Напријед и Нолит.

Katarina D. Janković

Primary School *Branko Radičević* in Boljevcı, Belgrade

REASONS FOR AGGRESSIVENESS IN JUNIOR ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS TOWARD PEERS

Summary. The aim of this research is to identify the reasons for aggressiveness among junior elementary school students toward their peers. Children begin to display aggression at an early age; however, it peaks in the senior grades of elementary school. Early intervention can prevent and reduce unacceptable behavior later in life. Therefore, understanding the reasons for student aggression toward peers is a major step in prevention. The study comprised 89 students from the third and fourth grades of elementary school. Two instruments were constructed for the research:

one measured students' tendency toward aggressive behavior, while the other examined the most common reasons for such behavior. The results indicate several reasons that are more prevalent at the observed age, including peer group influence, status and recognition as motivation, frustration, jealousy, anger, and the release of negative emotions. Additionally, a statistically significant difference is observed in the responses of boys and girls regarding two reasons for aggressive behavior: anger and the need for power. Both reasons are more frequently cited by boys.

Keywords: *aggressiveness, peer violence, bullies, reasons for aggressiveness, elementary school.*

Katarina D. Janković

Grundschule "Branko Radičević" Boljevac, Belgrad

GRÜNDE FÜR DIE AGGRESSIVITÄT VON GRUNDSCHÜLERN GEGENÜBER GLEICHALTRIGEN

Zusammenfassung. Ziel dieser Forschung ist es, die Gründe für die Aggressivität von Grundschülern gegenüber ihren Mitschülern zu ermitteln. Kinder beginnen schon in jungen Jahren, Aggressionen zu zeigen. Ihren Höhepunkt erreicht diese jedoch in der Oberstufe der Grundschule. Durch frühzeitiges Eingreifen ist es möglich, präventiv zu wirken und Einfluss auf die Reduzierung inakzeptablen Verhaltens im späteren Leben zu nehmen. Aus diesem Grund ist die Kenntnis der Gründe für die Aggressivität von Schülern gegenüber Gleichaltrigen ein wichtiger Bestandteil der Prävention. An der Untersuchung nahmen 89 Schüler der dritten und vierten Grundschulklasse teil. Für die Zwecke der Forschung wurden zwei Instrumente entwickelt. In der ersten Studie wurde die Neigung der Schüler zu aggressivem Verhalten gemessen, in der zweiten wurden die häufigsten Gründe für dieses Verhalten untersucht. Die Ergebnisse deuten auf mehrere Gründe hin, die im beobachteten Alter häufiger vorkommen als andere, darunter: der Einfluss der Peergroup, das Motiv für Status und Anerkennung, Frustration, Eifersucht, Wut und die Freisetzung negativer Emotionen. Auch in den Antworten von Jungen und Mädchen ist in zwei Fällen ein statistisch signifikanter Unterschied zu beobachten, nämlich Wut als Grund für aggressives Verhalten und Machtbedürfnis. Beide Gründe werden bei Jungen häufiger angegeben.

Schlüsselwörter: *Aggressivität, Gewalt unter Gleichaltrigen, Verbrecher, Gründe für Aggressivität, Grundschule.*

Бранка П. Спасић

Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу

ПОСЛЕДИЦЕ ЕМОЦИОНАЛНОГ НАСИЉА И ЗЛОСТАВЉАЊА ДЕЦЕ У ПОРОДИЦИ

Резиме. Насиље над децом у породици је озбиљан проблем дисфункционалних породичних система, који се све чешће јавља у савременом контексту живљења. Подразумева појаву да родитељи или старатељи користе силу, претње или застрашивање како би дете контролисали или повредили, а има озбиљне последице на раст и развој детета. Од највеће важности је да се насиље и злостављање деце у породици препозна и да се дете заштити. У раду је анализирана породична средина као средина за деčји развој, насиље и злостављање деце у породици као опште категорије, врсте породичног насиља и злостављања деце, укључујући физичко, сексуално и посебно емоционално или психолошко насиље, с нагласком на последице емоционалног насиља и злостављања деце у породици на развој и функционисање детета, што представља и циљ овог рада. Анализа релевантне истраживачке литературе показала је да су последице насиља и злостављања деце бројне, а укључују физичке и емоционалне повреде, потешкоће у учењу и социјализацији, анксиозност и депресију, посттрауматски стресни поремећај и бројне друге последице.

Кључне речи: породица, насиље, злостављање, емоционално насиље и злостављање, насиље и злостављање деце у породици.

Увод

Породица, као средина с којом се дете од најранијих дана најчешће сусреће, треба да буде зона сигурности и заштите, средина у којој деца одрастају безбрижно, спокојно, уз љубав, подршку и топлину. Због свог васпитног значаја она има огромну одговорност за васпитање и подизање деце и пружање подстицајне средине за њихов оптималан раст и развој. Каква ће бити породична атмосфера зависи од бројних фактора, како социјалних,

тако и индивидуалних карактеристика родитеља, чији је задатак да своје васпитне поступке бирају у односу на потребе и интерес детета. Осим тога, важно је нагласити да функционалност породичних односа у великој мери условљава избор поступака родитеља према детету, јер се односи управо на способност породице да задовољи потребе својих чланова и да оствари своје циљеве на начин задовољавајући за све њене чланове. У том смислу, може се рећи да је функционална она породица која има јасну структуру, здраве односе и способност да се прилагоди променама.

Иако смо свесни значаја породице као примарне средине и сигурне околине за здрав развој и функционисање деце, све смо чешће сведоци чињеници да су деца у породици изложена ризику да постану жртве насиља. Насиље над децом старо је колико и човек, а познато је да на децу, њихов развој и функционисање оставља бројне последице. Дуго је времена прошло од периода када су васпитни поступци базирани на емоционалном и физичком злостављању детета сматрани легитимним, до данашњег дана, када се гласно говори о правима детета на здрав развој и заштиту од насиља. Насиље над децом јавља се у бројним облицима, а у раду се говори о физичком, сексуалном и емоционалном насиљу и злостављању деце, с посебним акцентом на трећу категорију и њене последице по дете, те је циљ рада проучавање емоционалног насиља и злостављања деце у породици и последица које насиље и злостављање остављају на дечји развој и функционисање.

Породица као средина за дечји развој

Породица је категорија која се кроз историју различито дефинисала, посматрала и проучавала, мењајући се неминовно пратећи друштвене и културне промене. Иако се дуго, из перспективе традиционалних полазишта, посматрала као непроменљива и ванвременска категорија, поједини аутори (Milić, 2001, према Zuković, 2012) истичу да породица представља динамичан и на промене сензитиван систем, праћен променама образаца људских понашања (Goldner-Vukov, 1988, према Zuković, 2012) и тежњом ка хомеостазии и развоју међусобне подршке његових чинилаца (Zuković, 2012). Појединац, односно члан породице, не посматра се изоловано, нити се појединачно посматра његово функционисање, већ се проучава као субсистем умрежен с осталим субсистемима у оквиру породице као система, те се породично функционисање сматра укупнијом појавом од збира појединачних функционисања (Matejević & Jovanović, 2011; Matejević & Petrović, 2022; Todorović i Simić, 2013). Три су основна задатка које породица

треба да остварује у односу на своје чланове: задовољавање егзистенцијалних потреба, односно обезбеђивање неге и исхране, али и основних емотивних потреба, које подразумевају пружање љубави, подршке и разумевања за све своје чланове; остваривање развојних задатака, који укључују подстицање раста и сазревања чланова породице и пружање подршке у свим фазама животног циклуса породице и њених чланова; адаптација и реаговање породице на стресне и неочекиване ситуације, као што су развод, смрт, болест (Goldner-Vukov, 1988, према Matejević & Jovanović, 2011).

Породица као друштвена група, у оптималним околностима, својим члановима пружа љубав, заштиту и сигурност. Складнији односи међу члановима породице условљавају и боље задовољење различитих функција породице. Функционалност (и дисфункционалност) породице зависе од односа међу њеним члановима, као и од односа са спољашњом средином (Todorović i Matijević, 2012). Функционалном породицом може се сматрати породица која својим члановима пружа подршку, ослонац и уточиште од спољних стресова (Matejević i Todorović, 2012), обезбеђује услове за здрав и зрео развој, узимајући у обзир њихове интелектуалне и креативне потенцијале (Matejević et al., 2015; Todorović i Matijević, 2012). Задатак породице је да својом функционалношћу обезбеди емоционалну и интелектуалну повезаност својих чланова и обезбеди повољне услове за њихов раст, развој и функционисање (Matejević & Jovanović, 2011).

Породицу треба посматрати као примарну емоционалну и васпитну средину, која преузима пуну одговорност за васпитање деце, и сматра се примарним носиоцем подизања својих чланова (Ђорђевић, 1985). Као таква, представља заједницу која о својим члановима, може се рећи, брине најпотпуније и најефикасније, при чему преузима озбиљну одговорност за њихов развој и формирање личности (Minić i Kompirović, 2014). Одговорност породице према њеним члановима, нарочито најмлађим, огледа се у изградњи адекватног односа и пружању адекватног модела функционисању детета, што ће представљати базу дететове позитивне слике о себи и окружењу. Породични односи засновани на поверењу и блискости иницираће позитивне карактеристике других дејчјих односа. Све ово представља значајну основу за правилан ментални развој детета (Косијан-Нерсигонја i Нерсигонја-Novković, 2009). Као прва социјална и емоционална средина у којој се дете формира, а у зависности од способности родитеља да се адекватно баве васпитањем деце, и бројних њихових карактеристика, као што су културни и образовни ниво, васпитни стилови, ставови и уверења, зависи да ли ће породица бити подстицајна или ограничавајућа средина за развој детета (Nedimović i Bešlin, 2008).

Насиље и злостављање деце у породици

Насиље се може дефинисати и тумачити разнолико, с обзиром на чињеницу о комплексности самог проблема. Несумњиво је да је раширено у друштву, јер се јавља као карактеристика бројних интелигентних врста где постоји тенденција појединаца ка доминантности и надмоћи над другима (Žilić i Janković, 2016). Карактеристично обележје насиља јесте коришћење силе или чина против неког појединца, како би се, употребом моћи различитог интензитета и облика, над њим вршила контрола (Milašin i sag., 2009), па је неопходно диференцирати насиље од ненамерних поступака који могу довести до одређених психичких и физичких последица (Spasić i Radovanović, 2012).

Насиље над децом треба посматрати као историјску и динамичну појаву, која је своје облике и оквире мењала током времена, те је прошао дуг период од афирмисаности насилних васпитних мера до данашње перцепције тих мера као насиља. Промене у погледу третирања насилних поступака условио је превасходно измењен положај и статус детета у породици. Иако је сваки друштвени период карактерисала брига о деци, карактер те бриге се разликовао, а био је праћен и различитим облицима занемаривања и бројним понашањима супротстављеним потребама деце. Све до друге половине прошлог века, када су различити облици понашања, као што су, на пример, батинање или излагање деце неповољним условима престали бити нормални, насиље над децом као категорија није постојало (Račić, 2016; Račić, 2021). Насиље над децом сматра се најтежим обликом насиља, с обзиром на специфичне карактеристике личности детета (Račić, 2016), па се може рећи да су деца озбиљно погођене жртве насиља (Selleet et al., 2018).

Осврћући се на задатак породице да штити своје чланове, да делује у њиховом интересу и позитивно утиче на њихов развој и функционисање, може се закључити да породични амбијент праћен насиљем и злостављањем није погодан за правилан развој деце. Таква атмосфера онемогућује стварање сигурности и поверења детета, његовог самопоуздања, али ће, с друге стране, дете довести у ситуације да научи шта су срам, кривица и беспомоћност (Kocijan-Hercigonja i Hercigonja-Novković, 2009), а често идентификовање деце с одраслим члановима породице као својим моделима условљава развој и ширење агресивних и насилничких понашања (Kocijan-Hercigonja i Hercigonja-Novković, 2009; Selleet et al., 2018). Ако узмемо у обзир чињеницу да су деца у највећој мери упућена на родитеље, јасно је да ће се они оваквом моделу прилагодити, што може проузроковати управо неразумевање, осуду и одбаченост од стране околине, те ће дете – жртва породичног насиља наставити да игра своју улогу жртве (Laklija i Alebić, 2012).

С обзиром на чињеницу да породица представља затворену и интимну средину, у којој се потребе, проблеми, напетости и тензије најлакше испољавају, уз очекивање безграничног трпљења и праштања, може се рећи да представља погодно тле за испољавање насилних облика понашања (Račić, 2021). Иако постоји тенденција да савремено друштво социјално угрожене породице сматра срединама за развој насилних облика понашања (Al Majali & Alsrehan, 2019), нема карактеристичних шаблона који би одредили врсту породице у којој би се насиље над децом могло јавити (Al Majali & Alsrehan, 2019; Bragg, 2003; Račić, 2021), јер на његову појаву утичу бројни спољашњи и унутрашњи чиниоци (Račić, 2021).

Насиље само по себи, па и насиље у породици, ретко се јавља као изоловани проблем, већ је врло често последица континуираног емоционалног и физичког злостављања. Таква породична атмосфера, у којој је насиље примарни алат решавања проблема, утиче на прихватање сличног погледа на свет, што условљава целоживотно функционисање и формирање вредносног система детета. Конкретно, предвидива су два могућа исхода одрастања у породици у којој је присутно насиље. С једне стране, дете ће одрасти у жртву, или ће, с друге стране, по моделу својих најближих, заузети позицију злостављача и насилника (Kocijan-Hercigonja i Hercigonja-Novković, 2009). Деца у породици могу бити изложена насиљу посредно, што би значило да могу бити сведоци насиља над неким другим чланом породице, и непосредно, при чему сами бивају жртве различитих облика насиља и злостављања од стране чланова своје породице (Milosavljević-Đukić i Tankosić, 2018; Račić, 2021).

Злостављање и занемаривање деце сматрају се веома комплексним проблемима (Dokozić, 2010), а подразумевају све активности и околности које човек ствара и толерише, а које негативно утичу на развој потенцијала детета. То се односи на све активности које појединци или институције врше или не врше, чиме шкоде деци или угрожавају њихов развој (Pejović-Milovančević i sag., 2001). Злостављање се односи на поступке којима се детету наноси физички или емоционални бол или се занемарује с тенденцијом угрожавања његовог емоционалног здравља и развоја (Dokozić, 2010). У контексту неповољног породичног окружења за дететов развој и функционисање, врло је важно објаснити занемаривање као битан облик насиља и злостављања деце у породичном контексту. Занемаривање је идентификовано као најчешћи облик злостављања деце, а односи се на скуп различитих услова с различитим исходима (Čorić i Buljan Flander, 2008). Занемаривање се често дефинише као небрига и пропуштање родитеља/старатеља да задовољи потребе детета (емоционалне и развојне), што укључује и потребе као што су адекватна исхрана, одевање, смештај, здравствена брига (Ajduković i Pečnik,

1994; Miljević-Ridički, 1995)... Такође, како се среће код неких аутора (Sesar i Sesar, 2008), дефинише се и као хронично одсуство задовољавања физичких и медицинских, емоционалних и васпитно-образовних потреба детета, што може озбиљно угрозити дечји развој.

Облици насиља и злостављања деце у породици

Најчешће се говори о физичком, емоционалном и сексуалном насиљу и злостављању деце у породици. Физичко насиље може се дефинисати као намерно наношење бола или повреда, које изазивају физичке или душевне последице (Krstinić i Vasiljković, 2019). Физичко насиље над децом у породици јављало се као облик васпитања деце и није се санкционисало, што се променило сазревањем друштва (Milašinović i Andrić, 2021; Milosavljević-Đukić i Tankosić, 2018; Račić, 2016; Stevković, 2006). Односи се на коришћење физичке силе према детету, при чему долази до повређивања детета и угрожавање његовог здравља, као и телесног интегритета, с потенцијалним смртним исходом (Chen, 2021; Račić, 2016; UNICEF, 2017). Најчешћи поступци који се сврставају у физичко насиље према детету су ударање, бацање, шутирање, повређивање различитим предметима, чупање косе, наношење опекотина, закључавање или затварање у мрачне просторије, ограничавање кретања и још доста тога. Последице физичког насиља су углавном лако видљиве, а то су повреде на различитим деловима тела, преломи костију, модрице (Krstinić i Vasiljković, 2019; Milašinović i Andrić, 2021)...

Како истичу аутори (Račić, 2016; Stevković, 2006), сексуално насиље у породици може се сматрати најтежим обликом породичног насиља, те има најтеже последице по дечји развој, које се тешко уочавају, а готово никад не лече. Односи се на сваку врсту угрожавања полних слобода и морала и деградирање особе на сексуалној основи, али и свако друго сексуално узнемиравање (Milašinović i Andrić, 2021). UNICEF (2017) дефинише сексуално насиље над децом као сексуалну активност коју дете не разуме у потпуности и на коју не може пристати, као и за коју дете због свог узраста физички није припремљено у развојном погледу. У ужем смислу, овај вид насиља односи се на сваки облик задовољавања сексуалних потреба, укључујући коришћење силе и надмоћи, док у ширем смислу обухвата сваки облик физичког, вербалног и гестовног контакта прожетог сексуалном конотацијом, укључујући и насилне понуде, речи, додиривање и све сличне радње према којима бар једна особа изражава неприхватање (Račić, 2016; Stevković, 2006). У оваква понашања спадају активности попут коришћења

детета за самозадовољавање одраслих, силовања, приморавања на сексуални однос, затим, војеризма или егзибиционизма пред дететом (Milosavljević-Đukić i Tankosić, 2018).

Емоционално или психичко насиље подразумева сва она поступања која неповољно утичу на развој детета и његово здравље, што, између осталог, обухвата ограничавање кретања, исмевање, претње, застрашивања, као и све оне нефизичке поступке који се базирају на непријатељском односу према детету (Račić, 2016; UNICEF, 2017). С обзиром да је емоционално насиље, с посебним акцентом на његове последице, предмет овог рада, његове карактеристике детаљније су приказане у следећем поглављу.

Емоционално насиље и злостављање деце у породици

Емоционалним насиљем и злостављањем деце у породици може се сматрати неодговарање на потребе детета и манипулисање истим, игнорисање, деградирање, понижавање детета, одсуство позитивних подстицања од стране родитеља (Kocijan-Hercigonja i Hercigonja-Novković, 2009), емоционалну хладноћу и одсуство љубави, недостатак комуникације чланова породице с дететом, навођење на антисоцијално и деструктивно понашање (Krstinić i Vasiljković, 2019), безобразно викање, псовке, забрану дружења с вршњацима, коришћење погрдних имена у обраћању детету (Stevković, 2006)... Увек је суптилно и скривено, а врло често се јавља у комбинацији с претходна два облика насиља, односно, може се рећи да је њихов пропратни ефекат. Готово никада се не јавља изоловано, већ је резултат континуираног третмана детета од стране чланова његове породице (Milosavljević-Đukić i Tankosić, 2018). У литератури се може наићи и на термин „насиље без силе” (Milosavljević-Đukić i Tankosić, 2018; Račić, 2016; Stevković, 2006). Како наглашава Рачић (2016; 2021), емоционално насиље над децом може се јавити и услед развода родитеља, при чему се инсистира на негативној усмерености детета према другом родитељу, оштећење односа детета и другог родитеља, што се постиже бројним негативним коментарима једног о другом родитељу. Поред тога, овде се може сврстати и посматрање свађе и насиља родитеља од стране детета. Емоционално занемаривање углавном се тешко утврђује због одсуства физичких показатеља, а укључује игнорисање потреба детета за нежношћу, неискривање позитивних емоција према детету, присуство разних облика насиља у породици, конзумирање опојних супстанци пред дететом или подстицање детета на њихово узимање,

охрабривање делинквенције, и бројни други облици незадовољавања дететових емоционалних потреба (Sesar i Sesar, 2008). По свом појавном облику, емоционално насиље и злостављање специфично је и тешко уочљиво. Неупућеност родитеља у облике насилног понашања, посебно емоционалног или психичког, или оправдавање оваквих поступака као васпитно адекватних, може довести до бројних последица на дечји развој и функционисање.

Последице емоционалног насиља и злостављања деце у породици

Само емоционално насиље, као и ефекте које производи, врло је тешко учити, нарочито ако није комбиновано с физичким облицима насиља (Bjelajac i Merdović, 2019; Krstinić i Vasiljković, 2019; Mihić, 2002; Stevković, 2006) или без дуготрајног праћења (Račić, 2016; Stevković, 2006), али га то, разуме се, не чини мање значајним и опасним (Stevković, 2006). Потребно је, дакле, много времена да се емоционално насиље учи, а да се залечи потребно је дупло више, уз чињеницу да се оно готово никад не може излечити у потпуности (Račić, 2016). Анализом релевантне истраживачке литературе (Bjelajac i Merdović, 2019; Chen, 2021; Milosavljević-Đukić i Tankosić, 2018; Račić, 2016; Stevković, 2006), можемо изоловати следеће потенцијалне последице емоционалног насиља над децом у породици:

- сметње у емоционалном и социјалном развоју детета;
- тешкоће у успостављању здравих емоционалних и партнерских односа у одраслом добу;
- оштећење менталног здравља;
- депресија, хистеричне реакције, препсихотична стања личности;
- физичке сметње (застој у развоју, поремећај сна, тикови, муцање, соматске манифестације психичке трауме);
- поремећаји везивања, понашања и социјалних компетенција;
- поремећаји на пољу когнитивних способности, решавања проблема, академских постигнућа и професионалне каријере;
- осећај кривице, ниско самопоштовање, ниска емоционална стабилност, снижен ниво емоционалних капацитета, као и суицидне мисли;
- недостатак самосталности и поверења у људе;
- појава агресивних и деструктивних понашања, злоупотреба супстанци, крађе, агресија, проституција и тенденција да се постане насилник...

Закључак

С обзиром на чињеницу да би деца требало да се осећају сигурно и заштићено у својој породици, нарушена породична атмосфера, праћена насилним понашањем, како међу родитељима, тако и непосредно према детету, директно утиче на бројне аспекте живота детета. Анализирајући релевантну истраживачку литературу, могли смо закључити да је емоционално насиље тешко уочљива категорија, коју карактерише широк дијапазон поступака, од псовки, безобразног викања и обраћања детету, преко забране дружења с вршњацима, навођење на антисоцијално понашање, емоционалне хладноће и одсуства љубави и тоpline, до затварања у мрачне просторије, претње и нарушавање односа детета с другим родитељем, посебно услед развода. Још су бројније последице ових поступака, које почињу од физичких последица у децем развоју, обухватајући бројне сметње на емоционалном, социјалном и когнитивном плану, до стварања негативне слике детета о себи и свету који га окружује. Емоционално насиље и злостављање деце представља резултат дисфункционалности породичних система, због чега је значајно проучавање саме појаве из педагошке перспективе.

Узевши у обзир чињеницу о комплексности проблема и тешкоћи приликом идентификовања емоционалног насиља над децом у породици, врло је вероватно да постоје последице које још увек нису уочене, а чије би откривање значајно допринело смањењу дистрибуције емоционалног насиља над децом. Чињеница је да су бројни фактори значајни за појаву насилног понашања, од искуства и модела наслеђеног од својих родитеља, образовног, културног и социјалног статуса породице, до васпитног стила и уверења на којима се он заснива. Иако се у нашем друштву може уочити тенденција репресивног деловања када су у питању различити социјални проблеми, сматрамо да је далеко значајније деловати превентивно, усмеравајући акције на развој компетентног родитељства. Развијеност бројних светских земаља условио је и развој програма који омогућавају учење родитељства, што у нашем друштву, нажалост, још увек није случај. Сматрамо неопходним деловање кроз програме за развоје компетентног родитељства, који ће, између осталог, пружати будућим родитељима знања у подручју карактеристика и облика насиља и њихових последица на развој детета, што се може постићи кореним друштвеним променама, које ће обухватити и перцепцију родитељства као категорије која се учи.

Литература

- Ajduković, M. i Pećnik, N. (1994). Zlostavljanje i zanemarivanje djece u obitelji. *Revija za socijalnu politiku*, 1(3), 269–276. <https://hrcak.srce.hr/file/46755>
- Al Majali, S. & Alsrehan, H. (2019). The impact of family violence on the social and psychological development of the child. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(5), 199–207. <https://www.redalyc.org/journal/279/27962050025/27962050025.pdf>
- Bjelajac, Ž. i Merdović, B. (2019). Nasilje nad decom u porodici. *Kultura polisa*, 16(39), 191–202. https://www.researchgate.net/publication/336426875_VIOLENCE_AGAINST_CHILDREN_IN_FAMILY_Kultura_polisa_god_XVI_2019_br_39_str_191-202
- Bragg, H. L. (2003). *Child protection in families experiencing domestic violence*. Office on Child Abuse and Neglect, Children's Bureau. <https://www.freestatesocialwork.com/articles/domesticviolence.pdf>
- Chen, J. (2021). Childhood domestic physical violence abuse and emotional violence abuse negative effects on adult mental health. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 637, 458–463. <http://dx.doi.org/10.2991/assehr.k.220131.084>
- Čorić, V. i Buljan Flander, G. (2008). Zanemarivanje djece – rizični čimbenici, posljedice, uloga liječnika i mogućnosti prevencije. *Paediatrica Croatica*, 52(1), 29–33. <https://hrcak.srce.hr/clanak/34997>
- Dokozić, J. (2010). Stavovi i znanja medicinskih sestara o zlostavljanju i zanemarivanju djece. *Sestrinski glasnik*, 15(1), 61–67. <https://hrcak.srce.hr/file/415030>
- Đorđević, B. (1985). *Savremena porodica i njena vaspitna uloga*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja; Prosveta.
- Kocijan-Hercigonja, D. i Hercigonja-Novković, V. (2009). Djeca, mladi i nasilje u obitelji. *Medicus*, 18(2), 181–184. <https://hrcak.srce.hr/file/86690>
- Krstinić, D. i Vasiljković, J. (2019). Oblici nasilja u porodici. *PRAVO – teorija i praksa*, 7(9), 67–81. <https://doi.org/10.5937/ptp1907067K>
- Laklija, M. i Alebić, J. (2012). Uloga i postupanje škole u slučajevima nasilja nad djecom u obitelji. *Napredak*, 153(3-4), 419–441. <https://hrcak.srce.hr/file/204705>
- Matejević, M. & Jovanović, D. (2011). The functionality of families with children with special needs from the systemativ perspective. *Philosophy, Sociology, Psychology and History*, 10(1), 57–66. <http://facta.junis.ni.ac.rs/pas/pas2011/pas2011-06.pdf>

- Matejević, M., Jovanović, D. & Ilić, M. (2015). Patterns of family functioning and parenting style of adolescents with depressive reactions. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 185, 234–239. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.460>
- Matejević, M. & Petrović, J. (2022). Family functionality in context of systematic family therapy and family constellation method. *Godišnjak za pedagogiju*, 7(1), 7–21. <http://dx.doi.org/10.46630/gped.1.2022.1>
- Matejević, M. D. i Todorović, J. A. (2012). *Funkcionalnost porodičnih odnosa i kompetentno roditeljstvo*. Niš: Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu. <https://izdanja.filfak.ni.ac.rs/monografije/2012/funkcionalnost-porodicnih-odnosa-i-kompetentno-roditeljstvo>
- Mihić, B. (2002). Porodično nasilje nad decom. *Tema broja*, 51–58.
- Milašin, A., Vranić, T. i Buljubašić Kuzmanović, V. (2009). Ispitivanje učestalosti verbalne agresije kod djece i mladeži. *Život i škola*, 55(22-2), 116–141. <https://hrcak.srce.hr/file/73175>
- Milašinović, S. i Andrić, S. (2021). Fenomenologija nasilja u porodici kao društveno devijantne pojave u Srbiji. *Napredak*, 2(1), 57–68. <https://doi.org/10.5937/napredak2-31836>
- Milosavljević Đukić, I. i Tankosić, B. (2018). Porodično nasilje – karakteristike nasilja nad decom i posledice na razvoj dece. *Vojno delo*, 70(5), 67–81. <https://doi.org/10.5937/vojdelo1805067M>
- Miljević-Ridički, R. (1995). Zlostavljanje djece: oblici zlostavljanja i njihovo prepoznavanje. *Društvena istraživanja*, 4(4-5 (18-19)), 539–549. <https://hrcak.srce.hr/file/51474>
- Minić, V. i Kompirović, T. (2014). Funkcije i problemi savremene porodice u vaspitanju dece ranog uzrasta. U S. Minić (ur.), *Zbornik radova učiteljskog fakulteta*, 8 (str. 27–40). Leposavić: Učiteljski fakultet Univerziteta u Prištini. <https://doi.org/10.5937/zrufpl1408027M>
- Nedimović, T. i Bešlin, Lj. (2008). Uticaj vaspitnih stilova roditelja na razvoj darovite dece. U R. Nikolić (ur.), *Zbornik radova Pedagoškog fakulteta*, 14 (str. 456–463). Užice: Učiteljski fakultet Univerziteta u Kragujevcu. <http://www.uskolavrsac.edu.rs/Novi%20sajt%202010/Dokumenta/Izdanja/14%20Okrugli%20sto/Nedimovic%20-%20Beslin%20-%202034.pdf>
- Pejović-Milovančević, M., Ispanović-Radojković, V., Vidojević, O., Minčić, T. i Radosavljev, J. (2001). Psihološke posledice zlostavljanja i zanemarivanja dece i adolescenata. *Psihijatrija danas*, 33(3-4), 175–187. <https://scindeks.ceon.rs/article.aspx?artid=0350-25380103175P>

- Račić, A. (2016). Vrste nasilja nad decom u porodici. *Glasnik Advokatske komore Vojvodine*, 88(6), 265-287. <https://doi.org/10.5937/gakv1606265R>
- Račić, A. (2021). Nasilje nad decom. *Megatrend revija*, 18(2), 267–282. <https://doi.org/10.5937/MegRev2102267R>
- Selleck, K., Newman, J. & Gilmore, D. (2018). *Child protection in families experiencing domestic violence (2nd ed.)*. Office on Child Abuse and Neglect, Children's Bureau. <https://www.childwelfare.gov/pubPDFs/domesticviolence2018.pdf>
- Sesar, K. i Sesar, D. (2008). Zanimarivanje – definiranje, rizični čimbenici i posljedice za psihološki razvoj deteta. *Magistra Iadertina*, 3(1), 83–93. <https://hrcak.srce.hr/35621>
- Spasić, D. i Radovanović, I. (2012). Nasilje kao kriminološki fenomen (teorijski okvir). *Nauka, bezbednost, policija*, 17(2), 137–150. <https://jakov.kpu.edu.rs/bitstream/id/2596/460.pdf>
- Stevković, Lj. (2006). Karakteristike nasilja nad decom u porodici i njegove posledice na zdravlje. *Zdravlje i žrtve*, 23–31. https://www.researchgate.net/publication/47748915_Characteristics_of_violence_against_children_in_the_family_and_its_consequences_on_health/fulltext/02a6f8150cf2b42092999637/Characteristics-of-violence-against-children-in-the-family-and-its-consequences-on-health.pdf
- Todorović, J. i Matejević, M. (2012). Struktura i funkcionalnost porodica studenata Univerziteta u Nišu. U B. Dimitrijević (ur.), *Obrazovanje i savremeni univerzitet – tematski zbornik radova* (str. 293–307). Niš: Filozofski fakultet. <https://izdanja.filfak.ni.ac.rs/zbornici/2012/obrazovanje-i-savremeni-univerzitet>
- Todorović, J. i Simić, I. (2013). Dimenzije porodičnog funkcionisanja, subjektivno blagostanje i tip domaćinstva. U B. Dimitrijević (ur.), *Humanizacija univerziteta – tematski zbornik radova* (str. 52–65). Niš: Filozofski fakultet. <https://izdanja.filfak.ni.ac.rs/zbornici/2013/humanizacija-univerziteta-knjiga-1>
- UNICEF (2017). *Determinante i faktori nasilja nad decom u Srbiji*. <https://www.unicef.org/serbia/media/2751/file/Determinante%20i%20faktori%20nasilja%20nad%20decom%20u%20Srbiji%20pregled%20nalaza.pdf>
- Zuković, S. (2012). *Porodica kao sistem: funkcionalnost i resursi osnaživanja*. Novi Sad: Pedagoško društvo Vojvodine.
- Žilić, M. i Janković, J. (2016). Nasilje. *Socijalne teme*, 1(3), 67-87. <https://hrcak.srce.hr/file/260936>

Branka P. Spasić
University of Kragujevac, Faculty of Education in Užice

CONSEQUENCES OF EMOTIONAL VIOLENCE AND ABUSE OF CHILDREN IN THE FAMILY

Summary. Violence against children in the family is a severe problem within dysfunctional family systems, increasingly prevalent in the modern context of living. It involves parents or guardians using force, threats, or intimidation to control or harm the child, which subsequently leads to profound consequences for the child's growth and development. Recognizing and protecting the child from violence and abuse within the family is crucial. This paper analyzes the family as an environment for child development, violence and abuse against children as broad categories, the types of family violence and child abuse, including physical, sexual, and particularly emotional or psychological violence, with a focus on the consequences of emotional violence and abuse on the child's development and functioning. This is also the primary aim of the study. An analysis of relevant research literature reveals numerous consequences of violence and abuse against children, including physical and emotional injuries, difficulties in learning and socialization, anxiety and depression, post-traumatic stress disorder, and various other outcomes.

Keywords: *Keywords: family, violence, abuse, emotional violence and abuse, family-inflicted violence and abuse toward children.*

Branka P. Spasić
Universität Kragujevac, Fakultät für Pädagogik Užice

DIE FOLGEN EMOTIONALER GEWALT UND KINDESMISSHANDLUNG IN DER FAMILIE

Zusammenfassung. Gewalt gegen Kinder in der Familie ist ein ernstes Problem dysfunktionaler Familiensysteme, das im modernen Lebenskontext immer häufiger auftritt. Es kommt vor, dass Eltern oder Erziehungsberechtigte Gewalt, Drohungen oder Einschüchterungen anwenden, um das Kind zu kontrollieren oder zu verletzen. Dies hat schwerwiegende Folgen für das Wachstum und die Entwicklung des Kindes. Es ist wichtig, Gewalt und Missbrauch von Kindern in der Familie zu erkennen und das Kind zu schützen. Der Artikel analysiert die Familie als Umfeld für die kindliche Entwicklung sowie Gewalt und Kindesmissbrauch in der Familie als allgemeine Kategorie. Dabei werden verschiedene Arten familiärer Gewalt und Kindesmissbrauch betrachtet, einschließlich physischer, sexueller und insbesondere emotionaler oder psychischer Gewalt. Der Schwerpunkt liegt auf den Folgen emotionaler Gewalt und Kindesmissbrauch in der Familie für die Entwicklung und das Funktionieren des Kindes, was auch das Ziel dieses Artikels ist. Die Analyse der einschlägigen Forschungsliteratur hat gezeigt, dass die Folgen von Gewalt und Missbrauch gegen Kinder zahlreich sind und körperliche und emotionale Verletzungen, Lern- und Sozialisierungsschwierigkeiten, Angstzustände, Depressionen, posttraumatische Belastungsstörungen und viele weitere negative Folgen umfassen.

Schlüsselwörter: *Familie, Gewalt, Missbrauch, emotionale Gewalt und Kindesmissbrauch.*

Мирјана Чутовић

Универзитет у Крагујевцу – Учитељски факултет у Ужицу

МОДЕРАН ПЕДАГОШКО-ДИДАКТИЧКИ ОГЛЕД ПРИМЕНЕ КООПЕРАТИВНОГ УЧЕЊА У РЕАЛНОМ КОНТЕКСТУ У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

(Марина Ж. Семиз: Кооперативно учење и квалитет знања ученика (2024)
Ужице: Педагошки факултет, 406 стр.)



Монографија доц. др Марине Семиз *Кооперативно учење и квалитет знања ученика*, објављена у издању Педагошког факултета у Ужицу, разматра проблематику образовних доприноса кооперативног учења у настави српског језика и књижевности у контексту његове реалне примене у пракси. Настала је, како и сама ауторка наглашава, као резултат адаптиране и садржајно обогаћене докторске дисертације под називом *Примена кооперативног учења и квалитет знања ученика*, одбрањене на Филозофском факултету Универзитета у Београду, а сврха јој је да пружи свеобухватан приказ теоријских и емпиријских сазнања у вези са

применом кооперативног учења у настави и квалитетом знања ученика из српског језика.

Имајући у виду да се реализација задатака интелектуалног васпитања разматра као основ целокупног развоја личности, разумљива је и позиција и улога кооперативног учења у унапређивању знања ученика. Отуда не изненађује што се у оквиру дидактичког дискурса са подједнаким интересовањем и даље воде расправе о образовању и знању као компонентама оспособљавања ученика у свим подручјима васпитања. У вези са овим проблемом ауторка у предговору маркира свеприсутни изазов

– којим начинима унапредити квалитет знања, што од ученика траже школа, друштво и свакодневни живот, и како обезбедити функционалну повезаност наставних метода и метода учења.

Садржинску структуру монографије чине четири веће садржајне целине. У њима ауторка, расветљавајући појам кооперативног учења, експлицитно исказује битност подучавања других, наводећи као прилог Сенекину изреку *Qui docet discit* (Поучавајући друге и сами учимо), чиме апострофира да поучавајући друге, учење постаје пријатан, мотивисан и релевантан процес за самог ученика.

У првој садржајној целини представљена је теоријска основа истраживања кроз четири поглавља. У првом поглављу разматране су концептуализације и приступи дефинисању кооперативног учења, дат је преглед развоја идеје о кооперативном учењу и посебно су издвојена три теоријска полазишта која су значајна за разумевање образовних вредности кооперативног учења: (а) социоконструктивистичка схватања наставе и учења дата у социокултурној теорији Л. С. Виготског и културнопсихолошкој перспективи о образовању Џ. Брунера; (б) савремена схватања о наставним методама; и (в) интегративни модел кооперативног учења Р. Славина. Друго поглавље посвећено је приказу и критичкој анализи различитих схватања о знању и квалитету знања из угла различитих парадигми, резултатима рецентних истраживања о квалитету знања ученика из српског језика и операционализацији квалитета знања у контексту ревидиране Блумове таксономије. У трећем поглављу разматрана су питања која се тичу примене кооперативног учења и квалитета знања ученика у настави језика, а посебно су издвојена четири аспекта: а) структурирање кооперативног задатка, б) формирање кооперативних група, в) структурирање основних принципа кооперативног учења и г) структурирање улога и активности наставника и ученика током кооперативног учења. Последње поглавље теоријског оквира посвећено је приказу и критичкој анализи досадашњих истраживања о примени кооперативног учења, утицају кооперативног учења на знања ученика у контексту наставе језика, ставовима наставника и ученика према кооперативном учењу, као и утицају одређених социодемографских и педагошких обележја наставника и ученика на њихову перцепцију кооперативног учења.

У другој целини, у којој су разрађене методолошке основе истраживања, описани су предмет, циљ и задаци истраживања, постављене хипотезе, узорак истраживања, истраживачке методе, технике и инструменти, издвојен је карактер и значај спроведеног истраживања, описане су процедуре прикупљања, обраде и анализе података, као и организација истраживања. У трећој садржајној целини, пратећи структуру постављених истраживачких

задатака, приказани су и интерпретирани резултати истраживања. У закључним разматрањима извршена је синтеза теоријских сазнања и истраживачких резултата. Педагошке импликације су изведене у оквиру четврте целине рада како би се указало на могуће правце даљег педагошког деловања, уз осврт на поједина ограничења спроведеног истраживања.

У монографији је дат и експлицит књиге на српском и енглеском језику у коме је на прегннантан начин представљен предмет овог истраживања – примена кооперативног учења и квалитет знања ученика у настави српског језика. Приказани си и прилози у оквиру истраживане теме, прецизан и садржајан индекс аутора, као и попис импозантног броја релевантне научне и стручне литературе који употпуњују драгоценост истраживане теме и потврђују изузетну ауторкину агилност и одговорност у вези са истраживаним проблемом.

Својом научном утемељеношћу, прецизношћу и прегледношћу теоријских поставки, оригиналношћу добијених закључака, монографија *Кооперативно учење и квалитет знања ученика* представља и те како корисно штиво за будуће истраживаче кооперативног учења, као и практичаре, пре свега наставнике, као и оне који се припремају за тај позив. Можемо рећи да је ауторка у својој намери и успела јер излагање у монографији обухвата бројне пратеће елементе који имају за циљ да: (1) укажу на одређене примере добре праксе кооперативног учења у настави; и (2) упуте на додатну литературу о кооперативном учењу, која може дати потпуније одговоре на питања која нису детаљније елаборирана овим радом, али могу бити инспирација за даља научна и стручна промишљања.

Ова монографија је од великог значаја и за студенте педагошких и наставничких факултета јер пружа јасна и валидна сазнања о образовним потенцијалима кооперативног учења у настави.

Да је публикација ове врсте била потребна научној и стручној јавности, сведоче и речи једног од рецензената, проф. др Марије Јовановић:

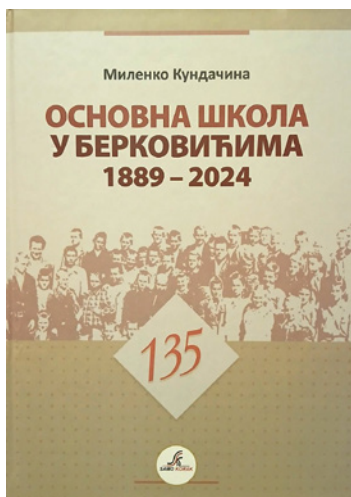
„По оригиналности осмишљене материје, актуелности, кохерентности садржајне целине, сажетости и прегледности, језику и стилу, ова монографија представља један модеран педагошки оглед који ће допринети бољем и јаснијем схватању значаја кооперативног учења у савременој настави. Уложени напори ауторке имају педагошку и дидактичку оправданост и значај јер већ дуже време у педагошкој науци постоји потреба за целовитијим и осмишљенијим сагледавањем питања улоге кооперативног учења на квалитет знања ученика”.

Креативном синтезом полазних теоријских поставки и резултата истраживања ауторка је успела да изведе научно утемељене закључке, као и да вешто позове научну и стручну јавност на даља промишљања о примени кооперативног учења у настави. Ауторка апострофира да су процес, ток и ефекти примене кооперативног учења у реалним школским условима обликовани бројним друштвеним, политичким, културним и другим утицајима, те да је важно да наставник развија методу кооперативног учења у реалном контексту, тако да подржи постављене циљеве наставе и покрене жељене облике учења код ученика, имајући на уму да је подједнако битна како његова перспектива, тако и перспектива ученика.

Биљана Алавања
Београд

ПРИЛОГ ИСТОРИЈИ ШКОЛСТВА

(др Миленко Кундачина, *Основна школа у Берковићима 1889-2024*
„Само корак”, Београд, 2024, 544 стр.)



Најпоузданије сведочанство о раду једне установе током њеног развоја јесте монографија. У пракси писања и објављивања монографија, према истраживању М. Кундачине, може се издиференцирати шест модела: 1) летописни модел, 2) хронолошко-историјски омеђени модел, 3) хронолошко тематски модел, 4) хронолошко-егземпларни модел; 5) сликовни модел и 6) комбиновани модел. Истраживање је показало да само једна четвртина основних школа има објављену монографију.

Школа у Берковићима у Херцеговини отворена је 1889. године. Поводом 135 година њеног рада, бивши ученик, проф. др Миленко Кундачина написао је монографију у издању ИК „Само корак” из Београда.

Школа је до 1906. године носила име *Основна школа у Дабар Пољу*, а потом *Народна основна школа у Берковићима*. Године 1932. добила је име *Мјешовита државна школа „Петар Петровић II Његош”*. По прерастању у осмогодишњу школу 1949. године названа је *Осмогодишња школа у Берковићима*. Од 1962. до 1966. године школа је носила назив *Основна школа „Његош”*, Берковићи. Нову школску зграду добила је 1966. године. Те године променила је и име у *Основна школа „17. април”* Берковићи. Од 1992. године носи назив *ЈУ Основна школа „Његош”* у Берковићима.

Аутор је монографију структурирао по хронолошко-егземпларном моделу. Прошлост, догађаји и промене у раду школе приказани су у шест

основних периода – поглавља: 1) *Народна основна школа у Берковићима у периоду аустроугарске власти* (1889–1918), 2) *Основна школа у Берковићима у периоду Краљевине СХС/Југославије* (1918–1941), 3) *Основне школе у Дабру у току Другог свјетског рата* (1941–1945) и *послијератне изградње* (1945/1946–1960/1961), 4) *Основна школа у Берковићима са подручним одјељењима* (1961/1962–1977/1978), 5) *Основна школа у Берковићима ООУР-а РО образовања и васпитања Столац* (1978/1979–1982/1983) и *Радна јединица ООУР-а Основне школе „Рагиб Диздар” у Стоцу* (1983/1984–1991/1992), 6) *Основна школа „Његош” у Берковићима у систему образовања Републике Српске* (1992/1993–2023/2024).

С обзиром на предмет истраживања у припреми и обликовању монографије примењене су истраживачке методе: 1) историјска, 2) емпиријско-неекспериментална и 3) дескриптивна аналитичко-синтетичка метода. У оквиру ових метода примењене су одговарајуће технике: а) анализа садржаја, б) интервјуисање и в) анкетирање.

У сваком поглављу анализирали су настава и васпитно-образовни рад у школи, ваннаставне активности, наставни кадар, културна и јавна делатност школе и материјални услови рада. Текст је обogaћен биографијама и фотографијама наставника који су радили у школи више година, фотографијама ученика генерације и ученика добитника награда „Митар Трифуновић Учо” и „Вук Стефановић Караџић” (67), списковима свих запослених – наставника (270), стручних сарадника, административних и помоћних радника, списком ученика завршних разреда (2425), и списком ученика који су школу завршили ванредним полагањем разреда.

Аутор је поред архива школе, у коме се налази документација из периода СФРЈ и периода Републике Српске, користио грађу: Архива Херцеговачко-неретванског кантона у Мостару, Историјског архива у Сарајеву, Архива БиХ у Сарајеву, Архива Југославије у Београду, Државног архива Србије у Београду, Архива Митрополије Карловачке у Карловцима, Архива Патријаршије у Београду и Архива Црне Горе у Цетињу, Музеја Херцеговине у Мостару, Земаљског музеја у Сарајеву и Педагошког музеја у Београду. У истраживању су интервјуисани бивши ученици, који су похађали школу у периоду Краљевине Југославије, и у периоду Другог светског рата и анкетирани наставници који су радили у школи.

Кључна обележја монографије су:

1) *волуминозност* (544 странице текста у оквиру ког је 90 табела, 358 слика, биографије наставника, архивска документа, спискови ученика завршних разреда, 108 библиографских јединица коришћене литературе)

2) *документованост* – позивање на архивска документа (уредбе, одлуке, постављења, именовања, заклетве, инспекцијске извештаје, молбе,

наставне планове и програме, записнике, текстове летописа, годишње програме рада, годишње извештаје, повеље, захвалнице, награде, признања, пројекте зграда, законе и подзаконска акта)

3) *егзактност* (интерпретације прикупљене грађе извршене су доследном применом историјско-хронолошке методе, а показатељи емпиријског истраживања коректно су интерпретирани и образложени)

4) *комплексност* – поред васпитно-образовног процеса сагледане су друштвене околности у којима су радиле школе у источној Херцеговини

5) *систематичност и прегледност структуре* (од предговора и увода и општих сагледавања рада школе, до конкретних садржајно-проблемских целина у појединим периодима, те на крају резимеи на српском, енглеском и руском језику, списка скраћеница и извода из рецензија) и

6) *језичко-стилска прецизност и јасност* (својствена научно-стручним публикацијама општег значаја).

Научна и стручна вредност текста ове публикације истакнуте су у изводима рецензија објављених на крају монографије. Част да буду рецензенти монографије припала је: др Драгу Бранковићу, академику Академије наука и умјетности Републике Српске – професору емеритусу из Бањалуке; др Вељку Банђуру, редовном професору Универзитета у Београду и члану Српске академије образовања и др Радовану Чокорилу, редовном професору Универзитета у Новом Саду.

Академик Драго Бранковић у својој рецензији написао је: „Ријеч је о квалитетном, драгоцјеном и изнад свега педагошки актуелном дјелу у којем је на цјелисходан и научно коректан начин елаборирана и објашњена изузетно комплексна и готово непозната проблематика развоја, не само школе у Берковићима, већ и оснивања и развоја основних школа на ширем херцеговачком подручју. Ово је актуелна и у исто вријеме оригинална студија која на научно коректан начин тумачи односе развоја школе са ужом и широм друштвеном заједницом у различитим друштвено-политичким околностима.”

Школа у Берковићима може бити поносна на своје ученике. Факултете је завршило око 500 ученика, а више школе око 150 ученика. Титулу доктора наука стекло је 12 бивших ученика, титулу магистра наука 10 ученика, звање специјалисте струке стекло је 8 ученика. Неки од ученика су постали универзитетски професори, академски сликари, глумци, преводиоци, официри са високим чиновима – генерали и пуковници, лекари специјалисти, државни функционери, амбасадори, народни посланици, одговорне особе у правосуђу (судије, тужиоци, адвокати), председници и начелници општина, привредници, државни репрезентативци у различитим спортовима, па и олимпијски такмичари.

Монографска студија „Основна школа у Берковићима 1889–2024” аутора проф. др Миленка Кундачине вредан је документ о једној установи, о једном крају, становницима и протеклом времену. Она је снажно сведочење и приказ школског, културног и свакодневног живота народа Дабра у последњих 135 година.

На крају Предговора аутор је написао: „Овако конципирану монографију о Основној школи у Берковићима поклањам онима који су у овој школи стекли прва знања – бившим и садашњим ученицима, као и онима који су им та знања преносили – мојим колегицама и колегама просвјетним радницима од којих су неки били и моји студенти. Желим да ова монографија има почасно мјесто у кућним библиотекама сваког ученика и наставника, не због осјећања обавезе, већ због љепоте сопствене младости и личног сјећања на њу. Нека наша монографија представља честитку свим бившим и садашњим ученицима и наставницима, за значајан јубилеј – прославе 135 година постојања и рада школе, и захвалницу за њено објављивање. Жеља ми је да она донесе радост и задовољство, евоцира сјећања на прошлост генерацијама ученика и наставника.”

Сабина Е. Шкријел
Основна школа „Стефан Немања” Нови Пазар

ПЕДАГОШКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ РОДИТЕЉА

[Далиборка Поповић: *Педагошке компетенције за ефикасно родитељство*,
Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић, 2024, 122 стр.]



Монографија под називом *Педагошке компетенције за ефикасно родитељство* ауторке проф. др Далиборке Поповић, професорке са Учитељског факултета у Призрену са седиштем у Лепосавићу, садржи 122 странице текста формата А4. У монографији је наведено 205 библиографских јединица, рукопис садржи предговор на српском, а закључак у форми уместо закључка *Импликације за ефикасно родитељство*, дат је на српском и енглеском језику. Монографија поред предговора и закључка има четири поглавља, где свако поглавље има свој предговор. Монографија има укупно шест целина.

У *Предговору* ове монографије дато је објашњење њене сврхе и циља, где се уочава да монографија, посвећена педагошким компетенцијама за ефикасно родитељство долази такорећи у прави час имајући у виду да је данас родитељство као тема актуелна не само међу стручњацима који се теоретски и практично баве васпитањем, него и међу родитељима, у породицама, локалним срединама, као и глобално на нивоу друштава како код нас тако и широм света. Тема родитељства у овој монографији сагледана је систематично, широко оивичена поузданим изворима знања.

У првом поглављу, *Породица у контексту актуелних друштвених промена* обрађују се следеће теме: Разумевање породице кроз екосистемски приступ, Породично деловање у функцији задовољавања дечјих потреба; Значај квалитетних породичних односа; Рефлексија породичне

функционалности на васпитну функцију породице; Протективност различитих васпитних стилова у процесу развијања холистичке личности.

У овом поглављу дат је теоретски приказ традиционалне породице и како се она мењала кроз генерације, од традиционалних оквира па све до данас.

Разумевање породице кроз екосистемски приступ усмерава нас поред осталог ка најзначајнијој модификацији породице у друштвеном контексту у правцу система пољуљаних вредности, где су породичне везе међу системима унутар породице постале нестабилне, а умреженост чланова породице готово невидљива.

Породично деловање у функцији задовољавања дејих потреба фокусира се на положај детета данас, где се кроз осврт на Конвенцију о правима детета поставља питање да ли је положај деце данас бољи у односу на раније периоде у историји, јер смо сведоци свакодневних кршења конвенције.

Значај квалитетних породичних односа отвара у овом делу питање родитељских компетенција за вођење пожељног васпитног процеса у породици, али и паралелно отвара питање на који начин васпитно-образовне установе могу бити подршка развијању родитељских компетенција за ефикасно родитељство. Уочава се да је важно како породични системи у целини функционишу, јер од тога зависи понашање сваког члана породице, што је од значаја за родитељске компетенције и деловање на дете унутар породице.

Рефлексија породичне функционалности на васпитну функцију породице води нас ка идентификацији као најдоминантнијем облику учења у породици, где се дете поистовећујући са родитељима развија, независно да ли родитељи испољавају пожељне или неповољне обрасце понашања, а рефлексивност родитеља је кључна за родитељство.

Протективност различитих васпитних стилова у процесу развијања холистичке личности усмерава нас на родитељске поступке који имају директни утицај на развој специфичних дејих особина и понашања, па сходно томе овде се обрађују и модели идеалне породице којој се кроз родитељство тежи, иако се термин идеално родитељство тешко може дефинисати, али се отвара простор да се проближимо наведеном.

У другом поглављу, *Концепт педагошких компетенција и димензија родитељства* фокус је стављен на следеће теме: О педагошким компетенцијама родитеља; Плуралитет димензија родитељства у односу на допринос добробити детета; Родитељска самоефикасност из угла социјално-когнитивне теорије; Утицај процеса индивидуализације

на родитељску укљученост и педагошку компетентност; Педагошка перспектива изазова и препрека ефикасном родитељству.

Осврћући се на низ дефиниција породице тешко је издвојити универзалну и општеприхваћену дефиницију, али нас концепт педагошких компетенција води ка добробити у развоју детета, где је неопходно породицу дефинисати као основну животну заједницу у оквиру које дете задовољава своје потребе и усваја васпитне вредности, захваљујући међусобној посвећености чланова и доминацији љубави која осигурава разумевање и слободу.

О педагошким компетенцијама родитеља је тема у оквиру овог поглавља са акцентом на разумевање појмова компетентност и ефикасност у процесу родитељства, и да је реч о два различита појма, а разлика је у нивоу доживљаја и објективности, па се тако компетентност родитеља односи на способности које може показати на делу или на потенцијал да делује, док се ефикасност огледа у резултатима деловања.

Плуралитет димензија родитељства у односу на допринос добробити детета приближава нам појам компетентности и његово вишеструко разумевање кроз преглед литературе о родитељству и холистичком развоју детета.

Родитељска самоефикасност из угла социјално-когнитивне теорије води нас до идеје и одговара на питање каква би била и колика је могућа родитељска самоефикасност и из овог теоретског угла.

Утицај процеса индивидуализације на родитељску укљученост у педагошку компетентност је значајна ставка за успешност у родитељству, а то колико ће родитељи бити успешни у подизању деце и развијању дејих потенцијала, али и колико ће и шта предузимати везано за њихов холистички развој зависи од породичног наслеђа, тачније научног у својој примарној породици о родитељству од властитих родитеља, нивоа образовања, старости и зрелости, личних и професионалних ставова и уверења као и од других чинилаца које ова монографија није занемарила. Родитељске методе у васпитању се обликују у зависности од особина, структуре личности детета, фактора као што су пол, да ли је дете јединац или не, које је по реду рођења, каква је структура породице, ко све преузима бригу о детету/деци и сл. и зато је развијања родитељских вештина неопходно.

Педагошка перспектива изазова и препрека ефикасном родитељству уводи нас у педагогију као науку о васпитању, где се јасно види да је у укупном процесу формирања личности и друштва педагогија дубоко хуманистички оријентисана, а уз то она данас као наука по питању родитељских вештина и родитељске ефикасности никако не може сама, јер

је проблем мултидисциплинаран. Важно је имати у виду да поред знања родитељске вештине укључују пажњу, поверење, посвећеност, осећај љубави, сигурност и припадност детета у породичном систему.

У трећем поглављу, *Образовне потребе родитеља* обрађене су следеће теме: Истраживања образовних потреба родитеља; Идеје о могућим начинима педагошког образовања родитеља; Циљ, задаци и начела породичне педагогије као смернице за ефикасно родитељство; Условљеност педагошког образовања родитеља различитим друштвеним односом према деци; Образовање родитеља за развијање кључних компетенција деце за целоживотно учење; Образовање родитеља за холистички приступ у васпитању; Подршка родитељима кроз програме родитељства; Кораци ка програмском образовању родитеља у Републици Србији.

Кроз образовне потребе родитеља фокус се у овом делу монографије ставља на породични систем у ком се деци постављају темељи слике о себи, социјализацији и самосталности, као и свих осталих компетенција холистичке личности детета.

Истраживања образовних потреба родитеља на која се ова монографија ослања је тема у оквиру овог поглавља која нам даје преглед више истраживања која су спроведена у блиској прошлости и на територији наше земље, а која могу бити један од путоказа за јачање компетенција родитељства.

Идеје о могућим начинима педагошког образовања родитеља нису непозната тема и део стручне заједница подржава јачање родитељства и родитељских вештина кроз педагошко формално, али и неформално образовање како би се оснажиле родитељске компетенције које континуирано морају да се усавршавају имајући у виду разне чиниоце који као пратећи дериват развоја друштва носе негативне последице и захтевају додатно ангажовање родитеља у васпитању, како данас тако и сутра. Термин *лиценцирани родитељи* није непознат и монографија га уважава објашњавајући његов значај.

Циљ, задаци и начела породичне педагогије као смернице за ефикасно родитељство је део монографије који нас води ка томе да је потребно обезбедити услове за оптималан физички, интелектуални, социјални и емоционални развој деце и младих, односно, да испред сваке породице и даље треба да стоји циљ – формирање здраве, стабилне, радне и добро прилагођене личности, што директно и води ка ефикасном родитељству, где породична педагогија и убудуће треба да истиче да све што се дешава у породици утиче на дефинисање црта личности, само је питање у којој мери их детерминише наслеђено или стечено у породици.

Кроз *Условљеност педагошког образовања родитеља различитим друштвеним односом према деци* кроз историју и хронолошки осврт на теоретска разматрања видимо какав смо све однос имали према деци као родитељи, где нека родитељства можемо окарактерисати као неприхватљива, али и да су та иста доносила са собом и утицај на друштво и друштвене односе. Стручњаци на које се позива монографија указују на важност образовања родитеља за развијање родитељских компетенција, а јасно се назире и важност развијања наставничких и васпитачких компетенција за саветодавни рад са родитељима.

Образовање родитеља за развијање кључних компетенција деце за целоживотно учење представљено је као важан фактор за развијање родитељских компетенција, али и кључних компетенција код њихове деце које се развијају не само у школском него и у породичном контексту. Како се свет убрзано мења и како би родитељ био компетентан за обављање родитељске улоге, потребно је да његово образовање за живот иде у корак са разумевањем значења компетентног детета у данашњем савременом друштву. Очекује се да ће и у породичним околностима ученици, то јест деца имати прилику да развијају кључне компетенције.

Образовање родитеља за холистички приступ у васпитању је од значаја, јер родитељско деловање данас треба да буде усмерено на мотивисање деце за проучавање различитих извора знања, трагање за информацијама, учешће у групном и тимском раду, комуницирање са вршњацима и одраслима, изражавање и прихватање својих мисли и осећања, преузимање одговорности за своје поступке, интеграцију знања и примену у различитим ситуацијама, критичко промишљање кроз самостално вербално и невербално изражавање, анализирање и генерализовање, решавање проблема на креативан и аутентичан начин, како би деца кроз наведено које се развија у школи и породици била оснажена да под вођством родитеља воде бригу о себи и свом окружењу током одрастања.

Подршка родитељима кроз програме родитељства није непозната тема, а јачањем родитељских компетенција олакшавамо родитељско деловање. У овом делу монографије дат је приказ више програма, пројеката и модела, који су својом ефикасношћу отворили врата развијању оваквих и сличних активности.

Кораци ка програмском образовању родитеља у Републици Србији су тек у повоју, не назире се системска решења, мада партнерски односи школе и родитеља отварају и сада врата за развијање родитељских вештина, али и њихове ефикасности. Потребно је у блиској будућности радити на осмишљавању програма у складу са потребама родитеља.

У четвртном поглављу, *Саветодавни рад у партнерству са родитељима* пажња је усмерена на следеће теме: Пружање подршке родитељима кроз саветовање; Теоријски аспект саветовања; Практични и контекстуални аспект саветовања; Претпоставке ефикасног саветовања родитеља; Грађење партнерског односа између саветника и родитеља; Саветодавни аспект за родитељско деловање у грађењу односа са дететом; Саветодавни аспект за родитељско деловање у функцији холистичког развоја детета.

Монографија нас води кроз дилеме са којима се сусреће родитељство данас у Србији, са освртом на то какав је састав и функционалност породица, социоекономски статус родитеља, образовање, али и на низ специфичности савремене породице која у мањој или већој мери носи са собом остатке традиционалних образаца или функционише без њих. У фокусу је партнерство школе и родитеља као основни задатак васпитача и наставника.

Пружање подршке родитељима кроз саветовање је више него потребно у данашњим друштвеним околностима у којима се налази породица, а евидентно је да не постоји системска подршка за родитеље. Смернице за квалитетан саветодавни рад професионалаца из установа образовања и васпитања са родитељима које нуди ова монографија усмерава нас на то како радити на очувању, продубљивању и развијању односа са родитељима.

Теоријски аспект саветовања наговештава комплексност овог процеса који нимало није једноставан, јер захтева низ компетенција које кроз комуникацију омогућавају стручно вођење онога кога саветујемо ка решењу неког одређеног проблема. Очекивано је да је овај процес до сада, али сигурно и даље ставка око које ће се многе науке фокусирати како би у пракси процес саветовања био све квалитетнији. Овде можемо наћи преглед кључних елемената који нам могу бити од користи и данас у саветодавном раду са родитељима.

Практични и контекстуални аспект саветовања води нас ка саветовању као комплексном процесу јер захтева од особе која саветује да поседује низ компетенција, а укључује велики број когнитивних и бихевиоралних знања, вештина и функција, али и посебне вештине вођења процеса саветовања, педагошки такт, прилагодљивост у датим ситуацијама, као и објективно сагледавање самог процеса, потреба и решења.

Претпоставке ефикасног саветовања родитеља је део поглавља који наглашава значај неговања квалитетног односа који се постепено гради кроз поверење, а родитељ и професионалац, односно васпитач и наставник, су особе које најбоље познају дете у окружењу којем они припадају, па је

очекивано да заједничким деловањем и подељеном одговорношћу кроз саветодавни рад могу постићи значајне резултате. Преглед метода и техника везаних за комуникацију указују на то колико је неопходно да особа која саветује поседује и комуникацијску компетенцију.

Грађење партнерског односа између саветника и родитеља издваја се поред осталог као важна ставка у саветодавном раду саветника и родитеља, где је грађење овог односа дуготрајан процес узajамне сарадње који подразумева предузимање низа метода и техника кроз које пожељне особине саветодавца, као што су отвореност, стрпљење, активно слушање, стварање сигурне базе за родитеље, добробит од саветодавног разговора са родитељима, добровољност, међусобно уважавање, разумевање, емпатија, искреност, уз јасно дефинисање улога сваког од партнера у саветодавном раду – воде стварању окружења са холистичким приступом у ком је дете у фокусу и саветодавцу и родитељу. Освртом на ставове и мишљења научника и практичара, грађење партнерског односа између саветника и родитеља је подигнут на ниво компетенције која постаје значајна карика успешности саветодавног рада.

Саветодавни аспект за родитељско деловање у грађењу односа са дететом приближава нам више слику односа родитељ – дете и промене које настају посматрањем тог односа током последњих деценија, где је дошло до значајног заокрета у теорији и пракси јер се дете позиционира и ставља у нов контекст, где је однос родитељ – дете двосмеран, а дете као и родитељ има активну улогу у његовом грађењу. Овде је дат приказ развоја односа дете – родитељ и родитељ – дете кроз хронолошку лествицу, која је усмеравајућа за саветодавни рад саветника.

Саветодавни аспект за родитељско деловање у функцији холистичког развоја детета приказан је кроз преглед актуелних друштвених, техничких и дигиталних достигнућа, која су нам донела и негативне друштвене феномене који утичу како на функционисање породице тако и на њене односе. Преглед новијих научних мишљења и разматрања која се баве негативним утицајем поменутог додатно наглашава комплексност саветодавног рада, али и чињеницу да вредности које промовишемо у непосредном и ширем друштвеном окружењу имају и негативан утицај на развој детета. Стога, неговање и промовисање здравих стилова живота је само једна од важних карика на коју треба да обратимо пажњу кроз родитељско деловање, али и кроз саветодавни рад са родитељима.

Саветодавни аспект за родитељско деловање у функцији развијања кључних компетенција деце за целоживотно учење води нас ка холистичком развоју детета и потребе да разумемо изазове и тешкоће породичног васпитања и педагошких компетенција родитеља, јер се увиђа да је по-

требна већа посвећеност, стрпљење, проактивност, истрајност, а да је кључ холистичког развоја детета у стварању и пружању прилика за стицање различитих искустава и могућности учења, истраживања и самосталног ангажовања.

Завршни део монографије, *Уместо закључка: импликације за ефикасно родитељство* води нас ка томе да је свака породица јединствена, а ту јединственост чине многобројни спољашњи и унутрашњи чиниоци који је обликују. Данас педагошка компетентност и њена ефикасност у родитељском окружењу зависе како од детета тако и од личности родитеља, где свако са своје стране носи сет видљивих и невидљивих ставки које детерминишу родитељско поступање, па је саветодавни рад данас важна карика у јачању родитељских вештина за успешно деловање у породичним околностима. Бити компетентан родитељ, и то ефикасан, у овом тренутку је више него захтевно и у први мах недостижно. Свеукупна анализа потреба родитеља коју нам доноси ова монографија користан је ресурс за стварање неких нових модела подршке родитељству у којима ће партнерски односи кроз холистички приступ подићи компетентност родитеља и родитељство на виши ниво.

Драган Ж. Добрисављевић
Основна школа „Прота Матеја Ненадовић” Бранковина

КОМПЕТЕНЦИЈЕ ЗА РЕШАВАЊЕ ПРОБЛЕМА

[Наташа Т. Николић: *Компетенције за решавање проблема: педагошка перспектива*, Универзитет у Београду – Филозофски факултет, 2024, 149 стр.]



Монографија коју је издао Институт за педагогију и андрагогију у Београду под називом *Компетенције за решавање проблема: педагошка перспектива*, професорке на Филозофском факултету у Београду, на Одељењу за педагогију и андрагогију Наташе Т. Николић садржи 149 страница, текста формата А4, са наведеном 141 библиографском јединицом. Рукопис садржи поред садржаја, предговор на српском језику, увод, четири поглавља која су фокусирана на компетенције за решавање проблема с освртом на педагошку перспективу, закључак на српском и енглеском језику, попис литературе и белешку о ауторки.

Предговор књиге упознаје нас више са садржајем саме књиге, у којој су дата концептуална и терминолошка разјашњења

појма компетенција за решавање проблема као и сродних појмова, где се назире темељно проучавање сложене природе компетенције за решавање проблема. Дobar део монографије посвећен је сагледавању школских чинилаца који могу допринети развоју ученичких компетенција за решавање проблема, а монографија кроз критички осврт анализира улогу наставних програма, уџбеника и наставника у обезбеђивању повољног школског окружења за развој ученичких компетенција за решавање проблема.

Увод монографије води нас кроз осврт на садашњост ка прагматичним потребама образовања, где је неопходно да се оно прилагоди захтевима данашњице, како каже ауторка, *императив образовања треба да буде васпитање младих генерација које ће бити отпорне на манипулацију и*

индоктринацију, стога је аутономија личности интелектуална, али и морална, надвременски циљ васпитања, а у фокусу је примарни, али уједно и један од најизазовнијих циљева на свим нивоима образовања био – научити ученике да аутономно и самостално мисле као и да критички промишљају и исправно резонују. Како је у савременим дигиталним токовима постало све важније очување и задржавање аутономије која омогућава појединцу да задржи свој идентитет, интегритет и моралне вредности, компетенција за решавање проблема и њено развијање током школовања постаје значајан фактор који омогућава очување наведеног, а решење овог проблема постало је део свакодневног живота, како у приватној тако и у професионалној сфери, не само код ученика, него код свих уопште, јер се успех појединца све чешће процењује на основу његове спремности да одговори на проблемске ситуације, али и да мапира оптимална решења за проблемске ситуације са којима се сусреће. Већ у самом уводу увиђа се колико школа може допринети развоју компетенција за решавање проблема.

У првом поглављу, *Компетенције за решавање проблема – појмовно одређење и термилошка разјашњења* представљене су кроз три целине: Теоријско разматрање и дефинисање појма решавање проблема, Теоријско разматрање и дефинисање појма компетенција и Педагогија и компетенције: да ли има места у педагошком дискурсу.

У овом поглављу детаљније је разрађено појмовно одређење компетенција и компетенција за решавање проблема, са освртом и разјашњењем термилошких недоумица, где се упознајемо са теоријским основама компетенција и откуда баш компетенције за решавање проблема налазимо у образовању, где им је засигурно данас и место, јер се ученици скоро на сваком часу сусрећу са проблемским ситуацијама, задацима, практичном применом наученог, где решавање проблема у образовању не само да омогућава примену знања, већ и усмерава развој ученика кроз процес учења. Компетенције за решавање проблема у овом делу посматране су из различитих теоријских углова који нам омогућавају да сагледамо вредност и важност њиховог развијања, али и сложеност истих.

Теоријско разматрање и дефинисање појма решавање проблема води нас ка самом разумевању компетенције за решавање проблема, тачније ка јаснијем сагледавању термина решавање проблема, како у свакодневном окружењу, тако и у школском контексту. Позивајући се на теоријска разматрања и схватања појма решавање проблема увиђа се посматрање наведеног кроз различите приступе, који се крећу од једнодимензионалног, ка вишедимензионалном, а где се разјашњава сложеност термина решавање проблема, како независно тако и у склопу саме компетенције, а приближавање наведеног обухваћено је и кроз

анализу многих когнитивних и мотивационих процеса који се међусобно усклађују. Посебан осврт стављен је и на некогнитивне факторе, као значајне елементе који доприносе успешном решавању проблема међу којима су: стратегије решавања проблема, праћење, евалуација, метакогниција, мотивисаност, самоефикасност, самопоуздање, истрајност, интересовање, толеранција и др.

Теоријско разматрање и дефинисање појма компетенција уводи нас поступно од етимологије па све до данас у сложеност појма компетенција, где се увиђа да је термин компетенција, због низа различитих значења и описа изузетно комплексан. Различити теоријски приступи пружају нам различите перспективе и разумевање самог појма компетенција. Ауторка је анализирајући појам компетенције презентovala низ становишта међу којима су бихевиористички, конструктивистички и холистички, али и указала кроз анализу на место које компетенције, односно компетенције за решавање проблема треба да имају у образовно-васпитном процесу.

Педагогија и компетенције: да ли има места у педагошком дискурсу може се видети кроз приказ путоказа како су компетенције доспеле у образовање имајући у виду да је термин компетенција у образовању пренет из економије. Кроз осврт на теоријска разматрања и дефиниције упознајемо се са научним путем разумевања појма компетенције, где смо упућени и на опречне ставове када је реч о компетенцијама, јер се њихова улога у образовању још преиспитује кроз део научне јавности. У овом делу монографије сумиране су кључне критике усмерене на концепт образовања који је фокусиран на компетенције, где се јасно види каква је педагошка перспектива проучавања компетенција, као и перспектива развијања компетенција за решавање проблема у школском окружењу где оправданост није изостала.

У другом поглављу, *Структурни елементи компетенција за решавање проблема* упознајемо се са самом структуром компетенција за решавање проблема кроз осврт на научна разматрања у оквиру ове теме. Увиђа се да последњих деценија постоји потреба да се препознају и одреде специфичне вештине и знања која су карактеристична и које поседују особе које их чине успешним у решавању проблема. Детаљним прегледом структурних елемената саме компетенције за решавање проблема из различитих научних углова, увиђа се да ова компетенција у себи садржи садржајно-специфично знање, процедурално знање, кондиционално (условно) знање, опште стратегије за решавање проблема и хеуристике, али и саморегулацију. Научни погледи усредсређени су и на разумевање појма експерт и почетник у решавању проблема, што нас јасније уводи у важност разумевања структурних елемената компетенције за решавање

проблема. Назире се да ће се научници у блиској будућности све чешће бавити изучавањем компетенција за решавање проблема покушавајући да нам приближе шта то дубље чини њену структуру.

У трећем поглављу, *Аспекти испољавања компетенција за решавање проблема* дубље нас уводе у поменућу компетенцију, где се решавање проблема посматра вишедимензионално, а може се манифестовати у различитим формама. Различита схватања компетенције за решавање проблема која су наведена у монографији приближавају се једна другој, јер се кроз анализу поменутих схватања увиђа да се решавање проблема увек односи на спремност појединца да се носи са изазовима и тешкоћама у различитим ситуацијама. У овом делу монографије упознајемо се са различитим аспектима компетенција за решавање проблема кроз фокус на три критеријума: врсте захтева садржаног у проблему (аналитичко/динамичко), социјалне димензије решавања (самостално/сарадничко) и нивоа апстракције (опште/предметно-специфично). Од значаја је имати у виду да су последњих деценија у употреби многи термини за описивање различитих врста решавања проблема, па тако срећемо термине као што је сложено, интерактивно, аналитичко, свакодневно, кооперативно решавање и др. Посматрајући аспекте испољавања компетенција за решавање проблема мапира се комплексност овог конструкта, а очекивано је да ће он бити и даље у фокусу научног посматрања и истраживања имајући у виду да компетентност на овом пољу омогућава сваком појединцу у лакше сналажење у новим околностима, а отвара се и потреба за свеобухватним приступом, његовом развијању у настави, што укључује вештине, знање, способности и особине нужне за решавање проблема, као што су критичко мишљење, тимски рад, саморегулација, комуникација и друге. Посматрајући све наведено од наставе се онда данас очекује да буде интердисциплинарна како би одговорила структуралним захтевима развијања компетенције за решавање проблема и како би она била видљива у пракси.

У четвртном поглављу, *Могућности и претпоставке развоја компетенција за решавање проблема у школском контексту* ауторка нас ближе уводи у могућности које нам даје школа кроз теме: Наставни програм и компетенције за решавање проблема, Уџбеник и компетенције за решавање проблема и Наставник и компетенције за решавање проблема.

Како је неопходно да се ова значајна компетенција развија од првог дана школовања, ауторка анализирајући школски контекст ставља акценат на неколико кључних фактора који омогућавају развијање поменуте компетенције, али и отвара могућности за дубље анализирање школског контекста из угла стварања окружења за развијање компетенција

за решавање проблема код ученика. Нека од могућих решења која се презентују овом монографијом могу бити добар путоказ, јер су у служби развоја компетенција за решавање проблема.

Наставни програм и компетенције за решавање проблема када је реч о развијању компетенције за решавање проблема у фокус стављају наставне програме за које се очекује да су целовити и да подржавају развој компетенција за решавање проблема кроз своју примену у наставном процесу. Очекивано је када сагледамо сложеност компетенције за решавање проблема да наставни план треба да представља оквир за остваривање и ове поменуте компетенције. Ауторка нас у овом делу монографије води кроз различите приступе развијању ове компетенције унутар наставних програма: настава за решавање проблема (*teaching for problem solving*), настава о решавању проблема (*teaching about problem solving*) и настава кроз решавање проблема или проблемска настава (*teaching through problem solving*), где сагледавајући поменуте приступе јасније указује на важност поштовања кључних принципа које треба узети у обзир приликом креирања наставних програма са циљем да се решавање проблема успешно integriше у наставу која је развијајућа и на овом пољу.

Уџбеник и компетенције за решавање проблема и њихова узрочно-последична веза презентована је у овом делу монографије, а наглашава се шта се све може сматрати уџбеником, шта он треба да садржи, са акцентом да је потребно да буде дидактички обликован као и да садржи систематизована знања из неке области, за одређени ниво образовања као и одређени узраст ученика како би имао развојно-формативну улогу. Јасно се уочава да уџбеник има значајну улогу у усмеравању начина на који се градиво представља, разуме и integriше у оквиру наставног процеса, а да у контексту развоја компетенција, уџбеник има вишенаменску природу, али и да испуњава још најмање три функције: истраживачку, мотивациону, као и функцију самоучења, са циљем да се олакша развој различитих вештина код ученика као што су коришћење различитих извора информација, организовање и процена сопственог рада, анализирање доступних информација, идентификација, дефинисање и решавања проблема и сл. Како је кроз детаљну анализу потенцијала уџбеника као средства подршке у развоју компетенција за решавање проблема код ученика уџбеник сагледан вишедимензионално како би деловао подржавајуће, а не ограничавајуће, фокус је стављен на кључне елементе уџбеника (наратив, задатке/проблеме и илустрације) како бисмо лакше сагледали његову улогу у развијању компетенција за решавање проблема у школском контексту, односно директно у образовно-васпитном раду са ученицима. Кроз

осврт на низ истраживања која су у фокус стављала уџбеник и његову вишефункционалност, додатно се увиђа да је ка овом значајном ресурсу пажњу потребно усмеравати и у блиској, али и даљој будућности.

Наставник и компетенције за решавање проблема су уско повезани када је реч о компетенцијама за решавање проблема, имајући у виду да су наставници ти који унапређују, модификују, обликују наставни програм у односу на окружење у ком се он реализује. Треба имати у виду да реализацијом наставних програма због низа фактора он бива диверзификован у односу на различите критеријуме као што су, на пример, начини рада, избор задатака и захтева на часовима, избор метода рада, а ту је и аутономија наставника и флексибилност у имплементацији и у непосредном раду са ученицима. Поред наведеног треба узети у обзир искуство у раду, стил рада, личну филозофију образовања, специфичности састава ученика у одељењима, различите приступе у раду са ученицима, где диверзификација постаје очигледна упоређивањем рада наставника. Ова диверзификација може произвести изазове који могу имати позитивне и негативне контексте и када је реч о развијању компетенције за решавање проблема, па се може констатовати да наставници својим начином рада, избором садржаја, постављањем разноврсних захтева пред ученике и атмосфером коју креирају на часу стварају услове који у мањој или већој мери доприносе развоју компетенција за решавање проблема. Њихов успех у постизању овог циља зависи не само од знања из предметне области већ и од педагошких и дидактичких знања и вештина, као и од личних и заједничких уверења о важности развоја ученичких компетенција за решавање проблема. Сходно наведеном потребно је да наставнике подржимо кроз професионална усавршавања, али и друге modele пружања подршке, као и кроз отварање простора за аутономију у избору и креирању путева и начина остваривања овог и других циљева.

Сагледавајући потребе за развијањем компетенција за решавање проблема ауторка кроз монографију указује на важност препознавања компетенција за решавање проблема и њихово развијање у школском контексту, где се јасно види да је потребно и од значаја је радити на њиховом развијању, како сада у образовно-васпитним установама, тако и сутра, са новим генерацијама које ћемо образовати. Комплексност самог појма компетенција и решавања проблема јасно се види кроз анализу многих структурних, теоријских али и практичних елемената на пољу педагогије, као и добит за појединца кроз овладавање овом компетенцијом, па је очекивано да се због уочених потреба промене десе у сфери образовања и када је реч о образовним политикама, како би развијање компетенција за решавање проблема било видљивије у школском контексту. Кроз теоријски осврт на

појам компетенција, али и решавање проблема као и анализу наставних програма и њихових специфичности, уџбеника и њиховог капацитета, наставника који је значајна карика у развијању компетенција у наставном процесу, јасно се увиђа да се на пољу развијања компетенција за решавање проблема отварају нове могућности, па тако пажњу и даље треба усмеравати како на поменуте факторе тако и на друге факторе школског окружења како би развијање компетенција за решавање проблема било значајно видљивије у нашем образовању. Ауторка нас подсећа да педагогија у овом процесу не сме бити усамљена као наука, јер овако комплексна тема треба да буде мултидисциплинарна, где се научни осврти и праћења умрежавају међу сродним научним дисциплинама како би се створили и одржали услови за развијање и неговање компетенција за решавање проблема у школском, али и ваншколском окружењу.

БЕЛЕШКЕ О АУТОРИМА

Биљана М. Алавања (1979), мастер учитељ, директор ИК „Само корак” д.о.о., Београд. Ужа научна област: методика наставе природе и друштва. Докторанд на Педагошком факултету у Ужицу Универзитета у Крагујевцу. Имејл: biljanaalavanja1@gmail.com

Ивана А. Благојевић (1997), асистент, Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију. Ужа научна област: говорно-језички развој деце. Студент докторских студија на Факултету за специјалну едукацију и рехабилитацију, студијски програм: логопедија. Имејл: ibлагоjevic997@gmail.com

Драган Ж. Добрисављевић (1976), професор разредне наставе, Основна школа „Прота Матеја Ненадовић” Бранковина. Уже научне области: методика разредне наставе и професионалне компетенције наставника. Имејл: dobrisavljevicdragan@gmail.com

Катарина Д. Јанковић (1994), мастер учитељ, Основна школа „Бранко Радичевић” Бољевци, Београд. Уже научне области: инклузија, вршњачко насиље. Имејл: kacajankovic94@gmail.com

Ђурђа С. Максимовић (1995), мастер педагог, асистент, Универзитет у Крагујевцу – Педагошки факултет у Ужицу. Ужа научна област: историја педагогије. Докторанд на Филозофском факултету Универзитета у Београду, студијски програм – педагогија. Имејл: petrovicdjurdja7@gmail.com

Жељко Ј. Младеновић (1985), доктор психолошких наука, професор струковних студија, Академија васпитно-медицинских струковних студија у Крушевцу – Одсек Алексинац. Уже научне области: когнитивне неуронауке. Имејл: liderzeljko@gmail.com

Мерима Муслић (1988), доктор психолошких наука, доцент, Универзитет у Сарајеву – Филозофски факултет. Уже научне области: едукацијска психологија, учење и подука, употреба технологије у настави. Имејл: merima.zukic@ff.unsa.ba

Миланка Ч. Николић (1974), мастер педагог, Предшколска установа „Дечја радост”, Туприја. Ужа научна област: акциона истраживања у унапређењу васпитно-образовне праксе.
Имејл: m.n2503@gmail.com

Марко Р. Поподић (1987), доктор педагошких наука, академски сликар, доцент Академије умјетности у Требињу Универзитета у Источном Сарајеву. Ужа научна област: методика васпитно-образовног рада.
Имејл: marko.popadic01@gmail.com

Бранка П. Спасић (1998), мастер педагог, асистент, Универзитет у Крагујевцу – Педагошки факултет у Ужицу. Уже научне области: општа педагогија, специјална педагогија. Студент докторских студија. Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду, ДАС Педагогија.
Имејл: spasic.branka@gmail.com

Радован Т. Чокорило (1948), доктор педагошких наука, доктор психолошких наука, редовни професор, Нови Сад. Уже научне области: општа педагогија, општа психологија.
Имејл: radovancokorilo@yahoo.com

Мирјана М. Чутовић (1972), доктор дидактичко-методичких наука, доцент, Педагошки факултет у Ужицу Универзитета у Крагујевцу. Ужа научна област: методика наставе српског језика и књижевности.
Имејл: cutoiko@open.telekom.rs

Сабина Е. Шкријељ (1987), професор енглеског језика, мастер филолог, Основна школа „Стефан Немања” Нови Пазар. Ужа научна област: филологија, учење страних језика код најмлађих.
Имејл: sabina.skrijelj87@gmail.com

УПУТСТВО АУТОРИМА РАДОВА

Часопис „Учење и настава” објављује теоријске и емпиријске радове, научне и стручне, који третирају учење, наставу и целокупни образовно-васпитни рад у предшколским установама, основним и средњим школама и факултетима, као и приказе монографија.

Наслов рада. Треба да је информативан, да одражава предмет проучавања – истраживања и да не садржи више од десет речи. Уколико рад потиче из неког пројекта, потребно је у фусноти навести назив и број пројекта. Радови настали као прикази са предавања, трибина и научних и стручних скупова, треба да садрже назив, место и датум одржавања. За експозее са одбране докторских дисертација и мастер радова наводе се подаци о факултету и комисији.

Резиме. На почетку рада (иза наслова) даје се резиме, обима 150–300 речи, који садржи циљ рада, примењене методе, главне резултате и закључак. Издавач преводи наслов и резиме на енглески и немачки језик.

Кључне речи. Кључне речи се наводе иза резимеа. Треба да их буде од пет до седам, пишу се малим словима и одвајају запетом.

Основни текст. Радови треба да буду писани јасно и разумљиво, логичким редом. Радове емпиријског карактера потребно је структурирати тако да, поред увода и закључка, имају три основна дела: 1) теоријски приступ проблему, 2) методолошки оквир истраживања и 3) резултати истраживања.

Обим и фонт. Радови се пишу у текст процесору Microsoft Office Word – фонтом Times New Roman (величине 12 тачака за основни текст и 10 тачака за фусноте и списак литературе, са размаком од 1,5 реда). Обим рада: до једног ауторског табака, односно до 30.000 словних знакова.

Истицање текста. Истицање делова текста изводи се курзивом. Наслови и поднаслови исписују се болдом.

Референце у тексту. Имена страних аутора у тексту наводе се у српској транскрипцији, фонетским писањем презимена, а у загради изворно, уз годину публикавања рада, нпр. Пијаже (Piaget, 1967). Уколико су рад писала два аутора, наводе се оба презимена, а уколико постоји више аутора, у загради се наводи презиме првог аутора, и скраћеница – и сар.

Цитати. Цитате прате референце са презименом аутора, годином објављивања и бројем странице, нпр. (Петровић, 2006: 56). При цитирању се користе наводници („н”) и полунаводници (‘н’).

Литература. На крају текста прилаже се списак само оних библиографских јединица које су навођене у тексту, на језику и писму на коме су објављене, азбучним редоследом, на следећи начин:

Књига: Визек Видовић, В. и сар. (2014). Психологија образовања. Београд: Издавачка кућа Klett д.о.о.

Поглавље у књизи: Хаџи Јованчић, Н. (2012). Уметност у општем образовању – Функције и приступи настави. Приступи настави уметности у општем образовању, 95–103. Београд: Учитељски факултет Универзитета у Београду и Издавачка кућа Klett д.о.о.

Чланак у часопису: Павловић, М. (2015). Значај интеракције – дете, наставник и ликовно дело. Иновације у настави, 28 (1), 105–112.

Веб документ: Degelman, D. (2014). APA Style Essentials. Retrived October 18, 2014 from <http://www.vanguard.edu/psychology/faculty/douglas-degelman/apa-style/>.

Уколико се у тексту наводи већи број радова истог аутора публикованих у истој години, радови треба да буду означени словима уз годину издања, нпр. 2010а, 2010б.

Табеле, графикони, шеме и слике. Табеле треба да буду урађене у програму Microsoft Office Word (без вертикалних линија), а илустрације (слике и цртежи) у JPG формату и означене бројем, пратећи редослед у тексту или у прилогу. При одређивању величине, потребно је водити рачуна о формату часописа. У односу на текст, центрирају се. Уколико је потребно, садрже објашњења ознака које су коришћене. Редни бројеви исписују се нормалом, а називи италиком, и т о: к од т абела и графикана изнад, а код слика испод. Нпр.: Табела 3. Структура узорка истраживања.

Фусноте и скраћенице. Фусноте се користе за објашњења. Скраћенице треба избегавати.

Евалуација радова. Радове рецензирају два рецензента. Прихваћени радови се разврставају у научне и стручне. Научни радови: 1) оригинални научни чланак, 2) прегледни научни чланак, 3) кратко или претходно саопштење, 4) научна критика, односно полемика. Стручни радови: 1) стручни чланак, 2) информативни прилог, 3) приказ, 4) библиографија.

Радови се достављају до 1. септембра текуће године, на имејл: casopis@klettobrazovanje.org. Уз радове се достављају Ауторски образац и Ауторска изјава, који се могу преузети на сајту www.klettobrazovanje.org.

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

„Teaching and Learning” journal publishes theoretical and empirical, scientific and professional papers that discuss learning, teaching and educational work in general in preschool, primary and secondary school and university, as well as monograph reviews.

Title. It should be informative, reflect the research subject and it shouldn't exceed ten words. If the paper is a part of a project, the name and the number of the project should be stated in a footnote. Papers written as reviews of lectures, forums and scientific and professional meetings should include the name, location and date of the event. Presentations from the defenses of PhD and Master's theses should include the information about the faculty and the dissertation committee.

Abstract. The paper should contain an abstract at the beginning (after the title), which consists of 150-300 words, includes the objective of the paper, implemented methods, main results and conclusions. The publisher ought to translate the title and abstract to English and German.

Keywords. Keywords are listed after the abstract. There should be between five and seven of them, written in lowercase letters, and separated by commas.

Main text. Papers should be written in clear and understandable language, and in logical order. Empirical papers should be structured so that they have three main sections, in addition to the introduction and conclusion: 1) theoretical approach to the problem, 2) methodological framework of the research and 3) research results.

Length and font. Papers are written in Microsoft Office Word text processor, using Times New Roman font (with font size 12 for the main text and size 10 for footnotes and bibliography, with 1.5 line spacing). Length: up to one author's sheet, i.e. 30000 characters.

Text emphasis. Sections of the text are emphasized by putting them in italics. Titles and explanatory titles are emphasized by bolding.

In-text references. The names of foreign authors in the text should be converted to Serbian transcription, and the original name cited in parentheses, together with the year of publication, for example Pijaže (Piaget, 1967). If the paper was written by two authors, both names should be cited, and if there are several authors, you should cite the name of the first author, followed by – et al.

Quotations. Quotes are followed by references with the author's name, year of publication and the number of pages, for example (Petrović, 2006: 56). When citing other others, both double („n”) and single ('n') quotation marks are used.

Bibliography. The list of bibliographic units cited in the text will be listed at the end of the text, in the language and script of their original publication, in alphabetical order, as follows:

Book: Vizek Vidović, V. et al. (2014). Psihologija obrazovanja. Beograd: Izdavačka kuća Klett d.o.o.

Book chapter: Hadži Jovančić, N. (2012). Umetnost u opštem obrazovanju – Funkcije i pristupi nastavi. *Pristupi nastavi umetnosti u opštem obrazovanju*, 95–103. Beograd: Učiteljski fakultet u Beogradu i Izdavačka kuća Klett d.o.o.

Magazine article: Pavlović M. (2015). Značaj interakcije – dete, nastavnik i likovno delo. *Inovacije u nastavi*, 28 (1), 105–112.

Web documents: Degelman, D. (2014). APA Style Essentials. Retrieved October 18, 2014 from <http://www.vanguard.edu/psychology/faculty/douglas-degelman/apa-style/>.

If the text cites several works of the same author, published in the same year, they should be indexed with letters, with the year of publication, e.g. 2010a, 2010b.

Tables, charts, diagrams and pictures. Tables should be done in Microsoft Office Word (without vertical lines), in JPG format, and numbered, in accordance with their order in the text or in the appendix. When defining their size, one should be mindful of the journal's format. They should be centered in the text. If necessary, they should include a legend of used symbols. Ordinal numbers are written normally, and names in italics, in the following way: with tables and charts, above, and with images, below. E.g. Table 3. Research sample structure.

Footnotes and abbreviations. Footnotes are used as explanations. Abbreviations should be avoided.

Paper evaluation. Papers are evaluated by two reviewers. Accepted papers are divided to scientific and professional papers. Scientific papers: 1) original scientific paper, 2) scientific review paper, 3) short or preliminary announcement, 4) critical scientific review, or discussion. Professional papers: 1) professional article, 2) informative article, 3) review, 4) bibliography.

Papers are sent by September 1 of the current year to the following email address: casopis@klettobrazovanje.org. They should include the Author's Statement and Copyright Release Form, which can be downloaded from the following address: www.klettobrazovanje.org.

RICHTLINIEN ZUR MANUSKRIPTEGESTALTUNG

Die Zeitschrift „Lernen und Lehren“ veröffentlicht theoretische, empirische, wissenschaftliche und technische Beiträge, die sich mit dem Lernen, der Lehre und der allgemeinen Bildungs- und Erziehungstätigkeit in Kindergärten, Grundschulen und weiterführenden Schulen und Hochschulen auseinandersetzen, sowie Ausstellungen von Monographien.

Beitragstitel. Der Beitragstitel sollte informativ sein, den Forschungs- bzw. Untersuchungsgegenstand wiedergeben und eine Länge von zehn Wörtern nicht überschreiten. Sollte der Beitrag als Teil eines Projekts verfasst worden sein, müssen Projektname und -nummer in der Fußnote angegeben werden. Bei Arbeiten, die als Darstellungen von Vorträgen, Podiumsdiskussionen sowie Wissenschafts- und Fachkonferenzen verfasst wurden, müssen die Bezeichnung des Ereignisses sowie Veranstaltungszeit und -ort angegeben werden. Bei Exposés, die bei der mündlichen Verteidigung von Dissertationen und Masterarbeiten vorgetragen wurden, müssen Angaben über die Hochschule und die Kommission genannt werden.

Zusammenfassung. Am Anfang des Beitrags (unmittelbar nach dem Titel) steht die Zusammenfassung (150-300 Wörter), in der das Ziel des Beitrags, die angewandten Methoden, die wichtigsten Ergebnisse und Schlussfolgerungen angegeben werden. Der Herausgeber wird den Titel und die Zusammenfassung ins Englische und Deutsche übersetzen lassen.

Schlüsselwörter. Die Schlüsselwörter folgen unmittelbar nach der Zusammenfassung. Angegeben werden sollten zwischen fünf und sieben Schlüsselwörter, die normal geschrieben und durch Kommata getrennt sind.

Fließtext. Die Beiträge sollten klar und verständlich geschrieben sowie logisch strukturiert sein. Empirische Arbeiten sollten neben Einleitung und Schlussfolgerung auch drei wesentliche Teile enthalten: 1) den theoretischen Ansatz, 2) den methodologischen Forschungsrahmen sowie 3) die Forschungsergebnisse.

Umfang und Schriftart. Alle Texte werden im Textverarbeitungsprogramm Microsoft Word geschrieben - Schriftart Times New Roman (12 Punkt für den Fließtext und 10 Punkt für Fußnoten und Literaturverzeichnis, 1,5-zeilig). Umfang des Aufsatzes: ca. 16 Seiten bzw. max. 30.000 Zeichen.

Hervorhebung im Text. Einzelne Textstellen werden in Kursivschrift hervorgehoben. Überschriften und Zwischenüberschriften werden fett geschrieben.

Referenzen im Text. Vor- und Nachnamen ausländischer Autoren werden im Text in der serbischen Transkription, d.h. in einer phonetisch angepassten Schreibweise angegeben. Bei einer Angabe in Klammern werden sie in der Originalschreibweise zitiert, gefolgt vom Publikationsjahr, z.B. Pijaže (Piaget, 1967). Wenn der Aufsatz

zwei Verfasser hat, werden beide Familiennamen genannt und bei mehr als zwei Autoren werden in Klammern der Familienname des ersten Autors und die Abkürzung i sar. (deutsch: et al.) genannt.

Zitate. Bei Zitaten müssen stets der Familienname des Autors, das Publikationsjahr und die Seitenzahl stehen, z.B. (Petrović, 2006: 56). Beim Zitieren werden doppelte Anführungszeichen („n“) und einfache Anführungszeichen (‘n’) verwendet.

Literaturverzeichnis. Am Ende des Texts werden nur jene bibliografischen Quellen aufgelistet, die im Text auch zitiert wurden, und zwar in der zitierten Sprache und Schrift, in alphabetischer Reihenfolge, und zwar:

Buch: Vizek Vidović, V. i sar. (2014). Psihologija obrazovanja. Beograd: Izdavačka kuća Klett d.o.o.

Buchkapitel: Hadži Jovančić, N. (2012). Umetnost u opštem obrazovanju – Funkcije i pristupi nastavi. Pristupi nastavi umetnosti u opštem obrazovanju – Funkcije i pristupi nastavi. Beograd: Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu i Izdavačka kuća Klett d.o.o. Zeitschriftenaufsatz: Pavlović, M. (2015). Značaj interakcije – dete, nastavnik i likovno delo. Inovacije u nastavi, 28 (1), 105–112. Internetdokument: Degelman, D. (2014). APA Style Essentials. Retrieved October 18, 2014 from <http://www.vanguard.edu/psychology/faculty/douglas-degelman/apa-style/>

Falls im Text mehrere Arbeiten eines Autors mit demselben Publikationsjahr angeführt werden, muss dies unmittelbar nach dem Publikationsjahr alphabetisch gekennzeichnet sein, z.B. 2010a, 2010b.

Tabellen, Grafiken, schematische Darstellungen und Bilder. Tabellen müssen im Textverarbeitungsprogramm Microsoft Office Word (ohne senkrechte Linien) erstellt worden sein. Für Abbildungen (Bilder und Zeichnungen) ist das JPG-Format verbindlich, die Nummerierung muss jener im Text oder Anhang entsprechen. Bei der Bestimmung der Größe muss das Publikationsformat der Zeitschrift berücksichtigt werden. Tabellen werden zentriert im Text eingefügt. Falls erforderlich, werden auch die verwendeten Symbole und Abkürzungen kurz erläutert. Die Nummerierung wird in normaler Schriftart und die Bezeichnung in Kursivschrift geschrieben, und zwar: Tabellen und Grafiken in der Überschrift und bei Abbildungen in der Unterschrift. z.B.: Tabelle 3. Struktur des untersuchten Datenmaterials.

Fußnoten und Abkürzungen. Fußnoten werden für Erklärungen verwendet. Abkürzungen sollten möglichst sparsam eingesetzt werden.

Bewertung der Arbeiten. Alle eingesandten Beiträge werden von zwei Rezensenten bewertet. Die angenommenen Beiträge werden als wissenschaftlich oder fachlich klassifiziert. Wissenschaftliche Beiträge: 1) wissenschaftlicher Aufsatz,

2) Übersichtsaufsatz, 3) Kurzmitteilung oder Ankündigung, 4) wissenschaftliche Kritik bzw. Polemik. Fachliche Beiträge: 1) Fachartikel, 2) informativer Beitrag, 3) Buchbesprechung, 4) Bibliografie.

Bitte schicken Sie die Beiträge bis zum 1. September des laufenden Jahres an folgende E-Mail-Adresse: casopis@klettobrazovanje.org. Zusammen mit ihrem Beitrag sollten die Autorinnen und Autoren als E-Mail-Anhang auch unser Autorenformular und die Erklärung über die eigenständige Erstellung des Beitrags einfügen, die man auf der folgenden Internetadresse herunterladen kann: www.klettobrazovanje.org.



Адреса издавача и уредништва часописа „Учење и настава”

KLETT друштво за развој образовања
Маршала Бирјузова 3–5/IV, 11000 Београд
телефон: +381 11 3348 384
Имејл: casopis@klettobrazovanje.org
www.klettobrazovanje.org

Годишња претплата износи 900,00 динара.

Поруџбеницу преузети са сајта, попуњену послати на имејл издавача.
Уплату извршити на основу предрачуна издавача.
KLETT друштво за развој образовања, Београд
RaiffeisenBank (динарски рачун) 265-1040310002231-58
матични број 28069901 | ПИБ 107388293

СР - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37(497.11)

УЧЕЊЕ и настава / главни и одговорни
уредник
Миленко Кундачина. - Год. 1, бр. 1 (2015)-
. - Београд : KLETT друштво за развој образовања,
2015- (Београд: АТЦ штампарија). - 24 cm

Годишње.
ISSN 2466-2801 = Учење и настава



ISSN 2466-2801



9 772466 280005 >