

УЗДАНИЦА

ISSN 1451 – 673 X

Часопис за језик, књижевност, уметност
и педагошке науке

НОВА СЕРИЈА, новембар 2010, год VII, бр. 2

UDC 81

82

7.01

37.01

УЗДАНИЦА

Часопис за језик, књижевност, уметност
и педагошке науке
НОВА СЕРИЈА, новембар 2010, год VII, бр. 2

Издавач

Педагошки факултет у Јагодини
Милана Мијалковића 14, 35 000 Јагодина

За издавача

Проф. мр Сретко Дивљан, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини

Главни и одговорни уредник

Проф. др Тиодор Росић, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини

Уреднички тимо

Проф. др Миланка Бабић, Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет; проф. мр Сретко Дивљан, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини; M.Sc Маја Димитријевић, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини; мр Бранко Илић, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини; проф. др Бранко Јовановић, Универзитет у Приштини, Филозофски факултет Косовска Митровица; проф. др Виолета Јовановић, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини; доц. др Јелена Јовановић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет; Dr Christos Kechagias PhD, Philosophy of Education, University of Athens, Faculty of Primary Education; проф. др Милош Ковачевић, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет; др Емина Копас-Вукашиновић, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини; проф. др Петар Милосављевић, Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет; проф. др Ружица Петровић, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини; мр Вера Савић, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини; проф. др Јелица Стојановић, Универзитет Црне Горе, Филозофски факултет у Никшићу; др Михаило Шћепановић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет

Оперативни уредник

Др Илијана Чутура, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини

Адреса уредничког тима

Педагошки факултет у Јагодини
Милана Мијалковића 14, 35 000, Јагодина
е-адреса: uzdanica@pefja.kg.ac.rs
Телефон: +381 35 223805

Издавачки савети

Проф. др Вељко Банђур, Универзитет у Београду, Учитељски факултет у Београду; проф. др Радивоје Микић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет; проф. др Тиодор Росић, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини; проф. др Радоје Симић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет; проф. Слободан Штегић, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет

Рецензенти

Проф. др Миланка Бабић, Универзитет у Источном Сарајеву; проф. др Милош Ковачевић, Филолошко-уметнички факултет, Крагујевац; доц. др Светлана Ђурчић, Педагошки факултет у Београду; проф. др Радивоје Константиновић, Филолошки факултет у Београду, Катедра за романистику; доц. др Гордана Петричић, Филозофски факултет у Новом Саду; проф. др Тиодор Росић, Педагошки факултет у Јагодини; проф. др Стана Смилковић, Учитељски факултет у Врању; проф. др Бранислав Поповић, Природно-математички факултет у Крагујевцу; проф. др Мирко Дејић, Учитељски факултет у Београду

Технички уредник

Пера Станисављевић Бура

Лектура и коректура

M.Sc Маја Димитријевић, Марија Ђорђевић, мр Бранко Илић, Јелена Максимовић, др Илијана Чутура.

Превод резимеа

М. Сс Дијана Јовановић

Штампа

Папир комерц, Јагодина

Тираж

500

Ликовни њилози

Весна Милуновић

САДРЖАЈ

РАСПРАВЕ И ЧЛАНЦИ

- Јелена Р. Јовановић Симић: Облици именских речи уз бројеве 'два', 'оба', 'три' и 'четири' у српском језику / 7–20
- Тиодор Р. Росић: Просторно-временски континуум у *Малим бајкама* Стевана Раичковића / 21–32
- Зорица Ж. Јоцић: О мотивацији за учење граматике кроз облике наставног рада / 33–41
- Дијана Љ. Вучковић: Полазишта интерпретације романа у првом циклусу деветогодишње основне школе / 43–58
- Анатолиј Кљосов: Откуд су се појавили Словени и „Индоевропљани“? Одговор даје ДНК-генеалогичка / 59–86
- Маја М. Димитријевић: Дете-читалац и јунаци уметничке приче – рецепцијски капацитети / 87–99
- Ирена Б. Голубовић-Илић: Лабораторијско-експериментална метода и вештине комуницирања потребне за њену успешну реализацију / 101–117
- Вуловић Р. Ненад, Милана Р. Егерић: Диференцирана настава у свакодневној наставној пракси / 119–137
- Нада М. Милетић: Портрети светитеља у лозицама – порекло и развој мотива / 139–160

СТРУЧНИ РАДОВИ

- Дејан М. Каравесовић: Временски односи нефинитних облика као глаголских комплемената у енглеском и њихових српских преводних еквивалената / 163–174
- Ana S. Kocić: The Organisation of the L2 Mental Lexicon / 175–183
- Vera M. Savić: Dramatization of Fables in Teaching English to Young Learners / 185–195

Тијана Ј. Дабић, Радмила Ђаковић: Значај мотивације у настави енглеског језика у основним школама у Србији / 197–206

Влада М. Сучевић: Педагошке и дидактичко-методичке компетенције васпитача као предуслов остваривања инклузивног програма / 207–220

Matti Meri, Vladimir M. Stanojević, Ivana P. Ćirković-Miladinović: Research of Teacher Competences in Finland and Serbia within Tempus Project Curriculum Reform in Teacher Education / 221–232

Драган З. Ђурић, Јелена Д. Станисављевић: Примене дидактичког модела егземпларне наставе биологије на развој мотивационих процеса код ученика / 233–243

ПРИКАЗИ И КРИТИКЕ

Биљана Ј. Стојановић: Емил Каменов, *Мугросић чула, 2. део, Развијање гечје интелекције*, Нови Сад: Драгон, 2010, 256 стр. / 247–249

Весна Трифуновић: Допринос развоју комуникационих компетенција педагошких радника – Радмила Миловановић, *Интеријација и комуникација у васпитачком раду*, Педагошки факултет у Јагодина, Јагодина, 2010. / 251–252

Милка В. Николић: Књиге за развој тактилних перцепција деце најмлађег узраста; Едиција „Бебин додир“, Издавачка кућа „Пчелица“, Чачак, 2010. / 253–256

УПУТСТВО АУТОРИМА / 257–260

РАСПРАВЕ И ЧЛАНЦИ



Јелена Јовановић Симић
Универзитет у Београду
Филолошки факултет
Катедра за српски језик
са јужнословенским језицима

УДК: 811.163.41'367.627 ; 811.163.41'367.4
ИД БРОЈ: 180239116

Оригинални научни рад
Примљен: 15. новембра 2010.
Прихваћен: 21. септембра 2010.

ОБЛИЦИ ИМЕНСКИХ РЕЧИ УЗ БРОЈЕВЕ 'ДВА', 'ОБА', 'ТРИ' И 'ЧЕТИРИ' У СРПСКОМ ЈЕЗИКУ

Апстракт: У раду¹ се разматрају конструкције са бројевним речима 'два', 'оба', 'три' и 'четири' и именицама, као и оне у којима поред именица постоје њихови атрибути и предикатне лексеме. Закључује се да облици на '-а' и облици на '-е' не припадају ни у коју граматичку категорију српскога језика, јер су по преклу су дуалски, али после губитка осећаја за дуал постали су нелокализоване форме које се привидно прикључују парадигми м. и ср. рода, на једној страни, или ж. р., на другој.

Кључне речи: дуал, двојина, плурал, множина, паукал, бројевна реч, бројевна конструкција, парадигма, конгруенција, рекција, атрибут, предикат.

1. УВОД

1. Тзв. бројне, или боље бројевне речи и конструкције с њима – паукалне пре свега – не заузимају значајније место у школским граматикама, али се у науци сматрају сложеним проблемом, нарочито у српском језику, где број 'један' по лексичким и граматичким својствима заправо припада заменичким речима, бројеви 'пет' и даље сматрају се прилозима, док 'два', 'оба', 'три' и 'четири' чине неку прелазну категорију између две поменуте. Паукалнима називамо синтагме код којих бројевна реч 'два' до 'четири' образује спој са именским речима.

2. У науци су изношени различити ставови о паукалним и другим бројевним конструкцијама, нарочито о неким од њих.

¹ Овај рад настао је на основу реферата прочитаног 15. јануара 2009. год. на 50. Зимском семинару за наставнике и професоре српског језика и књижевности. Рад је урађен у оквиру пројекта 148024 D *Српски језик и друштво* вена креињања, који финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

2.1. Наиме, што се тиче бројева 'пет' и даље, мислимо да је опште прихваћено мишљење да они реирају партитивни генитив множине именичких речи. И нема неслагања око нпр. Маретићевих погледа (1963: 438)² – да уз ове бројеве предикатна реч има прилошки тип конгруенције, јер „се слажу са сингуларом и средњим родом, нпр. *дошло* их је пет, као кад велимо: *дошло* их је мало (или много). Али мисао да ти бројеви доиста значе множину чини те с њима може глагол стајати и у плуралу“: једанаест ученика *ошитоше* у Галилеју...

2.2. Али кад је реч о бројевима 'два', 'три' и 'четири', међу ауторитетима нема јединства. Т. Маретић, полазећи од ситуације у њиховој деklinацији, сматра их двојинским по природи (два-двају-двама, две-двеју-двема, три-трију-трима, четири-четирију-четирма и сл.); двојински облик по правилу има и реч употребљена у функцији допуне уз њих (два *ученика* су *закаснила*), с тим што двојина у неким позицијама може алтернирати са множином (нпр, у предикату: два *ученика* су *закаснили*).

2.3. А. Белић (1999: 191)³ се супротставља Маретићу одбијајући мишљење о двојинском карактеру бројевне конструкције са 'два' до 'четири'.

„Иако се у нашем језику говори о двојини – тврди он на једном месту у својим истраживањима – и она ставља стално у ред граматичких категорија, у ствари двојине у српском језику нема. Јер облик нпр. *човека*, који се употребљава уз *два* или *оба*, употребљава се и уз бројеве *три*, *четири*; према томе, данас је то конструкција уз бројеве од 2–4 у којој се *одегају*, и то у малој мери, *осишаци од сшаре двојине*“.

2.3. М. Стевановић (1991: 142–143) такође тврди да ови бројеви „имају облике некадашње двојине“, али немају значење двојине, него именице у комбинацији с њима „стоје у облику са завршетком *-а* (у м. и ср. роду) и у облику са завршетком *-е* (у ж. роду) који данас нису ништа друго него облици ген. једнине у првом случају, и облици ном.-акуз. множине у другом“.

3. Из Стевановићевих речи излази заправо да се некадашњи двојински облици код конструкција типа *два цџра*, *две рџке* и сл. у данашњем језичком осећању тумаче као облици ген. једнине, код м. и ср. рода, и ном. множине, код ж. рода. То је прихватљиво код већине тих речи у атрибутој функцији, али не и када су у функцији предикатива, нарочито не код глаголских речи, као *пројала*, *убила* из његових примера (Ту су ваљда и *моја* два брата *пројала*; – Отпоче причати о некој женској особи због које су се три момка *убила*), или *осшала*, *била*, па и *слављена*, из Маретићевих (од прве жене *осшала* су му два сина..., нијесу оба супарника *била* дужна дати сведоке..., два празника негда су *слављена* заједно под једним именом). Подсећамо само на Стевановићеву опрезну солуцију термилошки уобличену у виду неутралног: 'облици на *-а*'. Ти 'облици на *-а*' и њихова природа, јесу у неку руку загонетни, и представљају главну тему наших разматрања у овом раду.

² Уместо „они се слажу“, боље је рећи да се поменуте речи слажу с њима.

³ В. и Белић 2000: 273–410.

4. Добро полазиште за нашу расправу представља рад Х. К. Микелсена о истом проблему (1984: 73-79). Неки од његових налаза врло су инспиративни, али је његов општи став сувише екстреман, па захтева извесна прецизирања и исправке. Он децентно тврди да је паукал трећи граматички број деklinације, чији су облици додуше у великој мери хомонимни са плуралом, али они имају „друкчији граматички садржај“ од плурала. „На овај начин – закључује он – постаје јасно да се стари дуал у извесном смислу није изгубио у српскохрватском језику, него је чак проширио свој ’акциони радијус’ тако да сада обухвата читаво подручје између 1 и 5. Назив ’паукал’ је бољи од назива за ’дуал’ – додаје он на истом месту – прво, зато што је његов семантички обим друкчији од обима дуала, и зато, што његови облици... дијахронички посматрано, нису искључиво остаци старог дуала“.

5. Парадигма паукалних форми како је Микелсен реконструирао – изгледа као на следећој табели (он додаје и сингулар и плурал датих именица, и паукал смешта између те две парадигматске скупине као трећи број, али ми смо те друге облике изоставили јер су опште познати). Она се тиче именице када је комбинована са бројевима 2–4. Рећи ћемо – кад чини њен структурни корелат:

	м. р.	ср. р.	ж. р.
Н	(два) гра̀да	бр̀да	(две) го̀ре
Г	(двају) гра̀дѡв̑а	бр̀д̑а	(двеју) го̀р̑а
Д	(двама) гра̀дѡвима ⁴	бр̀дима	(двема) го̀рама
А	(два) гра̀да	бр̀да	(две) го̀ре
В	(два) гра̀да	бр̀да	(две) го̀ре
И	(двама) гра̀дѡвима	бр̀дима	(двема) го̀рама
Л	(двама) гра̀дѡвима	бр̀дима	(двема) го̀рама

Парадигме смо обележили двама врстама слова. Обичним словима приказан је ном.-ак.-вок., а деblјим слогом остали облици м. и ср. рода и сви облици ж. р. (1) Код првог скупа бројевна реч (стављена је у заграду) јесте у управној позицији, и регира именичку реч, која обавезно има облик на ’-а’. (2) Код ж. рода свуда имамо облике множине, и при томе је именица увек у улози управног члана синтагме, а бројевна реч је атрибут именице, и конгруентна је с њом. (3) У случајевима осталих падежа код м. и ср. рода облички односи нису идентични са ном.-ак.-вок. – него са конструкцијама ж. рода. То значи да је и овде реч о множини одговарајућих падежа, при чему именица има управну позицију у синтагми, а број је у положају њеног атрибута.

6. Парадигма непосредног номиналног корелата бројевне конструкције какву је успоставио Микелсен обухвата три двојинска падежа, са идентичним синкретизмом као у двојини: Н-А-В *īrāga*, *bȓga*, *īdre*. Остали су облици изоморфични множинским облицима, са тачно истим карактеристикама као

⁴ Двоструки акценат гра̀дѡвима вероватно хоће да укаже на двоструку могућност акцентовања гра̀довима/градѡвима. Зашто онда не тако, и зашто не и гра̀дѡв̑а/градѡв̑а?

тамо, са карактеристичним Г *īrǎǰōvā, bṛǰā, īorā*, а са синкретничким односом Д-И-Л *īrǎǰovima, bṛǰima, īora*.

7. Адјективски корелат у положају атрибута облички кореспондира са номиналним. Микелсеновим поступком за њега би се могла успоставити оваква парадигма:

Заменице	Придеви		
	м. и ср. р.		ж. р.
	Неодр. вид	Одр. вид	Неодр./Одр. вид
òvā (двā мōмка)	бéла (бṛда)	бéлā	бéле/бéлē (гòре)
òvīx (двāју мōмāкā)	бéлīx (бṛдā)	бéлīx	бéлīx/бéлīx (гòрā)
òvīm(а) (двāма мōмцима)	бéлим(а) (бṛдима)	бéлīm(а)	бéлим(а)/бéлīm(а) (гòрама)
òvā (двā мōмка)	бéла (бṛда)	бéлā	бéле/бéлē (гòре)
òvā (два мōмка)	бéла (бṛда)	бéлā	бéле/бéлē (гòре)
òvīm(а) (двāма мōмцима)	бéлим(а) (бṛдима)	бéлīm(а)	бéлим(а)/бéлīm(а) (гòрама)
òvīm(а) (двāма мōмцима)	бéлим(а) (бṛдима)	бéлīm(а)	бéлим(а)/бéлīm(а) (гòрама)

Наставак *-а*, а не *-oī(а)*, овде показује да мушки и средњи род имају и одређени вид придева, исто као и неодређени (бéла – бéлā) – само што су акценатске прилике позајмљене из одређеног вида (између осталог, *-а* је са дужином, према краткоћи у неодр. виду). Ова чињеница даје повода Микелсену да облик на *-а* сматра специфичним паукалним обликом, а према томе и целу парадигму. Паукал, тврди се, није једнак дуалу из два разлога: прво зато што није наследио све двојинске облике. И друго што је своју употребу проширио са броја 'два' и на бројеве 'три' и 'четири'.

8. Предикатна позиција има сличну основну ситуацију као атрибутска, бар кад је реч о адјективским речима: *два ĩрозора су била заĳворена; два су јаĳњeша бeла, а ĳри шарeна*. Наравно, придевске речи које познају видске дистинкције, ту су увек у неодређеном виду. Али овде постоје додатни моменти који замагљују односе. За оне облике који су заједнички паукалу и плуралу – тврди се да су само хомонимни, једнаки по облику, али да нису идентични по граматичком значењу. Према томе, закључује се, паукал је заиста трећи број у српском језику. Са овим мишљењем нећемо се сложити из више разлога. Остали ће бити наведени у закључцима, а овде наводимо један: облици именица и придева уз бројеве, било да су употребљени у улози зависне или управне речи – ипак су облички блокирани. Да би се говорило о парадигматским корелацијама, ваљало би да облици могу имати и слободну употребу као чланови једнине и множине.

а) Сем придевског, у предикату се јавља и глаголски лични и нелични облик. (1) Лични глаголски облик је увек у множини, како је видљиво у управо наведеним конструкцијама: 'су (била)', 'су (бела)'. (2) Нелични глаголски облик, гл. придев радни или трпни, увек је у облику на 'а': брда су *ојeкивала* од њихових повика. Све подсећа на множину средњег рода – пандан једнини средњег рода код форми са бројевима 'пет' и више (пет динара је *било довољно*).

б) Известан паралелизам бројева 'два' до 'четири' са бројевима 'пет' и више запажа се и на другој страни – уместо облика на '-а', код неличног глаголског облика јавља се и множински облик мушког рода (два пријатеља *су се редовно њосећивали*), или средњег, наравно (два села *њолела су* у расцветале шљивике).

9. Врло се тешко да нешто закључити на основу приказаних момената.

а) Општи је утисак да је понашање личнога глаголског облика у предикату увек исто и предвидљиво: увек је у множини.

б) Шта се може утврдити о парадигматским односима глаголских неличних форми? Рекло би се да је једини прави закључак да варирају између форме на '-а' и множине. Форма на '-а' заправо је множина средњег рода, па је најближе закључку да је она заступљена и уз именице мушког рода. Но, то је апсурд...

10. Мислимо да је на овој тачки идеја о устаљеној парадигматској структури паукала показала своју неоснованост и непродуктивност. Излаз се мора тражити на другој страни, а њега ћемо покушати наћи у закључним напоменама.

2. ПРЕГЛЕД ГРАЂЕ

1. Да би нам било једноставније схватити понашање бројевних конструкција и њихових чланова у различитим синтаксичким околностима – што је важна чињеница код њих, разврстаћемо грађу⁵ по томе у којој се реченичној позицији налази конструкција, тј. њен управни члан – у позицији субјекта, објекта, члана предикатне структуре итд.

1.1. Најпре у разматрање узимамо конструкције са бројевима 'два' до 'четири' у позицији квантификатора, и са именицама мушког и средњег рода у положају генитивне допуне:

– Та д в а *засеока* леже на два супротна краја оног амфитеатра који мрка брда и зелени брежуљци сачињавају око касабе ИА Ћупр 14; – Д в а *старија браћа* Алихоцина погинула су у ратовима, један у Русији, а други на Црној Гори ИА Ћупр 129; – ...а ч е т р и *разирана цара* позвекнују на мојим грудима као будна звучна пратња мојој срећи БЂ КДН 35; – Сад *моја ч е т р и њезрена цара* ћуте и рђају у повалењој густој травуљини иза висока плота БЂ КДН 37; – Тих неколико тренутака је, покашто, било довољно да их метак из карабина учини непокретним, па да им наша д в а *майроза* за тили час скину кожу и донесу је у чамац МП Пол 36; – По уставу од 1888, на свакој кандидатској листи морала су бити д в а *оваква кандигаја*, а по априлском уставу само један

⁵ О врстама и категоријама речи, па и о бројевима, извесне напомене учињене су у књ.: Симић – Јовановић 2002. Отуда је преузета грађа заједно са ознакама извора, а наш рад садржи нове истраживачке резултате о природи и синтаксичким својствима форми са бројевима 'два', 'оба', 'три' и 'четири'.

СЈ Обр 212; – Позвана су још д в а *сѝрана лекара*: један лекар из Букурешта, стари Драгин познаник као и Коле, и један познати стручњак из Беча СЈ Обр 219; – Са тога су острва 11. јула 1897. године Андре, и његова д в а *груја*, полетели у обичном сферном балону без мотора, право ка северном полу МП Пол 29.

а) У две подгрупе стоје конструкције са различитим саставом субјекта. У првој је субјекат сама бројевна реч, а у другој је то разграната синтагма у којој је наша лексема један од чланова, или неки од њих.

б) Да бисмо олакшали разумевање, обрадићемо прво проблем атрибута, па онда предиката уз нашу конструкцију.

(а) 'Та два засеока', 'наша два матроза', 'његова два друга' атрибут имају на почетку секвенце, испред бројевне речи. Он има познату форму на '-а', која у данашњем језичком осећању функционише као генитив јединице, и као реакцијска допуна бројевне лексеме. Примећујемо да су то заменичке речи, и да заменице – као и у неким ранијим примерима другог типа – показују склоност ка иницијалној позицији у секвенци, овде испред бројевне речи, иако су конгруенцијски упућене на генитивну допуну.

(б) У секвенцама: 'два старија брата', 'четири разиграна цара', 'два оваква кандидата', 'два страна лекара', атрибут је уклињен између квантификатора и генитивне форме, а конгруенцијским облицима на '-а' и сигнификацијским усмерењем везан је за генитив.

(в) У једном случају: 'моја четири презрена цара' – употребљена су два атрибута: заменички у иницијалном положају, и придевски у међупољу између управне речи и генитива. Оба имају утврђену форму на '-а'.

1.2. Прилазимо формацијама у којих је у функцији субјекта – допунска именица у женском роду:

– У Мустајбега Хамзића, у оној великој кући која дочекује човека као пријатно изненађење на крају каменита стазе која изгледа да не води никуда имају ч е т и р и *кћери* и син јединац ИА Ћупр 18; – Само изнад куће, у стрмој страни, обраслој ретком шумом, усечене су д в е *дубоке беле водогерине* уз које се пу-жу чобани кад иду стоци у планину ИА Ћупр 18; – На уздигнутим грудима свјетлуца јој необичан шарен брош, на црножутој траци висе ч е т и р и *једнаке округле сличице* у металним оквирима БЂ КДН 30–31; – Д в и ј е се *дјевојке* загрлиле на перилу, па се, уз раздраган, необуздан кикот, натпјевају ПК Ј 60; – Д в е *сѝвари* у уставу привлачиле су пажњу и давале повода препиркама СЈ Обр 218;

– Смијеш, смијеш, само ти размани, о б ј е ти се (*руке*) посветиле до лаката! БЂ КДН 59.

(а) (1) Субјекатска конструкција првог примера састоји се од два члана, од којих је само један бројевна реч у заједници са номиналном: 'четири кћери и син јединац'. Предикат је у виду простога глаголског облика, у множини – али множина може бити мотивисана двојством субјекта, а не обликом и граматичким особинама чланова. (2) Што се тиче сигнификацијске структуре

'четири кћери', изгледа да је бројевна реч 'носивија' од именице: говор је у првом реду о броју, а тек у другом о самим 'кћерима'.

(б) (1) У другом, 'две дубоке беле вододерине' према себи имају множински облик и женски род предиката: 'усечене су'. Како је 'два-две' конгруентна реч, лако је претпоставити да је она у ствари конгруентни, и синтаксички подређени члан тагмемске структуре са именицом 'вододерине', а да ова има облик номинатива множине. Тиме је обележен потпуни обрт у структурној организацији: уместо рекцијске конструкције имамо конгруенцијску, и уместо да је квантификатор управни члан синтагме, то је овде квантификована именица. (2) Сигнификацијска хијерархија овде одговара синтаксичкој: и по себи су 'вододерине' далеко упечатљивија лексема од 'две', а камоли уз подршку двају атрибута 'дубоке беле'.

(в) За 'четири једнаке округле сличнице', према којима у предикату стоји прост глаголски облик у множини, сигурно је оно што смо утврдили за први пример. Али претпоставити се може и оно што је речено о другом. У сваком случају хијерархија тематских садржаја једнака је другој.

(г) Конструкција 'две се дјевојке загрлиле' и 'обје се (руке) посветиле' сасвим је сигурно идентична по структурним односима са другом: 'две' према 'дјевојке' стоји у функцији конгруентног атрибута, а 'загрлиле се' – такође конгруентног предиката. Као субјекат, и као управна реч секвенце са атрибутом, 'дјевојке' су без икакве сумње у облику номинатива множине. Доминантнија је именица 'дјевојке', јер је сигнификацијски јача, од бројевне речи 'две'.

(д) Сасвим је иста ситуација у последњем примеру: – *Д в е сѿвари у усѿаву ѿривлачиле су ѿажњу и давале ѿвода ѿрейркама* – с тим што је интересантна околност да у позицији управног члана конструкције стоји именица '-и' основа: 'ствари'.

2. Квантификацијска конструкција налази се каткада у склопу падежног атрибута:

– То је прича о д в а вишеѿрадска засеока, о Вељем Лугу и Незукама ИА Ћупр 114; – ...други су га чобани о б а закона поштовали, па чак и капу му скидали ПК Ј 42.

(а) 'Два засеока' у склопу је локативске допуне уз именицу 'прича', тј. њеног допунског атрибута. Позицију управне речи у ужој квантификацијској конструкцији има 'два', а квантификовани део обележен је генитивом једине 'засеока', тј. обликом на '-а'.

(б) Секвенца 'оба закона' у другом примеру, као и 'два Маринковића', у једном од даљих, има статус генитивског посесивног атрибута уз управну именицу. Управна реч је број 'оба'/'два' у основном облику, а могао би бити употребљен и у облику генитива: 'чобани обају закона', 'углед двају Маринковића'.

3. Често су бележени примери са квантификацијском конструкцијом у служби падежног адвербатива.

3.1. Познато је да их је највише са значењем 'количине' времена:

– Отела се земља обнејачалој сирочади која се с њом ч е т и р и *јодине* с јадом носила БЋ КДН 43; – Код куће, док је забленуто сједио уз разгорјело огњиште као да опчарано гата у пламен и види оно што други не виде, дјед Раде једно д в а *иуша* неповјерљиво га омириса и упита... БЋ КДН 37.

У свим случајевима квантификацијска конструкција одређује време трајања глаголске радње. Конструкција 'два пута' састоји се из управне бројевне речи и именице у генитиву једн., тј. облику на '-а'. Формација 'четири године', међутим, обухвата управну именицу ж. р. у облику акузатива множине и њен атрибут у истом падежу.

4.2. У осталим примерима квантификатор са својим пратиоцима има различита значења:

– ...наша страшна тајна изветрила је за д в а - т р и *гана* и опет је над нама остала непоновљива ведрина невиног дјетињства БЋ КДН 41; – У та т р и *гана* баш ниједном нисмо чули да је он било шта рекао о повратку кује БЋ КДН 94; – Њихов разговор заврши се ни на чему, и ствар би сасвим и занавијек легла да се кроз т р и - ч е т и р и *гана* код кум-Лазине биртије не пронесе вијест... БЋ КДН 99; – Он се подиже на ноге и пружи руку између д в а *врхунца*, кроз које се беласало село доље под планином ПК Ј 19; – Сунце је било одскочило за д в а - т р и *којља* изнад зажареног блиставог видика, кад сам се кренуо од Марканова точка ПК Ј 34; – Послије д в а - т р и *гана* вратио се од суда стари Чочорика са људима ПК Ј 90; – ...већ после т р и до ч е т и р и *саиша* путовања, почеле су се сретати најпре омање санте, за које су многи од нас мислили да су водене птице МП Пол 19–20; – Састоји се из т р и *велика* острва и мноштва малих МП Пол 21; – У д в а *маха* смо наишли на врло младе морсеве, у кршу од леда МП Пол 36; – ...једнога магловитог јутра стигли (смо) у Денкерк, у пристаниште из кога смо д в а *месеца* пре тога са пуно неизвесности и радозналости, пошли на далеки поларни пут МП Пол 58; – Буџет режима од 11 октобра смањен је, према томе, за д в а и по *милиона* СЈ Обр 247; – У фебруару 1902, Адем Зајим изађе једног јутра у чаршију и затражи од српских кметова да му сваки за своју махалу, у року од д в а *часа*, донесе 1.000 гроша; иначе ће их све побити СЈ Обр 260;

– Он сио на кућни праг, поднимио се на о б ј е *руке*, па шути и гледа у земљу ПК Ј 19; – С о б ј е *сйране* пута, са живе ограде, црвене се дугуласте бобице бијелог трна ПК Ј 51; – ...поред те д в е *сйошине* посланика које је бирао народ, било је још шездесет посланика које је постављао краљ СЈ Обр 212; – Колико ко плаћа пореза, то се по уставу доказивало пореском књижицом за последње т р и *јодине* СЈ Обр 229; – У закону од 12 децембра објашњено је да се у последње т р и *јодине* рачуна и она година у којој се врше избори СЈ Обр 229.

1) У првој су нам групи конструкције са именицама мушког и средњег рода у позицији допуне квантификатора, а у другој женског.

(аа) 'За два-три дана', 'у та три дана', 'кроз три-четири дана' итд. означавају време. Тј. време је означено допунским генитивом, а управна реч упућује на његову количину. Напомињемо да је квантификована именица начелно употребљена у генитиву једнине.

(аб) Обрти 'између два врхунца', 'за два-три копља' – упућују на месне односе. Допунска именица опет је у генитиву једнине.

(ав) 'И за три велика острва', 'за два и по милиона' – имају друга значења која се могу обележити квантификацијом.

(б) Сличне су по значењу и конструкције друге групе: 'три године' има временско, 'с обје стране', 'на обје руке' углавном просторно, а 'две стотине' просто количинско. Количинска реч – као што смо већ утврдили за женски род – има статус конгруентног атрибута, а реч која упућује на квантификовану 'материју' – управног члана у облику акузатива множине.

2) (а) Атрибут у конструкцијама прве групе има облик који и допунска именица, генитив једнине, што значи да је у синтаксичкој вези с њом: 'у та три дана', 'из три велика острва'.

(б) У другој групи примера: 'поред те две стотине (посланика)', 'за последње три године', 'у последње три године', атрибут је такође у облику у којем и квантификована именица, у номинативу множине – што опет значи да је у вези с њом.

3) Треба ипак размислити о облицима именице и придева у конструкцијама овде наведеним, а и свима када конструкција стоји у позицији коју по правилу заузима зависни падеж. Ако је облик те конструкције – узете у целини, али и у деловима – исти у положају који запрема номинатив, као и у оној коју заузима зависни падеж – нема нам друге него признати да је она – стварно непроменљива, или се бар понаша аналогно непроменљивим речима.

4.3. Посебно ћемо размотрити примере са инструменталним предлогом 'с(а)':

– На њезину испружену длану мађијски свјетлуца брош с ч е т и р и *цара* БЂ КДН 34; – На острву смо нашли једну омању метеоролошку и радиотелеграфску станицу са ч е т и р и *чиновника*, који су у исто време били и ловци МП Пол 18; – Са д в а *своја брога*, Баренц је кренуо из Холандске за далеки север МП пол 23; – Оборили смо га са т р и *мейка* из карабина МП Пол 33; – Марта 1901, бугарска влада, на наваливање румунске владе, затвара Сарафова са још д в а *група*, али августа, порота их све оглашава за некриве СЈ Обр 253.

– Да ту заиста не постоји неки скривени враг, зар би се правиле дрвене играчке које живе сасвим лијепо и са све ч е т и р и *дрвене* ноге, а о глави и да се не говори БЂ КДН 123; – Кад се дјед сјутрадан појави у парохилјалном дому с ч е т и р и римске лубање у торби, поп се у почетку стаде смијати БЂ КДН 152; – И једног дана помолише се друмом испод Кадине Воде у дугим редовима страњски радници, све сами каури, са ч е т и р и *жандармске пашроле* ПК Ј 90.

1) Инструментал је функционално постављен између предиката и своје управне именице, час ближи једноме, час другом, а час између њих.

(а) 'Четири цара', 'четири чиновника', 'три метка' итд. и овде су структурно организовани од управног квантификатора и генитива јединице квантификоване именице.

(б) 'Четири дрвене ноге', 'четири римске лубање', 'четири жандармске патроле' и овде као и у већ прегледаним конструкцијама истога типа – имају облик номинатива-акузатива множине, при чему је управна реч именица, а квантификатор у функцији конгруентног атрибута.

2) Атрибут је у истим облицима као и горе. Имамо само потврде за женски род, и он има облик номинатива-акузатива множине (исп. у непосредно претходном параграфу).

3) Поново смо у прилици да утврдимо једнакост облика конструкције и њених чланова са оном коју би имали у положају субјекта реченице ('Четири цара су се шепурила'; 'Ни четири дрвене ноге не могу служити за ходање').

5. Са бројевном конструкцијом у позицији објекта нашли смо примере:

– Тек кад померише и претурише о б а *ѿурска ѿоја* и видеше да су напуштени и да нико не одговара, Швабе обуставише паљбу ИА Ћупр 137; – Та хроника није била ни опширна ни опасна. За пет–шест година, откад је мудерис води, она је испунила свега ч е т и р и *сѿранице* једне мале свеске ИА Ћупр 146.

Сем што су конструкције у објекатској функцији, нема других разлика према већ анализираним овога типа.

3. ЗАКЉУЧАК

1. Резултати анализе грађе

1. Најпре ћемо пажњу посветити облицима бројевне речи.

а) За женски род 'две', 'обе' констатује се да је конгруентна форма према именици, а да је ова у номинативу множине. То се дешава у следећим случајевима.

аа) Када је конструкција у позицији субјекта конгруентне реченице, као у примерима из прве анализиране скупине: ...усечене су д в е *дубоке беле вододерине...*; – ...на црножутој траци висе ч е т и р и *једнаке округле сличице...*

аб) Када се, међутим, нађе у позицијама које захтевају зависни падеж, ова конструкција не може бити схваћена као номинатив, већ, као што М. Стевановић с правом напомиње, има вредност акузатива: ... у току д в е *јодине* спремана експедиција на северни пол; – ...она је испунила свега ч е т и р и *сѿранице* једне мале свеске, итд.

б) Исто се по аналогiji мора утврдити и за м. и ср. род, само што је сада носилац падежне позиције – бројевна реч, јер је именица у зависној позицији према њој.

ба) Дакле номинативом се мора сматрати облик бројевне речи у: – Д в а *сџарија брајша* Алихоцина погинула су у ратовима...; – Напред су јахала д в а *џрубача* на два гојазна зеленка...

бб) Није нам потребно даље трагати за грађом, јер у последњем наведеном примеру имамо 'на д в а гојазна зеленка'.

2) Но 'на два гојазна зеленка' у нашем примеру запрема позицију која по систему употребе падежа припада локативу, као што и код женског рода 'у току две године', ако је 'две године' одредба именице 'ток', онда има вредност генитива. Ова се непријатна чињеница може објаснити једино поређењем са стањем у балканистичкој зони, где су позиције зависних падежа релативисане не заправо за акузатив, него за – општи падеж.

2. Морфолошка природа облика са крајњим '-а'

1. Најважнији је посао одговорити на централно питање које смо поставили у предговору овога рада: то се питање тиче морфолошке идентификације облика са крајњим '-а' уз бројеве од два до четири.

а) Да се подсетимо, Маретић је устврдио да је реч о двојинским формама – а А. Белић је оспорио Маретићево мишљење, оставивши проблем практично нерешен.

б) М. Стевановић износи став да је облик додуше по пореклу дуалски, али да је данас идентичан са генитивом једнине: *два модерна њисца*, код м. и ср. рода; или са номинативом множине, код ж. рода: *две црвене оловке*.

в) Али без обзира на тврдњу који смо управо изнели, Стевановић ипак оставља простор за опрезнији приступ тематици, па говори доста неодређено и о „облику са завршетком -а (у м. и ср. роду) и у облику са завршетком -е (у ж. роду)“, а тек накнадно идентификује те облике као ген. једнине и ном.-акуз. множине.

2. Да је облик са наст. '-е' за ж. род стварно идентичан са номинативом и акузативом множине, у то не треба сумњати, јер им је идентичан и облик и акценат (исп.: – Треба л' купе, ту су двије *руке*, из 'Смрти Смаил-аге Ченгића'; – Двије *џуске* и три *жџне*, готов вашар, народна посл.). Но, једнакост форми м. и ср. рода на '-а' са ген. једнине није у свим случајевима вероватна.

а) Несумњиво је, наиме, да је ген. једн. именички облик у конструкцији 'два момка', 'три месеца' и сл., где идентификација није ометена синкретизмима. По аналогiji слободни смо онда устврдити да је именички облик м. и ср. рода на '-а' у датој позицији – увек ген. једн.

б) Слобода закључивања по аналогiji прелази онда аутоматски и на оне речи које стоје уз именицу и конгруирају са њом, а то су придевске и сличне речи у атрибутој функцији, дакле 'два добра момка', 'три летња месеца' и сл.?

в) Али овде слобода у неком погледу престаје, па смо обавезни додати да је придев увек у облику неодређеног вида. И ту смо наишли на темељни

проблем – да ли је могуће да облик придева неодређеног вида може имати акценат и дужину одређеног, и како је то могуће?

ва) Одмах ћемо рећи да није могуће, а то читаву теорију води у апсурд. И ставља нас пред загонетку како да разрешимо не само граматичка питања, него и питања самих синтаксичких структура око ових облика. Не мислимо при томе да је Х. К. Микелсен у праву кад мисли да је паукал посебна категорија. Али не може бити ни генитив једнине, нити номинатив множине ср. рода.

(1) Јер, прво, али не и најважније: она 'два добра момка' могу бити непознати момци, и тада је неодређени вид на месту; али могу бити и моја два добра момка (нпр. двојица моје браће, или унука мог пријатеља или сл.), и тада су обавезно 'два *добр̄а* момка', а не 'добра'? И 'Код два *бел̄а* голуба', а не 'бела'.

(2) И јер друго, и много важније: 'три летња месеца' јесу јун, јул и август, то без нарочитих последица јер се може некако и оповргавати; али придев пред нама уопште нема неодређеног вида; увек је: летњи-летњег(а)-летњем(у). И не само он: сетимо се 'Два српска романа', познате књиге Н. Петковића. – У оба случаја ген. једнине гласи 'летњег(а)' и 'српског(а)', а не 'летња', 'српска'.

вб) Додајмо овде већ поменуто тешкоћу око речи које немају падежне облике, као што су глаголски придеви – радни и трпни: – Два добра момка су *сѝиѝла* синоћ.

3. И уопште ако бисмо мимо свих чињеница прихватили солуцију о ген. једнине бар за именице м. и ср. рода, остајемо дужни објашњење – које је немогуће – о томе како је могућа конгруенција личнога глаголског облика у једнини са једнинским облицима око себе: – Три прасета *су имала* кућу од дрвета -> прасета (ген. једн.) – су (множ.) – имала (једн.). А још би бесмисленије било 'облике на -а' прогласити множином: не треба уопште доказивати да 'дечака', 'месеца', па ни 'прасета' – немају никаквих аналошких упоришта у множинским падежима одговарајућих именица⁶.

4. Шта чинити и како излаз наћи? Одмах ваља рећи да Микелсенова идеја о посебном парадигматском типу није одржива: у неким случајевима наши облици су и по 'граматичком садржају', дакле по значењу – идентични са генитивом једнине, на једном крају лествице, и са номинативом множине, на другом.

5. Ослонац нам могу бити други одговарајући случајеви: случајеви изузећа облика из парадигматског амбијента и употреба као индивидуализованих јединица. На пример: 'гредом', 'крадом' и сл. по пореклу су инструментали партиципских форми, па кад су се партиципи у српском језику изгубили, они

⁶ Изузимају се и сл. 'дугмета', 'кубета', 'дрвета'; али и ту је акценат најчешће диференцијалан: 'дугмѐта', 'кубѐта', 'дрвѐта' итд.

су остали у употреби без упоришта у парадигми – и *фосилизацијом* добили статус прилошких речи.

6. Као да срљамо у другу провалију, јер се видимо приморани да негде ситуирамо 'облике на -а': ако никуда не припадају, онда шта би били друго не-го прилози? Не, никако... – Облици са наставком '-а', када је изгубљен осећај за двојину, остали су без правог морфолошког идентитета, па се делимично прикључују овом, делимично оном систему и сл. А делом не допуштају праве морфолошке аналогije. У ствари су фосилизирани, и употребљавају се и оверени као овај или онај тип облика, али и без посебне овере граматичким правилима српског језика.

7. На крају се чини да је најправији М. Стевановић када их је просто назвао 'облицима на -а'. То је једина општа њихова карактеристика. Остаје наравно да се идентификују ти облици у сваком случају посебно, да се утврди њихов опсег и категоријалне карактеристике свих различитих врста које би дошле у обзир: именичке, заменичке, придевске, глаголске итд.

ЛИТЕРАТУРА

Белић (1999): Александар Белић, *Историја српског језика (фонетика, речи са деκлинацијом, речи са конјугацијом)*, 'Изабрана дела Александра Белића', четврти том, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Белић (2000): Александар Белић, *О двојини у словенским језицима*, 'Изабрана дела Александра Белића', други том, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Маретић (1963): Томо Маретић, *Грамаџика хрватског или српског књижевног језика*, Загреб: МХ.

Микелсен (1984): Н. К. Mikkelsen, *О неким проблематичним случајевима конјугације у српскохрватском језику („Паукал“ у српскохрватском језику)*, Београд: НССуВД 13/1, 73–79.

Симић – Јовановић (2002): Радоје Симић, Јелена Јовановић, *Српска синтакса III–IV*, Београд: НДСЈ и Јасен.

Стевановић (1991): Михаило Стевановић, *Савремени српскохрватски језик II*, 5. изд., Београд: НК.

Jelena Jovanovic Simic
Universität Belgrad
Fakultät für Philologie

KONSTRUKTION ZAHLWORT + NOMEN: PAUKALE KONSTRUKTION IM SERBISCHEN

Zusammenfassung: Der Autor dieses Beitrags diskutiert über die syntagmatische Formen des Typs: dva prijatelja, dva brda, dve ruke u. ä. Lehnt ab die Idee H. K. Mikkelsens, daß es hier um die besondere Paukalformen handelt, und beschließt, daß nach dem Zerfall des Duals im Serbischen eine Gruppe der “freien“ Formen entstand. Die haben keine einheitliche paradigmatische Basis, sondern bewegen sich zwischen Singular und Plural. Man kann also über die paukale Konstruktionen, und nicht direkt über solche formen reden.

Тиодор Р. Росић
Универзитет у Крагујевцу
Педагошки факултет у Јагодини

УДК: 821.163.41.09-34 Раичковић С.
ИД БРОЈ:180240396
Оригинални научни рад
Примљен: 15. јануара 2010.
Прихваћен: 21. септембра 2010.

ПРОСТОРНО-ВРЕМЕНСКИ КОНТИНУУМ У *МАЛИМ* *БАЈКАМА* СТЕВАНА РАИЧКОВИЋА

Айсиџракић: У раду се, применом лингвостилистичке и аналитичко-синтетичке методе, тумаче кардиналне одлике семантичке и структурне организације просторно-временског континуума у *Малим бајкама* Стевана Раичковића. Типолошки се одређују основне одлике структурне организације континуума текста и начини изражавања текстуалног континуума. Указује се да су код нас потпуно изостала методичка тумачења просторно-временског континуума. Тумачење својстава уметничког времена и простора у процесу школског изучавања књижевних текстова има за циљ привлачење веће пажње теоретичара и практичара. Идентификација начина на који је просторно-временски континуум изражен у истраживању видова просторно-временског континуума, главни је задатак рада.

Кључне речи: просторно-временски континуум, дискурсни континуум, хронологија, семантички означен простор, сукцесија времена, стваралачка интерпретација

1.

Разматрање општих одлика семантичке и структурне организације континуума у *Малим бајкама* Стевана Раичковића чини основни предмет овога рада, у коме се указује на особену организацију дискурсног континуума и пишчеве интенције. Теоријско-методички императив рада представља тумачење општих одлика семантичке и структурне организације просторно-временског континуума у *Малим бајкама*.

Сваки уметнички текст, па и текстови *Малих бајки* Стевана Раичковића, као структурно-семантички и естетски јединствен тоталитет, омеђен је местом радње, материјалном дужином текста, конкретизованим кроз предметност и временску интервалску сукцесију појединих стања, тј. просторним и временским континуумом. Значи, просторно-временска текстуална организација непосредно је повезана с категоријом континуума. Управо је ова категорија онај кохезиони повезујући фактор који обезбеђује конкретизацију казиваног, односно конкретност и реалистичку непосредност описивања. Он

чини ону непрекидну нит у сукцесији времена и простора. Ма колико се текст епизодично разлагао, захваљујући континууму, он је одређен својим општим принципима организације и интенционалним субјективним усмерењем писца.

Проблем просторно-временског континуума у *Малим бајкама* теоријско-методички до сада није разматран, па овај рад представља новину. Његов примарни циљ је да постане саставни део потпунијег декодирања поетске слике света *Малих бајки*, а додатни да допринесе бољој идентификацији односа између просторно-временске слике и емотивног простора поетског текста, као и маркирању начина изражавања семантике простора.

Мале бајке укључене су у Наставни план и програм. Обрађују се у 5. разреду основне школе, па текст може да пружи знатну помоћ наставницима у интерпретацији уметничких бајки Стевана Раичковића.

Задатак рада је да се анализира просторно-временска организација текста, идентификује начин на који је просторно-временски континуум изражен, сагледа повезаност уметничког времена приче и уметничког простора, истраже видови просторно-временског континуума.

2.

Писац субјективитет простора и времена дели, спаја, трансформише, уобличава у синкретичку континуумску димензију простора и времена – чини их недељивим. Слика човека у Раичковићевим *Малим бајкама* је хронотоцентрична, омеђена и условљена оквиром дела. Говори о томе речито и пишчева аутобиографска белешка о настанку његових бајки, дата на самом почетку књиге. Та његова „Белешка“ незаобилазна је у тумачењу просторно-временског континуума:

Паралелно са овим светом у коме се крећем заједно са другима, траје у мени још један свет, невидљив, који – како време одмиче – све мање подлеже законима по којима живимо. У том скривеном свету је нашло места и оно што се никада, ни у каквом облику није догодило, сем у мојој машти. Деси се да каткад не умем да направим разлику између онога што је постојало и онога што само замишљам да је могло да постоји (Раичковић 1982: 7).

Раичковић се није особито занимао за књижевне теорије, па ни за теоретичаре тартуско-московске школе. Ове његове реченице сасвим се, међутим, поклапају са тумачењем просторног континуума Јурија М. Лотмана, односно са његовим схватањем дела као омеђеног уметничког простора. Оно је у својој коначности бесконачно у односу на свет који је према њему самоме спољашњи (Лотман 1976: 287).

Лотмановом схватању о раму слике, рампи у позоришту, почетку или крају позоришног или музичког дела, што собом представља „коначан модел бесконачног света“ (Лотман 1976: 278), подударно је његово схватање простора текста као рама:

...слике за које сигурно знам да су одистински и заиста постојале, оне ми се сада чине толико нестварним, тако измишљеним, да их је просто немогуће уклопити у оквиру овога живота којим сам сада окружен. Колико год се напрежем да неку од таквих слика без остатка угурам у један овакав *рам* (истакао Т. Р.), увек понешто, у већем или мањем обиму, штрчи или лелуја преко геометријски правих и неумољиво тврдих његових ивица (Раичковић 1982: 5).

Коегзистенција паралелних планова – фантастике и реалног – у *Малим бајкама* се репродукује суптилно, спонтано, ненаметљиво. Дискурс *Малих бајки* има све особине лаког преливања једне стварности у једну другу; алтернација је детињства и стварног живота. У њима, као да је све преточено у стање полусна-полујаве. Чињенице живота настављају тренутни живот у сферама „нереалног“ алтер ега – а затим се поново враћају у реалност.

Разматрање топо-темпоралних компоненти Раичковићевић бајки не може се спровести мимо генералне премисе да категорије простора и времена представљају универзалне категорије људског постојања, као и да њихове интеракције дефинишу суштину нашег постојања.

Простор и време првобитно су биле филозофске категорије. Појам простора најпре је формиран у филозофији и прилично касно, тек почетком XX века, и у поетици. Уметнички простор је специфичан облик просторних односа, карактеристичан у стварању уметничке реалности. Време и уметнички простор пружају перцепцију целовите слике уметничке стварности и композиционе организованости дела. Уметнички простор је модел света дат од стране аутора језиком представљања простора. Кроз организацију простора аутор може да изрази различите идеје у свом раду (на пример, слику друштвеног живота, карактера...). Организација времена у стваралаштву директно одређује и намеру аутора.

Селективност је основна карактеристична особина уметничког простора и времена. Књижевност не обухвата цео проток времена, већ само одређене важне тачке. То је показало и Раичковићево гледиште о томе шта је ушло, а шта није у његове *Мале бајке*. Простор укључује облике постојања материјалних објеката и процесе; време – облике секвенцијалних промена стања.

Суштински односи темпоралне и просторне уметничке асимилације (хронотопи) у књижевним делима реализују се обједињено, спајањем простора и времена на смислен и конкретан начин. Време је згуснута, збијена и апстрактна категорија, тек у уметности она постаје видљива. Укључењем времена у простор казивано се појачава. Знаци времена исказују се у простору, а простор даје смисао и меру казиваног.

Уметничко време и простор код Раичковића су остварени у симболичком кључу просторних симбола: кућа (слика затвореног простора), праг, прозор, врата (границе простора), релације (слика отвореног простора).

Бајке овог ствараоца у доброј мери нарушавају доминантне карактеристике хронотопа у књижевности двадесетог века. Нема у њима апстрактног простора уместо конкретног именовања симбола и појава. Одређени су место

и време радње. Унутрашњи простор узрокован је личним схватањима. Просторне структуре изграђене су хоризонтално и вертикално. Функционишу и релације: напред–назад, лево–десно, север–југ, горе–доле, небо–земља, земља–подземље итд.; структуре времена: дан–ноћ, пролеће–јесен, светло–тама итд.

Док је на отвореном простору, наратор види свет по вертикалној и хоризонталној оси: простор на горе („Бајка о дечаку и месецу“, 11), простор на доле („Бајка о скитници и мравима“, 21, „Бајка о белом коњу“, 65), простор испод („Бајка о аласу“, 38). У првом случају то је простор неба са свим објектима у другом простор земље, у трећем простор испод земље, испод воде. Хоризонтални простори – простори напред – усмерени су ка проширењу простора, чиме је окончан хоризонт, што је зона у којој се крећу небеска тела, али и неки јунаци *Малих бајки*. Док је у реалном (природном) простору куће, дворишта, актер Раичковићевих бајки животно је хармонизован. Измештен из простора хармоније, он доживљава емоционални бол и патње, чак и смрт („Бајка о Тадији“, 24).

Упућујемо на неколико инваријантних примера који се варијантно остварују. Парадигматична је, рецимо, „Бајка о зрну песка“ (14), у којој се приповеда историја зрна песка које је једном почело „неким чудом, да мисли“... о неком друкчијем и необичном животу“ (14), а које је после силних перипетија доживело да буде уграђено у асфалт и да данима уместо ветра слуша градску вреву и аутомобиле.

Није, међутим, свако станиште увек пријатељско. Показује се то и у „Бајци о белом коњу“ (65), где се приповеда о оболелом коњу некаквог Циганина и о његовом бекству из штале, где је заточен, у природне просторе слободе. Циганинова потрага за одбеглим коњем, који „језди још увек пропланцима и рубовима шуме“ (67) доводи се у везу са менталитетом слободе и слободног живота овог етникума. Како се у овој творевини каже, иако нису пронашли одбеглог коња, и даље лутају, и заборавили су „и шта траже“ (67).

Филозофија природног живота у аутентичном амбијенту долази до изражаја и у овој и у бројним другим Раичковићевим бајкама. Хармонија дома и пријатељског окружења функционално је природна не само у животу, већ и у смрти: „Бајка о Орашку“ (44), „Бајка о аласу“ (38). Нарушен поредак ствари актере догађања може да доведе до самог руба пропасти („Бајка о галебу“, 17, „Бајка о ветрићу“, 30, „Бајка о стабаоцу“, 53).

Хармонија животног поретка не нарушава се само *измештањем јунака* из топоса куће, станишта, животног амбијента, она може да буде нарушена и *доласком страног лица*, као рецимо у „Бајци о ливади и скакавцима“ (33), где је описана најезда скакаваца који опустоше ливаду.

Описивање просторно-временских односа у *Малим бајкама* подударно је са ауторовом тачком гледишта, а то значи да се „причалац налази на истом месту, то јест на истој просторној тачки на којој се налази одређена личност“ (Успенски 1986: 86). Место радње не чине само описи пејзажа и амбијента. Пошто се просторни континуум слаже у одговарајуће топосе, даје им

се одговарајућа предметност (Лотман 1976: 302), успоставља систем просторних односа и распореда ликова, устројство мотива.

Догађаји, као најмање јединице сижејног склопа, у *Малим бајкама* нижу се сукцесивно и узрочно-последично. Мотив досаде и једноличног живота у „Бајци о зрну песка“ има своју просторно-временску реализацију. Мотив самоће у „Бајци о Тадији“ развија сижејни просторно-временски склоп из догађаја у догађај, све до беле смрти овог бајковног јунака. Мотив лаковерне радозналости у „Бајци о ливади и скакавцима“ (33) сижејни ток бајке усмерава ка гротесци. Исте природе је и „Бајка о пужу голаћу и пужу с кућицом“ (41) као и „Бајка о ветрићу“ (30).

Ликови Раичковићевих бајки су карактеролошки делимично измештени из реалног света. То су усамљеници, рибари, ковачи, али и антропоморфна бића, биљке, птице и животиње. Њихово обликовање носи снажан индивидуални печат просторно-временске пишчеве фиксације описиваних чињеница. Кроз животопис појединих јунака, или описе догађаја, Раичковићево бајковно ткање одликује се непрекидношћу, сукцесијом временских и просторних факата, чиме се континуум у текстуалној репродукцији истовремено дроби на поједине епизоде, али постојање категорије кохезије омогућава опажање читавог текста као процеса. Може се изнети претпоставка да континуум обезбеђује конкретност и реалистичност описа у тексту. Особености структурне организације дискурсног континуума одређене су општим принципом организације уметничког текста и повезане с решавањем естетског задатка пишчеве стваралачке замисли.

Временски континуум је основни и неопходни предуслов развоја сижеа. Приповедање у литератури се увек налази у времену и развија се увек према законима спољашњег (хронолошког) редоследа и унутрашњег (узрочног) стања садашњости, будућности и прошлости. Уметност је незамислива ван временског оквира. Време игра важну улогу у организацији поетске структуре, њене стилистичности, сликовног језичког плана. Писац има важну улогу у описивању акција и емоција ликова из својих временских трајања. Текст говорно-уметничког стваралаштва дело је стваралачке воље писца: он је радио на њему, уобличио га и завршио. Ипак, одређени сегменти текста могу да буду релативно аутономни у односу на писца, па чак и у сукобљеним релацијама према аутору. Пре свега, текст није увек одржив превасходно у вербалној намери аутора, а затим, у њега је утиснуто разноречје, односно реконструкција различитих начина размишљања и говора. То потврђује и већ разматрана Раичковићева „Белешка“.

Садржински, стилски, композиционо и структурно-организацијски ниједан аутор не може изаћи из постојећих оквира повезаности текста и његовог релативног изоморфизма према свету. Истообличје текста и стварности није напросто могуће. Тако је и код Раичковића. Универзум његовог текста представља собом просторно-временски континуум. Он открива квалитативне и квантитативне карактеристике и усмерења развитка текста. На једној

страни имамо објективно, текуће време, физички мерљиво; на другој време акције, погледа на свет посебних ликова, субјективно обојено и њихова осећања, предосећања будућности (46).

Временски континуум *Малих бајки* налази се у јединству са тачком одсечка сижејног времена. Време природног тока и време казивања нису једнообразна. У њима долази и до нарушавања природног временског поретка који може бити непрекидан или испрекидан. За разлику од времена народне бајке, где се приповеда надугачко и нашироко, у уметничкој бајци, а самим тим и у Раичковићевој, радња је усмерена према свом најбржем разрешењу и није дигресивна. Уместо релативне временске неодређености народне бајке, време казивања је прецизно одређено.

Особена структурна организација дискурсног континуума *Малих бајки* одређена општом организацијом уметничког текста, условно рашчлањивих вертикалним линијама које образују ланац реченица интенционално естетски кодираних, тематски устројених.

Опште одлике значењске и структурне организације континуума у Раичковићевим бајкама могу се сагледати кроз анализу структуре континуума бајковног текста и начин обликовања текстуалног континуума.

Постоји више облика структурне организације временског трајања у *Малим бајкама*:

1) перспективно обликовање догађаја по временској оси: од почетка до краја („Бајка о храсту“, 68);

2) релативизација времена изражена према наративним апсолутним параметрима природног времена. То је ретроспективно излагање од крајње тачке догађаја кроз нарушавање хронолошког поретка („Бајка о човеку који је обишао земљину куглу“, 59, „Бајка о рибици и птици“, 28);

3) одређеност временског континуума у тачки одвијања догађаја („Бајка о понорници“, 62);

4) преплитање реалног и иреалног времена („Бајка о Тадији“, 24).

Временска организација текста обухвата лексичка средства изражавања временских односа обједињена у лексичко-тематској линији времена; ту су граматичка средства у временској функционалној перспективи, попут глаголских облика, затим, прозодијска и, напokon, стилистичка, дескриптивна и сликовна средства убрзања или успоравања текстовног времена.

Доминантну улогу у Раичковићевом приповедању има употреба аориста, крњег перфекта и приповедачког презента. Међу ова три глаголска облика најфреквентнији су аорист и крњи перфект, а знатно мање је присуство презента. Има укупно тринаест бајки у којима је време о којем се говори маркирано перфектом и крњим перфектом. У пет бајки доминантан је аорист, а у две презент.

Стилски је необележено време у којем се говори, али је зато стилски обележена релативна употреба временских одредби. Иницијално су најфреквентнији перфект и крњи перфект:

Многа *су се* чудеса *дешавала* на земљи, свега *су се* људи на њој *досетили*, па се неки попеше на месец. (11); *Био је* то дечак нејаког састава, плавокос, готово провидних ушију. (11); На пустињски песак, који *је лежао* непомично, падали су ужарени зраци сунца. (14). На крају мале вароши живео је усамљени старац... (24); *Залутао* однекуда, паде у једну ливаду под бердом, скакавац. (33); *Живео* неки главати човек који *је највише волео* да ради баш оно што *је најмање знао*. (35); *Ловио* алас рибу у Дунаву скоро читаво столеће. (38).

Релативна прошлост у *Малим бајкама* стилски је одређена и аористом:

За тили час, *крену* и ова прича од ува до ува и *обира* целу куглу. (11); *Појрча* према кољу, с надом да ће се овога пута и он, напокон, попети на месец. (13); *Поче* да чита књиге, али их није схватао, нарочито оне подебеле. (17); Из центра, ветрић *скрену* према периферији. (31).

Релативизација садашњости исказује се презентом:

У центру велеграда, на неком тринаестом спрату, у једној раскошној соби, *живе* већ данима и ноћима заједно, риба и птица. (28); Негде далеко, толико далеко да се готово и не зна где је то место, *просиру се* голе и глатке литице једне камените планине. (68).

Мерено према времену о којем се говори, временски континуум линеарно-сукцесивног исказа везан је за догађаје који се одвијају сукцесивно по временској оси сукцесивно од почетка до краја („Бајка о риби и птици“, 28, „Бајка о храсту“, 68). Радња ове бајке обележена је презентом, тј. заданим часом (Хрватска граматика 2003: 407), односно актуализованим садашњим временом у којем се говори.

Има бајковних творевина где се догађаји излажу од крајње тачке временске осе. Временска одредба је прецизно одређена („Бајка о пужу голаћу и пужу с кућицама“, 41). Реч је о временском континууму обрнутог исказа. Радња је смештена у прошлост, али време о којем се говори стреми прошлој садашњости. Казивање је усмерено ка аористу и апсолутизацији временских одредби.

Наравно, посебну вредност *Малих бајки* представља временски континуум хибридног типа, где је време о којем се казује одређено доминирајућом сужејном тачком бајке и где долази до преплитања реалног и иреалног времена („Бајка о човеку који је обишао земљину куглу“, 59).

Од посебног је значаја, дакако, и усмерење казиваног од перфекта и крњег перфекта ка аористу и имперфекту:

Многа *су се* чудеса *дешавала* на земљи, свега *су се* људи на њој *досетили*, па се неки *попеше* на месец. За тили час *крену* и ова прича од ува до ува и *обира* целу куглу... Неки у њу **повероваше**, неки **одмануше** главом... (11); Залутао однекуда, *паде* у једну ливаду под брдом, скакавац. (33).

Употреба аориста и имперфекта је стилски обележена. Они означавају прошло време и трајање радње у прошлости, да би казивање прешло на релативну садашњост, зависно од употребљених глаголских времена.

Радњу која се у прошлости понавља у функцији синхроне релативне тадашње садашње актуализације писац остварује кондиционалом. Њиме се истиче радња која се у прошлости понављала. Означава тзв. релативну готову садашњост која се односи на прошлост:

Кад *би се* подобра *исџавао*, гроф или барон *би* око подна *силазио* низ степенице замка, а онда *би се* полако *уђуђио* међу своје птице. (18); Како *би* на неку нову и непознату *наишао* у књигама, које је и даље листао, тако *би зајзелео* да такву исту птицу ускоро и своме кавезу види. (18); Тада *би кричао* и бунио и остале птице. (19).

Кондиционалу готове садашњости иницијално претходи аорист којим се означава време које претходи актуализованом времену готове садашњости и усмерава се ка иманентној садашњости датој кроз паралелизам слике одбеглог галеба у својој природној средини, на морској стени и слике барона који у фотели чита дебеле књиге, који схвата шта у њима пише и брзо прелази преко слика у њима.

3.

Главни аспект методичког истраживања – топо-темпоралних компонента текста – у модерној теорији недовољно је истражен и веома је перспективан. Постепено продубљивање мерила текстовне анализе намеће потребу представљања текста као објекта просторно-временских односа, што на методичком плану омогућава његово потпуније и аутентично тумачење. Суштина методичког приступа теорији простора и времена текста треба да укључи аспекте као што су: граматичко време, поређења времена наратива и фиктивне приче, укључујући и семантички означен простор.

Методички приступ књизи бајки треба да укључи књижевно-естетске и дидактичко-психолошке критеријуме. Полази се од организационих начела и карактера књиге, доживљајно-спознајних могућности ученика и могућих методичких решења. Методичка интерпретација може да обухвати основне типове структурне организације континуума текста и начине изражавања текстуалног континуума. Треба да буде усмерена ка тумачењу значењског, обликовно-сижејног тока и активне улоге ликова у просторно-временском континууму. Просторно-временски континуум одређује статус ликова и карактеролошки их дешинише. Посреди је узајамност и непрекидност односа. Просторно-временски хронотопи мартирају ликове, а ликови су њима одређени.

Методичка анализа утемељење налази у чињеници да је временски ток сваког текста, па и бајковних творевина, одређен сменом категорије простора. Категорије простора и времена међусобно су тесно повезане и одређене узајамном зависношћу временских облика глагола и просторног континуума.

Методички приступ *Малим бајкама* мора да се заснује на стратегији детектовања хоризонталног и вертикалног простора и улоге временског

континуума у сужејном току бајки. Методичка интерпретација на овом нивоу не сме да занемари кохезију догађања као семантичког обележја временског тока. У реконструкцији процеса тог тока и његовог трајања, круцијална улога припада праћењу дешавања са доминантним ликом, али се не сме занемарити ни појава нових ликова. Након спонтаног и стваралачког читања збирке, приступа се истраживачкој, аналитичкој фази тумачења, усмереној ка издвајању најлепших бајки и истицању судова и закључака заснованих на уоченим појединостима.

Могуће је успоставити више модела стваралачке интерпретације просторно-временског континуума *Малих бајки*. На појединачном и диференцираном нивоу приступа се обради просторно-временског континуума помоћу логичких целина, преко истраживачких задатака, кроз проблемско-истраживачки поступак, преко доминантних ликова, кроз семантику просторно-временског одређења појединих бајки и лингво-стилистичко тумачење. Треба имати у виду време декодирања текста. Можемо га разматрати у функцији индивидуално-психолошких особености реципијента.

Методичар мора бити упознат са појмом уметничког времена и уметничког простора, односно са концептом хронотопа и значајем интеракције временског и просторног односа. Самостално или групно, ученици добијају задатак да детектују време и простор у бајкама.

Простор може бити затворен и отворен, реалан и нестваран. Истраживачка питања и задаци треба да буду усмерени и ка препознатљивој и ка иреалној стварности, према просторно-временском деловању јунака током развоја сужеа. Анализа просторно-временских односа пројектована је и хоризонтално и вертикално. Стратегија тумачења укључује детекцију централних просторних ареа и периферних простора. Потребно је да се сагледа шта је централно, шта периферно: имена, географски називи, објекти приче, лична имена итд.

Посебна група ученика може да уради истраживање везано за кретање доминантних ликова, да нацрта детаљне руте њихових путева.

Истраживачки задаци треба да укључе статичко и динамичко уметничко време у бајкама. Тумачење сновних типова структурне организације континуума текста и начина изражавања текстуалног континуума мора да укључи односе: реално/нереално, мењање временске перспективе, перспективу/ретроспективу, сагледавање цикличног времена. Не сме се занемарити ни пројекција акција ликова према прошлости, садашњости, будућности. Напокон, ту је и текстуално одређење догађаја.

4.

Суштински односи темпоралне и просторне уметничке асимилације (хронотопи) у књижевним делима реализују се обједињено, спајањем простора и времена на смислен и конкретан начин. Време је згуснута, збијена и

апстрактна категорија; тек у уметничком делу она постаје видљива. Укључењем времена у простор радња се појачава. Знаци времена исказују се у простору, а простор даје смисао и меру казиваног.

Раичковићеве бајке у доброј мери нарушавају доминантне карактеристике хронотопа у књижевности двадесетог века. Нема у њима апстрактног простора уместо конкретног именовања симбола и појава. Одређени су место и време радње. Унутрашњи простор узрокован је личним схватањима. Просторне структуре изграђене су хоризонтално и вертикално. Функционишу и релације горе–доле, небо–земља, земља–подземље, север–југ, лево–десно итд; структура времена: дан–ноћ, пролеће–јесен, светло–тама итд.

У описивању слике простора мора се поћи од опозиције: вертикално/хоризонтално, отворено/затворено, тачка/линеарно, горе/доле, напред/назад. Анализа *Малих бајки* треба да буде усмерена на субјект, али и на објекат посматрања и процес посматрања. Оно о чему се у *Малим бајкама* казује одликује се удвојеном сложеношћу комбиноване физичке и психолошке перцепције, што укључује визуелне, менталне и емоционалне компоненте.

На нивоу физичке перцепције доминантна карактеристика простора налази се у оси блиско–далеко, конкретно–апстрактно. Посебно место у систему просторних слика у функционисању Раичковићевих бајки имају слике затвореног и отвореног простора, као и простора по вертикали. Стварних и нестварних простора: земље, неба, подземља, водених и подводних површина.

Процес перцепције простора књижевних ликова представљен је кроз њихову унутрашњу оптику простора, у себи и изван себе. У затвореном простору књижевни јунаци доживљавају константне муке и патње. Срећу увек не доноси ни уздизање ка вертикалном простору, а ни кретање ка хоризонту. Књижевни јунаци наилазе и пролазе кроз разне препреке. Његово станиште, реални је простор и налази се на размеђу стварног и нестварног света.

Просторно-временски континуум доминантно је реализован преко наратора, онога о чему се казује и начина изражавања текстуалног континуума, што представља три главне просторне тачке гледишта. Измештање из реалног простора, кроз сукцесију времена, Раичковићеве јунаке усмерава ка емоционалном болу, патњи и угрожавању егзистенције, што за је наставну интерпретацију његових бајки од прворазредног значаја, јер просторно--временски односи у тексту одређују однос ликова према значењским интенцијама дела. Простор није апстрактан, конкретизован је, настањен ликовима, у континуумско-временској сижејној сукцесији.

Селективност у казивању има за последицу да се простор обично не описује детаљно, већ кроз сукцесију догађања. Уметничко време и простор код Раичковића су остварени у симболичком кључу просторних односа и временске сукцесије.

Методички приступ теорији простора и времена текста треба да укључи аспекте граматичког времена, поређења времена наратива и фиктивне приче, укључујући и семантички означен простор.

Методичка интерпретација *Малих бајки* треба да обухвати основне типове структурне организације континуума текста и начине изражавања текстуалног континуума. Може да буде усмерена ка тумачењу значењског, обликовно-сижејног тока и активне улоге ликова у просторно-временском континууму кроз разне облике рада и стваралачке моделе тумачења.

Тумачење својстава уметничког времена и простора у процесу школског изучавања књижевности мора да привуче већу пажњу теоретичара и практичара. Пружа се могућност тумачења перцепције времена и места уметничке активности, односа просторно-временских слика ликова, анализе пејзажних описа, ауторових идејно-стваралачких интенција.

ИЗВОР И ЛИТЕРАТУРА

- Раичковић (1982): Стеван Раичковић, *Мале бајке*, Београд: БИГЗ.
- Абот (2009): Н. Porter Abot, *Uvod u teoriju proze*, Београд: Službeni glasnik.
- Бал (2000): Mike Bal, *Naratologija – Teorija priče i pripovedanja*, Београд: Narodna knjiga/Alfa.
- Barić E. – Lončarević M. – Malić D. – Pavešić S. – Peti M. – Zečević V. – Znika M., (2003): *Hrvatska gramatika*, Zagreb: Školska knjiga.
- Бахтин (1991): Михаил Бахтин, *Аутор и јунак у естетској активности*, Нови Сад: Братство-јединство.
- Башлар (1969): Gaston Bašlar, *Poetika prostora*, Београд: Kultura.
- Бухбиндер В. А. (1983): Волф Абрамович Бухбиндер, „О вожможностях измерения текстовой структуры“, с. 43–48; у: *Проблемы текстуральной лингвистики*, 1983: под редакцией проф. В. А. Брухбиндера, Киев: Издательство при Киевском государственном университете издательского объединения Вища школа.
- Литературный энциклопедический словарь* (1987), ред. Кожевников, В. М.; Николаев, П. А. г.; Изд-во: Москва: Советская Энциклопедия.
- Лихачев (1968): Дмитрий Сергеевич Лихачёв, *Внутренний мир художественного произведения*, Москва: Источник//Вопросы литературы. № 8. С. 74–87.
- Лотман (1976): Jurij Lotman, *Struktura umetničkog teksta*, Београд: Nolit.
- Успенски (1979): Борис Андрејевич Успенски, *Поетика композиције / Семиотика иконе*, Београд: НОЛИТ.
- Федоров (1984): Владимир Викторович Федоров, *О природе поэтической реальности*, Москва: Сов. Писатель.

Tiodor Rosic
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina

SPACE-TIME CONTINUUM IN *SMALL FAIRYTALES* BY STEVAN RAICKOVIC

Summary: The paper analyses the main characteristics of semantic and structural organization of space-time continuum in Stevan Raickovic's *Small Fairytales*, by the use of linguo-stylistic and analytic-synthetic methods. The basic types of structural organization of text continuum and the manners of expressing it have been emphasized. It has been pointed to the absence of theoretical and methodological interpretation of space-time continuum in teaching. The purpose of this paper is to draw attention of theoreticians as well as application-oriented experts, by interpreting the features of time and space in art during the process of literary interpretation in school. Moreover, it is intended to become a part of a more thorough decoding process of the poetically-represented world, as well as to contribute to identifying the relation between the space-time image and the emotional space of a poetic text. The way of expressing the semantics of space has also been marked. The goal of this paper is to identify the manner in which the space-time continuum is expressed in the study of aspects of the space-time continuum.

Key words: space-time continuum, discourse continuum, chronotope, semantically-marked space, succession of time, creative interpretation.

Зорица Ж. Јоцић
Министарство просвете
Школска управа Ваљево

УДК: 371.3::811.163.41'36
ИД БРОЈ: 180242700

Оригинални научни рад
Примљен: 18. јануара 2010.
Прихваћен: 21. септембра 2010.

О МОТИВАЦИЈИ ЗА УЧЕЊЕ ГРАМАТИКЕ КРОЗ ОБЛИКЕ НАСТАВНОГ РАДА

Ајсџракиј: У раду се разматрају могућности мотивисања ученика за учење граматике кроз смењивање или комбиновање различитих облика рада. Неприхватљива појава доминантне употребе само једног облика наставног рада, која ученике поузано води у незаинтересованост, може се превазићи поливаријантном применом наставних облика. Као полазиште се узима чињеница да сваки облик непосредног наставног рада поред недостатака има и бројне методичке предности које треба искористити. Истакнуто је да фронтални приступ треба обогатити елементима других облика рада, а да индивидуални рад треба да прерасте у индивидуализовани кроз употребу задатака примерених сваком ученику по обиму и тежини. Код групног решавања граматичких задатака присутна је стална размена знања и искустава између ученика који заједнички деле неуспехе и успехе и тако се снажно мотивишу за постижање још већих резултата. Закључено је да ће сврсисходно смењивање или примена два или више облика рада у току реализације часа граматике битно допринети мотивацији ученика за учење граматичких садржаја.

Кључне речи: мотивација, фронтални приступ, индивидуалан рад, групно учење граматике, комбиновање облика рада.

УВОД

Стална истраживања о мотивацији за учење увек су актуелна, без обзира што су и досадашњим проучавањима утврђене бројне чињенице које говоре о овој теми. Свако ново истраживање открива нова сазнања која иду у прилог констатацији да је неопходно непрестано трагати и откривати чиниоце који онемогућавају мотивацију, као и утврдити реалне потенцијале који могу допринети јачању мотивације ученика за учење. У том смислу, значајно је поменути пројекат под називом: „Школска мотивација ученика“ који је 2009. године Министарство просвете покренуло са Институтом за психологију и Заводом за вредновање квалитета образовања и васпитања како би се већа пажња посветила мотивацији као феномену који у великој мери утиче на квалитет учења и постигнућа. Овим истраживањем треба да се утврди каква

је пракса мотивисања ученика у нашим школама, нивои и врсте мотивације за учење, да се дају стратешке препоруке за јачање мотивације ученика и предлози за интервенције које би у педагошкој пракси требало да доведу до повећања мотивације ученика и наставника, а самим тим и до бољих образовних постигнућа. На основу резултата истраживања биће развијени инструктивни материјали за наставнике о томе како да побољшају мотивацију ученика за учење, што ће значајно унапредити њихове компетенције у погледу способности да подстакну радозналост и интересовање ученика за учење наставних садржаја.

Није утврђена универзална формула или сигуран поступак којим би се обезбедила поуздана мотивација ученика за учење граматике. То је првенствено зато што се потребе и интересовања ученика мењају, зависно од различитих чинилаца и услова. Мотивација није нешто посебно и одвојено од учења, већ је његов суштински део који се односи на изазивање немира, жеље и тежње за учењем. Поред унутрашње мотивације у чијој основи лежи радозналост и потреба да се бавимо оним што нас занима, постоји и мотивисање односима, средствима, садржајима, поступцима, облицима рада и сл. Циљ је да се приликом коришћења спољашње мотивације створе услови за развој унутрашње, тј. да ученик почне да осећа задовољство због знања која стиче у процесу учења.

ТЕОРИЈСКО-МЕТОДИЧКИ АСПЕКТИ

Да би ученици били мотивисани да уче граматику, мора им бити јасно зашто је потребно да баш то науче. Зато треба често истицати да је без познавања граматичких феномена човек ограничен у свим облицима комуникације са другим људима. У прилог те тврдње иде наставничково наглашавање мисли познатих личности које су у вези су са значајем граматике и подстицање ученика да и сами трагају за сличним наводима. На пример, Перл Бак: *Грамаџика је обележје човека. Макар обукао и најбоље одело ѿговор ѿе одаје какав си*; Платон: *Мелодијом и ритмом ѿвора дубље се од свега ѿродире у најскривеније кушке људске душе и њу ѿговор најсилније обузима*; Сократ: *Проѿовори да ѿе видим*; Ла Бријер: *Права је мука и невоља кад човек нема довољно духа да би добро ѿворио, ни довољно ѿамети да би ћушао*. Саша Гитри: *Има људи који ѿворе, ѿворе, ѿворе – све дошле док најокон не усјеју нешто да кажу*; Александар Дима: *Ма како добро човек ѿворио, кад ѿревише ѿвори, увек на крају каже неку ѿлујосѿи*.

Ипак, увек треба бити свестан чињенице да ће ученици с радошћу учити оно што им је занимљиво и неће постављати питање где ће им то знање бити потребно, ако им је начин учења интересантан. У том смислу сви облици рада се са већим или мањим успехом могу применити као подстицај ученицима за учење граматике. Битно је избећи њихову аутоматизовану и једноличну

примену која доводи до незаинтересованости и инертности ученика. Говорећи о разноврсности облика рада у настави као општем принципу подстицања унутрашње мотивације за школско учење, Б. Требјешанин (2009: 73) наглашава да „и најзанимљивији облик рада уколико се стално понавља почиње да изазива досаду, а где почиње досада ту престаје жеља и пажња за учењем“.

Наставу граматике треба организовати тако да облици рада не буду статични елементи, већ променљиве организационе форме које дају одређену динамику наставном процесу. Сваки облик рада има своје разнолике могућности које треба у правом тренутку и на прави начин искористити. Ту се не могу нудити никакве готове организационе шеме и процедуре, будући да је најбоља она настава граматике у којој се постиже хармонијска синтеза рецептивног и креативног.“

У методичкој литератури (в. нпр. Тежак 1980: 59) као основни организациони облици наставе граматике најчешће се помињу фронтални, индивидуални и групни рад. Сваки од ових облика организације наставе граматике подразумева разноврсне активности наставника и ученика које зависе од њихових међусобних односа у појединим наставним ситуацијама. То значи да се организациони облици разликују, пре свега, према односу индивидуалног и колективног рада, по степену самосталности ученика у раду и према специфичностима наставничког руковођења.

Фронтални рад. Данашње одвијање наставног процеса битно се разликује од извођења наставе у даљој прошлости када је наставни рад био индивидуализован. Наставник је тада радио само са једним учеником, да би касније фронтални облик рада постао најчесталије примењиван. Савремене детаљне анализе снимљених часова показују да фронтални рад тај примат сигурно држи и данас, те да га због неких предности и у данашњој наставној пракси наставници ретко замењују или комбинују са другим облицима извођења наставе (Пејић 2000: 204).

У овом облику рада изразито је доминантан положај наставника који ради унифицирано са ученицима различитих потреба. Дакле, присутно је фронтално наступање наставника према целом разреду и истовремена комуникација са свим ученицима која подразумева да ученици испуњавају исте задатке под непосредним руководством наставника. Фронтални рад са свим ученицима једног одељења увек је у погледу избора грађе, методских поступака, темпа, ритма и сл. подешен према хипотетичком просечном ученику, а науштрб је реалних ученика. Учење представља индивидуални задатак издвојених појединаца, тако да се најчешће не успостављају међусобни односи између ученика.

Ученицима је у фронталном раду омогућено да стичу исто знање на исти начин. Суочавајући се са различитим могућностима и способностима других, ученици лакше стичу увид у своје предности и ограничења. С друге стране, овај облик рада не води довољно рачуна о различитом нивоу сазнајних

способности ученика, о различитом темпу и могућностима њиховог рада и учења, о нивоу претходне припремљености и сл.

У литератури се најчешће као врлине фронталног облика рада наводи то што наставник остварује непоновљиве поступке и резултате, што емоционалном заснованошћу и рационалном спрегом буди и усмерава развитак ученика. Тиме он ученицима пружа нужну оријентацију за сличне напоре и квалитете у раду, повећава мотивацију и упорност у остварењу њихових радних обавеза. У погледу улагања времена и труда наставника фронтални рад је рационални облик рада јер обезбеђује истовремено руковођење свим ученицима који се најкраћим путем доводе до овладавања одређеним знањима.

И у настави граматике фронтални облик рада је неминовно присутан. Али ради избегавања методичке монотоније и ублажавања па и отклањања недостатака овог облика рада, потребно је оживљавати фронтални приступ различитим елементима других облика рада. Изражена слабост у школама је што највећи део наставног часа заузима наставничково говорење (Вилотијевић 1999: 364). Сам наставник говори више него сви ученици заједно. Он им сервира готове информације, а они говоре, односно одговарају само онда када им се постави питање. Далеко богатија и подстицајнија је атмосфера у којој се остварује обострана размена информација између наставника и ученика и обратно. На пример, код обраде присвојних придева наставник може освежити фронтални приступ тако што ће остварити дијалог са ученицима о њиховим школским или домаћим задацима са акцентом на присвојне придеве (Перин цртеж, Јанков рад од пластелина, Иванов састав о пролећу и сл.). Ученицима је занимљиво и када наставник затражи да се од слова записаних на табли (и, и, а, а, н, н, ц, ц) излиста чија све може бити лопта (Ицина, Инина, Анина, Ацина, Нанина, Нинина, Нацина, Ницина, Цацина, Цанина, Цицина, Цинина). У тако организованом фронталном раду активност ученика је већа јер нису само неми посматрачи и слушаоци, већ учествују у наставном процесу кроз дијалог са наставником. Уколико су ученици размишљали о постављеном задатку, давали одговоре и трудили се да дођу до решења, они су активно учествовали у процесу учења, па и ако нису потпуно самостално дошли до решења, знања која су стекли путем таквог фронталног рада у облику наставног дијалога знатно су вреднија од знања која се стичу саопштавањем готових информација.

Индивидуални рад. Индивидуални рад је присутан када ученик индивидуално, тј. сам за себе, не сарађујући с другима решава задатак који је поставио наставник. Значи, сви појединци раде исти посао иако се разликују према својим интелектуалним могућностима, брзини и стилу учења, мотивацији, потребама, интересовањима и ставовима, према темпу рада, достигнућима итд.

Предност овог облика рада је што на најбољи начин отклања ученичку пасивност и мисаону инертност. Он помаже да ученици развију истраживачке и креативне потенцијале, јер су појединачно стављени у директан однос према одређеним задацима које морају индивидуално решавати, па

крајњи успех зависи од ангажовања сваког појединца. Самосталним решавањем задатака ученици постају значајнији чинилац у наставном процесу тиме што плански раде и имају контролу свог напретка кроз вишесмерну и свестрану активност. Осим тога, радећи индивидуално ученици видније доприносе продуктивности наставе, савлађују празнине у својим знањима и способностима, премошћавају јаз између незнања и знања, рутине и стваралаштва.

Индивидуални облик рада има и своје слабости. Најчешће помињан недостатак је што су ученици углавном препуштени свом властитом знању и својој сопственој способности, јер немају могућност да са вршњацима заједнички учествују у решавању задатака.

Свакој настави је неопходан индивидуалан рад, па и настави граматике. С. Тежак (1980: 63) наводи да се у настави граматике могу примењивати различити типови индивидуалног рада: рад помоћу уџбеника, рад помоћу наставних листића, испуњавање анкетних упитника, решавање задатака објективног типа, решавање тестова, програмирана настава. Овом низу се може додати читава лепеза онога што би могло заинтересовати и мотивисати ученике за индивидуално учење граматике, а да ипак не буду исцрпљене све могућности. На пример, употреба приручника, енциклопедија, текстова из часописа, домаће и школске лектире, стрипа у који треба уписати садржај са одговарајућом граматичком појавом, обрада аналогних садржаја по моделу егземпларног граматичког садржаја, решавање проблема, итд.

Чињеница је да не може бити ефикасне наставе граматике, а ни стваралачког односа према граматичкој проблематици, без индивидуалног напора ученика у решавању језичких проблема. Ученик мора и сам да учи да би настава била успешна, а то не може заменити никакав заједнички рад ма како он био успешан (Ђорђевић 1981: 34). Битно је да индивидуални рад прерасте у индивидуализовани кроз употребу задатака примерених сваком ученику по обиму и тежини. Најједноставнији пример је када сваки ученик у зависности од нивоа знања добија одређен број слова од којих саставља реч, а, затим одређује умањено и увећано значење те речи. Практично, ученици са слабијим граматичким знањем састављају, рецимо, реч *сѝо*, са нешто вишим знањем реч *сукња* и са најбољим знањем реч *крокодил*.

Грућни рад. Грућни рад се заснива на заједничком извршавању задатака у мањим скупинама ученика које имају различите или идентичне радне обавезе. Активан рад у групама неизбежно доводи до супростављања мишљења, идеја или информација и представља један од најбољих начина за стицање знања (Рудерс 2003: 54). Аутори наводе различите модалитете учења и поучавања у малим групама. Неке од најпогоднијих и на свим узрастима применљивих форми групног учења граматичких садржаја су рад у пару, тимски рад и рад у групама које се укрштају. Заједнички рад у пару ослобађа ученике клишеа, шаблона, рутинског и стереотипног рада и подиже квалитет наставе граматике на виши ниво. Поједини истраживачи (Арсић

2000: 192) одређују рад у пару као прелазни модалитет од индивидуалног ка групном и колективном облику рада. Решавајући разноврсне граматичке задатке у пару ученици самостално стичу знања, проверавају квантитет и квалитет усвојених чињеница и проналазе могућност за њихову практичну проверу и примену. Тако, на пример, при утврђивању знања о придевима хомогени парови ученика могу добити задатак да двадесет придева разврстају на описне, присвојне и градивне придеве. Након тога парови размењују одговоре и исправљају грешке на основу решења добијеног од наставника. Овај задатак подразумева хомогене парове пре свега зато што је у питању увежбавање одређеног граматичког градива. У хетерогеним паровима ученици немају иста знања и вештине тако да, рецимо, при обради заједничких именица када парови треба да истраже називе бића, предмета или појава са заједничким особинама ученику који има виши ниво знања биће занимљиво да свом пару нешто покаже, док је ученик са нижим нивоом знања доведен у ситуацију да се активно укључи у процес учења новог граматичког садржаја.

Тим ученика чини четири или пет чланова. За рад у тиму је карактеристично да најпре сваки члан у складу са својим нивоом знања добија један или више задатака. На пример, од сваког ученика се може тражити да смисли неколико именица и да од њих изведе глаголе. Након индивидуалног рада ученици приступају тимском решавању задатка, а то је, у овом случају, састављање приче од изведених глагола које треба да употребе у прошлом времену. Илустративан је и пример када ученици најпре треба да индивидуално реше различите загонетке, а затим да тимским радом анализирају одговоре тако што ће одредити службу речи.

Групе које се укрштају или пазле групе треба да имају од три до шест ученика. Овај облик групног учења је веома динамичан јер појачава разноликост идеја и размену искустава између већег броја ученика. Најпре се обавља индивидуално читање парцијалног задатка, на пример, од три понуђене именице треба извести придеве, затим се они ученици који имају исти парцијални задатак групишу у једну групу за учење где заједнички решавају задатак. Следи враћање у почетне радне групе у којима се води дискусија све до заједничког формулисања коначног одговора на задатак да се одреди род и број изведених придева. Занимљив је и пример када групе ученика са истим парцијалним задатком најпре треба да у одређеном тексту пронађу све бројеве, а затим да се врате у почетне радне групе где разврставају бројеве на основне, редне и збирне.

Када све групе у разреду имају исти задатак, на пример да из задатих реченица издвоје речи које означавају место, време и начин вршења радње, реч је о раду у монолитним групама. Позитивно је то што се такве групе такмиче која ће брже и квалитетније обавити свој задатак. Диференциране групе имају посебне задатке тако да свака група решава само део заједничког комплекснијег питања. На пример, код обраде глагола, једна група истражује

глаголе који означавају радњу, друга стање, а трећа збивање. Тада је нужно да се након завршеног рада по групама резултати синтетизују у целину.

У настави граматике треба искористити склоност ученика за удруживање. Када више ученика учи заједно, они на различите начине прилазе решавању задатка, што их подстиче на размишљање и креативни однос према језику. При томе, они су у директном односу са разноврсним информацијама и активно их користе у трајном стицању граматичких знања. Тако развијају и свесну активност прожету личном и групном одговорношћу и јаком унутрашњом мотивацијом.

Док решавају задатке у групном раду код ученика је присутна већа слобода у свим фазама наставног рада, ефикасније се оспособљавају за самосталан рад и самостално стицање знања, заједнички се деле неуспеси и успеси који снажно мотивишу групу за постизање још већих резултата, развија се способност разумевања и прихватања туђих мишљења и ставова, као и смисао за заједнички рад јер се појединачни интереси стапају у колективне. Осим тога, у групи ученици су упућени једни на друге те се одвија стална размена знања и искустава.

Без обзира што сваки наставни облик има своју улогу и значај, намеће се потреба да у складу са чињеницом да ученици имају различите способности, склоности и интересовања треба планирати поливаријантну употребу два или више наставних облика који могу битно допринети разбијању монотоније и изазивању интересовања ученика за учење граматичких садржаја. Из наведених примера се може уочити да је у настави граматике могуће успешно користити различите варијанте облика рада. Инвентиван и креативан наставник увек ће бити у стању да одреди која комбинација наставних облика ће највише допринети мотивацији ученика и подизању квалитета наставе граматике.

ЗАКЉУЧЦИ

Настава граматике заснована на примени или доминантној употреби само једног од облика наставног рада не може да обезбеди радозналост и интересовање ученика јер је монотона и незанимљива. Имајући у виду чињеницу да једнолични начин рада доводи до засићености, наставне облике треба примењивати тако да задовољавају децју радозналост и потребу за разноврсним активностима. Наизменична примена и синхронизовано смењивање различитих облика рада омогућиће богатство и разноврсност активности учења. На тај начин ће у комуникацији наставника и ученика бити присутне коакција – наставник започиње, води и завршава комуникацију и интеракција: низводна – од наставника ка ученику, узводна – од ученика ка наставнику и хоризонтална – од ученика ка ученику.

У настави граматике треба користити позитивна својства сваког појединачног облика рада. Основне предности наставних облика су:

- Фронтални рад омогућава да ученици стичу знање на исти начин, да се суочавају са различитим могућностима и способностима других и тако лакше стичу увид у своје предности и ограничења.
- Индивидуални рад на најбољи начин отклања ученичку пасивност и мисаону инертност.
- Групни рад омогућава успостављање хоризонталне комуникација на релацији ученик – ученик, чији је резултат стална размена знања и искустава између ученика.

Пут којим се долази до мотивације ученика за учење апстрактних и сувопарних граматичких садржаја подразумева да се наставни облици не јављају изоловано већ да су органски повезани. Методички неизбалансирано коришћење само једног наставног облика, а изражено занемаривање других облика рада доводи до монотоније и пасивности ученика, а самим тим и до некавалитетне наставе граматике. Улога наставника у свему овоме је најзначајнија. Он мора имати јасно изражен методички сензибилитет за смењивање или комбиновање различитих облика рада у складу са могућностима и интересовањима ученика.

ЛИТЕРАТУРА

Арсић (2000): Милосав Арсић, *Како унапређивати наставу*, Крушевац, Виша школа за образовање васпитача.

Вилотијевић (1999): Младен Вилотијевић, *Дидактика I – предмет дидактике*, Београд, Научна књига – Учитељски факултет.

Ђорђевић (1981): Јован Ђорђевић, *Савремена настава – организација и облици*, Београд, Научна књига.

Пејић (2000): Ратко Пејић, *Рационалност и квалитет рада наставника у разредној настави*, Београд, Министарство просвете Републике Србије.

Рудерс (2003): Поул Рудерс, *Интерактивна настава: динамика ефикасног учења и наставе*, Београд, Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.

Тежак (1980): Стјепко Тежак, *Грамастика у основној школи*, Загреб, Школска књига.

Требјешанин (2009): Биљана Требјешанин, *Мотивација за учење*, Београд, Учитељски факултет.

Zorica Jocić
Ministry of Education
School Administration in Valjevo

ABOUT MOTIVATION FOR GRAMMAR LEARNING THROUGH ASPECTS OF TEACHING PRACTICE

Summary: Motivation for grammar learning by the use of aspects of teaching practice implies creating teaching conditions in which pupils are satisfied and feel ready to learn grammatical phenomena. All aspects can be used as a stimulus for the pupils to learn and expand knowledge of grammar, if their automated and monotonous use can be avoided. In conclusion, a well-planned change or combining of two or more aspects of teaching practice can enable diversity of learning activities as well as strengthening the pupils' motivation to master grammatical contents.

Key words: motivation, grammar, aspect of teaching practice, pupils.



Дијана Љ. Вучковић
Филозофски факултет
Никшић

УДК: 371.3::811.163.41(497.16)
ИД БРОЈ: 180243980

Оригинални научни рад
Примљен: 11. фебруара 2010.
Прихваћен: 11. октобра 2010.

ПОЛАЗИШТА ИНТЕРПРЕТАЦИЈЕ РОМАНА У ПРВОМ ЦИКЛУСУ ДЕВЕТОГОДИШЊЕ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Апстракт: У раду се разматрају нека питања из домена избора и интерпретације текста који је намијењен читању у наставцима у првом циклусу деветогодишње основне школе. С обзиром на то да су предложени текстови из домена фантастике, укратко су описане основне карактеристике фантастике у књижевности за дјецу и дат је осврт на предложене романе са посебним нагласком на њихове могуће васпитне ефекте.

Кључне ријечи: ученик, рецепција, интерпретација романа, читање у наставцима, фантастика у књижевности за дјецу

УВОД

Богатство књижевног стваралаштва намијењеног дјецу заиста је непрочењиво. Ако још узмемо у обзир чињеницу да се у посљедњих двадесетак година дешава прави процват литературе намијењене младим читаоцима, онда је потпуно јасно да из препуне ризнице разноврсних књижевноумјетничких остварења није једноставно издвојити школску читалачку лектуру најмлађих.

У том смислу, извјесно је да је увијек могуће приговорити избору програмима предвиђених текстова, али се – као рјешење многих несугласица и потешкоћа – јавља аутономија наставника (коју савремени курикулуми експлицитно истичу), тј. постоји шанса да наставници могу самостално да одаберу дјела која ће читати свом одјељењу – наравно, ако заиста имају убједљиве аргументе да њихов избор боље одговара ученицима. Постављени циљеви морају да буду реализовани, али путеви и начин рада, као и средства која при томе користимо, могу да варирају од одјељења до одјељења.

Програм за наставни предмет *Мајерњи језик и књижевности* (2005) у Црној Гори предлаже прилично обимна дјела за читање у наставцима у II и III разреду основне школе. Такође, некадашњи концепт домаће лектире иновiran је у духу теорије рецепције, па је полазиште интерпретације обимних прозних дјела – *читање у наставцима*.

Умјесто некадашњих краћих прича и збирки пјесама предвиђа се да наставници дјечи у другом разреду читају три романа. Сасвим је очекивано да се међу њима јавља извјесна неубијеђеност у оправданост овога избора. Наиме, ученици другог разреда тек се налазе у фази систематског описмењавања и нијесу у могућности да самостално читају предвиђена дјела. Изузетно је интересантно да су сва дјела предложена за читање у другом и трећем разреду из домена фантастике (*Пиџи Дуџа Чарџа, Чаробњак из Оза, Пинокио, Вини Пу, Пејшар Пан, Врајолан са крова и Докџор Јојболи*). У I разреду за читање у наставцима предложене су бајке.

Избор романа за читање у наставцима у првом циклусу прави је методички изазов и у овом раду ћемо се позабавити неким аспектима ове теме.

ИЗБОР ДЈЕЛА ЗА ЧИТАЊЕ У НАСТАВЦИМА

Списак дјела за *читање код куће* или у *наставцима* треба да садржи оне текстове који имају несумњиву естетску вриједност и представљају најбоља остварења жанра којем припадају. Поред тога, читав је низ дидактичко-методичких и психолошких фактора које морамо имати на уму приликом креирања овог дијела наставних програма. Ријеч је, између осталог, о: прилагођености узрасту ученика; тематици која мора бити занимљива и инспиративна дјечи; одговарајућој форми; равномјерној заступљености сва три књижевна рода – епике, лирике и драматике; језичкој прилагођености узрасту дјече (без превише непознатих и нејасних ријечи и израза); актуелности текста; могућностима реализације (мора се повести рачуна о томе да ли наставници у објективним условима, реално имају довољно времена да дјечи квалитетно прочитају обимно епско дјело).

Ученици првог циклуса још увијек снажно вјерују у чудесно, мада их наклоност ка фантазији и иреалном материјалу неће напустити ни на старијем узрасту (у новије вријеме међу омиљеним књигама ученика старијих разреда основне школе су: *Хари Поттер, Госјодар џрсјенова, Нарнија, Нина* – све сама остварења на граници чудесног и фантастичног стваралаштва). Чињеница да су једино и предложени текстови нереалистичког карактера могла би бити забрињавајућа да се са друге стране кроз текстове у читанкама дјеча не упознају и са реалистичким књижевним остварењима. Ту су, наравно, и неумјетнички текстови који задржавају дјечу у границама истинитог, реалног и могућег.

Тематика предложених дјела за читање у наставцима одговара дјечи. Ријеч је о романима који имају много елемената фантастичног, а говоре о: животу дјече, поимању школе и другарства, неким проблемима одрастања, навикавању на друштвене норме и стандарде... Ученицима су блиске Пипине враголије и размишљања, Пинокијево несналажење у свијету у којем се лагодност често чини као бољи пут, чаролије чудесне земље Оз, доброта и

трапавост меда Вини Пуа који често запада у најразноврсније потешкоће, одлука Петра Пана да заувјек буде дијете итд. Све су то ликови и доживљаји које дјеца воле, пустоловине које им разбуктавају машту и подстичу мисаоне операције. У том смислу, мишљења смо да је избор направљен прилично добро и да је питање укуса дјечије читалачке публике засигурно „погођено”. Основни проблем приликом интерпретације свакако је обим дјела.

ФАНТАСТИКА У КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЈЕЦУ

Будући да су за читање у наставцима у првом циклусу деветогодишње основне школе предложени текстови из домена фантастичне прозе за дјецу (бајка, фантастична прича и роман) и да унутар овог подручја постоје суптилне разлике које је понекад тешко идентификовати, сматрамо важним утврдити начин на који се фантастика остварује у књижевности за дјецу и одредити границе које су дефинисане атрибутима *чудесно* и *фантастично*.

Фантастика је најплодније услове за дјеловање пронашла управо у књижевности за дјецу. Морамо имати у виду постојање два типа фантастике. Први тип је „права” фантастика која комплетно пробија наша очекивања, ствара аутономне егзистенцијалне законе, деструктивног је карактера; у њој царују демони, вампири и разне друге силе које изазивају језу и уливају страх и безнађе. Таква фантастика, разумије се, није могла остварити свој пуни замах у свијету литературе за дјецу јер прејаке емоције језе и страве нијесу оне које желимо да дјеца осјећају слушајући и читајући литературу.

Захваљујући уважавању природе реципијента, у књижевности која се обраћа дјечи конституисао се други тип фантастике, оне која стоји у мањој или већој вези са реалношћу. Таква је фантастика „...усмјерена на онај круг појава које су карактеристичне за дјечији свијет и дјечја интересовања: на слободну игру маште, на сан, сањарење и слична стања, на тражење сложеније и дубље егзистенције свијета биљака, животиња, играчака и предмета и сл.“ (Вучковић 1998: 31).

Персонификација и метафора постају основна стилска изражајна средства овакве фантастике. Будући да аутор није у позицији да разуму супротставља појаву бића с оне стране ума, он оживљава различите свакодневне предмете и појаве, антропоморфизира минерални свијет, гради метафоричке слике свијета дјече и одраслих и томе слично. На тај начин, фантастика не нарушава корјенито ни законе физике – материја и енергија се не стварају ни из чега, већ су њихове основе у постојећем, стварносном свијету.

Овакво *фантастично* стоји у вези са *чудесним*, преплиће се са њим и позајмљује неке бајковите ефекте и то чини до те мјере да је понекад тешко разлучити жанровске елементе и констатовати шта је домен бајке, а шта карактерише сферу фантастичне приче.

Структура фантастике намијењене младим читаоцима је слободнија и отворенија, узрочно-последична повезаност је присутна само у дигресијама и епизодама (њена важност нема шире домете), нема појаве космичких сила нити градације тријадног типа. Такође, вријеме и мјесто догађаја су, за разлику од бајке, одређени. Пошто се у овој фантастици не јавља супротстављеност сила добра и зла, то нема ни чари побједе. То је потпуно очекивано с обзиром на повезаност са игром, сном, сањарењем и маштањем. Практично, ни у једном од ових стања (игровном, сновном, маштарском) дијете не управља ситуацијом – конце у рукама првенствено држе механизми подсвијести, а њихови принципи функционисања су, углавном, алогика и нонсенс.

У овом типу стваралаштва нема ни превише изненађења. Заправо, има их, али су тако конституисана да их дијете прихвата веома брзо и не бива зачуђено и затечено. Дјевојчица која упада у зечију рупу и у њој доживљава авантуре, седмодневна беба која одлијеће кроз прозор, плишани медвједић који се прејео и није могао да напусти кућу свог пријатеља – све то изазива благо изненађење које се, међутим, брзо прихвата без икаквог истраживања могућих узрока, а и без размишљања о евентуалним последицама. Уосталом, дијете је у великој мјери ирационално биће које снагом своје маште вјерује у многе немогуће ствари. Снови и сањарења дјецe, њихове маштарије и игре препуни су оваквих излета. Анимизам, магизам, артифицијелизам и други закони дјечијег мишљења у пуном су замаху и стога се оваква фантастика веома добро уклапа у мисаону схему рецепијента.

Фантастична се прича (и роман, наравно) развила из бајке, очувала неке њене карактеристике, али временом је створила и аутономан свијет у коме на сцену ступају снови и подсвијест, жеље које човјек носи у дубини бића, његови страхови и чежње. Спектар догађаја и галерија ликова практично постају неограничени. Фантастична прича не избацује са сцене јунаке бајки (али им даје нешто другачију улогу), али уводи читав низ оних ликова које бајка није познавала (вампире, вукодлаке, духове, анимирано цвијеће, дрвеве, играчке и друге предмете...).

Потпуно је јасно да и фантастична књижевност, попут њеног праоца мита, покушава одговорити на човјекова питања, на оне недоумице које наука још увијек није разријешила или је несигурна у своја знања на том пољу. Изузетно је, у том смислу, интересантан повратак савременог читаоца свијету фантастике.

Давни човјек није знао много, све га је збуњивало, чудило и плашило. Стварао је и слушао митове који су му били инспирација и нада да ће опстати. Данашњи читалац живи у ери високе технологије, потпуно му је јасно да Аполон не вози Сунце у кочијама, да сирене не одводе морнаре у воду својом пјесмом, да Зевс не шаље муње и громове... Ипак, показујући живо интересовање за фантастику, открива нам да се и сâм налази – несигуран, мали и огољен – пред силама и вртлозима који га бацају по разним животним токовима.

Чини се да је умјетност најбољи човјеков пријатељ у тешким данима и цивилизацијским кризама. Оно што се не може десити у оквирима реалности, а чиме се бави наука, умјетност рјешава стварајући нове законе и отварајући путеве неког другачијег – подсвјесног или свјесног разумијевања – већ према афинитету писца и рецепцијским могућностима и потребама читалаца.

Често се *чудесно* (као комплетна одредница бајке, оно што је јасно разликује од осталих књижевних врста) и *фантастично* (као суштинско својство фантастике) преплићу и интерферирају до те мјере да је понекад заиста тешко установити шта припада семантичком пољу једног, а шта другог термина. Ново Вуковић (1996: 160) и бајку и фантастичну причу третира као врсте унутар фантастичне прозе за дјецу. Ипак, он експлицитно истиче да термини *чудесно* и *фантастично* нијесу синоними. У самој основи у оквиру обје категорије постоји нешто заједничко, а то је да се јављају неприродни и нереални догађаји, ситуације обиљежене *чудом*. Ипак, постоји разлика, а она се огледа у читачевом односу према чуду. Вуковић (1996: 164) то објашњава сљедећим ријечима: „Ако се „чудо” прихвата као могуће, као нешто што постоји малтене као и друга реалност, онда је у питању категорија *чудесно*. Ако се „чудо” не прихвата и одбацује упркос његовој манифестацији, односно ако се јавља недоумица у вези са природом догађаја, онда је у питању категорија фантастично.” Однос јунака бајке и имплицитног читаоца према појави „чуда” је природан – „чудо” се очекује и потпуно прихвата као могуће у бајковитом свијету.

Фантастику је прилично тешко дефинисати, прије свега због тога што је тај термин прилично разнородан и обухвата различите елементе. Но, у литератури за дјецу нарочито је мјесто нашла тзв. *ониричка фантастика* (фантастични догађај је посљедица сна), *делирична фантастика* (догађај проистиче из халуцинација, бунила и слично), као и фантастика у којој је главни мотив изненада оживјели предмет (Вуковић 1996: 196). Тај догађај добија већу или мању независност, понекад засмије читаоца, али, зависно од концепта дјела, може и да уплаши. Чињеница је, свакако, да се догађаји у прва два типа фантастике релативно једноставно могу објаснити рационалним разлозима и њихова природа дефинисати законитостима стања из којег проистичу. Ближа фантастици у ужем смислу је она трећег типа.

Фантастика поставља границе између свјетова, или, рећи ће Ново Вуковић (1996: 194): „Реалност и иреалност, некад сасвим измијешане у бајци, почињу јасно да се раздвајају у двије подијељене сфере, а прелазак из једне у другу постаје један од главних, кључних детаља цијеле приче“. Тај прелазак обично се дешава проласком кроз огледало или прозор, уласком у ормар, упадањем у рупу и сл. Дакле, фантастични се догађај остварује *иза* свијета реалног и могућег. Граница та два свијета је предмет који има магијску моћ, способност трансформације. Стога се у фантастици овог типа реално и иреално не мијешају. Један свијет, са свим својим законима, остаје с ове стране чаробног предмета, а други се налази у некој његовој невидљивој прегради.

Јунак се обично враћа у реални свијет. Додуше, Петар Пан остаје у фантастичном свијету, али је то ствар његовог личног избора. И он је имао могућност повратка, али није желио да је искористи.

Фантастично се третира као немогуће и читаоцу није остављена никаква недоумица у вези са „чудом“ – оно је измаштано и одвојено од свакодневног свијета. Зато оно није прихваћено као посљедица неког јасног и видљивог узрока, већ као продукт чисте имагинације која ствара на уломцима сна, сновиђења, халуцинације, бунила – свакако стања у којима подсвијест креира свјетове и „уређује“ их тако да законитости имају потпуно иновативан карактер.

Славица Јовановић (2000) констатује једну прилично јасну развојну линију која је уродила стварањем фантастичне приче. Наиме, бајка настаје деритуализацијом и десакрализацијом мита, те слабљењем апсолутне вјере у истинитост митских догађаја, а фантастична прича се развија демитологизацијом бајке. Она истиче и темељне разлике између бајке и фантастичне приче тврдећи да: „Док бајка, напуштајући стварни свет и одлазећи у сфере чудесног и непостојећег, не потреса нимало смисао и логику реалности, не угрожава сигурност и извесност постојећег, фантастичка прича својим ‘бекством од стварности’ чини побуну против детерминизма, чврсте логике, проверених и вечних истина; док бајка штити постојеће стање, кочи преображај и све своди на непроменљиви прототип, фантастичка прича уклања границе, отвара просторе недосегнутог и слободног“ (Јовановић 2000).

Извјесно је да и једна и друга врста „бјеже“ у иреално да би боље освојиле реално, али то чине на различите начине. Бајка, чињеница је, говори о борби добра и зла, али је зло скоро увијек измјештено у нељудски облик (аждаје, змајеви, змије...) и његови су домети ограничени. У бајкама се радозналост често оштро кажњава. Јунаци и јунакиње који „отворе ковчежић“, „завире“ у забрањено и томе слично (попут мита о Пандориној кутији) принуђени су да скупо плате свој поступак и да дуги низ година пате на рачун тога. У таквом концепту, бајка констатује да се истина о свијету мора прихватити без сумњи и радозналости.

Фантастична прича има другачији концепт. Она, не само да не гуши радозналост актера, већ је и подстиче. Заправо, прелазак у иреално се често дешава захваљујући јунаковој жељи за откривањем новог и непознатог, потреби да се упозна и истражи онострано. Бајка чува поредак реалистичног (а тиме имплицира и реалног) свијета, срећу и добро идеализује, а своје напаћене јунаке (чешће јунакиње), који истрпе разна понижења и физичке трауме (психичке се у бајкама не помињу, али их свакако слутимо) поставља на пиједестал мученика/мученица који скромношћу, али и строгим придржавањем етичких принципа добијају право на вјечиту срећу.

Још је један дистинктивни елемент изузетно важан. У бајци се главним јунацима постављају препреке (задаци), а ликови фантастичне приче сами себи постављају задатке и, уопште, њихова судбина је много више зависна од

њих самих. Они је бирају и доносе одлуке, а и концепт схватања могућности задовољења властитих потреба је другачији. Јунак бајке (неодређени, универзални лик) успијева само ако се строго придржава правила, а главни носилац радње фантастичне приче (персонализован и појединачан, уникатан лик) до успјеха долази једино ако мијења стварност.

О ПРЕДЛОЖЕНИМ РОМАНИМА

Обим овог рада не дозвољава бављење свим романима, нити комплетну анализу њихове структуре. Позабавићемо се најинтересантнијим елементима – оним који могу представљати кључне тачке за разумијевање.

Петар Пан, дјечак који је са седам дана одлучио да не одрасте, књижевни је лик настао почетком XX вијека. Створио га је Џејмс Мејџу Бари и први пут га читалачкој публици представио у једном поглављу романа „Бјела птичица” 1902. године. Управо је та епизода 1906. године, без посебних измјена, објављена под називом „Петар Пан у Кенсингтонском парку”. Књига и њен јунак постали су изузетно популарни захваљујући у великој мјери филмској индустрији и уопште индустрији забаве која је, што и није риједак случај, сузила семантичко поље оригинала и свијету презентovala само први план: дјечака који може да лети, неће да одрасте, комуницира са вилама и птицама, апсолутно ужива у слободи и игри и томе слично.

Прошло је више од једног вијека, а Петар Пан је и као стогодишњак за дјецу свијета и даље јунак сна, вјечити дјечак који и даље лети небом са личном вилом. Ипак, није све тако једноставно и очигледно у овом заиста вриједном роману. Сложени односи фантастике и реалистичног, специфични начини преласка из једног свијета у други, метафоричко сликање дјетињства, однос приповједача према радњи и ликовима, толико су занимљиви и неочекивани да је управо то круг појава на које морамо обратити пажњу.

Петар је одлучио да не одрасте кад му је било свега седам дана. Касније ће, ипак, сазрети до дјетета које има 5 година (у роману у којем се с њим појављује породица Дарлинг), што је остало нетакнуто законима књижевне мотивације како у роману „Петар Пан у Кенсингтонском парку”, тако и у каснијој разради теме, наставком који се бави земљом Недођијом. Очигледна је ауторова жеља да креира лик дјечака који може постати правим краљем игре, а такво што је (у концепту фантастике која није самосвојна и потпуно аутентична, већ је на врло сложен начин повезана са реалношћу) немогуће учинити са дјететом од седам дана. Стога Петар Пан ипак не остаје седмодневна беба, већ достиже ниво петогодишњака у сваком смислу – емоције су му помијешане, краткотрајне, не умије дуго да тугује; непрекидно се игра и не прави разлику између игре и стварности; на моменте (свега три пута у роману) пожели да се врати мајци и да буде прави дјечак, али и кад му то не полази за руком, он није превише разочаран.

Три пута Петар жали због своје одлуке и тада је у очима читалаца, од безбрижног и лакомисленог, вјечног играча, он, заправо, виђен као трагични јунак. Први пут успјева убиједити виле да му дају моћ лета како би се вратио мајци. Долијеће кући, налази отворен прозор и затиче уснулу мајку. Готово да је спреман да заувјек остане крај ње, али га од те намјере одвраћа одјећа за бебе коју затиче у соби. Све му је то некако нејасно, плаши се спутавања и одлучује да не остане. Не може га у намјери одвратити чак ни буновна жена која у сну, лица орошеног сузама, дозива његово име. Реагује себично (типично за мало дијете), не размишљајући о мајчиним осјећајима, о болу који јој је нанио. Одлази натраг у парк и данима се опрашта са свима рекавши да намјерава да се врати кући и одрасте. Но, када други пут долети кући, биће више него разочаран – затиче затворен прозор и мајку која у загрљају држи другог дјечака. Петар од тада сматра да све мајке брзо забораве своју дјецу, затворе им прозоре и уопште „то су особе које свијет много прецењује” по дјечаковом мишљењу.

Петар се непрекидно игра. Сâм измишља игре, а понекад користи и неку играчку коју дјеца забораве у парку. Игра је његово царство, али и тамница. Колико год уживао у слободи, он не може прећи одређене границе и придружити се осталој дјечи која парком шетају са својим дадиљама. Приповједач не оспорава, углавном, ни вриједност и љепоту игре, потпуне слободе и бескрајног уживања у њој. Он оставља Петру доста могућности за радост, смијех и одушевљење неспутаног дјетета.

Баријев роман је у вријеме у којем се појавио, на прагу XX вијека, уистину донио огромно освјежење. Тек ће након тога XX вијек корјенито промијенити гледиште на дијете и дозволити најмлађима да уживају у игри и дјетињству много више него што је то раније био случај. Дакле, у тренутку у коме је дјетињство било уређено строгим нормама и правилима понашања, појављује се мали јунак који одлучује да свијет одрастања одбаци и који се опредјељује једино за игру. Он остаје у свијету фантастике не бавећи се много разликама између птица и дјечака, дрвећа и вила итд.

На који начин дијете од осам година рецепира овај роман? Је ли му жао Петра? Да ли би се и само вољело наћи на његовом мјесту, па уживати у вјечитој игри, без школе и обавеза? Сигурно је да Петар у први мах мора изазвати одушевљење. Та, он је једини дјечак који зна да лети и који живи међу птицама. Може да уради много тога што је за праву дјецу незамисливо. Дружи се са вилама и ноћу царује са њима у огромном парку. Стално се игра и нико му не прекида уживање. Хоће ли дјеца видјети и другу страну медаље, може ли се пред њиховим очима указати и онај тужни и усамљени Петар, дјечак кога мајка није стигла научити ни шта је то пољубац? Да ли метафоричко виђење дјетињства присутно у овом роману може бити рецепирано од стране осмогодишњака? Уколико би дјеца потпуно самостално, без инструкција и помоћи наставника читала ово дјело, скоро је извјесно да би главни јунак за њих био право оличење среће и слободне игре, дијете које је оства-

рило сан многих – да никад не пређе у категорију одраслих. Ако се дјело чита у наставцима и анализира на часу, велики су изгледи да ће дјеца схватити већину планова, да ће увидјете везе и односе међу њима.

Кад играчке оживе у машти дјеце и причама одраслих који нијесу изгубили чудотворну и животворну моћ да лијепо маштају и приповиједају, настаје задивљујући лик – медвједић Вини Пу. Меду се дешавају разне згоде и он их не доживљава сâм него увијек са мноштвом другара које је, исто као и њега, анимирала чаробна ријеч оца њиховог пријатеља – власника, дјечака Кристофера Робина. Шта се све дешава овој дружини у огромној и занимљивој Стољетној шуми? Наравно, све оно што се и иначе дешава играчкама – неко их гурне у рупу из које их не може извући, неко им откине реп – али и много, много више од тога. Играчке пјевају, шетају, истражују, приређују забаве, иду у лов, мудрују, чак и читају и пишу, друже се и непрекидно нас забављају својим враголијама.

Роман је синтеза логичког и алогичког, с тим што је други концепт у огромној предности, а први уочавамо једино склањањем застора са нонсенсног плана. Прожета лиризмом, благим и меким осјећајем љубави и задовољства, ова нас књига упућује у тајне стазе дјечијег размишљања и доживљавања. Приповиједање је пропраћено бројним нонсенсним стиховима, али и оним у којима ономотопеја даје изванредну прилику значењу да се појача кроз звучни слој.

Има ли уопште дјетета које не сањари о томе да његове играчке могу да мисле и говоре? У овој књизи, Александер Милн остварује ту жељу у име све дјеце – он приповиједа о дјечаку и његовим плишаним играчкама које живе у шуми и у много чему се понашају попут правих животиња с тим што их краси још и моћ говора. Вини Пу је плишани медвједић, добри медо са врло мало мозга, што сâм за себе често каже. Он је чак и пјесник – док му је досадно, кад шета шумом или смишља како да превари пчеле, Вини Пу ствара духовите и веселе стихове који нас просто тјерају да их изговоримо више пута.

Радња овог романа могла је по логици ствари да се одвија и у кући, дјечијој соби, јер су сви јунаци њени становници. Но, писац се ипак одлучио да радњу реализује у шуми – амбијенту који је природно станиште стварних животиња. Шума је отворен простор који пружа разне могућности за ређање догађаја. У њој је и дрвеће, потоци, пчеле, многобројна Зекхопова родбина, кроз њу се и трчи и скаче... На неколико мјеста писац даје дивне дескрипције овог амбијента, богатећи тако роман различитим формама изражавања.

Мотив оживјелих, анимираних играчака одавно се нашао у литератури. Чињеница да је дјетету играчка друг у игри и да оно има изузетно бујну машту која гради разне свјетове, уочена је и експлоатисана у књижевности за дјецу. Но, Милн је у много чему иновативан. Он је у свом роману анимирао плишане играчке на посве нов начин. Домети и хтјења његове анимације не прелазе границе које дијеле реалистички свијет од фантастичног. Улога приповједача који се појављује као родитељ који свом дјечаку прича приче чији

су главни јунаци његове играчке и он сâм, увјерава нас да ауторова имагинација није створила хаос и збрку у реалистичком свијету, већ је била усмјерена ка стварању једног аутономног свијета блиског дјечаку (сваком дјетету) и његовом начину доживљавања ствари.

Пиноккио је роман који почиње остварењем вјековног сна и жеље сваког дјетета да његова лутка коначно оживи и постане равноправан друг у игри и забави. Лутак направљен од комада дрвета добија људске особине и доживљава различите авантуре на свом путовању у свијет одраслих, управо као и већина дјече. Када говоримо о дидактичној књижевности, мало ко ће овај роман сврстати у ту групу јер је Колоди своју поуку ненаметљиво саопштио, али морамо констатовати да је у радњу уплео читав низ разноврсних савјета дјечи. Он се бави: односом дјече и родитеља, (не)захвалношћу дјече, лагањем као честом појавом која се јавља из жеље да се оправдају лоши поступци, поласком у школу и односом према школским обавезама и учењу, наивним повјерењем које дјеца покатак показују према непознатима, надом да се неке ствари могу постићи на лагодан начин, бјежањем од куће и тако даље. Главни јунак запада у невоље попут многе дјече – није одушевљен школом, бјежи са часова, вјерује непознатима, не слуша свога оца Ђепета. Ипак, на крају схвата огромну љубав коју му је старац намијенио и претвара се у правог дјечака.

Пипи Дуја Чарайа је романескна прича о дјевојчици без родитеља, сирочету које не дозвољава да пати и јадикује јер је само на свијету, већ живи веома срећно и храбро се бори са свим невољама које је сналазе. Њена огромна енергија и бујна машта јој надокнађују (скоро) све што јој је живот ускратио. Од старе и запуштене куће у којој живи Пипи је направила најтоплији дом и бесконачну играоницу у којој је све могуће. Она има пријатеље међу људима, али и међу животињама. Одана је и правдољубива, умије да се нашали са онима који јој нијесу наклоњени, понекад и на груб начин, али никад злурадо и злонамјерно, већ увијек дјетиње непосредно и чистог срца, искључиво ради заштите својих права и права оних који су јој драги.

Велики је противник свих друштвених норми и стандарда, свих оних забрана које одрасли намећу дјечи чим проговоре и проходају. Пипи нарочито не подноси ригидно понашање, спутавање њене безграничне потребе за слободом, игром и авантуром. Госпођу Присилијус, која је оличење друштвених стега и огромне потребе да се све одвија по правилима, толико пута исмије и лакрдијашки постави на одговарајуће мјесто да јој се и ми одрасли морамо од срца насмијати.

Пипи неће у школу и то је вјероватно један од најјачих аргумената који би наставници могли спочитати лику ове провокативне дјевојчице. Можда је ова њена одлука само хир, али може бити и да је то потајна жеља многе дјече која поласком у традиционалистичке школске системе губе све чари безбрижног дјетињства и наивног размишљања. Ово је, извјесно, и једна од порука овога романа свима онима који раде са дјецом, једна велика жеља да

школа не буде досадно мјесто гдје ће дјечи одрасли гушити машту, већ лијепо, забавно и игровито путовање у коме ће се знања стицати на много ведрији и примјеренији начин.

Роман *Доктор Јојболи* је необична, авантуристичка прича о човјеку храбром и одлучном у својој борби да другима помогне и олакша им живот. Доктор је нарочит пријатељ свим постојећим и непостојећим животињама. Толико их воли и тако добро познаје да разговара са њима немуштим језиком. Његова кућа је најсигурније уточиште за све пацијенте и пријатеље. Сви у њој живе на начин који им најбоље одговара, али при томе поштују једни друге.

У суштини, доктор јесте одрасла особа по физичким карактеристикама, али је по свему осталом право дијете. Вјештим и проницљивим стваралачким поступком, Чуковски је створио оваквог јунака јер је очигледно увидио да му мора задржати особине дјетета ако га жели толико зближити са животињама и учинити га храбрим до те мјере да не преза ни од какве пустоловине (доктор не чини подвиге ради авантуре, већ увијек са добрим разлогом, сваки пут је у питању хитна потреба да се некоме помогне). Захваљујући дјетињем начину размишљања (по принципу – све се може кад се хоће), доктор је у стању да уради све што пожели.

Главни актер је и у етичком смислу једноставан. Он нема никаквих дилема у вези са својим поступцима. Лако прихвата одбијање и пораз, а лако и опрашта.

ВАСПИТНИ ЕФЕКТИ ПРЕДЛОЖЕНИХ ДЈЕЛА

У школске програме се бирају они текстови који садрже имплицитне поруке и циљ њиховог изучавања у васпитном смислу је, прије свега, естетско уживање и васпитање, те развој емоционалних и интелектуалних компетенција. Наравно, уз остварење ових циљева, вјешт наставник ће позитивно утицати и на остале васпитне компоненте. Тај чин дјеловања мора бити суптилан, дубоко промишљен и планиран, никако нападан и банализован.

У том смислу, тумачење идејног слоја посебно је деликатан задатак. Од иницијалне идеје коју је аутор имао на уму на самом почетку стварања дјела, преко њеног инкорпорирања у структурне елементе текста, па до примања од стране реципијента, порука се прелама кроз неколике призме. Послужимо се и ријечима С. Ж. Марковића (2003: 62): „...аутор има поруку, али она је у умјетничком уобличењу далеко специфичнија од свог полазишта; дело садржи поруку, али она је у својој дубини и слојевитости тешко ухватљива у свим значењима; читалац из уметничког текста добија и прихвата поруку, али је разуме и интерпретира у складу са својим психофизичким и историјским условљеностима“.

О овој је појави неопходно водити рачуна приликом школске интерпретације текста. Јасно је да у контексту васпитних задатака (које наставник не-

прекидно има на уму) постоји континуирана тежња да се сваки садржај који је програмски предвиђен искористи за васпитно дјеловање, а овдје под тим појмом првенствено подразумевамо комплекс етичких вриједности. Но, како она књижевноумјетничка дјела која садрже експлицитну поруку много губе у својој естетској димензији (под условом да је уопште имају), тако и школска интерпретација текста која нападно и претјерано инсистира на морализаторском дјеловању штива нема квалитете стваралачког приступа, већ се своди на поучавање „како треба”. (Зло)употреба књижевноумјетничког текста као рецепта за етичко васпитавање на овај начин вишеструко је деструктиван чин који, између осталог, не само да не зближава дјецу са књижевношћу, већ их од ње и одвраћа.

Гроздана Олујић (2000) истиче да је основна разлика између фантастичне приче и бајке „занемаривање или чак одбацивање проблема етике и метафизике у фантастичној причи и њихово пуно присуство у бајци”. За нека остварења која припадају фантастици то заиста и важи. Но, да ли је то баш увијек случај? Да ли све фантастичне приче и романи занемарују проблеме етике или је посриједи другачији концепт етичког дјеловања? И још једно важно питање – да ли је морално васпитање читалаца једини задатак литературе или је естетска компонента примарна?

Чињеница да борба јасно поларизованих сила добра и зла није присутна у нонсенсном или „ублаженом” типу фантастике никако не значи да се етичка питања уопште не дотичу. Рецимо, у причи о Петру Пану и те како су присутне дилеме које можемо анализирати: однос према одрастању, мајци, игри и учењу, питања о уображености, самосталности и самоувјерености итд. а знамо да је свако од њих директно у вези са људским карактером и тако припадајуће феномену етичког.

Дјела као што су: *Алиса у земљи чуда*, *Пејтар Пан*, *Вини Пу* нијесу потпуно лишена мјеста која провоцирају питања о животу, о односима према људима, животињама, играчкама итд. Много је питања која она покрећу. Заиста им у том смислу недостаје (не одређујемо то као мањкавост) она експлицитност коју у етичком смислу покреће бајка, али имплицитне поруке су на извјестан начин вредније јер нам их приповједач не показује непрекидно, већ их самосталним напором (пажљивим читањем и анализом) откривамо и на тај начин доживљавамо читање као магију сазнавања.

Размотримо разликовање модела понашања који нуди бајка и оног који препознајемо у фантастичном роману путем примјера. Међу најчитанијим бајкама, свакако, истакнуто мјесто припада причи о напаћеној дјевојци коју њен вољени проналази помоћу изгубљене ципелице. Ријеч је о бајци „Пепелуга”. Идентификацијом са главним ликом, свевременом и универзалном јунакињом, читаоцима се пружа прилика да усвоје њен модел понашања како би након претрпјелих патњи били награђени сјајним побољшањем друштвеног статуса.

Какво је Пепељугино понашање? Тешке животне околности ставиле су је у позицију слушкиње у очевој кући. Она риба, чисти, пере, кува..., а спава на огњишту, у пепелу. Мјесецима и годинама једна дјевојка трпи свакојака понижења, физичке и духовне болове, али се ниједан пут не усуђује да се побуни против очигледне неправде која се над њом спроводи. Неко ће рећи – скромност је врлина, трпеливост је позитивна особина, послушност треба да краси младе људе, муке ће се на крају исплатити, ћутање вриједи дуката и томе слично. Но, ако је нешто од овога у неким ситуацијама заиста и тачно, не значи да данас дјеци у циљу очувања нашег поретка и правила која захтијевају послушност имамо право да сугеришемо да се увијек понашају попут Пепељуге. У причи је, наравно, Пепељугина мука и стрпљивост, а изнад свега послушност и доброта срца, награђена удајом за принца и корјенимом промјеном друштвеног положаја. При томе, уопште не сумњамо да ће њен брак бити срећан. Кад је преживјела и претрпјела тешке муке у родитељској кући, извјесно је да ће са заљубљеним принцем лакше изаћи на крај. Ипак, упркос свим дивним особинама које је испољила, Пепељуга не би успјела да ријеша своје проблеме да није имала куму вилу која се јавља као помоћница.

Погледајмо, с друге стране, један лик који је изграђен на невјероватној испреплитаности реалистичних и фантастичних мотива, а ријеч је о црвеноској дјевојчици која носи различите чарапе и тиме исказује свој став који је све само не конвенционалан. Ради се о оригиналном лику, непоновљивој и јединственој Пипи Дугој Чарапи. Она се, попут Пепељуге, налази у тешким животним околностима. Сироче је, живи сама у кући, често је одрасли желе упутити у дом за напуштену дјецу. Али, ова храбра и паметна дјевојчица се не да преварити. Живи онако како јој одговара, а за све има рјешење и одговор. Сналажљива је и добронамјерна, а уз све то има и огромну физичку снагу. Њено одбијање правила понашања лако нас одрасле може испровоцирати да не пожелимо да је представимо дјеци. Чему ће их она научити? Можемо ли дозволити да њене идеје дођу до наших ученика? Ако у потпуности сагледамо овај лик, лако ћемо увидјети да је Пипи једно изванредно паметно дијете које нема лоших намјера и које жели да живи слободно, неспутано и заиграно. Кома може бити лоше од тога?

ЗАКЉУЧАК

Читање је налик на најљепшу пустиловину. Заједно са одабраним књижевним ликом ми се радујемо и тугујемо, смијемо се и плачемо, боримо са препрекама и суочавамо са изазовима, упадамо у моралне дилеме и рјешавамо проблеме. Љепота књиге и читања и јесте у отварању путева нашој машти, али и рационалној мисли, у шанси да упознамо и доградимо и неке друге свјетове. Колико књига прочитамо, толико смо путовања проживјели, заправо, за толико смо богатији.

Избор дјела за читање у млађим разредима мора бити суптилно реализован – ријеч је о првим литерарним остварењима са којима се дијете сусреће у школском систему учења, те је више него значајно да то буду дјела блиска рецепцијским читалачким способностима и афинитетима ученика.

Изузетно је важно направити добру селекцију и за читање предложити она дјела која ће заиста снажно заинтересовати ученике и мотивисати их да и сами пожелу да се друже са писаном ријечеју, да читају што више и то не само дјела предвиђена школским програмима, већ да и сами трагају стазама литературе проналазећи она остварења која њиховом сензибилитету највише одговарају. Ако се читање књижевноумјетничког дјела не савлада правилно у првим данима школовања, мале су шансе да се пропусти надокнаде.

Будући да је свака књига једна нова авантура за читаоце, то и методички поступци морају да буду другачији. Тумачење мора проистицати из саме природе текста, а у избору текста учествују фактори који су у вези са ученицима, њиховим узрастом и могућностима поимања.

Морамо дјецу упутити у то да је у току реципирања књижевноумјетничких текстова важно да: читају/слушају пажљиво; замишљају слике на основу ријечи које их стварају; размотре радњу из различитих углова (из позиције разних књижевних ликова); покушају да се идентификују са књижевним ликом; повезују књижевне просторе и ситуације са онима које познају из живота; доносе судове и закључке на основу чињеница које текст пружа; допуњавају мјеста неодређености поступајући као сарадници у изградњи смисла; уочавају посебно лијепе описе и стилске елементе (до петог разреда без књижевнотеоријског именована) и тиме увиђају могућности језичког материјала, љепоту и изражајност ријечи; утврђују свој хоризонт очекивања и на њему конструишу естетску дистанцу; идентификују вриједност текста; пореде текст са већ познатим штивима; користе текст као инспирацију за ликовно или литерарно изражавање итд.

Интерпретација романа у првом циклусу основне школе заиста може бити права литерарна чаролија за ученике и изузетан креативни подухват за наставнике. Основни услови за то су, свакако, иновативни и стваралачки методички поступци. Читање у наставцима добро изабраних романа (који су блиски дјеци по тематици, ликовима и језику) може бити изванредна основа на којој градимо љубав према литератури од најранијих школских дана.

ИЗВОРИ

- Александер А. Милн: *Вини Пу*, Тобоган, Подгорица, 2007.
Астрид Линдгрен: *Пиши Дуја Чарайа*, Тобоган, Подгорица, 2007.
Астрид Линдгрен: *Врајолан са крова*, Тобоган, Подгорица, 2007.
Џејмс Л. Баум: *Чаробњак из Оза*, Тобоган, Подгорица, 2007.

- Џејмс Метју Бари: *Пејтар Пан*, Тобоган, Подгорица, 2007.
Карло Колоди: *Пиноккио*, Тобоган, Подгорица, 2007.
Корнеј Чуковски: *Доктор Јојболи*, Тобоган, Подгорица, 2007.

ЛИТЕРАТУРА

Дурковић (2009): Нађа Дурковић, *Наси́ава књижевности у основној школи*, у приручнику: *Наша школа – настава матерњег језика и књижевности*, Подгорица: Завод за школство, 19–28.

Јаус (1978): Ханс Роберт Јаус, *Књижевна историја као изазов науци књижевности*, у књизи: *Теорија рецепције у науци о књижевности* (приредила Д. Марицки), Београд: Нолит, 36–83.

Јовановић (2000): Славица Јовановић, *Прилој разликовању бајке и фантастичне приче – са неочекиваним ишљањем уместио закључка*, *Детињство* 1–2, Змајеве дечје игре, доступно на www.zmajevdedecjeigre.org.yu [12. 1. 2009]

Маринковић (1995): Симеон Маринковић, *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*, Београд: Креативни центар.

Марковић (2003): Слободан Ж. Марковић, *Закони о књижевности за децу III*, Београд: Београдска књига.

Олујић (2000): Гроздана Олујић, *Фантастика у књижевности или сан о ружи и леири*, *Детињство* 1–2, Змајеве дечје игре, доступно на www.zmajevdedecjeigre.org.yu [12. 1. 2009]

Програм за наставни предмет *Матерњи језик и књижевност* 2005: *Наставни предмет Матерњи језик и књижевност, предметни програм за I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII и IX разред деведоодинае основне школе*, Подгорица: Министарство просвете и науке, Завод за школство.

Вуковић (1996): Ново Вуковић, *Увод у књижевност за децу и омладину*, Никшић: Унирекс.

Вуковић (1998): Ново Вуковић, *Фантастично у књижевности за децу*, у књизи: Воја Марјановић, *Дечја књижевност у књижевној критици*, Београд: БМГ, 29–32.

Залар (1998): Иво Залар, *Дечји роман – што је то?*, у књизи: Воја Марјановић, *Дечја књижевност у књижевној критици*, Београд: БМГ, 50–56.

Dijana Lj. Vuckovic

INTERPRETATION OF THE NOVEL IN THE FIRST COURSE OF THE REFORMED ELEMENTARY SCHOOL

Summary: The curriculum of the reformed elementary school in Montenegro is significantly different from the traditional one in terms of the suggested literature in installments (the term steamed from the former background literature). The fact that the second-grade pupils are assigned novels in installments as a background literature has surprised their teachers. The second – grade pupils are still in the process of learning how to write and read properly, so they are not believed to be able to read the assigned novels in installments. The special problem would be a proper interpretation of the novels with young scholars, but it is also a real methodical challenge.

The paper deals with the boundaries and abilities of reading novel in installments with young scholars.

Key words: Student/pupil, comprehension, interpretation of the novel, reading in installments, fantasy in the literature for children.

Анатолиј Кљосов
Професор биологије Харвардског
универзитета

УДК: 575.113.1:572.9(=16) ; 94(367)
ИД БРОЈ: 180246028

Оригинални научни рад
Примљен: 17. јануара 2010.
Прихваћен: 21. септембра 2010.

ОТКУД СУ СЕ ПОЈАВИЛИ СЛОВЕНИ И „ИНДОЕВРОПЉАНИ“? ОДГОВОР ДАЈЕ ДНК-ГЕНЕАЛОГИЈА

Айсѝракѝ: У раду¹ се разматра питање порекла Словена, или порекло полазне словенске заједнице, односно тражење индоевропске прапостојбине. Одговор на питање прапостојбине Словена и Индоевропљана даје ДНК-генеалогичка помоћу ДНК-генеалогичке методе је пратити кретања народа и без помоћи лопате и четкице археолога, или мерења лобања, и без довитљивог расплитања сазвучја и значења речи у живим и мртвим језицима, већ просто пратећи маркере у нашим ДНК. Њих, те маркере, не могу „асимиловати“ или „прогутати“ други језици, културе или народи, како се то дешава хиљадама година у оквиру појмова историје, лингвистике, антропологије. Износи се гледиште да се хаплогипови и хаплогрупе не асимилију, омогућавају да се израчуна време када су њихови преци живели. Појам „предачка хаплогрупа“, или „хаплогрупа рода“ одређују маркери, или слика мутација у мушком полном хромозому.

Овај метод је омогућио да се убедљиво покаже како нису „индоевропски језици“ првобитни, већ прасловенски, аријевски. „Индоевропски језици“ је еуфемизам настао услед несхватања шта повезује санскрит и његове варијанте и европске језике. Закључује се да аријевски језици представљају основ и европских језика, и санскрита, и „индоевропских“ иранских језика. На Дњепру, Дону и реци Урал нису живели „народи који су говорили на иранским језицима“. Тамо су живели Словени, Прасловени, Аријевци и то је био њихов језик. Тај су језик донели у Индију, Иран, Авганистан.

Кључне речи: Словени, Индоевропљани, Аријевци, ДНК-генеалогичка, предачка хаплогрупа, хаплогрупа рода.

¹ Анатолиј Алексејевич Кљосов је председник научне консултативне управе Међународног генеалогичког бироа. Професор је биологије Харвардског универзитета. У СССР је био доктор хемијских наука, професор Московског државног универзитета. За истраживања у области биолошке катализе додељена му је награда Лењинског комсомола (1978) и Државна награда СССР (1984). Оснивач је Руске академије ДНК-генеалогичке. Живи у Њутону, Масачусетс.

Сместите се удобније, поштовани читаоче. Чекају вас извесни потреси. Није баш најзгодније започињати приповедање тиме како аутор од свог истраживања очекује ефекат праска бомбе, али шта ћу кад ће тако и бити!

А откуд заправо толика увереност? У наше доба се више ничему не чуде, зар не?

Да, да је тако – јесте. Али када питање већ има најмање триста година и постепено се уобличио уверење како питање нема решења, у најмању руку „доступним средствима“, и одједном се решење нађе – сложићете се, то није тако честа појава. А то питање је: „порекло Словена“. Или: „порекло полазне словенске заједнице“. Или, ако хоћете, „тражење индоевропске прапостојбине“.

И уопште, какве све претпоставке током тих триста година у вези тога нису изношене. Вероватно, све је могуће. Проблем је у томе што нико није знао које од њих су тачне. Питање је било крајње замршено. Зато се аутор неће изненадити ако као одговор на његове закључке и судове одјекне хор гласова: „па то је било познато“, „о томе су и раније писали“. Таква је људска природа. А да тај хор упитамо: па где је онда прапостојбина Словена? Одакле су се појавили? Онда више хора неће бити, већ ће бити неслагања: „питање је сложено и замршено, одговора нема“.

Али најпре – неколико одредница како би било јасно о чему се ради.

ОДРЕДНИЦЕ И ПОЈАШЊЕЊА. ИСТОРИЈА ПИТАЊА

Под Словенима ћу у контексту њиховог порекла подразумевати Пра-словене. И, како ће се видети из даљег излагања, тај контекст је нераскидиво везан за „Индоевропљане“. Последње је чудовишно незграпан термин. *Реч „Индоевропљани“ је њросіо изруівање са здравим разумом.* Заправо постоји „индоевропска група језика“ и историја тог питања је таква да је пре два столећа откривена одређена сличност између санскрита и многих европских језика. Та група језика је и названа „индоевропском“, у њу улазе готово сви европски језици, осим баскијског, угро-финских и туранских језика. Тада нису били познати разлози из којих су се Индија и Европа одједном обрели у истој спрези, а ни дан-данас није баш да се знају. О томе ће бити речи касније, и без Прасловена се ту није могло.

Али је било апсурдно када су саме носиоце „индоевропских језика“ почели називати „Индоевропљанима“. То јест, Летонач и Литванац су Индоевропљани, а Естонац није. Ни Мађар није Индоевропљанин. Рус који живи у Финској и говори фински – није Индоевропљанин, а када пређе на руски, одмах постаје Индоевропљанин.

Другим речима, језичка, лингвистичка категорија је пренета на етничку, чак у суштини генеалогску. Изгледа да су сматрали како бољег избора нема. Онда га можда није ни било. Сада га има. Премда су то, строго говорећи,

лингвистички термини и, говорећи једно, лингвисти подразумевају друго, док се трећи збуњују.

Испада да ништа мање збрке нема ни када се враћамо у древна времена. Ко су „Индоевропљани“? То су они који су у давнини говорили на „индоевропским“ језицима. А још пре тога, ко су били? Па били су „Протоиндоевропљани“. Тај термин је још неспретнији: то је као кад бисмо древне Англосаксонце називали „Протоамериканцима“. Они Индију нису ни видели, и тај језик се још није ни образовао, и тек ће се хиљадама година касније преобразити и улисти у групу индоевропских, а они су већ „Протоиндоевропљани“. То је као кад бисмо кнеза Владимира називали „протосовјетским“. Премда је и „индо“ такође лингвистички термин и код филолога нема непосредне везе с Индијом.

С друге стране – да се схвати и саосећа, то може. Па, није било другог термина за „Индоевропљане“. Није било назива за људе који су у та далека времена образовали културну везу с Индијом и ту културну и, у сваком случају, језичку везу проширили на читаву Европу.

Чекдер, како то није било? А Аријевци?

Е, о томе ћемо мало касније.

Још о терминима. *Из некој разлога је допустиво да се говори о старим Германима или Скандинавцима, а о старим Словенима није.* Сместа се чује – не, не, старих Словена није било. Премда би свима требало бити јасно да се ради о Прасловенима. Какво је то двојно мерило? Хајде да се договоримо – говорећи о Словенима, имам у виду наше претке који су живели хиљадама година пре нас, а не савремену „етнокултурну заједницу“. Ваљда морају имати некакво име? Ваљда не незграпно „Праиндоевропљани“? Нити „Индоиранци“, је л' да? Нек онда буду Словени, Прасловени. И Аријевци, али и о томе ћемо касније.

Сада – о којим се то Словенима ради? Словени се традиционално деле на три групе – Источне Словене, Западне и Јужне. Источни Словени – то су Руси, Украјинци, Белоруси. Западни Словени – Пољаци, Чеси, Словаци. Јужни Словени – то су Срби, Хрвати, Босанци, Македонци, Бугари, Словенци. Овај списак није исцрпан, можемо се присетити Сорба (Лужичких Словена) и других, али је идеја јасна. Та подела је у суштини заснована на лингвистичким критеријумима по којима се словенска група индоевропских језика састоји из источне, западне и јужне подгрупе, с отприлике истом поделом по земљама.

У таквом контексту су Словени – „етнокултурне заједнице“, што укључује и језике. У таквом виду су се, сматра се, формирали до VI–VII века наше ере. И *словенски су се језици, према йодацима лингвиста, разишли пре око 1.300 година*, опет отприлике у VII веку. Али генеалогски побројани Словени припадају сасвим различитим родовима, и историје тих родова се сасвим разликују.

Зато су западни и источни Словени као „етнокултурне заједнице“ – донекле различити појмови. Једни су махом католици, други – православци.

Језик се приметно разликује, а има и других „етнокултурних“ разлика. А у оквиру ДНК-генеалогije – то је једно те исто, исти род, исти маркер у Y-хромозому, иста историја миграција, исти заједнички предак. Иста предачка хаплогрупа, најзад.

Ето, стигли смо до појма „предачка хаплогрупа“, или „хаплогрупа рода“. Њу одређују маркери, или слика мутација у мушком полном хромозому. И код жена их има, али у другом координатном систему. Дакле, Словени – то је род R1a1. Њих међу житељима Русије, Украјине и Белорусије има од 45 до 70%. А у древним руским и украјинским градовима, насељима – до 80%.

Закључак – термин „Словени“ зависи од контекста. У лингвистици су „Словени“ – једно, у етнографији – друго, у ДНК-генеалогiji – треће. Хаплогрупа, род се образовао онда када ни нација, ни црква, ни савремених језика није било. У том погледу је припадност роду, хаплогрупи – првобитна.

Пошто припадност хаплогрупи одређују сасвим конкретне мутације у одређеним нуклеотидима Y-хромозома, може се рећи да свако од нас носи одређени маркер у ДНК. И тај маркер је у мушком потомству неистребљив, он може бити истребљен једино заједно са самим потомством. Нажалост, таквих случајева је у прошлости било исувише. Али то уопште не значи да је тај маркер – показатељ некаквог „соја“ људи. Тај маркер није везан за гене нити има икакве везе с њима, а управо гени и једино гени се у случају такве жеље могу повезати са „сојем“. Хаплогрупе и хаплотипови никако не одређују облик лобање или носа, боју косе, физичка или интелектуална обележја човека. Али они *заувек повезују носиоца хаплогрупе с одређеним људским родом*, на чијем почетку је био патријарх рода, чије потомство је опстало и дан-данас живи, за разлику од милиона других прекинутих генеалогских линија.

Показало се да је тај маркер у нашим ДНК непроцењив за историчаре, лингвисте, антропологе, пошто се тај маркер не „асимилије“ као што се асимилију носиоци језика, гена, носиоци разних култура који се „растварају“ у популацији. *Хаплогрупе и хаплотипови се не „растварају“, не асимилију*. Ма коју религију потомци током хиљада година прихватили, ма који језик стекли, ма које културно-етничке карактеристике променили, иста та хаплогрупа, исти тај хаплотип (једино уз извесне мутације) тврдоглаво се појављују приликом одговарајућег тестирања одређених сегмената Y-хромозома. Небитно да ли је у питању муслиман, хришћанин, Јеврејин, будиста, атеиста или многобожац.

Како ће бити показано у овом истраживању, чланови рода R1a1 на Балкану, који су тамо живели пре 12.000 година, после двеста и нешто поколења су избили на источноевропску равницу, где се пре 4.500 година појавио предак савремених Руса и Украјинаца рода R1a1, укључујући и аутора овог чланка. Петсто година касније, пре 4.000 година, они Прасловени, стигли су до јужног Урала, а четиристо година касније су кренули у Индију, где сада живи око 100 милиона њихових потомака, чланова истог тог рода R1a1. Рода Аријеваца. Аријеваца – зато што су они сами себе тако називали, и то је забележено

у древним индијским ведама и иранским предањима. Исти ти су и потомци Прасловена или њихових најближих сродника. Никакве „асимилације“ хаплогрупе R1a1 нити је било нити има, а и малтене истоветни хаплотипови се лако откривају. Идентични словенским. Још један талас Аријеваца, с истим хаплотиповима, кренуо је из Средње Азије у Источни Иран, такође у трећем хиљадулећу пре наше ере, и постали су ирански Аријевци.

Најзад, још један талас представника рода R1a1 кренуо је на југ и до-про до полуострва Арабија, Оманског залива, где се сада налазе Катар, Кувајт, Уједињени Арапски Емирати, и тамошњи Арапи, добивши резултате тестирања ДНК, запрепашћено гледају сертификат тестирања с хаплотипом и хаплогрупом R1a1. Аријевском, прасловенском, „индоевропском“ – назовите како хоћете, али је суштина иста. И ти сертификати одређују границе ареала похода древних Аријеваца. Ниже наведени прорачуни показују време тих похода – пре 4.000 година.

Дакле, говорећи „Словени“, у даљем истраживању ћемо имати у виду источне Словене, људе из рода R1a1, у терминима ДНК-генеалогije. Наука све донедавно није знала како да их у „научним терминима“ означи. Који их објективни, мерљиви параметар обједињава? Питање заправо није ни постављано тако. На основу огромне масе података које је лингвистика прикупила, упоредне анализе језика – то су извесни „Индоевропљани“, „Аријевци“, дошљаци са севера (у Индију и Иран), знају за снег, хладноћу, познати су им бреза, јасен, буква, познати су им вуци, медведи, познат им је коњ. Сада је постало познато да су то *људи ујраво рода R1a1, коме припада до 70% сјановништва савремене Русије*. А даље на запад, према Атлантику, удео аријевског, словенског рода R1a1 стално опада и код житеља Британских острва износи свега 2-4%.

То смо питање расправили. А „Индоевропљани“ – ко су онда они?

Из горе наведеног неминовно следи да „*Индоевропљани*“ – *то и јесте древни род R1a1*. Аријевци. Онда све, или у сваком случају много тога долази на своје место – и око доласка људи тог рода у Индију и Иран, и ширења људи истог тог рода по читавој Европи, а одатле – и појављивања индоевропске групе језика, пошто је то заправо њихов, аријевски, језик, или његова наречја, и појављивања „иранских језика“ индоевропске групе, пошто то и јесу аријевски језици. Тим пре што су се, како ћемо даље видети, „ирански језици“ појавили тек после доласка Аријеваца у Иран, а ако ћемо тачније – онда не „после“, већ су постали резултат доласка Аријеваца, у другом хиљадулећу пре наше ере.

А како сада на „Индоевропљане“ гледају савремене науке? Код њих су „Индоевропљани“ нешто попут слонопотама. „Индоевропљани“ су у савременој лингвистици и помало у археологији – древни (по правилу) људи који су потом (!), хиљадама година касније (!), дошли у Индију и некако извели то да се санскрит, књижевни индијски језик, обрео у истој лингвистичкој спрези с основним европским језицима, осим баскијског и угро-финских језика.

И још осим туранских и семитских, који у индоевропске језике не спадају. Како су то они, Европљани, извели, како су се и откуд обрели у Индији и Ирану – лингвисти и археолози не објашњавају. Штавише, у „Индоевропљане“ убрајају и оне који у Индију нису ни долазили и канда са санскритом везе нису имали, али су језик, изгледа, ширили. Келте, на пример. Али при томе расправљају ко су били Индоевропљани, а ко – нису. Примењују се најразличитији критеријуми, све до облика посуђа и карактера шара на њима.

Још једно компликовање – пошто и многи ирански језици спадају у индоевропске, исто из многима непознатих разлога, онда се често уместо „индоевропски“ каже „индоирански“. *Што је још горе*, „Индоевропљане“ често називају „Индоиранцима“. И допуштају се чудовишне конструкције како су, на пример, „на Дњепру у давнини живели Индоиранци“. То треба да значи да су они који су живели на Дњепру хиљадама година касније произвели потомке који су дошли у Индију и Иран и некако извели тако да су језици Индије и Ирана у одређеној мери постали блиски многим европским језицима – енглеском, француском, шпанском, руском, грчком и многим другим. Зато су ти древни људи који су хиљадама година пре тога живели на Дњепру – „Индоиранци“. Да полудиш! Штавише, говорили су „на иранским језицима“! А при томе су се најстарији ирански „индоевропски“ језици појавили у другом хиљадулећу пре нове ере, док су они на Дњепру живели пре 4.000–5.000 година. И говорили на језику који ће се тек појавити кроз више стотина, па чак и хиљада година.

На аријевском су говорили, драги читаоче. Али је међу лингвистима просто страшно да се то спомиње. Те се и не спомиње. Код њих то није уобичајено. Биће да нису добили наредбу. А сами се не усуђују.

А ко су „Протоиндоевропљани“? Па то је нешто попут протослонопитама. Биће да су то они који су били преци ових који су били преци еноних који су хиљадама година касније дошли у Индију и Иран и извели тако да... и тако даље.

Ево како то лингвисти замишљају. Постојао је изван „ностратички језик“, врло давно. Смештају га у прошлост између 23 хиљаде до 8 хиљада година, неко у Индију, неко у Средњу Европу, неко на Балкан. Не тако давно је у англофонској литератури израчунато да је у научним изворима предложено 14 разних „прапостојбина“ „Индоевропљана“ и „Протоиндоевропљана“. В.А. Сафронов их је у фундаменталној књизи „Индоевропске прапостојбине“ набројао 25 – седам у Азији и 18 у Европи. Тај „ностратички“ језик (или језици), на коме су говорили „Протоиндоевропљани“ се пре око 8–10 хиљада година распао на „индоевропске“ језике и друге, неиндоевропске (семитске, угро-финске, туранске). И „Индоевропљани“ су тако понели своје језике. У Индију су, истина, доспели хиљадама година касније, али су свеједно „Индоевропљани“.

И то смо расправили. Истина, лингвисти још увек нису расправили. Они истичу – „премда се порекло индоевропских језика проучава интензив-

није од других, то и даље представља најтежи и најпостојанији проблем историјске лингвистике... Иако историја питања траје преко 200 година, стручњаци још нису успели да одреде време и место индоевропског порекла“.

Ту опет искрсава питање прапостојбине. Управо трију прапостојбина – прапостојбине „Протоиндоевропљана“, прапостојбине „Индоевропљана“ и прапостојбине Словена. Са прапостојбином „прото“ ствари лоше стоје, зато што лоше стоје са прапостојбином „Индоевропљана“. Сада се мање-више озбиљно разматрају три кандидата за прапостојбину „Индоевропљана“ или „Протоиндоевропљана“. Једна варијанта – предња Азија или, конкретније, турска Анатолија, или још конкретније, област између језера Ван и Урмија, нешто јужније од границе бившег СССР, у западном Ирану, то јест западном Азербејџану. Друга варијанта – јужне степе савремене Украјине-Русије, у крају такозване „курганске културе“. Трећа варијанта – источна или Средња Европа или, конкретније, долина Дунава, или Балкан, или северни Алпи.

Доба ширења „индоевропског“ или „протоиндоевропског“ језика такође остаје неодређено и варира од пре 4.500–6.000 година, ако се као његови носиоци прихвате представници курганске културе, до пре 8.000–10.000 година, ако су његови носиоци – житељи Анатолије. Или још раније. Присталице „анатолијске теорије“ сматрају да главни аргумент у њену корист представља то што је ширење пољопривреде по Европи, Северној Африци и Азији започело из Анатолије негде пре 8.000–9.500 година и пре око 5.500 година стигло до Британских острва. Присталице „балканске теорије“ користе исте аргументе о ширењу пољопривреде, истина од Балкана према Анатолији.

То питање ни дан-данас није решено. Постоји мноштво аргумената за и против сваке од три варијанте.

Ствари исто стоје и у погледу прапостојбине Словена. Пошто нико досад није повезивао Словене (Прасловене), Аријевце и Индоевропљане, а тим пре није између то троје стављао знак једнакости, то је прапостојбина Словена – посебно и такође нерешено питање. То питање се у науци разматра већ преко триста година, али сагласности, чак ни оне минималне, нема. Опште је прихваћено да Словени излазе на историјску позорницу тек у VI веку наше ере. Али то је већ ново доба. А нас занимају Стари Словени, или Прасловени, рецимо пре најмање три хиљаде година. А с тим ствари уопште лоше стоје.

Понеки сматрају да се „прапостојбина Словена“ налазила у области Припјата и Средњег Дњепра. Други мисле да је „прапостојбина Словена“ била територија од Дњепра до Западног Буга, коју су Словени заузимали пре две-три хиљаде година. А где су Словени пре тога били и да ли их је уопште било – то питање се сматра „у овој етапи нерешеним“. Трећи претпостављају да су прапостојбина Словена, као и „Индоевропљана“ уопште, биле степе на југу садашње Русије и Украјине, али то четврти с негодовањем одбацују. Пети мисле да прапостојбина „Индоевропљана“ и прапостојбина Словена ипак треба да се подударају, зато што су словенски језици врло архаични и

стари. Други исправљају: не „Индоевропљана“, већ једне од њихових великих група, самим тим наговештавајући како је морало бити различитих „Индоевропљана“. А каквих то – обично се не објашњава.

Повремено се спомиње извесна „индоиранска заједница“ која је, ко зна зашто, говорила на „балтичко-словенском прајезику“. Од тога се човеку већ почиње вртети у глави. Понекад фигуришу некакви „црноморски Индоаријевци“. Откуд одједном да су „индо“ а уз Црно море, то се не објашњава. Лингвисти кажу да је тако уобичајено.

Укључују антропологију и кажу да су Словени у том погледу блиски алпској зони – савремена Мађарска, Аустрија, Швајцарска, Северна Италија, Јужна Немачка, северни Балкан, што значи да су се Прасловени кретали са запада на исток, а не обрнуто. Међутим, антрополози и археолози не могу навести време тог кретања, пошто Словени своје мртве обично нису сахрањивали већ спаљивали, што је научнике лишило материјала током две и по хиљаде година. Појединци мисле да је расељавање дуж територије Источне Украјине везано за ширење курганске археолошке културе, што значи с истока на запад. Готово једнодушно се мисли да је становништво андроновске културе било „индоиранско“ по својој језичкој припадности, да су на Јужном Уралу, у Аркаиму, живели „Индоаријевци“, а изградили су га опет „Индоиранци“. Сусрећу се изрази „индоиранска племена на путу пресељавања у Индију“. То јест, она су већ била „индоиранска“, премда се тамо још нису преселила. То јест, *како јој хоћеиће, чак до ајсурга, само да се реч „Аријевци“ не користи.*

Најзад, „паранаучна“ литература запада у другу крајност и тврди да су „Словени-Руси били праоци малтене свих европских и дела азијских народа“, и „од 60% до 80% Енглеца, северних и источних Немаца, Швеђана, Данаца, Норвежана, Исланђана, 80% Аустријанаца, Литванаца – то су асимиловани Словени, Словени-Руси“.

Ситуација је отприлике јасна. Можемо прећи на суштину мог излагања. Тим пре што „најнапреднији“ историјско-лингвистички научни чланци, признајући да питање места и времена настанка „индоевропског“ језика остаје нерешено, позивају да се изађе изван међа археологије и лингвистике и у решавање питања укључе „независни подаци“ који ће помоћи да се на проблем баци поглед са друге стране и начини избор између основних теорија.

Што ја и чиним у овде представљеном истраживању.

ДНК-ГЕНЕАЛОГИЈА УОПШТЕ, И СЛОВЕНА ПОСЕБНО

Суштину ДНК-генеалогije и њене основне поставке сам не једном раније описивао

(<http://www.lebed.com/2006/art4606htm>; <http://www.lebed.com/2007/art4914htm>; <http://www.lebed.com/2007/art5034htm>). Овога пута прелазим право на ствар и

само ћу напоменути да у ДНК сваког мушкарца, и то у његовом Y-хромозому, постоје одређени одсечци у којима се постепено, једном у неколико нараштаја, у нуклеотидима нагомилава једна по једна мутација. То нема везе са генима. И уопште, ДНК садржи свега 2% гена, а мушки полни Y-хромозом – још мање од тога, тамо гена има ништавни део постотка.

Y-хромозом је једини од свих 46 хромозома (џаачније 23, које носи сѣрмајџозоиг) који се преноси са оца на сина и даље сваком наредном сину у временском низу од десетина хиљада година. Син добија од оца исти онакав Y-хромозом какав је он добио од свог оца, плус нове мутације, ако их је било приликом преношења са оца на сина. А то се ретко дешава.

А колико ретко?

Ево примера. Ово је мој *словенски хајлоџиј*, *пог R1a1*, са 25 маркера:

13 24 16 11 11 15 12 12 10 13 11 30

16 9 10 11 11 24 14 20 34 15 15 16 16

Свака бројка представља одређени *редослед блокова нуклеотида* у Y-хромозому ДНК. Он се зове *алел* и показује колико пута се тај блок понавља у мутацијама. Мутације се у таквом хаплотипу (то јест случајна измена броја блокова нуклеотида) одвијају брзином од једне мутације на око 22 нараштаја, то јест у просеку једном у 550 година. Који ће се алел следећи изменити – нико не зна и не може се предвидети. Статистика. Другим речима, ту се може говорити само о вероватноћи таквих измена.

У својим ранијим причама о ДНК-генеалогји наводио сам примерена такозваним хаплотиповима са 6 маркера – малим, поједностављено. Или их још зову „бикини-хаплотипови“. Али је за тражење прапостојбине Словена потребан знатно прецизнији инструмент. Зато ћемо у овом истраживању користити хаплотипове са 25 маркера. Пошто у Y-хромозому сваког мушкарца има 50 милиона нуклеотида, хаплотип с његовим бројкама се у принципу може по вољи настављати, ствар је само у техници одређивања редоследа нуклеотида. Хаплотипови се одређују са највећом дужином од 67 маркера, премда технички границе нема. Али и хаплотипови са 25 маркера представљају врло велику резолуцију, такве хаплотипове чак ни научни чланци не разматрају. Вероватно је ово први такав.

Хаплотипови су изузетно осетљиви на порекло, говорећи о генеалогским родовима. Уместо словенског R1a1 узмимо, рецимо, угро-фински род, N3 у систему ДНК-генеалогје. Типичан хаплотип тог рода са 25 маркера изгледа овако:

14 24 14 11 11 13 11 12 10 14 14 30

17 10 10 11 12 25 14 19 30 12 12 14 14

Он има 29 мутација у поређењу са горе наведеним словенским! То одговара разлици од преко две хиљаде нараштаја, то јест заједнички словенски и угро-фински предак је живео пре више од 30.000 година.

Иста слика се добија ако се упореди, на пример, са Јеврејима. Типичан блискоисточни *хајлоџиј Јевреја (пог J1)* је овакав:

12 23 14 10 13 15 11 16 12 13 11 30

17 8 9 11 11 26 14 21 27 12 14 16 17

Он има 32 мутације у односу на словенски. Још је даљи од Угро-Финаца. А међусобно се разликују за 35 мутација.

Све у свему, идеја је јасна. Хаплотипови су врло осетљиви приликом поређења са представницима разних родова. Они одражавају сасвим различите историје рода, порекло, миграцију родова. Ма какви тамо Угро-Финци или Јевреји! Узмимо Бугаре, браћу. До половине њих има варијације ево оваквог *хайлоџиџа (род I2)*:

13 24 16 11 14 15 11 13 13 13 11 31

17 8 10 11 11 25 15 20 32 12 14 15 15

Он има 21 мутацију у односу на горе наведени источнословенски хаплотип. То јест, оба су словенска, али је род други. *Род I2 води порекло од групоџа људи*, миграциони путеви рода I2 су сасвим другачији од R1a1. Тек касније су се, већ у нашој ери или крајем претходне, сусрели и образовали словенску културно-етничку заједницу, а потом су и писменост спојили, и религију. А род је углавном други, премда 12% Бугара припада источнословенском, R1a1 роду.

Веома је важно што се *по броју мутација у хайлоџиџовима може израчунавати када је живео заједнички прадеда људи чије хайлоџиџове разматрамо*. Нећу се овде задржавати на томе како се тачно врше израчунавања, пошто сам то недавно објавио у научној штампи (линк је на крају чланка). Суштина је у томе да је, *иџа је више мутација у хайлоџиџовима људи – џим је древнији њихов заједнички прадеда*. А пошто се мутације одвијају сасвим статистички, несређено, с одређеном просечном брзином, онда се *прилично поуздано израчунава време када је живео заједнички прадеда људи иџа рога*. Даље ће бити наведени примери.

Да би било разумљивије, навешћу просту аналогију. Дрво хаплотипова је пирамида која стоји на врху. Врх је доле – то је хаплотип заједничког претка рода. Основа пирамиде, на самом врху – то смо ми, савременици, то су наши хаплотипови. Број мутација у сваком хаплотипу – то је степен растојања од заједничког претка, од врха пирамиде, до нас, савременика. Кад би пирамида била идеална – биле би довољне три тачке, то јест три хаплотипа у основи, за израчунавање растојања до врха. Али су у стварности три тачке недовољне. Искуство показује да је десетина хаплотипова са 25 маркера (значи, 250 тачака) довољна за задовољавајућу процену времена до заједничког претка.

Хаплотипови Руса и Украјинаца рода R1a1 са 25 маркера добијени су из међународне базе података YSearch. Носиоци тих хаплотипова су наши савременици који живе од Далеког Истока до западне Украјине, и од северних до јужних крајина. И на тај начин је израчунато да је *заједнички прадеда руских и украјинских Источних Словена, рога R1a1, живео пре 4.500 година*. Та бројка је поуздана, проверена је унакрсним израчунавањем на хаplo-

типovima различите дужине. И, како ћемо се сада уверити, та бројка није случајна. Опет подсећам да су појединости прорачуна, провере и преиспитивања дате у чланку наведеном на крају. И ти прорачуни су рађени на хаплотиповима са 25 маркера. То је већ врхунска пилотажа ДНК-генеалогije, ако ствари назовемо правим именом.

Испоставило се да је *заједнички прасловенски прадедак, који је живео пре 4.500 година, имао ево овакав хаплотип* у својој ДНК:

13 25 16 10 11 14 12 12 10 13 11 30
15 9 10 11 11 24 14 20 32 12 15 16

Ради поређења, ево мог хаплотипа:

13 **24** 16 **11** 11 **15** 12 12 10 13 11 30
16 9 10 11 11 24 14 20 **34 15 16 16**

Код мене се, у поређењу са прасловенским претком, накупило 10 мутација (издвојено масним). Ако се сетимо да се *мутације одигравају једном у одигравање 550 година*, онда ме од претка дели 5.500 година. Али, ми говоримо о статистици, и за све на један круг испада 4.500 година. Код мене се накупило више мутација, код неког другог мање. Другим речима, свако од нас има своје индивидуалне мутације, али је за све хаплотип претка исти. И он, како ћемо видети, као такав опстаје у готово читавој Европи.

Дакле, предахнимо. Наш заједнички прасловенски прадедак је на територији савремене Русије – Украјине живео пре 4.500 година. У *рано бронзано доба или чак енеолићу, прелазу из каменог доба у бронзано*. Како бисмо замислили размере времена, то је **знатно пре изласка Јевреја из Египта**, по библијским предањима. А тај излазак се, ако се држимо тумачења Торе, одиграо пре 3.500-3.600 година. А ако не узимамо у обзир тумачења Торе, што наравно није строго научни извор, онда можемо истаћи да је заједнички прадедак Источних Словена, у овом случају Руса и Украјинаца, живео 1.000 година пре ерупције вулкана Санторин (Тира) која је уништила минојску цивилизацију на острву Крит.

Сада ћемо почети да склапамо редослед догађаја наше најстарије историје. *Прасловени су се пре 4.500 година појавили на средњоруској висоравни*, и то не просто некакви Прасловени, већ управо они чији потомци у наше време живе, и има их на десетине милиона. *Пре 3.800 година су Аријевци, потомци тих Прасловена* (и који имају истоветан предачки хаплотип, како ће касније бити показано) *саградили градину Аркаим* (његов садашњи назив), Синташту и „земљу градова“ на Јужном Уралу. *Аријевци су пре 3.600 година напустили Аркаим и прешли у Индију*. Заиста, градина коју сада зову Аркаим, постојала је, према подацима археолога, свега 200 година.

Стоп! А откуд то знамо да су то били потомци наших предака, Прасловени?

Како откуд? А R1a1, маркер рода? Он, тај маркер, прати све горе наведене хаплотипове. Значи да се на основу њега може одредити у који род спадају они који су отишли у Индију.

Узгред, ево још података. У недавном раду немачких научника је установљено девет фосилних хаплотипова из Јужног Сибира и испоставило се да међу њима осам припада роду R1a1, а један је монголоид, рода С. Датирани су у раздобље пре између 5.500 и 1.800 година. Хаплотипови рода R1a1 су, на пример, овакви:

13 25 16 11 11 14 X Y Z 14 11 32

Овде су недешифровани маркери замењени словима. Јако личе на горе наведене словенске хаплотипове, поготово ако се има у виду да ти древни људи носе још и индивидуалне, случајне мутације.

Данас *угео Словена-Аријеваца хајлоіруіе R1a1 у Лијиванији износи 38%, у Лејонији 41%, у Белорусији 40%, у Украјини од 45% до 54%. У Русији Словена-Аријеваца има у просеку 48%, на рачун високог удела Угро-Финаца на северу Русије, али на јују и у средњој Русије угео Источних Словена-Аријеваца достіжје 60-75%, ња чак и више.*

ХАПЛОТИПОВИ ИНДУСА И ДОБА КАДА ЈЕ ЖИВЕО ЊИХОВ ЗАЈЕДНИЧКИ ПРЕДАК

Одмах се ограђујем – намерно пишем „Индуса“ а не „Индијаца“ зато што Индијци већином спадају у домородце, Дравиде, поготово Индијци на југу Индије. А Индуси су махом носиоци управо хаплогрупе R1a1. Било би погрешно написати „хаплотипови Индијаца“, пошто Индијци у целини припадају најразличитијим родовима ДНК-генеалогіје.

У том смислу је израз „хаплотипови Индуса“ сродан изразу „хаплотипови Словена“. У њему је присутан одраз „етнокултурне“ саставнице, али то и јесте једно од обележја рода.

У свом раном раду о хаплотиповима Словена и Индуса (<http://www.lebed.com/2007/art5034.htm>) већ сам писао како се испоставило да они, Словени и Индуси, имају истог заједничког претка. И једни и други у великом броју припадају роду R1a1, само што је код Руса таквих 50–75%, а код Индуса – 16%. То јест, Руса из рода R1a1 има 40–60 милиона мушкараца, а код Индуса – 100 милиона. Али сам у том раду описивао само врсту хаплотипова, и то оних кратких. Сада, годину дана касније, већ можемо одредити када су то живели заједнички преци Источних Словена и Индуса.

Ево *предачкој хајлоііија Индуса истіоі ііоі рога, R1a1:*

13 25 16 **11** 11 14 12 12 10 13 11 **31**

15 9 10 11 11 24 14 20 32 12 15 15 16

Практично је исти као и хаплотип прапретка Словена. Издвојене су две мутације, али фактички тамо мутација нема. Ту је четврта бројка слева код Словена 10.46 те је заокружена на 10, док је код Индуса 10.53, заокружено на 11. Заправо је то једно те исто. Исто је и са просечном мутацијом, делови јединице.

Старост заједничкој *џреџка* Индуса износи 3.850 година. То је 650 година мање него код Словена. Пошто се предачки хаплотипови код Индуса и Словена практично подударају, и словенски хаплотип је 650 година старији, *јасно је да су њо* Прасловени дошли у Индију, а не обрнуто. Строго говорећи, то нису били Прасловени већ Праиндуси, али су они били потомци Прасловена.

Ако се саставе сви хаплотипови Словена и Индуса, чим су по свој прилици од истог претка, онда разлике сасвим нестају. Заједнички предачки хаплотип Словена и Индуса је:

13 25 16 10 11 14 12 12 10 13 11 30
15 9 10 11 11 24 14 20 32 12 15 15 16

Он је идентичан хаплотипу заједничког претка Словена. Заједнички предак Словена и Индуса је живео пре 4.300 година. Предак је прасловенски, он је старији. Кроз 500 година ће Словени саградити Аркаим, а 200 година касније ће отићи у Индију, и Индуси ће започети одбројавање од свог заједничког претка, опет прасловенског. Све се слаже.

Данас удео Индијаца рода Аријеваца, R1a1, у читавој земљи износи 16%, и заузима друго место после најраширеније индијске „домородачке“ хаплогрупе H1 (20%). А у највишим касијама хаплогрупа R1a1 заузима њошову џоловину. На томе ћемо се мало подробније зауставити.

Као што је познато, друштво се у Индији дели на касте и племена. Четири су основне касте или „варне“ – брахмана (свештеника), кшатрија (ратника), вајшија (трговаца, земљорадника, сточара) и шудри (радника и слугу). У научној литератури се оне деле на „индоевропске“ и „дравидске“ касте, и у свакој од њих постоје три ступња – највиша каста, средња и најнижа. Племена се деле на индоевропска, дравидска, бурманско-тибетска и аустралијско-азијска. Како је недавно установљено, читава та мушка популација у Индији се може поделити на десетак-петнаестак основних хаплогрупа – монголоидну С, иранско-кавказку G, индијске H, L и R2 (које се осим у Индији крајње ретко срећу), блискоисточну J1, средоземну (и блискоисточну) J2, источноазијску O, сибирску Q, источноевропску (аријевску) R1a1, западноевропску (и азијску) R1b. Узгред, претежна већина европских Рома, који су, као што се зна, џре 500-800 година дошли из Индије, има хаплогрупе H1 и R2.

Основни део обеју највиших каста, индоевропске и дравидске, састоји се из представника аријевске хаплогрупе R1a1. Њих има 45% у највишој индоевропској касти и 29% у највишој дравидској касти. Остали чланови највиших каста су носиоци индијских хаплогрупа R2 (16% односно 10%), L (5% односно 7%), H (12% односно 7%) и осталих – јединице постотака.

Насупрот томе, у племенима претежу источноазијска хаплогрупа O (53% код аустралијско-азијских, 66% код бурманско-тибетских и 29% код „индоевропских“ племена) и „домородачка“ индијска H (37% код дравидских племена).

То се у принципу слаже са древним џоковима миграције који су описани ниже. Најстарији ток, пре 45-20 хиљада година, на исток из Северне Ме-

сопотамије – Западног Ирана, поделивши се код Памира-Хиндукуша-Тианшана, довео је будуће Дравиде, источне Азијце и аустралијско-азијске народе на југ, у Индију, а будуће Сибирце, западне Азијце и Европљане – на север и на запад. Тек хиљадама година касније је други ток Дравида дошао у Индију са Блиског Истока, доневши са собом умећа пољопривреде у настајању, заједно са хаплогрупом J2 које највише има у највишој касти Дравида – 15% (у највишој касти Индоевропљана – 9%). И најзад, пре 3.500 година су носиоци хаплогрупе R1a1 стигли у Индију са јужног Урала под називом Аријеваца. Под тим називом су ушли у индијски еп. Занимљиво је да је и сам систем индијских каста исто створен пре око 3.500 година.

Дакле, још једном понављамо. *Словени и Индуси имају истиој заједничкој праједника рода R1a1*, који је живео пре 4.300 година, а предак самих Словена, с истим хаплотипом, живео је нешто раније, пре 4.500 година. Његов потомак је кроз 650 година започео генеалошку линију код Индуса, с одбројавањем од пре 3.850 година (то је доба када је живео заједнички предак Индуса, в. горе), управо од доба почетка Аркаима. *R1a1 – њо су и били Аријевци који су дошли у Индију*. А када су дошли и шта их је тамо довело – испричаћу ниже, а пре тога ћемо видети када су живели заједнички преци рода R1a1 у читавој Европи. Затим ћемо сачинити општу слику где су живели пре свих, то јест где је била њихова прапостојбина, и куда и када су се из прапостојбине кретали. Већ их сасвим основано можемо назвати Аријевцима, уместо безличног R1a1, а тим пре уместо неспретног „Индоевропљани“ или „Протоиндоевропљани“. Аријевци су они, драги читаоче. И ничега „индоиранског“ у њима није било, наравно, све док нису стигли у Индију и Иран. Језик нису добили из Индије или Ирана, већ су, напротив, *свој њамо донели. Аријевски. Прасловенски. Санскриј. Или праједиксанскриј*, ако хоћете.

О СЛОВЕНИМА, ПРАСЛОВЕНИМА, АРИЈЕВЦИМА И „ИНДОЕВРОПЉАНИМА КОЈИ СУ ГОВОРИЛИ НА ИРАНСКИМ ЈЕЗИЦИМА“. ЗАШТО ЈЕ РЕЧ „АРИЈЕВЦИ“ НЕКИМА ТОЛИКО СТРАШНА

Гледамо Велику совјетску енциклопедију. Читамо:

„Једино оправдана и сада у науци прихваћена јесте примена термина „Аријевци“ само на племена и народе који су говорили на индоиранским језицима“.

Где само – тако одважно и директивно раскрстити са сопственим прецима. И даље – „У лингвистици се аријевским називају индоирански језици“.

А заправо су управо наши преци-Аријевци донели језик у Иран, и хиљадама година касније су га, већ у наше доба почели сматрати иранским. А пошто постоји велика школа иранских језика, онда су аријевске почели сматрати иранским, побркавши узрок и последицу.

Ирански језици спадају у индоевропске, и датирају се овако – најстарији, од другог хиљадулећа пре н.е. до 300–400. године пре н.е., средњи – од 300–400. године пре н.е. до 800–900. године н.е., и нови – од 800–900. године н.е. до данас. То јест, најстарији ирански језици се датирају тек ПОСЛЕ одласка Аријеваца у Индију и Иран, и више од 1.000 година ПОСЛЕ живота прасловенског претка (пре 4.500 година). Он, наш предак, никако није могао да говори на иранском језику. На аријевском је говорио, аријевски језик су његови потомци кроз 1.000–1.500 година и донели у Иран. А западноиранска група језика се чак појавила око 500. г. пре н.е.

Тако су Аријевци и Прасловени залагањима наших научника постали безлични „Индоевропљани“, а аријевски, старословенски језици су постали „индоирански“. И то је политички коректно. *И кренули су већ сасвим фантастични њасажми, њрихваћени у научној литератури, како су „на Дњегџу живела њлемена која су њоворила на иранским језицима“, како су „Скиџи њоворили на иранским језицима“, како су „џиџиџи Аркаџма њоворили на иранским језицима“.*

На аријевским су њоворили, граџи чџиџаоче, на аријевским. Исти су и старословенски језици. Наша прича говори и о томе.

Према индијским ведама, управо су Аријевци дошли у Индију са севера, и то њихове химне и предања леже у основу индијских веда. И, настављајући даље, управо је руски језик (и њему сродни балтички језици, на пример, литвански) најближи санскриту, а Европа је од руског и балтичких језика на дохват руке. Значи да „балтичко-словенски језици“ и јесу основ „индоевропских језика“, зар не? То јест, исти су и аријевски језици, ако ствари назовемо правим именом.

Тако је, то нико и не оспорава. Али, знате, некако је неправилно толику част Словенима указати. „Индоевропски језици“ – то је политички коректно, а извесни безлични „Индоевропљани“ је тим пре политички коректно, Словени – није нарочито политички коректно. А тек Аријевци – то је, знате, бременито.

А зашто је бременито?

А ево како то одређује Велика совјетска енциклопедија: „Већ од средине XIX века је појам „Аријевци“ (или „Аријци“) примењиван за одређивање народа који су припадали индоевропској језичкој заједници. Таква употреба термина је била раширена у расистичкој литератури (поготово у фашистичкој Немачкој), која му је придавала тенденциозни и антинаучни значај“.

Па, у томе како смо горе израчунавали податке о раздобљима живота Аријеваца није било ничег расистичког. Зато нећемо нацистичку Немачку увлачити овамо. А зашто је још бременито?

Видите, Аријевци, то је страшнокаво. То су још грађани у доба ГУГБ НКВД СССР знали, а поготово службеници те организације. У то време је постојало упутство Тајног политичког одељења под називом „Аријевци“ које је ту реч повезивало с оптужбама за формирање и пропаганду фашистич-

ких организација у СССР. Како пишу извори из тог времена, оптужбе су већином изношене против представника совјетске интелигенције – предавача средњошколских и високошколских установа, књижевних радника издавачких кућа. Тако је у „аријевском случају“ ухапшена и осуђена група сарадника који су се бавили издавањем речника страних језика. Све у свему, о томе се може много говорити. Како истиче доктор историјских наука А. Буровски, „покушајте да заустите о Аријевцима у стручним заједницама – и уважене колеге ће се сместа напети, стегнути... Сумњива тема, лоша. Боље је да се том темом уопште не бавите, мирније је. А ако се већ бавите, онда не треба извлачити никакве закључке“.

Али ћемо ми извући, и то не један.

Дакле, постало је јасно да род *R1a1* у ДНК-генеалогији представља Аријевце, који су и наши преци, Прасловени, исти су и „Индоевропљани“. Свој аријевски језик, исти је и прасловенски, донели су у Индију и Иран пре 3.500–3.400 година, то јест 1.400–1.500 година пре наше ере. У Индији је напорима великог Панинија углачан у санскрит пре отприлике 2.400 година, близу почетка наше ере, а у Персији – Ирану су аријевски језици постали основ групе иранских језика, од којих се најстарији датирају у друго хиљадулеће пре наше ере. Све се слаже.

Ето шта значи када лингвисти немају у рукама датуме живота и миграције Аријеваца, између осталог, на територији савремене Индије и Ирана. Отуда је њима, Аријевцима, а потом и свим другим – житељима руске равнице, Придњепровља, области уз Црно и Каспијско море додељено звање „Индоевропљана“, и тим пре да су „говорили на иранским језицима“, сасвим обрнуто од истине.

Ето откуд се ти неспретни „Индоевропљани“ појавише. Заправо су и без икакве тамо Индије или Ирана имали аријевске језике, по читавој руској равници и све до Балкана. Они су, Аријевци, језик донели у Европу, они су га донели и у Иран и Индију. Од Индије све до Европе се пружа једна иста група језика – аријевских. А њу узеше и назваше „индоевропска“, „индоиранска“, „иранска“. И што је сасвим несхватљиво, наши људи, наши преци, Прасловени, постадоше „Индоевропљани“, па чак и „Иранци“. „Житељи Дњепра који су говорили на иранским језицима“. Како вам то звучи?

Време је да филолози-лингвисти заведу код себе ред. Ми ћемо им, стручњаци за ДНК-генеологију, помоћи.

ПРАСЛОВЕНИ, ИЛИ АРИЈЕВЦИ У ЕВРОПИ И ИЗВАН ЊЕНИХ ГРАНИЦА. ПРАПОСТОЈБИНА СЛОВЕНА, АРИЈЕВАЦА, „ИНДОЕВРОПЉАНА“

Па, у ком смеру се кретао аријевски, прасловенски ток – на запад, у Европу, или обрнуто, на исток? По регионима – пре више или мање од 4.500

година? У Индију, како смо видели – мање, од 4.500 до 3.850 година. Значи да се ток са територије садашње Русије кретао на исток.

А западно?

И ево ту наша прича излази у сасвим неочекивани, такорећи, ракурс. Прикупио сам хаплотипове од 25 маркера рода R1a1 из свих земаља Европе, и за сваку земљу или регион одредио хаплотип заједничког претка дотичне популације, и када је тај предак живео. И испоставило се да је у *ioi*ово *чи-џавој Европи, од Исланда на северу ња до Грчке на јују, заједнички њредак био исти!* Другим речима, потомци су своје хаплотипове као штафету преносили сопственим потомцима по поколењима, разилазећи се из једног истог историјског места, прапостојбине Прасловена, прапостојбине „Индоевропљана“, *џрајосџојбине Аријеваца – за коју се испостјавило да је Балкан. И џо не џросџо Балкан, већ Србија, Косово, Босна, Македонија. То је ареал најсџаријих хайлоџијова рода R1a1.* И доба када је живео прапредак, на које указују најстарији, највише мутирани хаплотипови – то је пре 12.000 година. Тачније, пре 12.200 година, али то је већ претерано. У археологији и лингвистици не знају за такве прецизности у толикој давнини.

ДНК-генеалогџа сасвим одређено указује да су *џоком ioi*ово 6.000 *io*-дина наши *џрасловенски балкански џреци живели у џим крајевима*, никуда се нарочито не крећући. Ако су се и кретали – трагови тих активиста у хаплотиповима наших савременика засад нису пронађени. Могуће да нису ни остали. Али *џре око 6.000 io*дина је *зајочела Велика сеоба народа* – изгледа, у вези са преласком на нове облике привређивања и потребом за освајањем нових територија. *Прво џомерање је било на северне Карџаје, на џерџијорију испџочне Буковине. Тамо џде је џронађена зајонејна Триџољска кулџура*, која је по мишљењу археолога исто тако загонетно и нестала.

А она није нестјала. *Поџомци Триџољаца испџо џамо и живе.* Њихов заједнички предак је, по локалним хаплотиповима, живео пре 6.000 година и припадао роду R1a1. Прасловен. И хаплотип тога претка нам је сада познат. Он је исти као и хаплотип претка Источних Словена. Иста породица.

И даље су кренули да се разилазе таласи миграција рода R1a1 на све стране, са Балкана (археолошка култура Винча и њој сродне) и из Буковине (трипољска култура). Практично на све стране – пре 4.000–5.000 година, треће-четврто хиљадулеће пре наше ере.

Немачка – исти хаплотип са 25 маркера као код Источних Словена, пре 4.800 година.

13 25 16 10 11 14 12 12 10 13 11 30

15 9 10 11 11 24 14 20 32 12 15 15 16

Сада оних који га поседују (већ с мутацијама) у Немачкој има у просеку 18%, али у појединим областима достиже трећину. Већина осталог становништва Немачке има „балтичку“ хаплогрупу I1 (24%) и „западноевропску“ R1b (39%).

Норвешка – исти хаплотип, предак је на територији савремене Норвешке живео пре 4.300 година. У Норвешкој сада удео R1a1 у просеку износи од 18 до 25% становништва. Углавном су балтичке I1 (41%) и западноевропске R1b (28%) хаплогрупе.

Пошто је код осталих Европљана рода R1a1 хаплотип прапретка исти, то више нећу спомињати. Само ћу наводити када је прапредак (исти је потомак балканских R1a1) живео.

Шведска – пре 4.250 година. Изгледа да је за освајање северних територија – Норвешке, Шведске – било потребно време, неколико векова, 500-600 година. Укупно међу савременим Швеђанима има 17% потомака Прасловена, рода R1a1. Углавном су балтичке I1 (48%) и западноевропске R1b (22%) хаплогрупе.

Пређимо на Атлантик, на *бриџанска острва*. Ту је читава група територија на којима одвајкада живе потомци Аријеваца, R1a1. Они по броју ни пошто не доминирају у односу на други род, R1b, чији су типични представници Келти и који су ту дошли пре 3.500–4.000 година. Али на острвима има и доста потомака Аријеваца.

У Енглеској је заједнички предак савремених носилаца R1a1 живео пре 4.800 година, као и у Немачкој. Али је у Енглеској и на британским острвима уопште релативно мало потомака Словена, од 2% до 9% за сва острва. Тамо сасвим доминирају западноевропска R1b (71%) и балтичка I1 (16%) хаплогрупа.

У *Ирској* – пре 5.200 година. Из неког разлога су ирски хаплотипови најстарији у Западној Европи и на Британским острвима. Или је насељавање заиста било рано, или су стари Ирци срећније но други опстали. Али сада у Ирској нема много представника хаплогрупе R1a1, највише 2-4% становништва. Тамо има три четвртине западноевропске хаплогрупе R1b.

За освајање северне, хладне и планинске *Шкотске* затребало је време. Заједнички предак тамошње подружнице рода R1a1 живео је пре 4.300 година. Број потомака Прасловена у Шкотској опада са севера на југ. На северу, на Шетлендским острвима, има их 27%, и та бројност опада до 2–5% на југу земље. У просеку их је око 6% у читавој земљи. Остали – од две трећине до три четвртине – имају западноевропску хаплогрупу R1b.

Почнимо да се крећемо на исток.

Пољска – заједнички предак R1a1 је живео пре 4.600 година. Код руско-украјинског становништва – пре 4.500 година, што се практично поклапа у границама прецизности резултата. Чак ни четири поколења за такве рокове не представља разлику. У савременој Пољској има у просеку 57% потомака Прасловена, а у појединим областима до 64%. Остали имају углавном западноевропску R1b (12%) и балтичку I1 (17%) хаплогрупу.

У *Чешкој и Словачкој* је заједнички прасловенски предак живео пре 4.200 година. Нешто касније него код Руса и Украјинаца. То јест, ради се о насељавању на територију савремене Пољске, Чешке, Словачке, Украјине, Бе-

лорусије, Русије – све у границама буквално неколиких поколења, али пре више од четири хиљаде година. У археологији је таква прецизност датирања сасвим незамислива.

У Чешкој и Словачкој има око 40% потомака Прасловена рода R1a1. Остали имају углавном западноевропску R1b (22–28%), балтичку I1 и балканску I2 (укупно 18%) хаплогрупу.

На територији савремене *Мађарске* је заједнички предак R1a1 живео пре 5.000 година. Тамо сада има до четвртине потомака Прасловена-R1a1. Остали имају углавном западноевропску R1b (20%) и укупну балтичку I1 и балканску I2 (збирно 26%) хаплогрупу.

Све у свему, ситуација је јасна. Додаћу само да је у *евројским земљама* – Исланду, Холандији, Данској, Швајцарској, Белгији, Литванији, Француској, Италији, Румунији, Албанији, Црној Гори, Словенији, Хрватској, Шпанији, Грчкој, Бугарској, Молдавији – заједнички предак живео пре 4.500 година. Ако ћемо сасвим тачно – онда пре 4.525 година, али толиком прецизношћу овде намерно не оперишем. То је заједнички предак рода R1a1 за све побројане земље. Заједнички европски предак, такорећи, не рачунајући горе приказани балкански регион, прапостојбину Прасловена, Аријеваца, „Индо-европљана“.

Удео њихових Словена-Аријеваца у њим земљама варира од 4% у Холандији и Италији (до 19% у Венецији и на Калабрији), 10% у Албанији, 8-11% у Грчкој (до 25% у Солуну), 12–15% у Бујарској и Херцејовини, 14–17% у Данској и Србији, 15–25% у Босни, Македонији и Швајцарској, 20% у Румунији и Мађарској, 23% на Исланду, 22–39% у Молдавији, 29-34% у Хрватској, 30–37% у Словенији (16% за Балкан у целини), али истовремено и – 32–37% у Естонији, 34-38% у Литванији, 41% у Летионији, 40% у Белорусији, 45–54% у Украјини. У Русији, како сам већ споменуо, Словена-Аријеваца има у просеку 45%, на рачун високој удела Ујро-Финаца на северу Русије, али на јују и у средишћу Русије удео Источних Словена-Аријеваца досијехе 60-75%.

Хайлићки предака су свиђе исти. А и зашто би били друјачији? Пошто је то исти род. R1a1. Није значајно то што је предачки хаплотип исти, значајно је то што из хаплотипова савременика ИСПАДА да је исти. То значи да је методологија анализе и обраде хаплотипова исправна, статистика доволна, подаци су поновљиви и поуздани. Ето шта је крајње важно.

Пређимо на Северне Карпате у суседству Мађарске. О њима сам већ писао. Али вреди поновити да је заједнички предак рода R1a1 у Буковини живео пре 6.000 година. Касно камено доба, са прелазом у енеолит.

Подсетићу да је Буковина – стари назив предела на североистоку Карпата, на додиру Украјине и Румуније, са стране Украјине – Черновицка област. Град Черновци и јесте историјско средиште Буковине. У оквиру археологије – део територије трипољске културе. То и јесте енеолит.

Ето, пронашли смо оне који су тамо живели у доба енеолита. Научни радови саопштавају – порекло трипољске културе није одређено, у њеном

основу су била неолитска племена, то јест племена епохе касног каменог доба које је трајало до пре око 5.000 година.

А ДНК-генеалогичка је одредила. Прасловени су тамо живели. Аријевци. „Индоевропљани“. Наши преци. *Род R1a1 коме њихова до четири четвртине Руса.*

У научним књигама пише да су рани житељи трипољске културе, који су тамо живели пре најмање 5.000 година, били „истиснути одатле миграцијом „Индоевропљана“ пре око 4.000 година. Али ми видимо да то није тако. Прасловени и јесу ти најранији житељи, две хиљаде година пре рока који уважени научници наводе. Исти су и „Индоевропљани“, само што тада није било ни трага ни гласа од било каквих „Индоевропљана“, потомци тих Прасловена су отишли у Индију тек две и по хиљаде година после описиваног раздобља њиховог живота у трипољској култури.

И ето, њихови смо њихови преци Прасловена, исти су и Аријевци. То је Балкан. Динарски Алпи.

А шта је онда са Кавказом, Анатолијом, Блиским Истоком, полуострвом Арабија као могућим прапостојбинама Аријеваца рода R1a1, Прасловена? Да, хајде да погледамо.

Јерменија. Заједнички предак рода R1a1 је живео пре 4.400 година.

Мала Азија, полуострво Анатолија. Историјска раскрсница путева између Блиског Истока, Европе и Азије. То је био први или други кандидат за „индоевропску прапостојбину“. Међутим, заједнички предак R1a1 је тамо живео исто пре 4.500 година. Јасно је да та прапостојбина, судећи по хаплогеновима, не може бити у Анатолији.

Дакле, и Источни Словени, и Јермени, и Анатолијци – сви имају или истог заједничког претка, или су им преци временски међусобно врло близу, у границама неколиких поколења.

Треба истаћи да се 4.500 година до заједничког претка Аријеваца у Анатолији добро слаже са временом појаве Хетита у Малој Азији у последњој четвртини III хиљадулећа пре н.е., пошто има података да су Хетити подигли устанак против Нарамсина (2.236–2.200 г. пре н.е., то јест пре 4.244–4.208 година).

ХАПЛОТИПОВИ РОДА R1A1 НА ПОЛУОСТРВУ АРАБИЈА (ЗЕМЉЕ ОМАНСКОГ ЗАЛИВА – КАТАР, УЈЕДИЊЕНИ АРАПСКИ ЕМИРАТИ). И ЈОШ НА КРИТУ

Називи тих земаља неуобичајено звуче у погледу рода R1a1, али су наши преци, или потомци наших предака, и тамо били у давна времена, и савремени носиоци R1a1 у тим крајевима носе њихове Y-хромозоме.

Заједнички предак на полуострву Арабија је живео пре 4.000 година, како је одређено по хаплогеновима. Тај датум се добро слаже са 4.400–4.500

година до заједничког претка у Јерменији и Анатолији, ако као разумну прихватимо варијанту смера тока Аријеваца из Средишње Руске равнице преко планина Кавказа и даље на југ, у Арабију. Другим речима, *миграциони шалас се кретио из Евроје, сачувао доба живојта заједничкој ирејка на Кавказу и у Малој Азији и већ на измаку домейта сийио до Арабије*, померивши доба живота заједничког претка за 400–500 година.

Тако да прапостојбина Аријеваца, Прасловена, „Индоевропљана“ није у Арабији нити у Малој Азији. То је Европа, Балкан.

Хаплотипове рода R1a1 су у Арабију у принципу могли донети робови, допремљени у те крајеве пре 4.000 година. Али је већ на историчарима да на то питање одговоре.

У литератури је објављена серија хаплотипова са острва Крит. Узети су од житеља висоравни Ласити, на којој су се по легендама њихови преци спасли у време ерупције и експлозије вулкана Санторин пре 3.600 година, а остали хаплотипови су прикупљени на суседној територији префектуре Хераклион. Време живота заједничког претка на Криту смо израчунали на неколико различитих начина, али је резултат исти – пре 4.400 година. Поштовања вредних 800 година пре експлозије вулкана Санторин.

Та бројка одговара просечном времену европског расељавања рода R1a1.

Али, вратимо се јужном Уралу и зауставимо се подробније. Тамо су врло загонетне странице историје.

ЈУЖНИ УРАЛ – ИНДИЈА, ИРАН

Дакле, рано бронзано доба. Аријевци стижу на јужни Урал. Пре 3.800 година подижу градине Синашту, Аркаим (савремени називи) и читава „земљу градова“. О тим градинама и погребним курганима у њиховој околини, о архитектури и занимањима њихових житеља је много писано, нећемо понављати. Истакнимо само да су на крхотинама посуђа у Аркаиму пронађени знаци свастике – традиционалног „сунчевог знака“ Аријеваца. И у андроновској области су пронађени гробови, а посмртни остаци у њима показују хаплогрупу R1a1, род Аријеваца, Прасловена. У том смислу што Словени и они у гробовима имају заједничког претка, рода R1a1.

Главна загонетка је у томе што је *Аркаим постојао свега двестиа година*. Отприлике на размеђу XVI–XVII века пре наше ере, *пре 3.600 година, житељи га напуштају*, покупивши имовину и животне потрепштине и оставивши мало предмета, за ред величина мање него што археолози обично проналазе, и одлазе незнано куда. Крај историје.

Заправо се зна куда. О томе необориво сведочи ДНК-аналогија.

СЕВЕРНА ИНДИЈА (КАШМИР)

На северу Индије су све саме хаплогрупе R1a1. То је сто милиона мушкараца. Половина највиших каста Индије су носиоци хаплогрупе R1a1. Предачка хаплогрупа Индуса је иста као и код Источних Словена. Предак те хаплогрупе у Индији живео је пре 3.650 година, у Русији-Украјини – пре 4.500 година. Аријевци су Аркаим напустили пре око 3.600 година.

Је ли то довољно?

У реду, ево још. Аријевци су имали моно хаплогрупу, само R1a1. Зато је у Индију и донета само R1a1. У самој Индији је мноштво других хаплогрупа којих изван Индије скоро да и нема. Напред је већ описано како се пре 35.000 година миграциони ток код планина Памира, Тианшана, Хиндукуша поделио, и они који су у Индију дошли са југа, кренули су својим путем. Е па, на том путу и даље у Индији били су изоловани и створили доста сопствених, изразито индијских хаплогрупа. Међу њима су H, L и R2. Да су то Индијци пренели своје R1a1 ван граница Индије, о Европи да и не говоримо, R1a1 би неизоставно пратиле те изразито индијске, локалне хаплогрупе. А њих нема ни у Русији у целини, ни у Источној Европи, ни у Западној Европи, изузев једино код Рома. Јасно је да је то хаплогрупа R1a1 дошла у Индију, а не да је изашла одатле. Узгред, приликом кретања на југ Индије узраст хаплогрупе R1a1 опада. Предак R1a1 јужноиндијског племена Ченчу живео је пре 2.900 година – 600 година после доласка Аријеваца у Индију.

Овде треба споменути да је *Индија од Јужног Урала – директни најкраћи прелазак на југ*. Кашмир је практично испод Јужног Урала, треба само превалити Киргизију и Таџикистан. Прелази постоје, само што су на висини од километар-два. Тамо дуж прелаза и дан-данас стоје рушевине древних тврђава, остаци огранака Великог свиленог пута који је тамо настао 1.500 година после аријевског похода у Индију. Узгред, на једном од тих прелаза се и налазе насеља малобројне народности Ишкашим, а две трећине њених представника припада R1a1. То наводи на размишљање.

Дакле, Аријевци су из Аркаима отишли у Индију пре око 3.600 година. Зашто су то учинили? Зашто им је то требало?

Одговор на то постаје јасан ако погледамо историју глобалних катастрофа. *Пре 3.600 година је дошло до једне од највећих ерупција у историји човечанства – ерупције вулкана Санторин*, исти је Тера, у Егејском мору. Та експлозија је збрисала са лица земље минојску цивилизацију на острву Крит. Експлозија вулкана је у атмосферу избацила 60 кубних километара (!) пепела, што је довело до налог и дуготрајног пада температуре на читавој Земљи. О томе сведоче годови на дрвећу у Европи и Северној Америци. То је четири пута више пепела него у чудовишној експлозији вулкана Кракатау 1883. године.

Сунце се дуго времена практично није видело. Ту експлозију су праћиле снажна шектонска померања која су се осећила на читавој планети.

Максимално прецизно датирање ерупције, одређено методом угљениковог изотопа С-14, дало је време од пре 3.615+15 година, по годовима дрвећа – пре 3.628–3.629 година, по главним састојцима леда – пре 3.644+20 година. Ако узмемо просек свега тога, испада пре 3.630 година.

Највероватније то и јесте управо оно време када су Аријевци најустигли Аркаим.

Постаје јасно зашто су Аријевци у индијским ведама толико пажње посвећивали одсуству излазака сунца и дугим ноћима. Управо то је почетком прошлог века и довело у заблуду индијског научника Тилака, који је мислио да ти описи Аријеваца наводно представљају услове живота на Арктику. Одатле и потиче позната али погрешна „арктичка“ теорија појављивања како Аријеваца тако и читавог човечанства.

Аријевцима који су толико пажње посвећивали одмереном животу, задатом од вишњих сила, толико пажње ритуалима, што се види из њихових гробова, постало је нелагодно. Та крајња нелагодност је приказана у „Махабхарати“, у Аријевцима толико својственом приповедачком, алегоријском облику.

Такви су узроци и историја преласка Аријеваца у Индију. По мишљењу неких стручњака, део Аријеваца је већ из Индије кренуо на запад, у Источни Иран, и зато су управо источноирански језици ближи „индоевропским“. Али је већина Аријеваца највероватније прешла у Иран непосредно из Средње Азије, где су живели најмање 500 година и отишли у Источни Иран почетком другог хиљадулећа пре наше ере, пре 3.900–3.800 година. То се сасвим уклапа у концепцију аријевских језика, како се она разматра у овом истраживању. Уклапа се и то да се главнина аријевске хаплогрупе R1a1 налази у Источном Ирану и чини око 20% становништва Ирана, које претежно има блискоисточну хаплогрупу I2. На западу Ирана је удео аријевске хаплогрупе R1a1 минималан и износи свега 3%. Тако да су све приче о Старим Словенима „који су говорили на иранским језицима“ лишене сваког основа. Није било знатне непосредне везе Старих Словена са западним Ираном. Само с источним, и с Индијом. Зато су западноирански језици толико млади, датирају од средине првог хиљадулећа пре наше ере.

Ето тако ДНК-генеалогичка ставља на своја места и спаја у јединствен систем неусклађене и сукобљене одломке сазнања из историје, антропологије, лингвистике, који су наизглед чинили систем.

ЗАКЉУЧАК

Ово истраживање је омогућило решавање читавог низа загонетки које су остајале загонетке десетинама а понекад и стотинама година. И то никако не зато што аутор има толика знања, већ зато што је њему – и нама – сада на располагању нови инструмент, ДНК-генеалогичка. Испоставило се да је мо-

гуће пратити кретања народа и без помоћи лопате и четкице археолога, или мерења лобања, и без довитљивог расплитања сазвучја и значења речи у живим и мртвим језицима, већ просто пратећи маркере у нашим ДНК. Њих, те маркере, не могу „асимиловати“ или „прогутати“ други језици, културе или народи, како се то дешава хиљадама година у оквиру појмова историје, лингвистике, антропологије. Хаплотипови и хаплогрупе се не асимилију. Њих је могуће само физички истребити, али се тако нешто за читав народ не дешава често. Хаплогрупе и хаплотипови тврдоглаво продиру кроз било какве асимилације, кроз хиљадулећа, и не само што продиру, пружајући нам знак свог постојања, већ и омогућавају да се израчуна време када су њихови преци живели.

Аутор би желео да посебно истакне како он никако не умањује значај археологије, лингвистике, антропологије, нити покушава да их замени. Аутор се ослања на гиганте у тим и другим областима знања.

Јасно је да се раздобље живота древних предака рода R1a1 отприлике подудара и са датирањем одговарајућих археолошких култура на путу миграција рода R1a1, и са датирањем насеобина методом угљениковог изотопа C-14, а ако су та датирања унеколико ранија, то је лако објаснити тиме што ни издалека сви могући преци нису преживели.

Наравно, јавља се искушење да се истакне или чак подвуче како датуми живота заједничких предака у читавој Европи, пронађени у овом истраживању помоћу ДНК-генеалогije, већином спадају у време пре 4.200-4.800 година, то јест у III хиљадулеће пре н.е., и то се запањујуће поклапа са подацима историчара. Како они пишу, управо у то време се „завршила индоевропеизација Средње Европе од стране земљорадничких племена Индоевропљана“. Истина, не „Индоевропљана“, већ Аријеваца, хаплогрупе R1a1. Они који су кренули на исток постали су Прасловени, они који су кренули на запад – постали су... све у свему, они немају заједнички назив. Неко их зове збирним именом Келти, неко – Баски. Удео R1a1 је на Британским острвима минималан, често од нуле до 4%. На северу Шкотске – до четвртине. На северу, у Скандинавији – око 20%, с порастом градијента ка истоку, све до три четвртине у Русији, до две трећине у појединим областима средње Азије.

Овај метод је омогућио да се убедљиво покаже како нису „индоевропски језици“ првобитни, већ прасловенски, аријевски. „Индоевропски језици“ – тај еуфемизам је својевремено настао услед несхватања шта то повезује санскрит и његове варијанте, с једне стране, и европске језике, с друге. Сада је то постало сасвим јасно. Аријевски језици представљају основ и европских језика, и санскрита, и „индоевропских“ иранских језика. На Дњепру, Дону и реци Урал нису живели „народи који су говорили на иранским језицима“. Словени су тамо живели, Прасловени, Аријевци, и то је био њихов језик. То су они свој језик донели у Индију, Иран, Авганистан.

То су наши непосредни преци. И ево сада можемо рећи да их нисмо заборабили.

ЛИТЕРАТУРА

Гамкрелидзе, Т. В. и Иванов, В.В (1984): Индоевропейский язык и индоевропейцы. Тбилиси, т. I, II.

Клѣсов, А. А. Основные положения ДНК-генеалогии (хромосома Y), скорости мутаций, их калибровка и примеры расчетов. Вестник Российской Академии ДНК-генеалогии, т. 1, № 2, стр. 252–348.

Клѣсов, А. А. Се – Человек. Вестник Российской Академии ДНК-генеалогии, т. 1, № 2, стр. 237–251; Бостонский Альманах «Лебедь», № 477, 28 мая 2006 г.

Клѣсов, А. А. Хинди-Руси Бхай Бхай с точки зрения ДНК-генеалогии, или откуда есть пошли славяне. Бостонский Альманах «Лебедь», № 531, 10 июня 2007 г.

Клѣсов, А. А. Иосиф и его братья, или взрослые игры с молекулярной генеалогией. Бостонский Альманах «Лебедь», № 515, 25 февраля 2007 г.

Клѣсов, А. А. Происхождение евреев с точки зрения ДНК-генеалогии. Заметки по еврейской истории, №1 (92) – №7 (98), январь – июль 2008.

Клѣсов, А. А. Откуда появились славяне и «индоевропейцы» и где их прародина? Вестник Российской Академии ДНК-генеалогии, т. 1, No. 3, Август 2008, стр. 400–477.

Махабхарата. Заключительные книги XV–XVIII. Российская АН, Серия «Литературные памятники», Санкт-Петербург, «Наука», 2005.

Сафронов, В. А. Индоевропейские прародины. Горький, 1989, 272. стр.

Чайлд, Г. Арийцы. Основатели европейской цивилизации. Москва, Центрполиграф, 2005.

25-маркерные гаплотипы – база данных YSearch

http://www.ysearch.org/haplosearch_start.asp?fail=2&uid=&haplo=R1a1®ion=&submit=Search

Гаплотипы Буковины

<http://www.familytreedna.com/public/HungarianBukovinaSurnames>

Atkinson, Q.D. and Gray, R.D. How old is the Indo-European language family? Illumination or more moths to the flame? In: Phylogenetic Methods and the Prehistory of Languages. Cambridge: The McDonald Institute for Archaeological Research, 2006, pp. 91–109.

Barac, L., Pericic, M., Klaric, I.M., Janicijevic, B., Parik, J., Rootsi, S. and Rudan, P. Y chromosome STRs in Croatians. Forensic Sci. Internat. 138, 127–133 (2003)

Barac, L., Pericic, M., Klaric, I.M., Rootsi, S., Janicijevic, B., Kivisild, T., Parik, J., Rudan, I., VILLEMS, R. and Rudan, P. Y chromosomal heritage of Croatian population and its island isolates. Europ. J. Human Genetics 11, 535–542 (2003)

Bouakaze, C., Keyser, C., Amory, S. and Crubezy, E. First successful assay of Y-SNP typing by SNaPshot minisequencing on ancient DNA. Int. J. Legal Med. 121, 493–499 (2007)

Cadenas, A. M., Zhivotovsky, L.A., Cavalli-Sforza, L.L., Underhill, P. A. and Herrera, R.J. Y-chromosome diversity characterizes the Gulf of Oman. *Eur. J. Human Genetics*, 18, 374–386 (2008)

Chandler, J. F. Estimating per-locus mutation rates. *J. Gen. Genealogy*, 2, 27–33 (2006)

Cinnioglu, C., King, R., Kivisild, T., Kalfoglu, E., Atasoy, S., Cavalleri, G., Lillie, A. S., Roseman, C. C., Lin, A. A., Prince, K., Oefner, P.J., Shen, P., Semino, O., Cavalli-Sforza, L. L. and Underhill, P. A. Excavating Y-chromosome haplotype strata in Anatolia. *Hum. Genet.* 114, 127–148 (2004)

Cordaux, R., Aunger, R., Bentley, G., Nasidze, I., Sirajuddin, S. M. and Stoneking, M. Independent origins of Indian caste and tribal paternal lineages. *Current Biology*, 14, 231–235 (2004)

Gkiasta, M., Russell, T., Shennan, S., and Steele, J. Neolithic transition in Europe: the radiocarbon record revisited. *Antiquity* 77, 45–62 (2003)

Gray, R. D. and Atkinson, Q.D. Language-tree divergence times support the Anatolian theory of Indo-European origin. *Nature*, 426, 435–439 (2003)

Innes, J., Blackford, J., and Rowley-Conwy, P. The start of the Mesolithic-neolithic transition in north-west Europe – the polynological contribution. *Antiquity* 77, No. 297 (2003)

Johnson, A. Solving Stonehenge. *The New Key to an Ancient Enigma*. Thames & Hudson, 2008, pp. 288.

Kivisild, T., Rootsi, S., Metspalu, M., Mastana, S., Kaldma, K., Parik, J., Metspalu, E., Adojaan, M., Tolk, H.-V., Stepanov, V., Golge, M., Usanga, E., Papiha, S.S., Cinnioglu, C., King, R., Cavalli-Sforza, L., Underhill, P. A. and Villems, R. The genetic heritage of the earliest settlers persists both in Indian tribal and caste populations. *Am. J. Hum. Genet.* 72, 313–332 (2003)

Klyosov, A.A. Origin of the Jews via DNA Genealogy. *Proceedings of the Russian Academy of DNA Genealogy*, 1. 54–232 (2008)

Martinez, L., Underhill, P.A., Zhivotovsly, L.A., Gayden, T., Moschonas, N.K., Chow, C.-E. T., Conti, S., Mamolini, E., Cavalli-Sforza, L.L. and Herrera, R.J. Paleolithic Y-haplogroup heritage predominates in a Cretan highland plateau. *Eur. J. Human Genetics*, 15, 485–493 (2007)

Nasidze, I., Ling, E. Y. S., Quinque, D., Dipanloup, I., Cordaux, R., Rychkov, S., Naumova, O., Zhukova, O., Sarraf-Zadegan, N., Naderi, G. A., Asgary, S., Sardas, S., Farhud, D. D., Sarkisian, T., Asadov, C., Kerimov, A. and Stoneking, M. Mitochondrial DNA and Y-Chromosome variation in the Caucasus. *Ann. Human Genetics*, 68, 205–221 (2004)

Pericic, M., Lauc, L.B., Klaric, A.M. et al. High-resolution phylogenetic analysis of southeastern Europe traces major episodes of paternal gene flow among Slavic populations. *Mol. Biol. Evol.* 22, 1964–1975 (2005)

Qamar, R., Ayub, Q., Mohyuddin, A., Helgason, A., Mazhar, K., Mansoor, A., Zerjal, T., Tyler-Smith, C., and Mehdi, S. Q. Y-Cromosomal DNA variation in Pakistan. *Am. J. Hum. Genet.* 70, 1107–1124 (2002)

Regueiro, M., Cadenas, A. M., Gayden, T., Underhill, P. A. and Herrera, R. J. Iran: tricontinental nexus for Y-chromosome driven migration. *Human Heredity*, 61, 132–143 (2006)

Sahoo, S., Singh, A., Himabindu, G., Banerjee, J., Sitalaximi, T., Gaikwad, S., Trivedi, R., Endicott, P., Kivisild, T., Metspalu, M., Villems, R. and Kashyep, V.K. A prehistory of Indian Y chromosomes: evaluating demic diffusion scenarios. *Proc. Natl. Acad. Sci. US*, 103, 843–848 (2006)

Sengupta, S., Zhivotovsky, L. A., King, R., Mehdi, S. Q., Edmonds, C. A., Chow, C.-E. T., Lin, A. A., Mitra, M., Sil, S. K., Ramesh, A., Rani, M. V. U., Thakur, C. M., Cavalli-Sforza, L. L., Majumder, P. P., and Underhill, P. A. Polarity and temporality of high-resolution Y-chromosome distributions in India identify both indigenous and exogenous expansions and reveal minor genetic influence of Central Asian Pastoralis. *Amer. J. Human Genet.* 78, 202–221 (2006)

Weale, M. E., Yepiskoposyan, L., Jager, R. F., Hovhannisyan, N., Khudoyan, A., Burbage-Hall, O., Bradman, N. and Thomas, M. Armenian Y chromosome haplotypes reveal strong regional structure within a single ethno-national group. *Hum. Genet.* 109, 659–674 (2001)

Wells, R. S., Yuldasheva, N., Ruzibakiev, R., Underhill, P. A. et al. The Eurasian heartland: a continental perspective on Y-chromosome diversity. *Proc. Natl. Acad. Sci. US*, 98, 10244–10249 (2001)

Wiik, K. Where did European men come from? *J. Genetic Genealogy*, 4, 35–85 (2008)

Anatolij Kljosov

Biology professor, Harvard University

WHERE DID THE SLAVS AND THE “INDO-EUROPEANS “ COME FROM? THE ANSWER LIES IN DNA-GENEALOGY

Summary: The paper analyses the origin of the Slavs and the original Slavic community, as well as the search for Indo-European original homeland. DNA-genealogy gives us the answer to the question about the original homeland of the Slavs and the Indo-Europeans. With DNA-genealogy, one can trace the migrations of a nation without the use of archeologists’ shovels and brushes, skull-measuring, without inventive disentangling of accordance and word meaning in the living and the dead languages-one should only follow the markers in our DNA. The markers cannot be “assimilated” or “overpowered” by another language, culture or people, as it was the case for thousands of years in history, linguistics, anthropology. One of the main points of view is that the haplotypes and haplogroups do not assimilate and they enable us to define the period in which their ancestors lived. The notion of “ancestral haplogroup” or “gender haplogroup” is defined by markers, or by the mutation in the male sex chromosome.

This method enabled us to prove that the “Indo-European languages” were not the original ones, instead, the Proto-Slavic and the Aryan were. The “Indo-European languages” is a euphemism which originates in the inability to understand the connection between the Sanskrit and its variations on one side and European languages on the other. We have come to conclusion that the Aryan languages represent the basis for the European languages, the Sanskrit and the “Indo-European” Iranian languages. The valleys of the Dnieper, the Don and the Ural were not inhabited by the “people who spoke Iranian languages”. The inhabitants were the Slavs, the Proto-Slavs, the Aryans, and it was their language-the same language they brought to India, Iran and Afghanistan.

Key words: the Slavs, the Indo-Europeans, the Aryans, DNA-genealogy, ancestral haplogroup, gender haplogroup.

Са руској превела Сава Росић

Маја М. Димитријевић
Универзитет у Крагујевцу
Педагошки факултет у Јагодина

УДК: 028-053.2 ; 371.3.:821.163.41 ; 821.09-93
ИД БРОЈ: 180248332

Оригинални научни рад
Примљен: 12. јануара 2010.
Прихваћен: 21. септембра 2010.

ДЕТЕ-ЧИТАЛАЦ И ЈУНАЦИ УМЕТНИЧКЕ ПРИЧЕ – РЕЦЕПЦИЈСКИ КАПАЦИТЕТИ

Апстракт: У раду се сагледавају елементи који битно одређују позицију најмлађих читалаца у односу на свет приче за децу и њене јунаке. Истражује се ниво реципијентских могућности детета-читаоца с обзиром на невелико животно искуство и поетичке особености књижевности намењене том читалачком узрасту. Циљ рада је сте адаптирање методичких приступа у настави уметничке приче, односно у тумачењу књижевних ликова, сходно емпиријским сазнањима о овом типу ученичких преференција. Посебно је наглашена тежња ка успостављању чвршћег корелацијског односа између методички пројектованих очекивања и пресека стварног стања у наставним ситуацијама које третирају литерарне јунаке. Уважавање афинитета ка одређеним типовима књижевних ликова и рецепцијских потенцијала у раном основношколском добу требало би да допринесе јачању мотивације и поузданијем сналажењу у естетско-етичким просторима књижевноуметничког дела.

Кључне речи: прича за децу, књижевни јунак, рецепција, читалачке преференције

ОНТОЛОШКИ СТАТУС ЈУНАКА У ПРИЧИ ЗА ДЕЦУ

Проза за децу, и дужа и она кратка која је својом динамичношћу примеренија модернијим књижевним тенденцијама, уметнички хипостазира различите животне стратуме и сфере – од игре и маште, преко сагледавања нуспојава урбане егзистенције, до екстремнијих видова болне и трауматичне алијенације и затварања детета у сопствени унутрашњи свет. Евидентно је да се у овом типу прозног израза, који се понајвише приближио форми кратке приче, синтетизују „језичке и стилске особине *малих форми*“ – при том се мисли на тематику, сижејни и композициони склоп легенде, скаске, мита па и бајке – „јер је кратка прича ушла у свет писане литературе пре свега као књижевност за децу“ (Поповић-Радовић 1979: 10).

Наше је опредељење да, сходно посебностима одабраног корпуса¹ и поетичким претпоставкама овог вида књижевног писма,² све помињане врсте објединимо широм жанровском одредницом за уметничке прозне текстова намењене деци називом – (*уметничка*) *прича за децу*. Важна и типична одлика „наивне приче“³ јесте њена окренутост наивној свести и имагинацији, а тако осмишљен контекст захтева адекватног јунака и приповедача – „у њој се тачка гледишта тзв. озбиљног приповедача често инфантилизује“ (Пијановић 2005: 174). Поступцима који подразумевају преплитање мисаоности и осећајности саопштава се неко догађање у животу јунака, откривају њихове врлине и мане. Иако су време и простор провидни, прекидају се, парчају и нема увек јасне мотивације, ове приповедне скице остају „мање или више видљивим нитима повезане са свакодневицом и животом“ (Марковић 1995: 338).

Међутим, извесно је да у причи за децу постоји и тенденција извесног непрецизног означавања, односно уопштавања простора, разуђивања времена, недовољно конкретног именованја ликова, с намером да се на нивоу интуитивног доживљаја детета-читаоца достигне импресија маштовите ширине, неограничености, увек отворене могућности да се неки од тих јунака, неомеђен хронотопским рубовима, приближи овом месту и садашњем тренутку потврђујући универзалност свог постојања.

Дилема око тога да ли књижевне јунаке треба посматрати као имитације стварних људи или су они „конструкти сачињени од речи“ (Речник 2007: 320) уводи у расправљање о њиховом онтолошком статусу. Један од основних проблема у општој естетици јесте проблем карактера, на шта се надовезује

¹ Истражујући поступак конструисања ликова у уметничкој причи за децу, усмерили смо се на одељак у Наставном плану означен као Епика, узимајући у обзир наслове од 1. до 4. разреда основне школе који би могли да се уврсте у нешто савитљивије жанровске оквире. Из таквог истраживачког предлошка изузете су народне епске песме, све народне приче и бајке и народне и ауторске басне. Задржане су приче које у наслову чувају назив бајке као књижевне врсте, а по типичним жанровским и сижејним одредницама јој, заправо, на припадају у потпуности јер је у њима присутан пејзаж, ликови су продубљени и комплексније изграђени, етичност је другачија. Истраживачки материјал сачињавају и све оне приче у којима стварно и нестварно (чудесно, чаробно, поетично) коезистирају не искључујући једно друго.

² Сагледавајући поетичке специфичности књижевности за децу, Душица Потих ову област литерарног стваралаштва сматра једним посебним видом књижевног писма које треба проучавати као интегрални део опште књижевности, „али тако да примена теоријских достигнућа не пренебрегне њене особености“ [Душица Потих, Како проучавати књижевност за децу – један истраживачки модел, *Детињство*. Часопис о књижевности за децу, 3/2008 (XXXIV), Нови Сад: Змајеве дечје игре, 35–45].

³ У Речнику књижевних термина (1992: 496) *наивно* је „обележје за природну, изворну и неизвештачену појаву у животу и у уметности; првобитна особина људи, одлика њиховог спонтаног схватања света и њиховог живљења... Пијановић *наивно* разуме као „одлику књижевности која тематизује детињство преводећи га у књижевну реч“, односно као особеност приче са „дуплим дном“ – намењене и детету и одраслом читаоцу. Наивност је кључ којим се отвара чудесни свет, загонетан на природан начин“ (Пијановић 2005: 295, 299).

питање разликовности специфичног у уметничком карактеру у односу на схватања типичне човекове природе у неуметничкој литератури (Лотман 1976: 325). „Први проблем који се појављује, уколико покушамо објаснити ефекат лика, јесте управо могућност повлачења линије између људског бића и лика. Њихова међусобна сличност је превелика: ми идемо тако далеко да се поистовећујемо са ликовима, плачемо и смејемо се са њима и трагамо за или са њима“ (Бал 2000: 96). Наратологија и структурализам јунака сагледавају и интерпретирају зависно од функције која му је задата у радњи дела, повезујући са тим компоненте које учествују у конституисању књижевног јунака (дескрипција његовог спољашњег изгледа, именовање, карактерне црте итд.). У оквирима новијих теорија (деконструкција, постколонијала критика) „јунак се тумачи у вези са проблемима субјекта и идентитета“ (Речник 2007: 320), ту се потиरे и пориче саусловљеност књижевног дела са стварношћу која је извантекстовне природе јер уметност у самој себи мора да тражи и проналази сврху. Дикро и Тодоров (1998: 95) запажају да се „у наивном читању дела која припадају фикцији“ најчешће не прави разлика између ликова и особа које стварно постоје и пренебрегава се то да „лик постоји само кроз речи, да је он биће на папиру“ мада се не може порећи повезаност ликова и особа, али искључиво на начин задат у фикционалним делима.

Управо се ту, као пратећа појава анализе ликова, и појављује извесна противречност, истовремено преклапање и удаљавање зато што су они изванкњижевни појаве, преузети су као грађа из живота, сасвим су слични реалним људима, а у делу не наступају као особе, него као продукти „књижевне делатности“. Људи о којима се у књижевности говори нису права људска бића. Премда личе на људе, то су имитације, фантазије, направљени људи, папирни људи без крви и меса, али ипак имају карактеристике које омогућавају креирање психолошких и идеолошких описа (Бал 2000: 96). Гајо Пелеш (1979: 351) наглашава да је „лику нужно прићи као изразито аутономној значењској јединици која првенствено опстоји по томе што је... дјелотворна значењска јединица у структури књижевног артефакта“. Упоређујући реално са илузијом реалног, Тиодор Росић (1989: 158) закључује како се „свет предмета објективног света према ’свету’ књижевног дела јавља као привид“ и да „са уметничког становишта права стварност није објективна стварност, већ стварност књижевног дела“. Лик, дакле, морамо препознати као естетску творевину која се гради по параметрима уметничке организације, па ћемо га сходно томе и интерпретирати, успостављањем нужне дистинктивности лик/личност.

Текст, опет, уверава читаоца у идентичност лика и особе, а то диктирају правила која се тичу актуелних схватања о склопу личности (променљива с временом и условљена владајућим психолошким теоријама). Сејмур Четман (1985: 1027) не прихвата представу о књижевним ликовима као штампаним речима. Јасно је да они нису живи људи, но није оправдано ни њихово лимитирање на искључиво вербалне творевине чија је свест условљена интенци-

јама и захтевима самог писца. Он чак наводи могућност независног запамћивања фабуле и ликова, и њихову живост и пластичност у читалачком сећању, док се, истодобно, из меморије потиरे текст у којем они живе. Заговарањем отворене теорије лика захтева се третман ликова као аутономних бића, а не само као чинилаца који се подређују фабули.

У уметничкој причи за децу догађај јесте доминантан, али је јунак кохезиона сила, интегративни чинилац, а његова активност – поступци, гестови и речи усмерени су ка читаочевом емоционално-мисаоном средишту. Приче намењене деци посредством јунака буде саосећање и активирају импулс саучествовања у његовој судбини. Емпатија и поверење у текст прате читалачки приступ наивној причи која се остварује кроз наивно читање, а за Цветана Тодорова то је оно читање при којем се „стварни читалац поистовећује са ликом“ (према Пијановић 2005: 299). Управо зато, чини се, највећа опасност у теоријско-методичкој интерпретацији прети од поједностављене дихотомне диференцијације јунака на позитивне и негативне уместо свеобухватнијег и интегралнијег поимања књижевних ликова.

Приче за децу које су предмет овог нашег истраживања доносе специфичност у одабиру ликова – то су углавном припадници анималног или бајколиког света. Утолико је њихово стилско и фигуративно обликовање захтевније. „Категорија дечјег аспекта обавезује писца да приказане садржаје и радњу тематизује на начин примерен детету-читаоцу. Такав приказивачки оквир у непосредној је вези са фикционалношћу која је честа одредница наивне приче“ (Пијановић 2005: 43)⁴. Неизоставно је нијансирање примесама фантастике⁵ јер треба што верније пресликати људске моделе из стварног живота. С друге стране, онеобичавање и уплитање метафоричних и алегоричких димензија не сме да прекине везу са реалним и могућим како се не би оспорила апликативност идејне суштине исприповеданог. Тај највиши смисао приче мали читаоци најпре треба емоционално и спознајно да досегну, а потом и да га трајно усвоје и актуализују.

С обзиром на то и на поменуте релације успостављене између књижевних ликова и реалних особа, јасно је да се ликови ипак читају, разумевају и анализирају као стварни људи, једино што „наративно“ и „фиктивно“ упућу-

⁴ Иако је подложен релативизацији, појам дечјег аспекта би у најширем значењу могао да обухвати поступак инфантилизације приповедног чина јер „инфантилни дух обележава саму суштину књижевности за децу и младе“, а њен „квалитет чине наивна свест и наивна приповедачка уобразиља“ (Пијановић 2005: 13, 14). Овај термин би требало да појасни ону *differentiu specifiци* која дела књижевности за децу разликује од оних за одрасле.

⁵ Мисли се на појачан степен персонификовања и алегоричности, када се јунаци из животињског царства ослоњавају говором и осталим специфично људским особеностима. Но, елементи фантастике се овде сагледавају искључиво у оквиру и функцији приче – они су подразумевани састојак света приче за децу, уклапају се у хоризонте очекивања деце-читалаца који овакав вид причања готово никада и не прате са позиције обичног, свакодневног и животног, него радо залазе у поље зачуђујућих збивања. Тек се повратком из простора уметничке приче успоставља дистанца, могућност и потреба компарирања стварности и надстварности.

ју на уметнички свет и његове творевине.⁶ Оно што је створено у простору уметничке фантазије, иако нереално – изазива потпуно дубоке, интензивне и уверљиве емоције: „страсти и судбина измишљених јунака, њихове радости и туга, узнемиравају нас, узбуђују, обузимају, без обзира што знамо да пред нама нису стварни догађаји“ (Виготски 2005: 29). Непобитна је чињеница да се ми, прихватањем улоге читаоца, препознајемо као део књижевноуметничког контекста, „тој стварности верујемо, прихватамо је као реалност“ (Росић 1989: 165).

РЕЦЕПТИВНИ ХОРИЗОНТ ДЕТЕТА-ЧИТАОЦА

Обликовање слике света у причи намењеној деци подразумева поред поменутог „дечјег аспекта“ и „ону приповедачку сугестију и способност емпатије“ (Пијановић 2005: 174) који ће га тематски и доживљајно учинити блиским најмлађем реципијенту. Писац уметничке приче за децу се у својим стваралачким обрасцима и наративним схемама трагајући за смисаоном поентом које, без обзира на нонсенсне лудистичке елементе и тежњу да се дидактички нанос повремено неутралише сужавањем и тањем семантичке равни, ипак мора да буде, увек осврће и на моменте пријема свог причања, односно на „хоризонт очекивања“. Поменути појам је суштинска категорија Јаусовог програма и он га образлаже као спремност читаоца да прихвати ново дело које му је намењено и које се остварује тек у процесу њиховог активног и дијалогског односа. „Предвиђајући један систем психолошких, културних и историјских очекивања“ (Еко 2001: 20), оно евоцира онај рецептивни хоризонт и правила игре читаоцу позната из ранијих текстова, а сада варирана, коригована, измењена или само репродукована (Јаус 1978: 45). У рецепционотеоријској оријентацији читалац се јавља као „активна категорија“ и одлучује о естетској вредности дела. Међутим, како стварност књижевног остварења није до краја подударна са објективном стварношћу, нити пак са читаоцевим искуством о њој, у тексту се јавља извесна неодређеност. Усек у текстовној структури који Изер назива „празним местом“ омогућује читаоцу да се и сам укључи у процес конституисања смисла прочитаног па он непрестано попуњава/отклања празна места користећи тако простор што му је остављен за тумачење (Изер 1978: 102).

Дете као прималац на специфичан начин, сходно својим потенцијалима, одгонета и расклапа свет књижевног текста. Оно је способно да зачуђујуће лако, без психолошких потреса, напусти рационалну оптику и прихвата појаву чуда – „катеорија чудесног иманентна је дечијем доживљају света“ (Марјано-

⁶ У својој књизи *Прича и значање*, бавећи се уметничким поступцима приповедања одабраних српских писаца, Радивоје Микић примећује да „конкретизујући простор и време у коме се одвија нека прича, ми саме књижевне јунаке почињемо да гледамо као ‘стварне’, видимо их као бића која имају низ сличности са људима који испуњавају свет око нас“ (Микић 2005: 286).

вић 2007: 63–64). Недовољност животноискуствених капацитета умањује оштрину критичности и степен рационализације света приче па су чулна и емоционална компонента интензивније: „дете најпре мисли како осећа, а тек с развојем мишљења почиње и да осећа како мисли (Пијановић 2005: 8); оно оживљава и антропоморфизује природу и зато су му атрактивне приче које персонификовањем имагинирају стварност. Андерсен, на пример, „говорећи о биљкама или животињама, на алегоричан начин говори о људима и људском свету“ (Марјановић 2007: 96). Кључ је у покретању преносних механизма значења, када речи добијају и неки други смисао. Алегориски дискурс, запажа Еко (2001: 155), користи већ кодификоване слике које се препознају као алегориске и тада задобијају статус метафоре. Метафорично тумачење је вид закључивања по аналогији, стога је нужно истаћи како би у овом случају дословно схватање учинило да исказ постане семантички апсурдан (Еко 2001: 160). Чини се да је битно поменути стилско прегнирање прича метафором и алегоријом јер су у онима преузетим из наставног плана и означеним као истраживачки корпус протагонисти углавном припадници флоралног, анималног и предметног света. Уз то, психологија утврђује фазе у развоју личности којима погодују одређене теме и књижевни жанрови: од 7. до 11. године дете показује интересовање за приче о животињама (Пијановић 2005: 10).⁷ Извесно је да поособљавање и вербално оспољавање фигура које не припадају људској равни анимира читалачку радозналост, отвара нову димензију комуникације са књижевним ликовима, али у исти мах ствара и потешкоћу у освешћивању постојања аналогије задате алегоријом – формира се рецепцијска препрека, која успорава и омета подухват разумевања смисаоне суштине наратива. Умберто Еко зато тврди како чак и најрадикалнији деконструкциониста мора да прихвати идеју да текст својим тумачима ипак намеће извесна ограничења.

На овом узрасном нивоу текст се прима са великим уважавањем и поверењем и, како сматра Изер (1978: 103), нуди читаоцу сарадњу. Кад би се смањила количина празних места у једном фикционалном текстовном материјалу, појавила би се опасност да он изазове досаду, јер тек празнине допуштају читаоцу да саучеснички обликује причу и конституише њен завршни смисао. Једном одвојена од интенције свог пошилаоца, текстуална творевина флуидно егзистира у међупростору где би, условно речено, потенцијално могло да се оствари бесконачно много чинова тумачења. „Језик увек казује нешто више од оног што јесте његов недоступни дословни смисао, који је изгубљен још на самом почетку одашиљања текста“ (Еко 2001: 6). То бисмо могли да подведемо под херменеутички модел приступа прозном делу – уместо затво-

⁷ Емпиријско истраживање које смо крајем маја 2009. године обавили анкетањем 152 испитаника 3. и 4. разреда Основне школе „Рада Миљковић“ у Јагодини показује да су ови ученици најзаинтересованији за приче о фантастичним авантурама и њихове јунаке, потом за бајке, мање за реалистичне приче у којима су јунаци њихови вршњаци, а понајмање за басне. Морамо, ипак, узети у обзир да се и у преферираним жанровима ипак срећу ликови из животињског света који би могли да привуку пажњу читалаца на овом узрасту.

рене структуре изналази се могућност више интерпретација. Да би ишчитали значење уметничке приче за децу, читаоци морају да се суоче са многим питањима и потраже одговоре. Тај семантички лавиринт ипак има неке путоказе: најчешће је јунак водич кроз фабулаичан сплет и пажњу треба преусмерити на откривање узрока и повода за одређени модус његовог понашања, на увиђање смисла и значаја јунакових жеља, намера, поступака, одлука, однос према другим ликовима, процењивање идеала којима тежи, распознавање смера његове активности и вредновање квалитета њеног исхода. „Карактерисање ликова подразумева шта су они и како то сазнати“ (Бал 2000: 95). Читалац их упознаје, а на основу особина које су им додељене посматра их са више или мање симпатије и може се у већој или мањој мери с њима идентификовати. Како би модалитет идентификације, који и јесте један од услова допадљивости текста деци, профункционисао, он мора да покрене самосагледавање и саморазумевање, да „постави у средиште пажње сопствене егзистенцијалне пројекте детета, а све преко главног јунака“ (Марјановић 2007: 44).

И Бахтин (1991: 25) помиње читалачку фиксацију на књижевног актера. Запажајући почетно успостављање те интензивне кохезије и паралаксе, он каже следеће: „први моменат естетске активности је уживљавање: ја морам преживети – видети и упознати – оно што он преживљава, стати на његово место... али у сваком случају, након уживљавања мора уследити враћање у себе... једино са тог места материјал уживљавања може бити етички осмишљен“. Без тог повратка сопственом бићу, дошло би до патолошке појаве „заражености туђом патњом“ па се може закључити како је „чисто уживљавање потпуно некорисно и бесмислено“ (Бахтин 1991: 26).

Ми овде не потенцирамо само разумевање туђег бола и невоље, већ побуђивање ширег и садржајнијег емоционалног дијапазона не би ли се време проведено у читању прича претворило у посебне тренутке који скромна животна искуство детета-читаоца допуњавају сваковрсним квалитетним духовним садржајима.

ЧИТАЛАЧКЕ ПРЕФЕРЕНЦИЈЕ УЧЕНИКА ПРЕМА ОДРЕЂЕНИМ ЕЛЕМЕНТИМА ПРИПОВЕДНЕ ПРОЗЕ ЗА ДЕЦУ

Проверавање и утврђивање читалачких преференције ученика био је један од циљева анкете спроведене у оквиру помињаног емпиријског истраживања о месту књижевног лика у интерпретацији прозних текстова за децу у млађеразредној настави.⁸ Првим питањем проверавано је шта испитанике

⁸ Звонимир Диклић и Драгутин Росандић се у својим методичким концептима такође залажу за примену различитих истраживачких метода и техника којима би се емпиријски проценила интересовања ученика. Анкетирање слично овом које смо ми спровели обавио је и Диклић поводом проучавања књижевног лика у настави, с тим што су узорак чинили ученици средњих школа.

овог узраста више привлачи у књижевном делу: а) догађаји (фабула), б) јунакови поступци, мисли и осећања или в) описи ликова, предмета и појава. Табеларни приказ показује да се од укупне популације (152 ученика) чак 110 или 71,06% одлучило за фабулу, а за књижевни лик много мање испитаних ученика (33 или 21,71%). У односу на ове резултате, занимање ученика за дескриптивне елементе у књижевноуметничком тексту је незнатно (11 или 7, 23%).

Табела 1. Листа осетљивости ученика на елементе композиције књижевног дела

ПОЈМОВИ	III разред	IV разред	УКУПНО
догађаји	71,11%	70,97%	71,06%
јунакови поступци, мисли и осећања	21,11%	22,58%	21,71%
описи ликова, предме- та и појава	7,78%	6,45%	7,23%

Интересантно је поменути утицај категорије пола ученика на читалачке афинитете: 30 од 40 девојчица 3. разреда (75%) и 20 од 30 девојчица у 4. разреду (66,67%) показује склоност ка догађајима. Код дечака је расподела овог интересовања следећа: у 3. разреду је 34 од 50 дечака (68%), а у 4. разреду 24 од 32 (75%) дечака заинтересовано за догађаје у књижевном делу. Закључујемо да је прилично уједначена склоност ученика овог узраста према фабуларном току као једном од релевантних саставница приповедног књижевног текста намењеног деци. Истраживања су показала да дечаци током школовања задржавају интересовање за занимљиву фабулу, а девојчице се постепено оријентишу ка књижевним ликовима, њиховим преживљавањима, унутрашњим стањима и расположењима.

Табела 2. Листа ученичких интересовања за ликове према жанровској специфичности

ЛИКОВИ	III разред	IV разред	УКУПНО
јунаци бајке	35,56%	24,19%	30,92%
ликови из басне	10%	8,06%	9,21%
јунаци-вршњаци у причама из живота	15,56%	8,06%	12,50%
ликови у причама са фантастичним авантурама	38,88%	59,69%	47,37%

У овом табеларном приказу (табела 2) изложена су ученичка интересовања за јунаке који припадају различити жанровима: изражена је заинтересованост за ликове у уметничким причама са фантастичним примесима (47,37), сразмерно је интензивна и читалачка наклоност према бајци, и то више у 3. него у 4. разреду (35,56% у односу на 24,19%). Ликови деце у реалистичким причама много мање интригирају анкетиране читаоце (12,50), а нарочито је ослабљено интересовање за јунаке басне (9,21). Иако сама жанровска природа јунака и заступљеност одређених врста текстова у наставном плану може да определи ученичке преференције, склони смо да на основу процентуалног исхода претпоставимо како и методичка стратегија на часовима српског језика може да допринесе (не)мотивисању за рецепцију типолошки различитих књижевних ликова.

Овим је потврђена претпоставка да ће ученици показати појачано занимање за догађаје у књижевноуметничком тексту и интерес за једноставне, схематизоване карактере, који су по обележјима најсличнији јунацима бајке.

Табела 3. Листа повезаности књижевних ликова са емоционалним животом испитаника

ЛИКОВИ	III разред	IV разред	УКУПНО
духовити и шаљивчине	55,56%	51,61%	53,95%
повучени и лепо васпитани	17,78%	17,74%	17,76%
паметни и досетљиви	18,89%	9,68%	15,13%
маштовити и занесењаци	5,55%	20,97%	11,84%
несрећни и потребна им је помоћ	2,22%	0%	1,32%

Табела 4. Преглед ученичких морално-психолошких погледа на ликове

ЛИКОВИ	III разред	IV разред	УКУПНО
духовити и шаљивчине	55,56%	51,61%	53,95%
повучени и лепо васпитани	17,78%	17,74%	17,76%
паметни и досетљиви	18,89%	9,68%	15,13%
маштовити и занесењаци	5,55%	20,97%	11,84%
несрећни и потребна им је помоћ	2,22%	0%	1,32%

Однос испитаних ученика према појединим групама књижевних ликова успостављеним на основу њихових емоционалних или морално-психолошких карактеристика истакнут је у 3. и 4. табели. Испоставило се да су ученици нарочито расположени да читају о јунацима који су духовити и шаљивчине (збирно за оба разреда тај проценат износи 53,95%) и то би требало искористити као сугестију за избор оних садржаја из наставе књижевности које у свој оперативни план уносе сами предавачи. Мање је интересовања за остале категорије понуђене у анкети. Изненађује што ученици овог узраста праве читалачки отклон од јунака који су несрећни и потребна им је помоћ (свега 1,32%). Ако бисмо покушали да с прагматично-психолошког аспекта растумачимо овакав исход анкете, објашњење би најпре требало потражити у чињеници да је реална животна равна засићена оваквим категоријама, а заправо се мало шта чини поводом конкретне помоћи и на превазилажењу уочених проблема. То би могао да буде и својеврстан страх од позива на активно делање, а без јасног увида у то шта се тачно може на том плану урадити. Због тога и сматрамо како је актуализовање проблематике коју собом носе књижевни јунаци један од прихватљивих методичких путева за снажење практичног емоционално-моралног испољавања ученика почев од најранијег школског узраста. Анкетирани су у исто време показали снажно занимање за ликове који се излажу опасности да би спасили друге (52,63), што би водило до супротних очекивања у односу на претходно поменуто: чини се да испитаници, преведено на план животних односа, верују у племенице намере, ефикасност и вештину других који би били спремни да се изложе опасности како би спасили немоћне и угрожене. Ово би се могло тумачити и као траг читања бајковног штива које посебно наглашава управо тај етички моменат у функцији предиспозиције за достизање личне среће и стабилног, савесног живљења. Други морално нијансирани инпути, као што су супротстављање неправди (21,71) или вредноћа и поштење (21,06), само делимично окупирају ученичку пажњу, што је уједно сигнал за извесне промене у поступању у оквиру образовно-васпитних ситуација.

Функционисање неког текста експлицира се посредством „улоге коју игра прималац својим разумевањем, актуелизацијом, тумачењем, као и начина на који текст овакво учествовање предвиђа“ (Еко 2001: 16). Циљ уметничке приче јесте да детету кроз саопштавање неког догађаја, без епске епизодичности и дигресија, открије истину онакву како је виде одрасли (Марјановић 2007: 96) – често сирову, нелепу, непријатну, сирову и трагичну. Један од начина да се то постигне јесте и учестало уметање става аутора – он малог читаоца интригира, забавља својим коментарима, усмерава његову пажњу, резимира исход причања. Није редак случај ни да се крај приче (завршни пасус, реченица) формулише као неочекиваност или мудра обмана о другачијем примању онога што је испричано. Уместо умирујућег осећања разрешења и укидања напетости, остаје изванредан несклад који наводи на промишљање. Савремена уметничка прича за децу у таквом поентирању проналази дидактички

полигон: не намеће довршену поуку, него захтева још један, конструктиван и самоиницијативан читалачки корак до откривања смисаоне суштине исприповеданог. Трагови чудесног су комплемент који треба да ублажи ову спознају правећи процеп за приливање оптимистичнијег, виталнијег доживљаја живота пошто у књижевности „препознајемо тако много елемената који играју извесну улогу у нашем искуству“ (Изер 1978: 96).

ЛИТЕРАТУРА

Бал (2000): Mike Bal, *Naratologija – Teorija priče i pripovedanja*, Београд: Народна knjiga/Alfa.

Бахтин (1991): Mihail Bahtin, *Autor i junak u estetskoj aktivnosti*, Novi Sad: Bratstvo-jedinstvo.

Виготски (2005): Lav S. Vigotski, *Dečja mašta i stvaralaštvo*, Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Диклић (1978): Zvonimir Diklić, *Književni lik u nastavi*, Zagreb: Školska knjiga.

Дикро–Тодоров (1987): Oskar Dikro i Cvetan Todorov, *Enciklopedijski rečnik nauka o jeziku II*, Београд: Prosveta.

Еко (2001): Umberto Eco, *Granice tumačenja*, Београд: Paideia.

Изер (1978): Wolfgang Iser, *Apelativna struktura tekstova u Teorija recepcije u nauci o književnosti*, priredila Dušanka Maricki, Београд: Nolit, 94–115.

Јаус (1978): Hans Robert Jaus, *Književna istorija kao izazov nauci o književnosti u Teorija recepcije u nauci o književnosti*, priredila Dušanka Maricki, Београд: Nolit, 36–82.

Лотман (1976): Jurij Lotman, *Struktura umetničkog teksta*, Београд: Nolit.

Марјановић–Ђуричковић (2007): Воја Марјановић и Милутин Ђуричковић, *Књижевности за децу и младе у књижевној кријивци*, књиге 1 и 2, Краљево: Libro company.

Микић (2005): Радивоје Микић, *Прича и значење*, Београд: „Филип Вишњић“.

Пелеш (1979): Gajo Peleš, *Lik i ličnost: ili o odnosu književne i izvanknjiževne zbilje u Moderna teorija romana*, priredio Milivoj Solar, Београд: Nolit, 343–356.

Пијановић (2005): Петар Пијановић, *Наивна прича*, Београд: Српска књижевна задруга.

Поповић–Радовић (1979): Mirjana Popović-Radović, *O kratkoj priči, Književna kritika, časopis za estetiku književnosti*, godina X, 2, mart–april, Београд: IRO “Rad”, 7–27.

Речник (1992): *Rečnik književnih termina*, Београд: Nolit.

Росић (1989): Тиодор Росић, *O јесничком шекспиру*, Београд: Бигз.

Четман (1985): Сејмур Четман, *Да ли су ликови само “људи”*, *Књижевности*, год. 40, књ. 80, бр. 5/6, Београд: Просвета, 1026–1034.

Maja Dimitrijevic
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina

CHILD-READER AND ARTISTIC- STORY CHARACTERS – RECEPTION CAPACITIES

Summary: The paper analyses the elements which define the position of the youngest readers in relation to the world of story for children and its characters. The level of reception capacities of a child reader has been explored. In accordance with empirical discoveries about this kind of pupil preferences in the early stages of primary school, necessary adaptation of methodical approaches in teaching an artistic story, in other words – in interpretation of literary characters, has been pointed out. Aspiration towards establishing a stronger correlation between methodically projected expectations and the actual state in teaching situations dealing with literary characters has been emphasized, which should result in strengthening the motivation and in more reliable orientation in aesthetic and ethical spaces of a literary work.

Key words: story for children, literary character, reception, reading preferences.



Ирена Б. Голубовић-Илић
Универзитет у Крагујевцу
Педагошки факултет у Јагодини

УДК: 371.3.:5/3
ИД БРОЈ: 180251404

Оригинални научни рад
Примљен: 16. марта 2010.
Прихваћен: 21. септембра 2010.

ЛАБОРАТОРИЈСКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА МЕТОДА И ВЕШТИНЕ КОМУНИЦИРАЊА ПОТРЕБНЕ ЗА ЊЕНУ УСПЕШНУ РЕАЛИЗАЦИЈУ

Није довољно знати, мора се знати применити,
Није довољно хтети, мора се и радити. (Гете)

Апстракт: Нова образовна парадигма која, у односу на традиционалну наставу, подразумева другачији однос између наставника и ученика, отвара простор за ширу и адекватнију примену наставних метода чијом се применом ученици стављају у позицију „активних субјеката“. Рад има за циљ да у настави Природе и друштва промовише лабораторијско-експерименталну методу као једну од могућности иновирања и интензивирања наставног процеса и нагласи вештине комуницирања потребне за њену успешну реализацију.

У раду је коришћена дескриптивна научно-истраживачка метода, а резултати показују да лабораторијско-експериментална метода доприноси осамостаљивању ученика, њиховом оспособљавању за прикупљање различитих података, коришћењу различитих извора информација, развијању хипотетичког и критичког мишљења, развијању способности објашњавања, тумачења и извођења закључака, што су све елементи савремене концепције наставе. У том контексту поменутој методи требало би омогућити што је могуће ширу примену и, у систему осталих метода, обезбедити адекватније место.

Кључне речи: лабораторијско-експериментална метода, природа и друштво, иновације, комуникација, комуникативне компетенције

УВОД

Од оног тренутка када је човек постао свестан чињенице да су настава и образовање један од кључних аспеката и одлучујућих фактора развоја једног друштва, саставни део људске природе постала је тежња да се наставни процес иновира, интензивира, а његови васпитно-образовни ефекти повећају. Све опсежнија и потпунија истраживања у области психологије, дидактике, технике, информатике и других области савременог живота, као и нова

сознања о менталном развоју и психичким карактеристикама ученика одређеног узраста, имају за последицу појаву и афирмацију разноврсних идеја, начина и модела иновирања и унапређивања наставног процеса. Веровање да ће ученици једног одељења подједнако успешно усвојити одређено градиво уколико исте садржаје на исти начин, истим наставним методама, облицима и средствима обраде у исто време, постало је научно неоправдано и неодрживо.

Упркос томе, у данашњим школама још увек врло често можемо препознати и идентификовати основне слабости традиционалне наставе: једнак прилаз свим ученицима у одељењу, а запостављање и спутавање њихове инвентивности и креативности; доминантну улогу наставника, рецептивно учење, преношење готових знања, пасиван положај ученика у настави, меморисање великог броја чињеница и знања на нивоу механичке репродукције. Иако смо већ читаву деценију зашли у 21. век, наставни процес је још увек вишеструко осиромашен, како са становишта наставних метода које се користе (доминирају вербалне методе), тако и са становишта наставних облика и примене наставних средстава (углавном је заступљен фронтални облик рада, а таблу и креду јако споро и ретко замењују савремена наставна средства и медији).

Да би образовна постигнућа ученика била на задовољавајућем нивоу, настава и активности ученика на часу не смеју се сводити само на слушање, посматрање, запамћивање и репродуковање онога што је наставник саопштио и показао. У савременој настави место би требало уступити оним облицима и методама рада које доприносе активнијем односу ученика према наставним садржајима, а ученике оспособљавати да међусобно комуницирају, навикавати да питају, развијати и неговати њихову знатижељу, усмеравати их да откривају каузалне везе и односе, оспособљавати их да аргументују и бране своје мишљење и ставове, учити их да траже доказе одређеним тврђењима и проверавају постављене хипотезе и законе. Пошто је један од кључних циљева савремене наставе ученик оспособљен за самообразовање, акценат би ваљало ставити на поступке и начине рада којима се код ученика развијају способности да у различитим ситуацијама, околностима и активностима успешно примењују своја знања и трагају за новим. Нова парадигма образовања подразумева, дакле, другачији – *иарџнерски* однос ученика и наставника у раду, где наставник планира, осмишљава, иницира и подржава своје ученике у самосталном долажењу до знања.

НАСТАВА ПРИРОДЕ И ДРУШТВА – ПРОСТОР ЗА ИНОВИРАЊЕ НАСТАВНОГ ПРОЦЕСА

Суштину иновативних модела и покушаја да се наставни процес интензивира представља тежња да се васпитно-образовна постигнућа ученика

побољшају, да стечена знања, вештине и навике буду што квалитетније, применљивије и трајније, и да се на најбољи могући начин превазиђу слабости класичне, традиционалне наставе. Досадашњи покушаји иновирања наставе односили су се углавном на циљеве и задатке одређених образовних нивоа, предмета и разреда, на наставне програме и програмске садржаје предмета, на наставне облике, методе и средства. Њима су углавном обухваћени виши образовни нивои – предметна настава и настава у средњим школама, док је недовољна пажња посвећена истраживањима у области разредне наставе. Разредна настава, којом се постављају темељи наредних образовних нивоа, а ученици осамостаљују и оспособљавају за самообразовање, у односу на могућности које пружа и специфичности предмета који се у оквиру ње изучавају, требало би да у већој мери буде и „експлоатисана“ и истраживана.

Из групе наставних предмета који имају за циљ „стицање општег образовања и васпитања, складан развој личности и припрему за живот...“ (Закон о основној школи, 1990), по својим специфичностима и интердисциплинарности издваја се предмет Свет око нас / Природа и друштво. Циљ наставе овог интегрисаног предмета, између осталог, јесте да ученицима омогући да схвате условљеност и повезаност појава, односа и процеса у природи и друштву, вредност и улогу људског рада у мењању природе и друштвених односа, „упознавање себе, свог природног и друштвеног окружења и развијање способности за одговоран живот у њему“ (Службени гласник РС – Просветни гласник, 2006/3: 45). Садржаји овог предмета резултат су дидактичко-методичке трансформације садржаја који потичу из живе и неживе природе, из историје, географије, физике, хемије, биологије, екологије, производње, социологије, технике, технологије, саобраћаја, уметности, опште културе и свакодневног човековог живота (Лазаревић, Банђур 2001: 57). Као такви, они омогућавају широк и веома разноврстан избор и динамичну употребу различитих наставних облика, врста наставе, наставних метода, методичких поступака и наставних објеката у односу на остале предмете који се на овом узрасту изучавају.

Настава природе и друштва је веома погодна за примену различитих облика иновација, јер се заснива на занимљивим, аутентичним, очигледним и узрасту ученика приступачним садржајима, који се на различите начине могу издиференцирати и прилагодити индивидуалним карактеристикама и способностима ученика, одређеним условима рада у школи, потребама локалне заједнице и сл. Ови садржаји омогућавају ученицима да посматрају и прате појаве и процесе у свом непосредном природном и друштвеном окружењу, да раде на текстовима, врше огледе, израђују табеле, схеме, графиконе, користе различите макете и моделе, демонстрирају на географској карти, тј. да путем различитих практичних активности буду мисаоно ангажовани, да развијају критичко мишљење, своје интелектуалне и физичке способности.

Из веома широке лепезе наставних метода и поступака који се успешно могу комбиновати и применити у настави Природе и друштва издвајамо

методу лабораторијско-експерименталних радова, која са становишта дидактике не представља никакву иновацију, али се већина аутора слаже да је то метода „у којој ученици, више него у другим методама, самостално посматрају предмете и појаве, експериментишу, изводе огледе и израђују одговарајући дидактички материјал“ (Врећић и др. 1985: 108). Интересантни по својим циљевима, привлачни по материјалу и прибору који се употребљава приликом њиховог извођења, погодни за подстицање радозналости и разбијање монотоније у току наставе, лабораторијски и практични радови обогаћују наставни процес и доприносе његовом интензивирању. Поред тога, предности, ефекти и резултати који се у односу на друге методе постижу у настави применом лабораторијско-експерименталне методе су бројни, како са становишта савремене наставе, тако и са становишта способности и карактеристика ученика које се њеном применом развијају.

СТРУКТУРА, МЕТОДИЧКЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ И ОРГАНИЗАЦИЈА ЧАСА НА КОМЕ ЈЕ ЗАСТУПЉЕНА ЛАБОРАТОРИЈСКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА МЕТОДА

Све наставне методе не захтевају исти напор наставника у њиховој примени, организацији и реализацији у васпитно-образовном раду. Управо оне методе које би требало да активирају ученике и подстакну их на самосталан, стваралачки рад и однос према садржајима које усвајају, захтевају од наставника далеко већу активност и ангажованост у припремној фази рада и другој приступ целокупној организацији наставног часа (Радусин, Ристановић 1998: 375). У светлу савремене дидактичко-методичке теорије и настојања да ученици у наставном процесу заузму субјекатску позицију значајно место припада лабораторијско-експерименталној методи.

Лабораторијско-експериментална (у даљем тексту ЛЕ) метода, која се у нашој дидактичко-методичкој литератури јавља под различитим називима – лабораторијска метода, метода експерименталних радова, метода лабораторијских и практичних радова, метода практичних радова, метода истраживања и сл. – подразумева да ученици сами (индивидуално, у пару или у групама) изводе експерименте, одређене поступке и операције (скицирање, бележење, закључивање, упоређивање, извештавање) и самостално посматрају предмете, појаве и процесе у свом окружењу. Сам назив „лабораторијски рад“ требало би условно схватити, јер се ти радови, посебно у разредној настави, *не морају* одвијати у лабораторији, већ „у разредној учионици, специјализираној учионици, кабинету, помоћним школским просторијама, школском врту, природи, свуда гдје ученици/ученице могу доћи у непосредан додир са стварношћу“ (Де Зан 2005: 270).

Неки аутори сматрају лабораторијске и практичне радове двома посебним наставним методама, полазећи од тога да се лабораторијски и практичан

рад не могу поистоветити, јер сваки од њих има посебне карактеристике, радна средства и простор у коме се реализују. Међутим, лабораторијски и практични радови имају много више заједничког него посебног, јер је сврха и једних и других практична примена знања, тако да је сасвим оправдано сматрати их једном наставном методом уз истицање њихових посебности (Вилотијевић 1999: 271). Стицање знања практичном активношћу поуздан је начин да она остану дубока и трајна, при чему ученици истовремено развијају и когнитивне и психомоторне способности, док је суштина лабораторијског рада извођење експеримената, односно „стварање услова да би се изазвала нека појава или процес ради њиховог проучавања“ (Вилотијевић 1999: 273). Предност експеримента је у томе што се може извести неколико пута, уз варирање услова и измену одређених фактора, чиме се изучавана појава или процес детаљније сагледавају, анализирају, док су знања усвојена на тај начин потпунија и дуже одолевају процесу заборављања.

У настави природе и друштва примена ЛЕ методе подразумева „директан рад ученика са одређеним средствима и прибором на одређеном материјалу“ (Лазаревић, Банђур 2001: 136). Према начину и организацији рада лабораторијски и практични рад ученика може бити: *истоврсни* – једноставнији је и више одговара ученицима млађег школског узраста, јер сви ученици имају исти задатак, раде га у исто време, а наставник лакше организује, контролише, надгледа, помаже и изводи заједничке закључке, и *разноврсни* – сваки ученик, пар или група ученика ради на посебном задатку, па је самим тим сложенији када су у питању и организација и реализација наставног часа.

Задатак наставника који планира да примени ЛЕ методу на часу веома је озбиљан и сложен. Он, поред пажљивог анализирања наставних садржаја и издвајања наставних јединица које су погодне да се обраде овом методом, подразумева и претходно обезбеђивање потребне опреме, апарата и материјала и темељну припрему ученика. Сасвим је нереално очекивати да ће се способности ученика за овакав начин рада са узрастом ученика спонтано развити, па је неопходно на што ранијем узрасту (већ од првог разреда) почети са извођењем најједноставнијих експеримената, како би у даљем току школовања, из разреда у разред, повећањем захтева и усложњавањем задатака, ученици били оспособљени за самосталну примену поменуте методе. Из тих разлога, приликом примене ЛЕ методе потребно је да наставници имају довољно искуства, знања и педагошког такта као би направили одговарајући избор експеримената које ће ученици изводити на часу.

Структура часа на коме ће бити примењена ЛЕ метода графички би се могла представити на следећи начин:



(према: Банђур, Благоданић 2007: 40)

При томе се уводни део часа може организовати на различите начине зависно од садржаја наставне јединице, природе и карактера градива, узраста и претходних знања ученика, методичке оспособљености, креативности и афинитета наставника, док је за успешну реализацију ЛЕ методе најважнија организација главног и завршног дела часа. Саставни део уводног дела часа, непосредно пре самог извођења лабораторијских и практичних радова, а пре или после најаве наставне јединице и истицања циља часа, свакако је давање инструкција ученицима о томе *шта ће, како и зашто* радити на часу. Временско трајање тог дела сасвим је релативно и зависи од узраста ученика, њихових способности и дотадашњег искуства у раду овом методом, али и од тога на који начин је наставник планирао и осмислио реализацију часа. Да би час био успешан, веома је важно дати ученицима детаљна упутства и прецизно (посебно када је реч о диференцираним задацима) објаснити шта су њихови задаци, јесу ли међусобно повезани, која је њихова сврха, значај и слично. Такође, ако је у плану коришћење одређеног прибора и алата (маказа, ножева, шила, игала и сл.) потребно је ученике упозорити и скренути им пажњу да приликом извођења огледа буду обазриви. Уколико су задаци сложенији, ученици (појединци, парови или групе) добијају писана (или штампана) упутства са задацима, па је у таквим ситуацијама веома важно развити навику ученика да пре самог почетка рада пажљиво и детаљно проуче та упутства.

У случају да је наставник планирао да на часу буде заступљен групни облик рада или рад у паровима, посебан аспект на који би требало обратити пажњу је начин формирања група, односно парова, јер су успех читавог часа и квалитет усвојених знања често условљени структуром група и парова. Следећи корак који претходи директном извођењу лабораторијских и практичних радова јесте издвајање, распоређивање и припремање материјала и прибора неопходног за рад. У пракси се често дешава да су ученици, када добију од наставника потребан материјал и прибор за рад, врло неспретни и непажљиви, испадају им из руку поједини предмети, сви желе да све дотакну, па чак дође до препирки и међусобног отимања. Због тога је и за овај сегмент реализације часа ЛЕ методом потребна претходна припрема, оспособљавање и навикавање ученика на поделу рада и задужења (посебно када је реч о групном облику рада). Том приликом се развијају и подстичу бројне друштвено-прихватљиве и пожељне карактеристике ученика.

Свака рационално организована примена лабораторијске методе, према Тихомиру Продановићу, обухвата три организационе методичке фазе: 1) *припрему рада* (израда програма рада, избор места и припремање прибора и материјала), 2) *извођење лабораторијског рада* (остваривање задатака из програма рада) и 3) *вредновање остварења рада* (утврђивање позитивних и негативних елемената у раду, програмирање корективних делатности за отклањање негативних елемената) (Продановић 1974: 117).

Колико је за примену лабораторијског рада изузетно значајна припрема и наставника и ученика указује чињеница да неки аутори у припремању наставног процеса издвајају и разликују: *материјално-техничку* (подразумева обезбеђивање материјалних и техничких услова за несметано одвијање наставног процеса), *методичку* (обухвата избор одговарајућих методичких поступака), *својонајну* (или сазнајну припрему, која се састоји од понављања релевантног наставног градива потребног као предзнање за усвајање нових садржаја) и *психолошку* припрему (подразумева мотивисање и подстицање ученика на активност у даљем току часа) (Де Зан 2005: 132). Само добра и свестрана припрема свих учесника у наставном процесу може обезбедити сигуран и ефикасан рад. „Не предвидети било коју `ситницу`, значи успоравање тока, каткад и неизвршавање радних задатака у целини.“ (Ђорђевић, Ничковић 1991: 246)

Као један од значајних елемената реализације наставе применом ЛЕ методе, који позитивно утиче на развој конативне структуре личности ученика, наводи се и распоредање прибора и материјала за рад. Наиме, „лабораторијска настава претпоставља и уједно развија посебну радну дисциплину, па и својеврсну лабораторијску културу ученика на чувању опреме, придржавању правила употребе извора енергије, доследном респектирању савјета наставника о употреби заштитних средстава, пажљивом руковању осјетљивим инструментима, одржавању реда и чистоће на радним столовима, поспремању опреме на одговарајуће мјесто и др.“ (Педагошка енциклопедија 1989: 427).

Поред свега претходно наведеног, најзначајнији сегмент од кога директно зависи квалитет знања ученика, као и ефикасност читавог часа на коме је примењена ЛЕ метода јесте *комуникација* наставника и ученика. Да се руковање одређеним прибором и материјалом за време часа не би свело на механичку манипулацију, игру или забаву, потребна је адекватна дидактичко-методичка оспособљеност наставника, стрпљење и одговарајуће комуникационе компетенције.

НЕКЕ СПЕЦИФИЧНОСТИ КОМУНИКАЦИЈЕ УЧЕНИКА И НАСТАВНИКА УСЛОВЉЕНЕ ПРИМЕНОМ ЛАБОРАТОРИЈСКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛНЕ МЕТОДЕ

Комуникација је двосмерна или вишесмерна размена творевина свести и емоција између људи уз помоћ симбола (Недељковић 2004: 178). Потиче од латинске речи *communicatio*, која означава саопштавање, саопштење, општење, а представља својеврстан процес у коме се емитују, преносе и примају сигнали између учесника у комуникацији – пошљаоца и примаоца. Као процес поучавања и учења у коме се одвија „размена“ одређених информација, порука и података између наставника и ученика, настава представља специфичан облик педагошке комуникације. За разлику од других видова људског општења и комуницирања (свакодневног, неформалног), педагошко комуницирање је интенционално, сврсисходно и добрим делом организовано. Оно се „осмишљава и остварује с циљем да се изврши утицај на личност васпитаника (мишљење, осећања, ставове), како би се он сам ангажовао и укључио у активности које доприносе развоју пожељних особина личности и у њему пробудила тежња ка самоусавршавању, самообразовању, саморефлексији и самореализацији“ (Јовановић 2004: 278). Квалитетом и ефикасношћу педагошке комуникације у великој мери детерминисни су и условљени обим, ниво и квалитет васпитно-образовних исхода у наставном процесу. „Од комуникације у настави зависи схватање и разумевање наставних садржаја од стране ученика“ (Николић 2004: 194).

За успешну комуникацију у настави и адекватну реализацију васпитно-образовних циљева и задатака, такође су потребни и одређени услови: а) познавање ученика, њихових особености, потреба и интересовања, њихових проблема; б) благонаклон став наставника према ученицима и њихова спремност да изађу у сусрет потребама и интересовањима ученика; в) добро промишљена и организована настава која је хармонизована са радом и активностима изван разреда; г) довољно простора у школи и довољно наставних средстава за рационалан и успешан рад наставника и ученика; д) за овакав рад и деловање наставници треба да, на одговарајући начин, буду припремљени (обучени) и награђени (Ђорђевић 2004: 87).

Квалитетна комуникација у настави, за коју је највећим делом одговоран наставник, успешније се остварује адекватном комбинацијом наставних облика и метода, тј. оним облицима у којима је однос и контакт учесника у комуникацији приснији и непосреднији, интеракцијска повезаност интензивнија и облицима у којима долази до изражаја континуирана активност и ангажовање ученика. Наставни рад који се заснива на фронталном облику рада и доминацији монолошке методе не може знатније да допринесе успостављању успешне и интензивне комуникације, нити развоју комуникативних способности ученика. У таквим условима, поготову када је велики број ученика у одељењу, комуникација је углавном једносмерна, осиромашена и одвија се на прилично ниском нивоу.

С обзиром на то да је комуникација веома сложен феномен, постоје различити начини и критеријуми њеног класификовања. Врсте комуникација најчешће се одређују у односу на квалитет остварене комуникације (*илус, адекватна, нулта, минус и антикомуникација*), у односу на начин комуницирања (вербална и невербална, персонална и аперсонална комуникација), у односу на природу успостављања комуникације (аутократска и демократска комуникација) и у односу на број учесника у комуникацији (Мијановић 2004: 246). „Тако, с обзиром на број особа које комуницирају разликујемо интраперсонално, интерперсонално и масовно комуницирање“ (Матијевић и Богнар 2002: 361). За успешно остваривање наставног процеса од највећег значаја је управо *интерперсонална* комуникација, која се одвија између наставника и ученика или ученика међусобно. Она представља „интеракцијски процес у коме наставник преноси одређене васпитно-образовне садржаје (информације) ученику, с претензијом да се он мијења и социјализује; усваја нова знања и вјештине, те подстиче развој његових психофизичких и свих других потенцијала“ (Мијановић 2004: 245). Међутим, иако у наставном процесу неоспорно доминира вербални начин комуницирања који се заснива на артикулисаној људском говору, на речима и језику којим се служе сви учесници у комуникацији, не мање важан сегмент успостављања добре и успешне комуникације јесте и *невербална* комуникација. Невербално комуницирање подразумева размену информација између учесника у комуникацији, али без коришћења речи и употребе говора. Обухвата гестове, покрете рукама и другим деловима тела, мимику, коришћење фотографија, слика и других визуелних средстава, која понекад „говоре“ више од речи. Користећи поред речи и гласа, одређене гестове, адекватне изразе лица и покрете тела, наставник знатно може обогатити и допунити своје излагање, деловати уверљивије и позитивно утицати на „психичко стање васпитаника, његове ставове, вредности и активности“ (Јовановић 2004: 267). На другој страни, недостатак овог вида комуницирања или, пак, његова претерана и неадекватна примена (тикови, претерано гестикулирање, претерано шетање за време излагања и сл.) може имати негативне последице и знатно умањити вредност усменог комуницирања (према: Neil 1994).

Комуникативне компетенције наставника, када је у питању настава применом ЛЕ методе, неопходне су и посебно долазе до изражаја у последњој, *верификацијивној* фази наставе, коју карактерише извештавање ученика о постигнутим резултатима, кориговање, уобличавање и повезивање њихових закључака (посебно када је у питању диференциран рад), вредновање остварених резултата и наглашавање, истицање најбитнијих законитости, правила, образаца. Управо у том делу часа долази до изражаја сав интелектуални напор свих учесника у настави, јер би разговор који ваља обавити требало да има карактер *хеуристичке делатности*. Хеуристичка делатност се ближе одређује као организација процеса стваралачког продуктивног мишљења и подразумева „целокупност унутрашњих механизма помоћу којих се открива процедура решавања задатака (механизми установљавања ситуационих веза у различитим варијантама“, сазнавања помоћу модела проналажења различитих решења (у условима нестандартних проблемских ситуација) и сл. (према Ристановић 2010: 19).

Умеће комуницирања које се огледа у вештини постављања одговарајућих питања, усмеравања процеса опажања, уочавања и размишљања ученика, такође је неопходно у току *ојерајивне* фазе рада на часу. У овој фази реализују се „радним пројектом утврђени задаци, евидентира ток групног рада, контролишу појединачни радови, сређују подаци за коначан извештај о раду“ (Продановић, Ничковић 1972: 88). Тада наставник обилази ученике, прилази појединцима, групама или паровима, разговара са њима о задатку који су добили, помаже, сугерише, даје ближа одређења и смернице, док ученици изводе експерименте, посматрају, одговарају на питања, решавају задатке, праве белешке, илуструју, проучавају литературу, трагају за решењима проблема и слично, у зависности од тога шта је наставник планирао и задао им на почетку часа. Наставникова улога у овој етапи рада огледа се у томе да обилази, надгледа, контролише, помаже тамо где је неопходно, даје додатна упутства и инструкције, води рачуна да су сви ученици активни и усмерава њихов рад ка остваривању постављених циљева и задатака. У овој етапи рада наставник не треба да сузбија међусобну комуникацију ученика у разреду, већ да подстиче интерперсоналне односе, сарадњу и кооперативност. Ученицима треба дати и могућност да се у току часа, када то прилике (природа задатака) и околности захтевају, слободно крећу по учионици и свим другим просторијама како би се постављени задаци успешно обрадили. Пожељно је да учионице у којима се одвија ЛЕ рад буду са покретним намештајем, како би се неометано премештали, да би сваки пар или група имали свој кутак (физички одвојен од осталих) и да једни друге не би међусобно ометали, деконцентрисали, скретали пажњу и слично. Из истих разлога и разговор између ученика у одељењу требало би да је оптималне јачине, при чему треба неговати културу слушања и вештину постављања питања. „Слушати и питати нису елементи праксе који иду сами од себе“ ...погрешно се мисли „да је оно природан, аутоматски и урођен процес; чути може готово свако, али слуша-

ње је контролисани поступак...“ (Недељковић 2004: 180). Демократски начин комуникације препознатљив је по толеранцији, међусобном уважавању, спремношћу да се чују супротна мишљења, подржавању аргументованих ставова и одустајању од сопствених идеја и предлога, без увреда и љутњи, уколико се они у расправи (комуникацији) покажу неодрживим (Мијановић 2004: 247).

Комуницирање наставника са ученицима и уопште његов однос према њима требало би да је педагошки артикулисан и високо етичан, не строго формалан и службени, без елемената омаловажавања и подсмевања погрешним одговорима, неадекватним решењима и предлозима ученика. На развој комуникативних вештина и позитивних својстава личности ученика позитивно ће деловати подстицаји наставника „изражени примећивањем труда, залагања, напредовања, успешно обављеног задатка; бодрење када су неуспешни, неспретни или недовољно мотивисани; став разумевања када имају проблеме и потешкоће у учењу, понашању, развоју, породици и др.“ (Јовановић 2004: 275). Комуникација се лакше успоставља и успешније реализује када између наставника и ученика постоји узајамно поверење, у активностима за које су ученици заинтересовани и о којима могу отворено да разговарају, износе своје мишљење и ставове. Осећање задовољства због успешно остварених задатака и активности повећава осећање сигурности код ученика, осећање личне вредности, самопоштовања и самопоуздања, што ће се позитивно одразити на укупан развој њихове личности. Због тога што се комуникација у наставном процесу темељи на емоционалним везама, међусобном поштовању и уважавању, „вредносни систем наставника, зрелост и стабилност његове личности битне су детерминанте успешности васпитно-образовног процеса“ (Николић 2004: 196).

Последња фаза часа (неки аутори је називају и фазом интеграције) на коме је заступљена ЛЕ метода, углавном се реализује фронталним обликом рада. Она подразумева „компоновање заједничког и појединачних извештаја, критичко претресање и усвајање извештаја, размену искустава са другим радним групама, оцену рада групе у целини и њених појединих чланова“ (Продановић, Ничковић 1972: 88) и евентуалне предлоге за даљи рад на одређеном проблему, теми и сл. У том делу часа унапред одређени, од стране својих другова предложени, изабрани или тог тренутка прозвани ученици објашњавају својим друговима шта је био њихов задатак и до којих су закључака дошли у свом раду. Уколико је потребно и не захтева много времена, извођење појединих експеримената и практичних радова може се поновити пред целим одељењем, нарочито ако ће позитивно утицати на квалитет знања и разумевање одређених појава и процеса од стране осталих ученика који такав задатак нису имали. Том приликом подстиче се разредна дискусија, врши допунско тумачење појединих делова градива, уклањају и попуњавају евентуалне празнине у извештајима и, када је реч о диференцираном раду, поједини закључци повезују у јединствену целину. Заједничко евидентирање и синтетизирање рада, поготову ако су ученици радили на различитим задаци-

ма, необично је важно „да би сваки ученик резултате рада своје групе пове-
зао са резултатима рада свих осталих група ради проширивања спознајног
круга“ (Пољак 1970: 150).

Ученике би требало оспособљавати да пажљиво слушају остале док
извештавају, да се активно укључују у дискусију, али и да самостално изла-
жу пред одељењем сопствена мишљења и запажања, као и ставове и закључ-
ке група чији су представници. Ова фаза је изузетно значајна за развијање
културе говора и богаћење речника ученика. Уколико је било речи о дифе-
ренцираном раду у паровима или групама, резултати се обједињују на нивоу
целог одељења и постају обавезни у смислу њиховог познавања и практичне
примене за све парове, групе и појединце. Подаци се доводе у органску везу,
истичу и наглашавају узрочно-последичне везе и односи, а закључци се обич-
но исписују на табли, тако да их сви ученици, без обзира које су радне задат-
ке имали, могу схватити, усвојити и трајно запамтити.

УНУТРАШЊА СТРУКТУРА И ТЕХНИКЕ ВОЂЕЊА РАЗГОВОРА НА ЧАСУ НА КОМЕ ЈЕ ЗАСТУПЉЕНА ЛАБОРАТОРИЈСКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА МЕТОДА

Поред оног шта се ради, предаје, излаже, учи и сазнаје, у савременим
теоријама наставе све се већи значај придаје томе *како* се то чини и *на којој*
начин. Наставник више није основни извор знања, већ онај који планира,
осмишљава, организује и креира специфичне васпитно-образовне ситуације
и активности. Ученици сада све мање директно уче од њега, „него из ситуа-
ција које настају у интеракцијама, из туђег презентованог искуства, из уно-
шења у емоције и остала психолошка стања других учесника, из властитих
активности, из процеса интерперсоналне комуникације“ (Илић 2004: 119).
Бројни аутори (Љаудис 1989; Јакунин 1998 и др.) наглашавају да ефикасност
учења директно зависи од типа наставне ситуације коју је наставник осми-
слио и предност дају стваралачким наставним ситуацијама у којима су засту-
пљени проблемски, продуктивни и стваралачки задаци. Од типа наставне си-
туације зависиће дидактичка стратегија предавања и управљање учењем
(према Кулић 2004: 173).

Практични и лабораторијски радови могу се веома веома интересант-
но и успешно „уклопити“ у разноврсне наставне ситуације, али се њихов зна-
чај и предности не огледају само у практичном извођењу експеримената, ис-
траживању одређених појава и процеса, већ у разговору који се обавља
приликом њиховог извођења. Разговор представља незаобилазан облик пе-
дагошке комуникације, али је јако важна његова унутрашња структура. „Мо-
дерна настава захтева да ученици сами трагају за одговорима на темељу соп-
ственог посматрања, анализе, синтезе, суђења и закључивања“ (Недељковић
2004: 182), али да би се тако нешто остварило неопходно је да наставник има

одређене комуникативне способности и да добро влада техникама вођења разговора. „Допрети“ путем разговора до саговорника, дакле, са необавезног нивоа разговора доћи до нивоа веће прецизности, до прецизнијег и тачнијег упознавања саговорникових информација, а тиме и до бољег разумевања његовог схватања света“ (Андевски 2008: 54), посебно када су ваши саговорници узраста 7–11 година и при том прилично неједнаких предзнања и искустава, нимало није једноставно. Управо због тога не постоји универзални модел и шаблон по коме би требало да се одвија разговор на часу на коме је заступљена ЛЕ метода, нити је такав разговор могуће унапред структурирати и испланирати до детаља.

Когнитивне теорије учења које се јављају средином XX века и које учење посматрају као процес (конструкцију) знања, међутим, утичу на то да се разговор у наставном процесу, без обзира о којој наставној методи је реч, не може сводити на импровизацију, неорганизовану и бесциљну размену питања и одговора. „Ученик самостално конструише знања истраживањем одређене области, ослањајући се на образовни потенцијал сопствене личности“, али и смишљено и организовано вођен и усмераван од стране наставника. „Улога наставника је претежно инструктивна и огледа се у вођењу ученика до проналажења доказа, извођења закључака из расположивих података, формулисања резултата и израде плана њихове верификације“ (Ристановић 2010: 11). Ученик је у том процесу прилично аутономан, јер има свест о сопственом учењу, напредовању или евентуалним грешкама, планира, анализира, посматра, упоређује и свесно процењује ефекте сопственог рада. Подаци и чињенице, до којих ученици долазе приликом самосталног истраживачког рада, уз помоћ наставника се анализирају, упоређују, допуњавају и коригују, а код ученика се изазива потреба њиховог континуираног усавршавања. Том приликом се истовремено, на једној страни, развија унутрашња мотивација ученика и жеља за сазнавањем, проучавањем сопственог окружења, појава и процеса у њему; док се на другој страни, кроз наставу у којој је мисаоно активан и у одређеној мери аутономан, ученик интелектуално развија и осамостаљује.

На развој конструктивистичког схватања учења велики утицај имали су ставови Жана Пијажеа који је сматрао да се знање активно конструише током константног процеса интеракције организма и околине (субјекта и објекта). Према њему, суштина когнитивног развоја појединца је у когнитивном конфликту који настаје када појединац не може одређене нове податке и информације да асимилира у своје постојеће когнитивне структуре. У том контексту улога наставника је веома важна приликом конципирања и осмишљавања задатака за поједине ученике, као и приликом одабира експеримената и практичних радова које ће појединци, парови или групе у току часа изводити. То није нимало лако учинити, јер „индивидуална различитост васпитаника, њихови различити карактери, темперамент, интересовања, искуства, услови живота, могућности, вредности и идеали захтевају неопходност примене различитих усмерења, форми, метода и средстава васпитног рада“ (Јовановић

2004: 270), а самим тим и задатака који се пред њих постављају. Уколико су задаци и захтеви претешки за ученике довешће до неуспеха, губљења самопоуздања и мотивације, а уколико су прелаки „нису инспиративни, нити доприносе развоју способности васпитаника“ (Јовановић 2004: 275).

Унутрашња структура разговора на часу на коме је заступљена ЛЕ метода условљена је првенствено циљевима и задацима који се желе остварити, природом и карактером градива, али и обликом рада који је планиран (индивидуални, рад у пару или групни) и огледима, односно практичним радовима које ученици на часу изводе. Од наставника се очекује да, пажљиво бираним и прецизно формулисаним питањима помогне ученицима да уоче проблем, детаљно сагледају одређену ситуацију, да разумеју и схвате узрок и последицу и постепено откривају и усвајају нова знања. Суштина је да се ученицима готова знања не саопштавају, већ да се серијом унапред припремљених и осмишљених питања њихове мисли усмере ка одређеном проблему, теми, законитости, процесу... „Наставник не исправља погрешне одговоре директно, већ на њих надовезује друга питања која ће навести ученике на исправан одговор. Такође, омогућава да различити ученици изложе другачије мишљење, исправе, допуне, потврде или оповргну неки одговор“ (Ристановић 2010: 64). Одговоре на наставникова питања ученици би требало да нађу у свом дотадашњем искуству, резултатима експеримента или практичног рада који су самостално или у сарадњи са својим друговима извели у току часа, посматрањем и уочавањем свог непосредног окружења, у посредном искуству и одговорима других ученика, у енциклопедијама, телевизијским емисијама и другим изворима знања. Поступно, корак по корак, некада брже, а некад спорије, ученици ученици увиђају суштину, усвајају нова знања и откривају нешто ново. Такав разговор у дидактичко-методичкој литератури назива се *хеурисџички* (грч. *heurisko* = тражити, налазити, откривати) и захтева добро познавање ученика, као и широк спектар комуникацијских способности наставника (елоквенцију, културу изражавања, богат речник и друга). Кључна питања која би требало поставити у току трагања за новим знањима су: *Ко?*, *Шта?*, *Зашто?*, *Где?*, *Чему?*, *Како?* и *Када?*. „Одговори на различите комбинације ових питања доводе до стварања нових идеја и решења која се односе на објекат истраживања“ (Ристановић 2010: 65). У оваквом разговору и ученике ваља оспособљавати да питају, али водити рачуна при том да разговор не оде у нежељеном правцу, а ученици „одлутају“ ван предвиђене теме.

УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

Позната је чињеница да је наше образовање још увек недовољно ефикасно, да школе још увек нису у довољној мери превазишле традиционалан начин рада и традиционалну позицију ученика у наставном процесу, да је још

увек оптерећују бројни организационо-материјални проблеми, велики број ученика у одељењима, недовољна дидактичко-методичка и педагошко-психолошка оспособљеност наставника за рад са ученицима, посебно млађег школског узраста. Савремена концепција наставе, заснована на законитостима процеса поучавања и учења и законитостима развоја ученика, подразумева различите, правилно дозиране и комбиноване стратегије поучавања и учења. У светлу савремене дидактичко-методичке теорије осавремењавања наставног рада и тежње да ученици у наставном процесу заузму субјекатску позицију, значајно место припада методи *лабораторијско-експерименталних и практичних радова*. Савремена настава, не само Природе и друштва већ и других предмета, не може се замислити са ученицима који седе, слушају и пасивно посматрају своје наставнике. Уколико се на најранијем узрасту не осамостале и не оспособе за прикупљање података у експерименталном раду, за уочавање (не)правилности међу подацима, за формулисање претпоставки, анализирање и проверавање информација, за давање објашњења и извођење закључака, ученици ће имати великих проблема не само у будућем школовању него и у свакодневном животу. У том контексту поменутој методи требало би обезбедити и омогућити што је могуће ширу примену и, у систему осталих наставних метода, адекватније место.

ЛИТЕРАТУРА

Андевски (2008): Милица Андевски, *Умешности комуницирања*, Нови Сад: Секот-books.

Банђур, Благданић (2007): Вељко Банђур, Сања Благданић, *Практикум из Методике наставе природе и друштва*, Ваљево: Merlin company.

Вилотијевић (1999): Младен Вилотијевић, *Дидактика – организација наставе*, Београд: Учитељски факултет Београд – Завод за уџбенике и наставна средства.

Врећић, Лазаревић, Кнежевић (1985): Драгољуб Врећић, Живољуб Лазаревић, Љиљана Кнежевић, *Методика наставе познавања природе и друштва, познавања природе и познавања друштва* за IV годину педагошке академије за образовање наставника разредне наставе, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Де Зан (2005): Ivan de Zan, *Metodika nastave prirode i društva*, Zagreb: Školska knjiga.

Ђорђевић (2004): Босилка Ђорђевић, Претпоставке за успешне комуникације и примену медија у савременој настави, *Комуникација и медији у савременој настави* – зборник радова, Јагодина: Учитељски факултет у Јагодина и Институт за педагошка истраживања у Београду, стр.77–89.

Ђорђевић, Ничковић (1991): Милутин Ђорђевић, Радисав Ничковић, *Педагоџија*, Ниш: Просвета.

Јовановић (2004): Бранко Јовановић, Педагошко комуницирање, *Комуникација и медији у савременој настави* – зборник радова, Јагодина: Учитељски факултет у Јагодина и Институт за педагошка истраживања у Београду, стр. 266–279.

Кулић (2004): Радивоје Кулић, Природа и суштина комуникације у образовно-наставном процесу, *Комуникација и медији у савременој настави* – зборник радова, Јагодина: Учитељски факултет у Јагодина и Институт за педагошка истраживања у Београду, стр. 170–175.

Лазаревић, Банђур (2001): Живољуб Лазаревић, Вељко Банђур: *Методика наставе природе и друштва*, Јагодина – Београд: Учитељски факултет у Јагодина и Учитељски факултет у Београду.

Матијевић, Богнар (2002): Milan Matijević, Ladislav Bogнар, *Didaktika*, Zagreb: Školska knjiga.

Мијановић (2004): Никола Мијановић, Улога комуникације у процесу организовања савремене наставе и учења, *Комуникација и медији у савременој настави* – зборник радова, Јагодина: Учитељски факултет у Јагодина и Институт за педагошка истраживања у Београду, стр. 235–253.

Недељковић (2004): Милан Недељковић, Способност слушања, магија питања и логика одговора, *Комуникација и медији у савременој настави* – зборник радова, Јагодина: Учитељски факултет у Јагодина и Институт за педагошка истраживања у Београду, стр. 176–190.

Неил (1994): S. Neil, *Neverbalna komunikacija u razredu*, Zagreb: Eduka.

Николић (2004): Радмила Николић, Могућности савремене школе у развијању комуникативних способности ученика, *Комуникација и медији у савременој настави* – зборник радова, Јагодина: Учитељски факултет у Јагодина и Институт за педагошка истраживања у Београду, стр. 191–198.

Педагошка енциклопедија (1989): *Педагошка енциклопедија*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Пољак (1970): Vladimir Poljak, *Didaktika*, Zagreb: Školska knjiga.

Продановић, Ничковић (1972): Тихомир Продановић, Радисав Ничковић, *Дидактика*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Продановић (1974): Тихомир Продановић, *Методика наставе познана природе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Радусин, Ристановић (1998): Бојана Радусин, Душан Ристановић, Садржаји наставе познавања природе и могућности примене методе лабораторијских и практичних радова, Београд, *Настава и васпитање*, бр. 3, стр. 375–389.

Ристановић (2010): Душан Ристановић: *Хеурисички модел наставе*, Јагодина: Педагошки факултет у Јагодина.

Irena B. Golubovic-Ilic
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina

LABORATORY- EXPERIMENTAL METHOD AND THE SKILLS OF COMMUNICATING NEEDED FOR ITS SUCCESSFUL REALISATION

Summary: The basic postulates of the paper are based on the new educational paradigm which implies a different teacher-pupil relationship in comparison with traditional teaching. The paradigm also opens up a wider space for more adequate use of teaching methods that put the pupils into the position of active subjects. The purpose of the paper is to promote the laboratory-experimental method as one of the possibilities of innovating and intensifying the teaching process in the subject Nature and Society, as well as to emphasize the communication skills needed for its successful realization.

The descriptive scientific and research method has been used in the paper, and the results showed that the laboratory-experimental method makes contributions to the pupils' independence, enables them to collect different data, to use various sources of information, to develop hypothetical and critical opinion and the ability to explain, interpret and make conclusions all of which represent the elements of contemporary conception of teaching. In this context, the method should be applied as widely as possible, alongside the fact that it should have a more adequate place in the system of other methods.

Key words: laboratory-experimental method, Nature and Society, innovations, communication, communicative competence



Ненад Р. Вуловић
Милана Р. Егерић
Универзитет у Крагујевцу
Педагошки факултет у Јагодини

УДК: 371.311.1
ИД БРОЈ: 180262412
Оригинални научни рад
Примљен: 19. јануара 2010.
Прихваћен: 21. септембра 2010.

ДИФЕРЕНЦИРАНА НАСТАВА У СВАКОДНЕВНОЈ НАСТАВНОЈ ПРАКСИ

Айсџпракџ: Тема овог рада је разматрање ставова и мишљења учитеља као нај-непосреднијих учесника у наставној пракси о диференцираној настави, односно утврђивање степена њихове заинтересовани и мотивисани за извођење диференциране наставе. У циљу сондаже расположења учитеља према диференцираној настави спроведено је истраживање о чијим резултатима ће се у раду детаљније говорити. Узорак истраживања је представљало 100 учитеља са територије четири града у Србији. Као закључак спроведеног истраживања намећу се чињенице да учитељи своју наставу прилагођавају већини ученика, углавном су упознати са суштином извођења диференциране наставе, али нису задовољни знањем које су стекли на факултету. Делимично су у могућности да је изводе у смислу материјално-техничке опремљености школе где раде, али се и поред тога труде да је што чешће примењују у пракси. У будућности би желели да се додатно усавршавају у извођењу диференциране наставе путем семинара стручног усавршавања.

Кључне речи: диференцирана настава, диференцијација садржаја, учитељи, пракса.

УВОД

Полазећи од чињенице да је свако дете личност (за себе, тј. букет квалитета и интересовања) и имајући на уму да начин презентовања градива од стране учитеља умногоме има утицаја на то како ће ученици схватити и прихватити нове садржаје, јавља се потреба да се испита у којој мери су учитељи оспособљени за извођење наставе, да ли и на који начин се прилагођавају потребама ученика и у којој мери су упознати са могућностима ученика са којима раде. Само учитељ који је спреман да врши евалуацију свога рада, тј. који може да се прилагоди савременим трендовима у образовању, представља добар и стабилан ослонац образовног система и сигурност да ће генерације нових поколења имати квалитетно и прогресивно образовање.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Основни предмет истраживања су ставови учитеља о диференцираној настави и њеној примени у свакодневной наставној пракси.

Циљ истраживања је испитивање степена упознатости учитеља са системом диференциране наставе и његовом применљивошћу у свакодневной настави пракси.

Основна хипотеза истраживања јесте да су учитељи у довољној мери упознати са системом диференциране наставе, али да га недовољно примењују у свакодневной наставној пракси.

Као техника истраживања коришћено је анкетирање, а као инструмент упитник за учитеље.

Анкетирање учитеља о њиховим ставовима и мишљењима о диференцираној настави спроведено је током јуна 2010. године.

Упитник за учитеље представља комбиновани анкетни лист са 21 питањем која се односе на ставове, мишљења и преглед стања наставника поводом диференциране наставе. Од тога је 19 питања затвореног типа, док су 2 питања отвореног типа. Узорак истраживања је представљало 100 учитеља који су радили у школама у Крагујевцу (27 учитеља), Јагодини (13 учитеља), Београду (35 учитеља) и Нишу (25 учитеља).

Првих пет питања у упитнику тичу се општих података везаних за учитеље и односе се на: 1) степен стручне спреме учитеља; 2) начин стицања VII степена стручне спреме; 3) седиште факултета који су завршили; 4) године радног стажа и 5) позицију школе где тренутно раде.

Од укупног броја учитеља 23 је имало VI степен стручне спреме, док је 77 имало VII степен стручне спреме¹. У узорку од 77 професора њих 62 или 80,52% VII степен стручне спреме стекло је дошколовањем, док је 15 професора или 19,48% VII степен стручне спреме стекло редовним четворогодишњим школовањем. Нико од испитаника нема последипломско академско образовање.

Преглед факултета које су анкетирани учитељи завршили дат је у табели 1.

Табела 1. Приказ броја учитеља у односу на седишта завршених факултета

Седиште	Београд	Јагодина	Ужице	Врање	Сомбор	Остало
Број учитеља	27	30	14	16	8	5

¹ У даљим разматрањима и анализама учитеље који имају VI степен стручне спреме називаћемо наставницима, док ћемо учитеље који имају VII степен стручне спреме називати професорима.

Петоро учитеља које смо сврстали под остале факултете завршили су факултете у Призрену и Алексинцу, али због малог узорка нећемо их посебно наглашавати.

Структура учитеља обухваћених истраживањем у односу на године радног стажа дата је у табели 2.

Табела 2. Приказ броја учитеља у односу на године радног стажа

	Године радног стажа				
	0–5	6–10	11–20	21–30	31–40
Наставници	/	/	5	12	6
%	/	/	21,74	52,17	26,09
Професори	9	12	36	19	1
%	11,69	15,58	46,75	24,68	1,30
Укупно	9	12	41	31	7

У погледу средине где раде, 85 анкетираних учитеља је запослено у градским, док је 15 учитеља запослено у сеоским школама.

Следећих шеснаест питања односило се на диференцирану наставу. На 19. и 20. питање учитељи су давали дескриптивне одговоре, а сва остала питања била су са понуђеним опцијама. Од тога су на питања 12–14 и 16–18 били могући вишеструки одговори.

3. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Питање бр. 6:

Табела 3. Дистрибуција одговора учитеља на питање број 6

Да ли прилагођавате свој начин рада могућностима ученика?	Уопште не прилагођавам	Прилагођавам само слабијим ученицима	Прилагођавам већини ученика	Прилагођавам свим ученицима
Одговори наставника	8,70%	8,70%	56,52%	26,08%
Одговори професора	2,60%	12,99%	54,55%	29,86%
Укупно	4,00%	12,00%	55,00%	29,00%

Дистрибуција одговора на овом питању показује да више од три четвртине учитеља прилагођава свој рад већини или свим ученицима и то у при-

ближно подједнакој мери из обе категорије учитеља. Посматрајући дистрибуцију одговора за последња два одговора, видимо да је скоро два пута мањи број учитеља који свој рад прилагођавају свим ученицима од оних који га прилагођавају већини ученика. Поставља се питање могућих чинилаца који спречавају учитеље да наставу прилагођавају свим ученицима. Могући одговор на ово питање покушаћемо да дамо анализом питања број 20.

Интересантна је дистрибуција одговора учитеља ако је посматрамо по следећим категоријама:

а) одговоре да уопште не прилагођавају наставу могућностима ученика дали су учитељи који имају преко десет година радног стажа. Забрињавајућа је чињеница да са порастом година радног стажа расте и број учитеља са оваквим одговором и то: 14,62% учитеља са стажом између 11 и 20 година, 22,58% учитеља са стажом између 21 и 30 година и 28,57% учитеља са стажом између 31 и 40 година. Број учитеља са мање од десет година радног стажа који су дали овај одговор занемарљиво је мали;

б) посматрајући прераспodelу одговора учитеља у зависности од седишта факултета који су завршили, не може се рећи да су учитељи одређеног факултета посебно (не)наклоњени прилагођавању свог рада могућностима ученика, те стога можемо констатовати да ниједан факултет није имао посебног утицаја на освешћивање будућих учитеља у контексту реченог;

в) иако одељења у сеоским школама имају мањи број ученика, па се самим тим очекује и већи степен прилагођавања рада учитеља, на основу одговора учитеља може се закључити да је прилагођавање рада готово идентично и у градским и у сеоским школама;

г) веома је интересантна чињеница што је одговор да свој рад прилагођавају свим ученицима дало 25,81% учитеља који су до високе стручне спреме дошли дошколовањем, док је исти одговор дало 46,67% учитеља који су до високе стручне спреме дошли завршетком редовног четворогодишњег школовања на неком од учитељских или педагошких факултета. Ова чињеница може да укаже на побољшано стање наставних програма на факултетима.

Питање бр. 7:

Табела 4. Дистрибуција одговора учитеља на питање број 7

Колико сте у овом тренутку упознати са начином извођења и суштином диференциране наставе?	Нисам упознат/а	Делимично сам упознат/а	Упознат/а сам	У потпуности сам упознат/а
Одговори наставника	0,00%	39,13%	43,48%	17,39%
Одговори професора	0,00%	14,29%	66,23%	19,48%
Укупно	0,00%	20,00%	61,00%	19,00%

Сасвим је очекивано да нема учитеља који нису упознати са начином извођења и суштином диференциране наставе. Међутим, и поред приближно уједначених одговора у обе групе, уочљиво је да су учитељи са VII степеном стручне спреме више упознати од оних са VI степеном, што је донекле у складу са разматрањем питања 6.

Посматрано по годинама радног стажа највећи број делимично упознатих учитеља налази се у групи оних који имају преко 20 година радног стажа (скоро трећина учитеља). Интересантно је да је у овој групи и највећи број оних који су у потпуности упознати. Чак 70,73% учитеља са стажом између 10 и 20 година сматра да је упознат са извођењем и суштином диференциране наставе, али да постоји још делова са којима би требало детаљније да се упознају.

Као и у претходном питању, на основу анализе одговора, можемо закључити да ниједан факултет не пружа учитељима веће или мање знање у погледу диференциране наставе.

Приближно идентични одговори добијени су од оних учитеља који раде у градским и оних који раде у сеоским школама.

Учитеља који су се дошколовали за VII степен стручне спреме је око 8% мање од оних који су завршили редовне студије, а делимично су упознати са диференцираном наставом. Ова разлика се компензује у делу одговора учитеља да су упознати са диференцираном наставом, док је идентичан број у обе категорије оних који су у потпуности упознати.

До одређених контрадикторности долази у упоредној анализи са одговором на питање број 6:

- највећи број учитеља који не прилагођава свој рад могућностима ученика припада оној групи учитеља који су у потпуности упознати са диференцираном наставом. Такође, 57,89% учитеља који су у потпуности упознати са овом проблематиком прилагођава свој рад свим ученицима, што је за више од 30% већи број од оних који су упознати или делимично упознати;

- највећи број учитеља који рад прилагођава слабијим ученицима су из групе која је делимично упозната са диференцираном наставом;

- 62,31% учитеља упознатих са диференцираном наставом прилагођава свој рад већини ученика.

На основу ових одговора може се закључити да постоји одређена разлика и потешкоће у трансферу теоретских знања која су учитељи стекли током образовања и њиховој имплементацији у редовној наставној пракси која би требало да се испита и провери како би се актуелни наставни програми факултета осавременили и прилагодили реалној ситуацији на терену.

Пишање број 8:

Табела 5. Дистрибуција одговора учитеља на питање број 8

Којом оценом (од 1 до 5) бисте оценили своје теоријско и практично знање о извођењу диференциране наставе стечено током школовања за посао учитеља?	Оценом 1 (нисам уопште едукован/едукована за спровођење диференциране наставе)	Оценом 2 (нисам довољно едукован/едукована за спровођење диференциране наставе)	Оценом 3	Оценом 4	Оценом 5
Одговори наставника	8,70%	21,74%	39,12%	21,74%	8,70%
Одговори професора	5,19%	12,99%	24,68%	45,45%	11,69%
Укупно	6,00%	15,00%	28,00%	40,00%	11,00%

Просечна оцена којом су учитељи оценили своје знање стечено током образовања износи 3,35 (при томе су наставници оценили са 3,00, док су професори оценили са 3,45). Ова оцена не може се сматрати нарочито добром јер показује да наставници сматрају да нису у потпуности оспособљени за практично извођење диференциране наставе. Чињеница да само 51% испитаника, тј. мало више од половине, сматра да су оспособљени за практично извођење диференциране наставе иде у прилог том закључку. Међутим, она такође указује на висок степен самокритичности анкетираних учитеља.

Интересантно је да су учитељи који имају најмање радног стажа (до пет година) своје знање оценили далеко најнижом оценом. Просечне оцене у односу на године радног стажа су следеће:

– до 5 година радног стажа просечна оцена је 2,67, што је веома чудно с обзиром на велики труд свих факултета да свој кадар оспособе за извођење диференциране наставе и требало би да наведе на размишљање о стварној ситуацији на нашим факултетима у погледу усвајања садржаја о диференцираној настави. Такође, треба напоменути да је већина учитеља из ове групе навела како је упозната са диференцираном наставом и да наставу прилагођава већини ученика;

– од 6 до 10 година радног стажа – просечна оцена 3,67;

– од 11 до 20 година радног стажа – просечна оцена 3,44;

– од 21 до 30 година радног стажа – просечна оцена 3,32 (у овој групи учитеља било је највише оних који су знање стечено на факултетима оценили оценом 1 (12,90%), али и оних који су своје знање оценили оценом 5 (19,35%)).

– од 31 до 40 година радног стажа: просечна оцена 3,29 (ова просечна оцена је у контрадикцији са чињеницом да је у овој групи највећи број учитеља који свој рад не прилагођавају могућностима ученика).

Анализом оцена учитеља у односу на факултет који су завршили не може се уочити посебно велика разлика у оценама (Београд – 3,52; Јагодина – 3,33; Ужице – 3,14; Врање – 3,56; Сомбор – 3,25), па можемо закључити да су учитељи у подједнакој мери (не)задовољни својим знањем које су добили на факултетима. Ова разлика се не може уочити нити између учитеља који раде у градским (3,33) и сеоским (3,47) школама.

Једино је приметна разлика између учитеља који су до VII степена стручне спреме дошли дошколовањем (3,59) и оних који су завршили редовне факултете (3,07). Имајући у виду да су учитељи који су се дошколовали до дипломе дошли у последњих пет година, и чињеницу о ниској оцени оних који имају мање од пет година радног стажа, уочљива је контрадикторност између ових чињеница која намеће питање о разлозима различитих мишљења тек дипломираних студената и њихових старијих колега о истом начину примања знања. Ово питање свакако захтева дубљу анализу.

Питање број 9:

Табела 6. Дистрибуција одговора учитеља на питање број 9

Наведите у којој мери, по Вашем мишљењу, диференцирана настава подиже ниво ангажовања ученика.	Не знам	Сматрам да не подиже ниво ангажовања ученика	У мањој мери утиче на повећање нивоа ангажовања ученика	У потпуности ангажује ученике
Одговори наставника	4,35%	13,04%	47,83%	34,78%
Одговори професора	3,90%	3,90%	20,78%	71,42%
Укупно	4,00%	6,00%	27,00%	63,00%

Податак да 63,00% учитеља сматра како диференцирана настава у потпуности ангажује ученике похвалан је сам по себи јер би, на посредан начин, требало да одсликава и позитиван став учитеља према овом виду наставе.

Оно што је необично јесте прерасподела одговора у односу на степен стручне спреме учитеља – 36,64% више професора мисли да диференцирана настава у потпуности ангажује ученике, а чак половина наставника који су одговорили да диференцирана настава у потпуности ангажује ученике имају радни стаж између 20 и 30 година, делимично су упознати начином извођења и суштином диференциране наставе и свој рад прилагођавају величини ученика.

Уколико сагледамо одговоре најстаријих учесника у образовном процесу, оних који су у просветној струци провели између 30 и 40 година, наставника од којих се очекује највеће искуство и који треба да представљају најважнију карику у процесу увођења нових генерација учитеља у свакодневну праксу, долазимо до, у најмању руку, запањујућег резултата:

– само 16,67% наставника из поменуте категорије сматра да диференцирана настава у потпуности ангажује ученике;

– 66,66% наставника сматра да диференцирана настава у мањој мери утиче на повећање нивоа ангажовања ученика;

– нико не сматра да диференцирана настава не подиже ангажовање ученика, али је веома поражавајућа чињеница да чак 16,67% наставника, и после читавог радног века проведеног у просвети, нема мишљење о томе како диференцирана настава утиче на степен ангажовања ученика.

У светлу ових података сада је, донекле, јаснија тенденција опадања степена прилагођавања рада могућностима ученика констатована у питању број 6.

Као питање даљег истраживања намеће се одгонетање узрока који доводе до тога да неко после 30 година проведених у раду са децом нема став према појединим питањима везаним за образовање.

Питање број 10:

Табела 7. Дистрибуција одговора учитеља на питање број 10

Да ли сте у могућности да спроводите диференцирану наставу у својој школи, у складу са материјалним могућностима школе (специјализоване учионице, кабинети, библиотека...)?	Нисам у могућности	Делимично сам у могућности	У могућности сам
Одговори наставника	17,39%	73,91%	8,70%
Одговори професора	7,79%	72,73%	19,48%
Укупно	10,00%	73,00%	17,00%

Узевши у обзир да 73,00% учитеља сматра да су делимично, а 17,00% да су у могућности да спроводе диференцирану наставу, можемо закључити да основне школе у доброј мери обезбеђују предуслове за спровођење овог вида наставе.

Поред веома уједначеног процента професора и наставника који су делимично у могућности, могу се приметити значајне разлике у броју наставника и професора који сматрају да нису, односно да јесу у могућности да изводе диференцирану наставу.

Значајна разлика настаје и ако упоредимо одговоре учитеља у градским и сеоским школама:

– нико од учитеља из сеоских школа није одговорио да је у могућности да изводи диференцирану наставу, док 20,00% учитеља из градских школа мисли да јесте;

– 60,00% учитеља из сеоских школа сматра да је делимично у могућности да изводи диференцирану наставу, док је тај проценат код учитеља из градских школа 75,29%;

40% учитеља из сеоских школа сматра да није у могућности да изводи диференцирану наставу, док је проценат учитеља из градских школа само 4,71%.

Овакви одговори учитеља нам могу указати на веома тежак положај сеоских школа у погледу материјалне и техничке опремљености.

Анализирајући претходне одговоре учитеља који су одговорили да су у могућности да изводе диференцирану наставу, можемо констатовати да су ресурси које школе имају, барем оне опремљене, искоришћени у великој мери јер у већини случајева учитељи који у њима раде прилагођавају свој рад већини или свим ученицима, упознати су делимично или у потпуности упознати са начином извођења диференциране наставе и сматрају да диференцирана настава у потпуности ангажује ученике.

Са жаљењем морамо констатовати да чак 60% учитеља који сматрају да нису у могућности да изводе диференцирану наставу мисле да такав вид наставе у потпуности ангажује ученике.

Питање број 11:

Табела 8. Дистрибуција одговора учитеља на питање број 11

Колико често спроводите диференцирану наставу?	Не спроводим је уопште	Спроводим је веома ретко	Спроводим је често	Спроводим је свакодневно
Одговори наставника	8,70%	39,12%	47,83%	4,35%
Одговори професора	2,60%	22,07%	74,03%	1,30%
Укупно	4,00%	26,00%	68,00%	2,00%

Конкретизујући питање о спровођењу диференциране наставе, долазимо до закључка да 70% учитеља често или свакодневно спроводи диференцирану наставу. Овај податак је веома охрабрујући, али у њему не можемо да не приметимо одређене контрадикторности:

– 62,96% учитеља који сматрају да диференцирана настава у мањој мери подиже ниво ангажовања ученика спроводи диференцирану наставу често;

– 50,00% учитеља који су оценили са 1, 53,33% учитеља који су оценили са 2 и 57,14% учитеља који су оценили са 3 своје знање добијено током школовања, примењује диференцирану наставу често;

– 40,00% учитеља који су делимично упознати са суштином диференциране наставе спроводи је често;

80,00% учитеља који раде у сеоским школама спроводи често диференцирану наставу.

Оваква дистрибуција одговора покреће читав низ питања: зашто и поред лошег мишљења о диференцираној настави учитељи прибегавају њеном

извођењу; на који начин и поред лоше основе добијене на факултету, по мишљењу учитеља, може да се обезбеди њено квалитетно извођење; да ли је и поред лоше опремљености школа у сеоским срединама могуће изводити квалитетну диференцирану наставу и да ли и колико опремљеност школе утиче на њу. Ова питања остају отворена за даља истраживања.

На основу резултата можемо констатовати да је група учитеља која не спроводи диференцирану наставу релативно мала, али је она приметно изражена у редовима наставника. Ова категорија је стандардна у свим наредним питањима па је нећемо посебно наглашавати.

Питање број 12:

Табела 9. Дистрибуција одговора учитеља на питање број 12

У којим фазама часа најчешће спроводите диференцирану наставу?	Не спроводим је уопште	У уводном делу часа	У главном делу часа	у завршном делу часа	Спроводим на целокупном часу
Одговори наставника	8,70%	0,00%	43,48%	26,08%	21,74%
Одговори професора	2,60%	0,00%	61,04%	18,18%	20,78%
Укупно	4,00%	0,00%	57,00%	20,00%	21,00%

Уводни део часа представља окосницу успешне наставе на коме ученици треба да се присете, понове, обнове, заинтересују се или мотивишу за усвајање или утврђивање наставног градива. Из тог разлога је крајње поражавајуће да нико од учитеља не сматра да је диференцијацију садржаја потребно радити посебно и само на уводном делу часа. Само правилно постављен проблем или прича у почетку, рашчлањена на начин да ученицима буде прихватљива и интересантна, води ка успешном образовању. Нажалост, свест учитеља практичара, а на основу њиховог одговора то можемо закључити, о томе није довољно развијена.

Имајући претходну чињеницу на уму, 21,00% учитеља који спровode диференцирану наставу на целокупном часу делује као задовољавајући податак. Од тога 66,67% диференцирану наставу спроводи често, док њих 28,57% то чине ретко. Само 17,64% учитеља који су одговорили да су у могућности да спровode диференцирану наставу чине то на целом часу. Овај податак иде у прилог чињеници да добра опремљеност школе јесте потребан, али не и довољан услов да би се примењивала савремена опрема у свакодневној наставној пракси.

Дубља анализа не показује да постоји разлика између учитеља који раде у градским (21,17%) и сеоским (20,00%) школама, а током целог часа спровode диференцирану наставу.

Доминантна је категорија учитеља који диференцирану наставу примењују само на главном делу часа, али је, свакако, похвално што и 20,00% учитеља диференцирану наставу спроводи на завршном делу часа. Детаљнију анализу ових одговора даћемо уз питање 13.

Питање број 13:

Табела 10. Дистрибуција одговора учитеља на питање број 13

На ком типу часа најчешће спроводите диференцирану наставу?	Не спроводим је уопште	При обради новог градива	При утврђивању градива	При систематизацији градива	На свим типовима часа
Одговори наставника	8,70%	8,70%	52,17%	17,39%	21,74%
Одговори професора	2,60%	7,79%	37,66%	22,08%	38,97%
Укупно	4,00%	8,00%	41,00%	21,00%	35,00%

Диференцирану наставу на часовима утврђивања градива примењује чак 76% учитеља. Ово нам говори да је диференцијација садржаја заступљенија приликом утврђивања, него приликом обраде нових садржаја, што се може разумети с обзиром на компликованији и тежи начин њеног спровођења при усвајању и обради нових појмова. Интересантна је прерасподела унутар самог часа коју су ови учитељи дали: 53,95% учитеља је користи на главном делу часа, 23,68% је користи на завршном делу часа док је за време читавог часа користи 25,00% учитеља.

Обрада градива диференцијацијом садржаја, као што је констатовано, заступљена је код 43,00% учитеља, а при том је готово сви учитељи који раде на овај начин примењују на главном делу часа. Податак да 85,71% учитеља који обрађују градиво диференцијацијом садржаја има преко 20 година радног стажа и да у овој групи нема учитеља са мање од 10 година радног стажа може сугерисати да учитељи сматрају како је за овакав вид рада потребно велико искуство у раду са децом, а такође може бити и путоказ чему на нашим факултетима треба поклонити више пажње. Као контрадикторност у овим одговорима можемо увидети да 62,50% учитеља који примењују диференцирану наставу само на часовима обраде сматра да диференцирана настава у мањој мери утиче на повећан ниво ангажовања ученика.

Пићање број 14:

Табела 11. Дистрибуција одговора учитеља на питање број 14

Чему дајете приоритет приликом спровођења диференциране наставе?	Обиму програмских садржаја	Распореду и темпу учења градива	Сложености захтева и задатака по нивоима тежине (максимални, оптимални, минимални)	Наставним методама, поступцима, облицима рада, средствима
Одговори наставника	4,35%	17,39%	73,91%	8,70%
Одговори професора	5,19%	14,29%	79,21%	11,69%
Укупно	5,00%	15,00%	78,00%	11,00%

Дистрибуцијом одговора видимо да највећи проценат учитеља пажњу придаје сложености захтева и задатака по нивоима тежине (78,00%). Оваква расподела је свакако похвална и указује на висок степен спремности учитеља да прилагоде задатке могућностима ученика и у великој мери је у равнотежи са дистрибуцијом одговора у питању број 6. Међутим, с обзиром да стандарди образовања у млађим разредима још увек нису утемељени, поставља се питање шта учитељи подразумевају под минималним, оптималним и максималним захтевима и задацима које постављају пред ученике. На ово питање покушаћемо детаљније да одговоримо након сагледавања одговора у питању под бројем 18. Дистрибуција одговора код ове групе учитеља је готово иста (око 70,00%) без обзира на године радног стажа, осим у случају учитеља који имају од 6 до 10 година радног стажа и који су се, готово без изузетка, определили за овај одговор. Податак да се сви учитељи из сеоских школа опредељују за ову опцију приликом припреме часа диференциране наставе може се оправдати с обзиром на њихове одговоре дате у питању 10.

Сагледајмо сада збирне одговоре учитеља на 11, 12, 13. и 14. питање, а у односу на начин стеченог VII степена образовања и место завршетка факултета. Детаљном анализом одговора учитеља закључујемо да не можемо издвојити и препознати у њиховом раду одређене законитости у погледу диференциране наставе, а да на основу њих можемо рећи да су студенти одређеног факултета. Ипак смо, међутим, могли наслутити одређене нијансе у раду учитеља који су завршили одређене факултете:

– учитељи који су завршили Учитељски факултет у Београду у најмањој мери спроводе диференцирану наставу у пракси, а када то чине, углавном бирају завршни део часа, спроводе је на свим типовима часова и у најмањој мери, у односу на остале, дају приоритет наставним методама, поступцима, облицима рада и наставним средствима;

– занемарљиво мали број учитеља који су завршили Педагошки факултет у Јагодини спроводи диференцирану наставу свакодневно, у најмањој ме-

ри у односу на остале примењују је на завршном делу часа и на часовима обраде новог градива. У односу на друге већу пажњу поклањају обиму програмских садржаја, али за нијансу мање пажње обраћају на сложеност захтева и задатака по нивоима тежине;

– учитељи који су завршили Учитељски факултет у Ужицу у највећој мери у односу на остале спроводе диференцирану наставу на главном делу часа, али истовремено најмање је њих који је спроводе на целом часу. Готово да је не примењују при систематизацији градива и уопште не поклањају пажњу обиму програмских садржаја приликом спровођења диференциране наставе;

– учитељи који су завршили Учитељски факултет у Врању процентуално су најмногбројнији међу онима који спроводе диференцирану наставу свакодневно, не користе је уопште на уводном делу часа, већ највише при утврђивању и систематизацији градива и у највећој мери, у односу на остале, дају приоритет наставним методама, поступцима, облицима рада и наставним средствима;

– учитељи који су завршили Учитељски факултет у Сомбору често спроводе диференцирану наставу, а најмање је, у односу на остале, користе у главном делу часа. Више је, у односу на остале, користе на свим типовима часова, а посебно се издваја процентуални удео на часовима обраде новог градива. За разлику од осталих, учитељи који су завршили овај факултет највећи приоритет при спровођењу диференциране наставе дају распореду и темпу учења градива.

Дистрибуција одговора учитеља који су VII степен стручне спреме стекли дошколовањем и оних који су завршили редовне факултете у питањима 11, 12 и 13 готово је идентична. Једино одступање можемо видети у 14. питању код кога се највећи број учитеља који су се дошколовали изјаснио да нарочит приоритет дају сложености захтева и задацима по нивоима тежине, док је друга категорија учитеља одговорила да им је приоритет распоред и темпо учења градива.

Питање број 15:

Табела 12. Дистрибуција одговора учитеља на питање број 15

У којој мери, по Вашем мишљењу, примена диференциране наставе мотивише ученике за рад?	Не спроводим диференцирану наставу	Нема приметних измена у раду	Приметно је веће узбуђење и већа мотивисаност ученика	Ученици су у потпуности одушевљени и мотивисани за рад
Одговори наставника	8,70%	17,39%	56,51%	8,70%
Одговори професора	2,60%	3,90%	79,21%	14,29%
Укупно	4,00%	7,00%	76,00%	13,00%

Иако 89,00% учитеља истиче у анкети да је приметна већа мотивација ученика, што је свакако веома значајна констатација и иде у прилог оправданости диференциране наставе, покушаћемо да упоређујући ове одговоре и одговоре дате на питање број 9 утврдимо да ли, по њиховом мишљењу, постоји веза између ангажовања и мотивације ученика у диференцираној настави.

Док је на 9. питање чак 63,00% учитеља одговорило да су ученици у потпуности ангажовани, само 13,00% учитеља је одговорило да су ученици у потпуности одушевљени и мотивисани за рад. С друге стране, 68,79% процената оних који кажу да је приметно веће узбуђење и већа мотивисаност одговорило је да су ученици у потпуности ангажовани, док је 28,95% одговорило да диференцирана настава у мањој мери утиче на повећање нивоа ангажовања ученика. Сагледавајући овакву дистрибуцију одговора, не можемо говорити о линеарној повезаности између ангажовања и мотивације ученика у диференцираној настави.

Питање број 16:

Табела 13. Дистрибуција одговора учитеља на питање број 16

Који наставни предмети Вам се чине најприкладнијим за извођење диференциране наставе?	Математика	Српски језик	Свет око нас	Музичка култура	Ликовна култура	Физичко васпитање	Сви предмети
Одговори наставника	78,26%	43,48%	13,04%	0,00%	0,00%	4,35%	8,70%
Одговори професора	68,83%	32,47%	22,07%	1,30%	1,30%	3,90%	20,78%
Укупно	71,00%	35,00%	20,00%	1,00%	1,00%	4,00%	18,00%

И наставници и професори сматрају да је Математика нарочито погодан предмет за извођење диференциране наставе. Далеко иза тога су Српски језик и Свет око нас, док су остали предмет заступљени у знатно мањој мери. Занимљиво је да 18,00% учитеља сматра да су сви предмети погодни за извођење диференциране наставе, при чему више професора него наставника има то мишљење.

Сви учитељи који су рекли да изводе диференцирану наставу свакодневно одговорили су да су сви предмети погодни за извођење диференциране наставе. Учитељи који често спроводе диференцирану наставу сматрају да је најпригоднија математика (72,06%), српски језик (35,29%), свет око нас (27,94%) и сви предмети (19,12%). Учитељи који ретко спроводе диференцирану наставу су се, такође, изјаснили да је математика најприкладнија за извођење (76,92%), затим српски језик (30,77%) и сви предмети (11,54%), а свега 3,85% испитаника сматра да је то Свет око нас.

Питање број 17:

Табела 14. Дистрибуција одговора учитеља на питање број 17

Како планирате термине за извођење часова диференциране наставе?	Не спроводим диференцирану наставу	Планирам је и изводим када за то имам времена	Планирам је и изводим у складу са потребама ученика	Планирамо је и изводимо на нивоу актива
Одговори наставника	8,70%	21,74%	65,21%	4,35%
Одговори професора	2,60%	12,99%	84,42%	1,30%
Укупно	4,00%	15,00%	80,00%	2,00%

Веома велики број учитеља определио се за одговор да диференцирану наставу планира и изводи у складу са потребама ученика што је, свакако, најадекватнија опција приликом планирања извођења овог типа наставе. Међутим, није занемарљив ни број учитеља који су одговорили да диференцирану наставу планирају и изводе када за то имају времена. Овакав одговор не би смео да буде у овој мери дистрибуиран јер одражава негативно мишљење према овом виду наставе.

Интересантно је повезати овај одговор учитеља са одговорима на питање 11. У прилог последњој констатацији иде и чињеница да учитељи који планирају и изводе диференцирану наставу када за то имају времена чак у 60,00% је изводе веома ретко.

С друге стране, учитељи који планирају и изводе диференцирану наставу у складу са потребама ученика у 76,25% случајева је изводе често, док у 21,25% случајева је изводе ретко. Ова група учитеља приликом спровођења диференциране наставе приоритет даје сложености захтева и задатака по нивоима тежине (78,75%). У најмањој мери приоритет дају обиму програмских садржина (6,25%).

Не може се занемарити чињеница да само 2% учитеља планира и изводи диференцирану наставу на нивоу актива. Ово може указати на низак ниво кооперативности и заједничке акције учитеља на планирању наставе, али и на већу потребу за тимским радом.

Питање број 18:

Табела 15. Дистрибуција одговора учитеља на питање број 18

На који начин припремате задатке за часове диференциране наставе?	Не спроводим диференцирану наставу	Самостално припремам задатке	Користим задатке који већ постоје у збиркама	Користим већ готове припреме за овакве часове
Одговори наставника	8,70%	69,57%	26,08%	8,70%
Одговори професора	2,60%	79,21%	23,38%	5,19%
Укупно	4,00%	77,00%	24,00%	6,00%

Самостална припрема задатака од стране учитеља, која је најзаступљенија у одговорима учитеља обе категорије значајна је и похвална јер једино је учитељ у потпуности упознат, или би требало да буде, са могућностима сваког ученика понаособ и са захтевима које ученик може изнети до краја.

Већ смо при разматрању одговора на 14. питање навели проблем стандарда и одређивања минималних, оптималних и максималних захтева који се постављају пред ученике. Сагледавајући одговоре учитеља на ово питање, можемо уочити да чак 70,45% учитеља самостално припрема задатке и захтеве за ученике, док 20,45% учитеља узима задатке из збирки. Оваква дистрибуција одговора намеће потребу што скорорије одређивања стандарда образовања од стране Националног просветног савета, њихово објављивање најширој стручној јавности и што бољи механизам стручног усавршавања учитеља како би, донекле, могли самостално да припреме захтеве за ученике са којима раде. Такође, јавља се и потреба за обимнијом литературом са примерима диференцираних захтева, готових збирки које би и ученици користили, а у којима су јасно назначени нивои за које су ти задаци намењени. У свакодневной наставној пракси има и покушаја појединаца да самостално ово ураде, али без шире друштвене и подршке стручне јавности овај проблем не може бити трајно решен.

Деветнаесто питање односило се на ставове и мишљења учитеља о главној предности диференциране наставе. На ово питање одговор је дало 63,00% учитеља.

Интересантно је да је 17,00% од укупног броја учитеља, односно 26,98% од оних који су одговорили на ово питање, рекло да је главна предност велика мотивисаност ученика за рад, што је у извесној контрадикцији са 13,00% учитеља који су одговарајући на 15. питање рекли да су ученици у потпуности мотивисани за рад. Ипак, највећи број учитеља који су одговорили на ово питање каже да је главна предност диференциране наставе (39,68%) прилагођавање садржаја могућностима, способностима и потребама свих ученика.

Остали карактеристични одговори које су учитељи давали можемо сврстати у неку од следећих категорија и то оним редом колика је њихова заступљеност: већа активност и ангажовање ученика; напредовање ученика у складу са сопственим могућностима; бољи увид у напредовање сваког ученика; развијање самосталности у раду ученика; већи степен задовољства сваког ученика при успешно обављеном захтеву; сваком ученику је омогућено да научи градиво; бољи резултати ученика у савладавању градива; непосреднија и квалитетнија комуникација са ученицима; развија се здрав такмичарски дух међу ученицима истог нивоа знања; омогућава да ученици раде оно шта могу на начин који им највише одговара; сваки ученик је у потпуности уважен; сваки ученик може да постигне успех; свако напредује својим темпом и према својим интелектуалним способностима.

Похвално је што се све категорије одговора односе на квалитативне и квантитативне успехе ученика и што су учитељи при одређивању позитивног става према диференцираној настави пре свега имали у виду утицај овог типа наставе на ученике.

Двадесето питање тражило је од учитеља да наведу који су, по њиховом мишљењу, главни недостаци диференциране наставе. На ово питање одговор је дало 42,00% учитеља.

Анализирајући одговор на 6. питање, напоменули смо да ћемо га упоредити са евентуалним одговором на питање о могућим чиниоцима који спречавају учитеље да наставу прилагођавају свим ученицима. Међутим, детаљном анализом одговора учитеља дошли смо до веома контрадикторног закључка. Чак 50,00% учитеља који су тврдили да не прилагођавају свој рад могућностима ученика, одговарајући на питање о позитивним странама диференциране наставе наводи да су ученици мотивисани, да је приметно задовољство у раду и да свако напредује према својим могућностима, док нико из ове категорије учитеља није навео нити један недостатак диференциране наставе.

Као најчешће одговори који су се јављали код учитеља можемо издвојити следеће, поређане по фреквенцији појављивања: наставнику је потребно много времена за припрему часа; недовољно је времена у оквиру једног школског часа за извођење наставе; број ученика у одељењу је сувише велики (има ефекта само у одељењима са малим бројем ученика); отежано је извођење у смислу материјалне и техничке опремљености; нема довољно готових припрема за овакве часове; потребно је много времена за процену ученика; лоша повратна информација; велика и скупа припрема; велика количина материјала; ученик стиче утисак да зна за максималну оцену; захтева веће ангажовање наставника, често без могућности консултације (овакав одговор иде у прилог чињеници о ниској сарадњи наставника на нивоу актива приликом планирања диференциране наставе).

Интересантно је напоменути и неколико специфичних одговора на основу којих се може наслутити лоша информисаност појединих учитеља о диференцираној настави: успорава ученике који брже напредују; жеље ученика; родитељи нису упознати са чињеницом да таква настава постоји; могућност шаблонског решавања задатака; није увек применљива; мање мотивише лошије ученике за веће залагање; истакнуто је такмичење.

Међу одговорима на ово питање нашло се и експлицитно негирање да диференцирана настава има недостатке.

Питање број 21:

Табела 16. Дистрибуција одговора учитеља на питање број 21

Да ли бисте и на који од понуђених начина желели да се додатно едукујете и усавршите у примени диференциране наставе?	Не бих желео/желела	Желео/желела бих путем семинара стручног усавршавања	Желео/желела бих путем самосталног истраживања дидактичко-методичке литературе	Желео/желела бих путем постдипломског образовања
Одговори наставника	13,04%	60,87%	26,09%	0,00%
Одговори професора	2,60%	68,83%	16,88%	12,99%
Укупно	5,00%	67,00%	19,00%	10,00%

Као доминантан одговор на ово питање издваја се да би 67,00% учитеља желело да се додатно усавршава у реализацији диференциране наставе путем семинара стручних усавршавања. Ово је индикација да велики број учитеља жели додатно едуковање о овом виду наставе, али остаје отворено питање у којој мери тренутно акредитовани семинари пружају учитељима ту могућност. Оволика заинтересованост учитеља може и да пружи смернице будућим креаторима програма у ком правцу треба размишљати о садржајима семинара.

Није занемарљив ни број учитеља који су одговорили да су заинтересовани за усавршавање самосталним истраживањем дидактичко-методичке литературе. Са жаљењем се мора констатовати да на нашем тржишту не постоји довољно литературе која третира ову проблематику па и даље остаје потреба за квалитетним материјалом.

ЗАКЉУЧАК

Сагледавајући целокупне одговоре учитеља у анкети, могли бисмо да сачинимо једног „дидактичког робота“ просечног учитеља у Србији. То је учитељ са нешто мање од 20 година радног стажа који је до VII степена стручне спреме дошао дошколовањем. Своју наставу прилагођава већини ученика, упознат је већим делом са суштином извођења диференциране наставе, али често даје контрадикторне одговоре на слична питања и није задовољан знањем о диференцираној настави које је стекао на факултету. Делимично је у могућности да је изводи у смислу материјално-техничке опремљености школе где ради, али се и поред тога труди да је што чешће примењује у пракси. Диференцирану наставу спроводи када код ученика уочи потребу за оваквим видом рада, на главном делу часова док се утврђује градиво из математике и у мањој мери српског језика, и при томе највише пажње поклања сложености захтева и задатака по нивоима тежине које сам припрема. Има претежно по-

зитиван однос према диференцираној настави и уочава приметно веће узбуђење и мотивисаност ученика иако му је за саму припрему часа потребно доста времена. У будућности би желео да се додатно усаврши у извођењу диференциране наставе путем семинара стручног усавршавања.

ЛИТЕРАТУРА

Егерић (2004): Милана Егерић, *Садржајна диференцијација у настави математике*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Егерић (2004): Милана Егерић, Експериментална евалуација примера модела савремених наставних система са диференцираним захтевима, *Настава и васпитање*, година 51, бр. 1–2, Београд: Педагошко друштво Србије, 25–36.

Вулетић (2008): Слободан Вулетић, Спровођење појединих дидактичких система у наставној пракси учитеља, *Педагошка стварност*, година 54, бр. 3-4, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине, 293–307.

Јовановић, Флорић (2008): Бранко Јовановић, Оливера Кнежевић-Флорић, *Основи методологије педагошких истраживања са статистиком*, Јагодина: Учитељски факултет у Јагодини.

Vulovic R. Nenad
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina

DIFFERENTIATED TEACHING IN EVERYDAY TEACHING PRACTICE

Summary: The subject of this paper is the speculation about the attitudes and opinions of teachers as the immediate participants in teaching practice, about differentiated teaching- that is - how interested and motivated they are to perform differentiated teaching. One of the main points of this paper is the result of the research about the opinions of teachers on differentiated teaching. One hundred teachers coming from four cities in Serbia represented the sample. The fact that teachers adapt their teaching to the pupils, as well as that they are mostly familiar with the concept of differentiated teaching, but are dissatisfied with the way they learnt it in college are the conclusions of the research. The teachers are partially able to perform differentiated teaching when it comes to the material and technical equipment of the schools they work in; nevertheless, they try to apply it in practice as often as possible. In the future, they would like to improve their skills for practicing differentiated teaching in specialized training seminars.

Key words: differentiated teaching, differentiation of contents, teachers, practice.



Нада М. Милетић
Универзитет у Крагујевцу
Педагошки факултет

УДК: 7.033.2 ; 75.052.046
ИД БРОЈ: 180262668

Оригинални научни рад
Примљен: 14. марта 2010.
Прихваћен: 11. октобра 2010.

ПОРТРЕТИ СВЕТИТЕЉА У ЛОЗИЦАМА – ПОРЕКЛО И РАЗВОЈ МОТИВА

Айсиракиј: Рад приказује резултате истраживања порекла и развоја мотива портрета светитеља у лозицама у источнохришћанској уметности средњег века. Примењиван је углавном иконографски метод. Порекло мотива је у античкој, а даљи развој у ранохришћанској уметности. Анализирају се особености мотива реализованог различитим ликовним техникама и у различитим контекстима. У античким изворима, симболика овог мотива је сепулкрална и тријумфална, а у хришћанској догми се оба значења уједињују у идеју о победи над смрћу, тријумфу васкрса, прослављању праведника венцима мучеништва и славе.

Кључне речи: портрети светитеља, лоза, флорални орнамент, фунерарна и тријумфална симболика, средњовековна источнохришћанска уметност

Портрети светитеља у лозицама у источнохришћанској уметности, по својим композиционим карактеристикама (ритмичко понављање у боји, величини и облику, тракаста композиција екстремно издуженог правоуганика), по месту на ком су сликани (стубови, лукови-потрбушја и чеоне стране, ребра крстастих сводова, ребра купола, простори између фигуралних сцена, оквири фигуралних сцена) блиски су орнаменталном украсу у облику фриза. Присуство портрета у њима (главе, попрсја, допојасне фигуре, целе фигуре) издваја их од орнамента и сврстава у фигуралне сцене. Као мотив јасно дефинисане својом иконографијом, веома заступљене у ликовној уметности хришћанског средњег века, лозице са портретима светитеља нису добиле значајније место у досадашњим истраживањима као посебан предмет проучавања.

Историју религије можемо посматрати и као пресек кроз седимент хијерофанија, од најједноставнијих манифестација светости у камену или дрвету, без прекида до оне која је за хришћане отелотворење божанског у Христу. Инсистирање на том континуитету, преузимање мотива из ранијих религијских система је имало велики значај, јер је њиме добијана потврда истинитости учења, повезивања са коренима.

Физичка смрт за религиозног човека није крај живота него само други вид егзистенције, а цео космос живи организам који се периодично обнавља. Зато је космос замишљан у облику дрвета (Дрво живота у Месопотамији, Дрво бесмртности и мудрости у Старом Завету, Дрво Младости у Индији и Ирану, Дрво младости и бесмртности у Грчкој, у исламској религиозној традицији Светско дрво на чијим су листовима имена свих људи). Митови о потрази за бесмртношћу посебно истичу дрвеће које има златне плодове и налази се у некој „далекој земљи“ (на другом свету) и јунак уз посебне подвиге, борбе са различитим чудовиштима, убирући његове плодове стиче бесмртност. Таква испит иницијације налазимо у бројним прехришћанским митовима где победник снагом (вером) задобија божанску судбину, неповредивост, вечну младост.

Биљке су симбол могућности развоја, чији је почетак у земљи као и човека створеног од земље. Симбол су стварања живота на асимилацији претходног, могућности преображаја неких претходних живота..

Ликовни језик ранохришћанске уметности је језик уметности ранијих епоха у њеном окружењу. У митовима антике, представама загробног живота и поретка после смрти у њима, могу се наћи мотиви за портрете у вегетативној декорацији у античкој ликовној уметности. Најчешће су преузимани баш мотиви фунерарне уметности, јер су тајна окупљања првих хришћана била често у катакомбама. У грчким и римским митовима Елисеј је земља на западу, с друге стране Океана, где у вечитом блаженству бораве љубимци богова, док сени смртника одлазе у Хад. Зевс преноси хероје на Острва блажених, где три пута годишње рађа воће и милостиво влада Крон. У другој верзији, сви смртници одлазе у подземље, а само добри људи, стижу на Острва блажених, где расту и пламте златни цветови, неки на стаблима, а неки на води, блажени их беру, плету венце и ките своје руке и чела. Сам Елисеј су поља црвених ружа и златних нарова, над којима лебде облаци тамјана (Срејовић 1987: 131).

Постоје записи о обичајима везаним за уређење и посећивање гробних места. У упутствима за уређење свог будућег гроба, Римљанин Trimalchio изражава жељу да лежи окружен виноградом и воћњацима, да из његових посмртних остатака расту различите врсте воћа и сорте винског грожда (Тоупбе 1971: 94). Бројни сепулкрални натписи носе сведочанство о широко распрострањеном обичају у римском свету да се чини нека врста задужбине улагањем у фунерарне вртове, посвећивањем тих дарова светој и неумољивој Смрти. У опорукама које будући покојник оставља као упутства за одржавање комеморативних обичаја на његовом гробу руже су, као последња ставка на списку посмртних дарова, поред хране и пића, најчешће спомињане. Оне су залог вечног пролећа у животу с оне стране гроба. Иста идеја је одредила осликавање зидова и сводова гробница ружама, повезаним у гирланде или у ружичњацима. Ово „вештачко“ цвеће је уствари одржавало трајним током целе године дарове правих ружа које су приношене на Празник ружа Rosalia,

Rosaria, који се одржавао у мају, јуну када су руже биле у пуном цвату на Медитерану (Тоунбе 1971: 63).

На споменику Тита Коминија Севера, пореклом из галске Vienne, друга трећина II другог века, Сирмиум (Јовановић 2007: 1419), око натписа, између лишћа акантуса. налази се глава неког речног божанства или Океана, а у цветним ронделама уметнути детаљи флоре и фауне алудирају на вечно пролеће. Приказане су птице, гуштери и корњаче, па је овде реч о ступњевима сеобе душе. Религиозна важност вегетације и пролећа почива на мистерији периодичног обнављања Космоса (Елијаде 2003: 170–172). У легендама свих култура има претварања биљака, животиња и човека једно у друго – тако биолошке и космолошке метаморфозе најављују моралне и психолошке (Шевалије 2004: 64). Поред портрета често је исписивано име покојника. Кад изостане ликовна представа покојника, сам натпис мења портрет. Тако и натпис са именом и подацима из биографије покојника такође може бити окружен лозицом, у истом значењу као код ликовне представе портрета.

На споменику из околине Кавадараца, друга трећина III века (Вулић 1941: 157), четири квадрата имају уцртане ромбове, у једном од њих је крстолки четворолисни акантус, у другом петочлани, у трећем четворочлани цвет, а у четвртном, без ромба, рељефно попресе младе покојнице. Различитим цветовима као да је наглашена цикличност годишњих доба и веровање у повратак покојника са новим пролећем. Поређење рано преминулих младића и девојака са рано убраним цвећем, може се сматрати топосом у античким епитафима. А облик ромба садржи идеју елисејских врата, уроборичног пролаза, почетка и краја.

Зидно сликарство катакомби је имало најдиректнији утицај на иконографију, али и на стил и ликовне технике ранохришћанске уметности. У катакомбама Di Via Latini, III век, Рим, налази се фреско декорација од цветнолисних гирланди, које прате конструкциони крст свода, на средини и у сваком од сегмената је по један медаљон наглашен истом врстом гирланди (сл. 1). У медаљонима је насликан по један Амор (Ferrea 1960: илустрације). Прелазак античких Амора и путија (putti) у хришћанске анђеле је трансформација која је давно добила легитимитет (Grabar 1968: 34, 120).

На порфирном саркофагу Константинове ћерке, (сл. 2, 3, 4) направљеном око 340. године у Египту, који је из маузолеја пренешен у Ватикански музеј, крилати пути придржавају гроздане гирланде и корпе препуне грожђа (Beckwith 1971: 12). Масивне тубе акантуса, телескопски се извлачећи једна из друге сачињавају спиралу унутар које су пути. У подножју страница су паунови и јагње, који могу имати и традиционално римску, али и хришћанску симболику. На бочним странама поклопца Дионисова маска као стожер, међу ловоровим гирландама, наговештава хришћанске верзије овог мотива.

Континуитет мотива постоји и на предметима примењене уметности. Конзуларни диптиси, додељивани при ступању на дужност конзула у знак захвалности онима који су му пружили подршку у кандидатури су нека врста

комеморативног поклона, намењена обележавању тренутка победе и такође носе флоралну симболику тријумфа. Конзуларни диптиси на сликама (сл. 5, 6, 7, 8) показују развој мотива. Портрети конзула у медаљону оперваженом биљним орнаментом, слободни изданци лоза које се геометријски, у облику ромба или срцолико, распоређују око медаљона, јесу иконографске варијације.

Сребрни путир из Антиохије, с краја VI века, (сл. 9) употребни предмет, сасуда богослужбене намене, има рељефни украс са портретима у лози. Између крупних листова лозе и гроздова је дванаест седећих фигура, две фигуре Христа, четири јеванђелиста, шест апостола. Однос који постоји између практичне функције пехара и симболике самог путира је идеално повезан са темом рељефа на купи.

Порекло мотива који је у хришћанској уметности носи религиозно значење, у антици није искључиво везано за сепулкралну или тријумфалну симболику. На подним мозаицима насталим од II до V века сачуваним у вилама у Антиохији (сл. 10, 11, 12) портрети овенчани крунама од лишћа, цвећа и плодова, као део бујне вегетабилне бордуре или као централни мотив сасвим су блиске по стилу декоративном оквиру подног мозаика у Великој палати (сл. 13) у Константинопољу. Подни мозаици перистила велике царске палате имају широку бордуру од бујног акантуса који се увија и око једног мушког портрета. Ти портрети су често персонификације годишњих доба или врлина (сл. 14) (Grabar 1968: 17), истих оних врлина али у хришћанском образу, којима су мученици и светитељи заслужили своје портрете у лозицама на свetim местима.

На своду опходног брода маузолеја Константинове ћерке Константине у Риму, из 350. године, одлично су сачувани мозаици из тог времена. Поштујући класичну традицију Рима у декорацији те врсте простора, смењују се орнаменталне површине и сцене бербе грозђа (Elsner 1998: 162). Један од сегмената свода има правилну мрежу спирално преплетених двочланих и троцланих трака, које тако творе кружна и осмоугаона поља (сл. 15). По ивицама траке насликани су лисни изданци, те она постаје својеврсна лозица. На октогоналним површинама су представе различитих птица, а у округлим ликови из античких митова. У другом од сегмената тема из Дионисовог култа – купидони беру грозђе, пењући се по богато изувијаној лози (сл. 16). Између спиралних ластара је Дионисово попрсје у жутој туници. Дионисов култ, јако популаран у касној антици и религијама које су се тада формирале, има своје одјеке и у хришћанству – Ја сам права лоза (Јован 15,1) преносећи у нову религију и иконографске одлике култа.

У базилици Сан Аполинаре Нуово у Равени (сл. 17, 18) на мозаицима из 561. године, на северној страни двадесет две девице мученице се у поворци крећу ка Богородици са малим Христом. Између девица се налази по једно стабло тролисне палме, у рукама оне носе ловорове венце, венце славе свог мучеништва као дар Богородици. Ово није, строго гледано, представа

лозе која се увија око портрета, али обиље биљне симболике, у комбинацији са великим бројем портрета мученика у низу, доприносе тумачењу порекла портрета мученика у биљним лозама-венцима. На јужној страни је поворка шеснаест младића мученика, који на исти начин приносе своје венце Христу на престола, а између њих су такође стабла палми.

У Св. Софији у Цариграду у време Јустина II урађени су мозаици у малој просторији у југозападном делу храма. Свод је украшен декоративним зеленим младицама које су у јасном контрасту са белом позадином, а на тимпанима, са обе стране зазиданих прозора су медаљони са златним крстовима на разнобојној позадини. Првобитне представе светитеља у медаљонима иконоборци су касније заменили крстовима (Лазарев 2004: 37).

Мотив је чест и у рукописним илуминацијама. Портрете светитеља у заставицама које имају флорално-орнаменталне рамове можемо такође сврстати у ову групу мотива, постоји портрет и флорална декорација правилне репетиције. Заменом ликовног портрета написаним именом не губи се суштинска симболика. Заставица из Новог завета грч. 2 Универзитетске библиотеке у Москви 1072. (Лазарев 2004: 120) – квадратна заставица има широки рам са цветним орнаментима, а танка линија лозице се неупадљиво провлачи између, затварајући око сваког другог цвета круг. Дванаест потпуно расцветалих цветова, одговарају броју апостола којима припада и Апостол Јаков чије је име, наместо портрета, написано унутар заставице.

Реализацију овог мотива имамо и у иконама са оковима. На иконама са царских двери Св. Богородице Перивлепте у Охриду, почетак 12. века, налази се сцена Благовести. Оков од позлаћеног сребра обухвата ореоле, позадине и рамове и урађен је по деловима (Георгиевски 1999: инв. бр.12, инв. бр. 79). Техником искуцавања је биљним орнаментима обухваћен сваки део окова. На раму иконе Богородице, у горњој пречки рама, у пет медаљона обухваћених цветном лозом, су портрети Богородичиних родитеља и Деизис. На бочним странама су фигуре старозаветних пророка са списима који наговештавају Богородицу, а у доњим угловима су медаљони Св. Андрје и Св. Власија. Између сваког поља са пророцима и медаљона увија се расцветала лоза. Поновљена композиција и орнамент је и на икони са представом Арханђела Гаврила, само што су на вертикалама рама уместо пророка фигуре арханђела, док они на врху нису сачувани.

Иконе чији окови имају флоралну орнаментуку у филиграну или у техници искуцавања су примери портрета у лозицама у комбинованој техници чији је број тешко претпостављати. Урађени од племенитих метала, често са драгим и полудрагим камењем, емаљом, бисером, симболику драгоцених материјала уграђују у флоралну симболику.

Икона Богородице Теодоровске (Петковић 1997: 172) из хиландарске ризнице је 1643. добила сребрни и позлаћени рам са светитељским ликовима у емаљу и симболима јеванђелиста (Матија није приказан симболом, него портретом) и уоквиреним венцима стилизованог ловоровог лишћа (дуго

се одржала симболика римске тријумфалне императорске иконографије у венцу лаворовог лишћа, али је могуће да је лавор ушао на двоја врата у хришћанску симболику, једна царска, друга дионизијска, с обзиром да су Христу прикључени и многи атрибути и симболи Диониса, који је био окићен бршљеном и лаворовим листом). Занимљиво је да се у лавором овенчаним медаљонима у доњем левом углу налази симбол јеванђелисте Јована, а у десном портрет јеванђелисте Матеја. Тако се име војвода Јована Матије Бесараба, који је дао да се изради оков за ову икону, нашло у доњем делу иконе, месту понизном и униженом, те тако погодном за име донатора, а ипак у симболици вечности коју носи портрет у лози.

У манастиру Хосиос Луке у Беотији (сл. 19) у крипти у којој је првобитно био сахрањен Св Лука Освећени, десет крстастих сводова осликаних крајем X века имају композициону шему фресака са сводова античке и ранохришћанске уметности: на четири медаљона на сваком од сводова су портрети апостола, јеванђелиста, светих монаха, светих ратника. На централном медаљону насликан је једноструки, равнокраки крст или дупли и заротирани крст или звездано небо (Chatzidakis 2008: 75, 84). Простор око медаљона је испуњен волутама лозе, или белим кружицима на тамноплавој позадини са по једном звездом у средини. Симболика свих тих мотива, стапа се у једну, небеску и рајску.

Илустровање црквене године календаром какав је у Марковом манастиру (сл. 20) јединствено је у источнохришћанској уметности (Манојловић-Радојчић 1973: 77). Обично се се дани календара илуструју портретима или страдањима једног или више мученика, смештеним у геометријска поља. А у Марковом манастиру, као подсећање на „праведника процветалог као финик“, попрсја мученика израњају из чашица цветова. Фриз је изнад циклуса Мука и страдања Христових, а испод Христових чудесних излечења. Успостављање додатне симболике из међусобних просторних односа насликаних композиција није реткост у зидном сликарству источнохришћанске уметности. Можда је постојала намера да се ове зоне повежу: (I зона) страдања Христа су праузор свих каснијих страдања за веру; (II зона) мученици који су поднели муке непоколебани у вери; (III зона) излечења из Циклуса излечења су обећање исцељења рана онима који су претрпели муке.

На потрбушју лука изнад средишњег пролаза из припрате у наос насликан је млади Христос како држи вреже састављене од црвених, зелених и окер туба акантуса, које излазе једна из друге остављајући кружне површине за портрете апостола (сл. 21, 22, 23). У Христовом говору на растанку са ученицима: „Ја сам прави чокот... Ја сам чокот, а ви лозе...“ (Јован 15,1), можемо тражити порекло ове представе, „... јер као што лоза не може рода родити сама од себе ако не буде на чокоту, тако и ви ако у мени не будете“ (Јован, 15,4).

У манастиру Ресава, на узаним вертикалним пољима уз певнице, у лоцима су портрети непознатих мученика (Проловић 2008: 165, цртеж 1 и 4)

који се везују за портрете мученика у медаљонима, у самим певницама, оба-вијени орнаментом дуге (дуга, као и биљни свет има симболику повезивања неба и земље, мост је између земље и неба, грчка Ирида је дуга, гласница бо-гова). Настављају се на низ фигура светих ратника, такође у певницама, му-ченика по крви, чија опрема, одећа и оружје обилују филоралним украсом, носећи поруку о њиховој предодређености за рајско насеље. На четири ступ-ца који носе куполу имамо поновљену везу орнамента дуге, биљног орна-мента и портрета мученика. Портрети су у преплетеној дуги, али алтернира-ни са шестар-цветовима у мини медаљонима образованим преплетом дуге, па се тако прави непосредна паралела мученик-цвет. Обухваћени и утврђени са свих страна лозицама носе заједно куполу неба својим подвизавањем..

На фресци из 1570. у припрати Грачанице (сл. 24), на своду лука изнад лунете портала обухваћени лозицом Соломон, Давид, Исаија, Мојсије, Арон и Јеремија држе предмете који су праслике Богородице и са текстовима који-ма су је најавили (Тодић 1988: 255). Тако је дата предства „пророци су те на-говестили“ у преплету акантусових туба, али не тако бујних као у Марковом манастиру. Сасвим узане тубе делују као стабљике лозе која носи крупне цве-тове који се налазе око медаљона.

Лоза Јесејева је сложени преплет симбола. Лоза Јесејева (Иса. 11, 12) је „... шибљика из стабла Јесејева и изданак из корена његова изникнуће... дух мудрости и разума, дух савета и силе.“ Означава Богородицу, нову Еву, означава рај у коме се окупља род изабраних, допире до дрвета Христовог крста, подсећа на Јаковљеве мердевине. Таква је и лоза Јесејева на фасади Панагије Мавриотисе у Касторији, из 1259–65 (л. 25).

В. Милановић (Милановић 1989: 48–60) одваја два типа ове теме – ста-бло предака и лозу предака, а овај други тип на две варијанте: портрети у ло-зи, и другу, где лоза осим портрета носи и фигуралне сцене. Указујући на ди-ректне корене иконографије ове теме у литургијским и литерарним изворима, она налази доказе да се тема није морала појавити у источнохришћанској уметности преузимањем са Запада, иако нису сачувани примери старији од XIII века на тлу Византије, Србије, Бугарске, Грузије, Јерменије.

Од античке уметности до каснијих примера тешко је одвијити проуча-вање портрета у лозицама од портрета у медаљонима. Најраскошнија врсте *imagines clipeatae* – медаљона са орнаменталном бордуrom, углавном са фло-ралним мотивима (Ђорђевић 2009: 141) тако је, у исто време, и извор моти-ва лозе са портретима (у примерима где је сликар лозу „одвајао“ из орнамен-талног обода и као самосталну провлачио кроз мотив), али се и сама формирала и богатила кроз укључивање у њега (обрнутим поступком, када су биљни елементи постајали оквир медаљона, картуша).

Једноструке или вишеструке, паралелно теку или се прате па повреме-но укрштају, укрштајући се у осмице симетрично или спирално, лозице се протежу по правилном геометријском устројству, опасујући видљиве или не-видљиве медаљоне, увијајући се по правилним, ритмички мање или више

сложеним таласима. Материја која по својој природи лако запада у бујни и бурни раст, неред се снагом човековог ума претвара у контролисани ред, ритам који подсећа на непрекидност и вечност (Магловски 2006: 257).

Врло често је у Библији кориштено дрво и биљни свет уопште, а њихове биоморфолошке особине превођене у есхатолошку симболику.

У Мамрији је Авраам понудио гостопримство Светој тројици у хладу дрвета (1. Мој 18, 4.) у част Бога он сади луг (1. Мој 21,33.) и ту призива Бога.

(Псал. 72, 6–7) Похвала о великом цару и његовој влади „...Процветаће у дане његове праведник... (Псал. 72,16.)... по градовима цветаће људи као трава на земљи“

(Псал. 92,12–14) „Праведник се зелени као финик... родни су и у старости, једри и зелени“

Мудрост Господња је приказана као дрво животно онима који се хватају за њу (Прич. 3,18). Дрво живота у (Откр. 22.2) рађа свих дванаест месеци „а лишће ће бити за исцељење народима, а они који творе заповести божије да имају власт над дрветом живота“ (Откр.22.14).

Исус наглашава да је он прави чокот, и да људи могу тврдити да су божја лоза само ако живе кроз њега (Јован 15,1–6) „ ја сам прави чокот, а отац је мој виноградар... ко у мени не остане, избациће се напоље као лоза...“

У средњовековној теологији блиска веза између цвећа и светитељских моштију има порекло у схватању да је рај, небеско боравиште мученика, близак сликама таквих места из раније епохе: бујна вегетација, цвеће. То је нека врста реконструкције Еденског врта, изгубљеног првобитним грехом и предслика будућег рајског насеља. Одраз на земљи му је у манастирским вртovima, замишљеним као земаљска слика наднебесја, на чијим се цветним, мирисним пољима настањују праведници. Снагом симболике се од осталог цвећа издвајају крин и ружа, сматрани цвећем мучеништва, чедности (Поповић 2009: 69–70).

Света Гора се у Хиландарској повељи Стефана Првовенчаног описује као земаљски рај. Немања у машти „ виде из далека равну ливаду, красну по изгледу... а осред ње стојаше дивно дрво, кружно гранама, густо лишћем, преукрашено цветовима и пуно плода...“ и кад одлази на Свету Гору, међу монахе и налази то што је замишљао, а Стефан Првовенчани нам објашњава „а чисто лишће и прекрасни цветови пророчке проповеди, учења часних јеванђеља и апостолских предања и отачаске заповести. А што је пуно плодова, то је уздање, корен вере, а добре наде плод...“ (Радојичић 1975: 33).

Жртвовањем за веру мученици су, као највећи борци за веру, допринесли трајности и величини цркве, у мучењу се не одричући Христа, заслужили су венце вечног блаженства. Ти венци, добијани на дан Последњег суда, су потврда на право боравка у царству небеском.

У службама словенским светитељама (Србљак) помињу се венци мучења, венци похвале, венци непорочног живљења, венци вечни, венци славе, венци радовања, венци истинити и праведни, венци светли, венци лепоте та-

ко конвертујући раније наведену античку симболику у хришћанску. У Служби св. краљу Милутину се говори о „прекрасном цвећу благочашћа“ „цветовима различитим многолике добродетељи“, „ружи цветној која цвета добродетељима“. Стефан Дечански је поређен са „цветом добродетељи“ и „васељени је благоцветан“. Метафорика цветања препознаје се и у Служби светом Симону, као парафраза Псалама „као доброцветни рај јавивши се“ и „процветао јеси као финик духовни роду своме“.

Врсте биљака, употребљених за „декоративне“ лозице око портрета понегде су јасно препознатљиве, негде стилизоване до немогућности да им пронађемо модел из природе. Од цветова је најчешће стилизован љиљан, а од листа акантус. Љиљан је био веома цењен много пре хришћанског формулисања његове симболике, у Египту и на Криту омиљен сликарски мотив. По грчком миту из Хериног млека настају и љиљани и Млечни пут. Архангел Гаврило у Благовестима скоро увек носи крин, а пољски љиљани који не захтевају никакву негу, величани у Христовој беседи на гори, учинили су овај цвет симболом чисте вере и благостања. Симболика акантуса (*Acanthus mollis*, *Acanthus Spinus*) (сл. 26, 27) је установљена на његовој особини да има бодље на ивици свог листа. У античком свету украшава коринтске капители, одећу оних који су учинили велика дела, погребна кола јер су градитељи, хероји и покојници остварили своје задатке савладавши тешкоће – трње. Као све трновите биљке, и он је постао симбол необрађене земље, девичанства што је у хришћанству такође вид победе (Шевалије 2004: 5–6). Украс од акантусовог лишћа је знак победе над проклетством због праотачког греха – трње и коров ће ти рађати (1. Мој. 3,18) (сл. 2, 3, 4, 12, 13, 21, 22, 23, 24, 25).

Симболику мотива носи и место које он заузима у распореду фресака, а лозице су најчешће сликане на прочељима или потрбушјима лукова, на уским површинама пиластара или стубаца. Вероватано је то резултат поштовања принципа економије у планирању просторног распореда, а да је симболика положаја додатно учитана. Архитектонски осетљива места, носачи – ступци, лукови, сводови, ребра купола су тако „учвршћени“ апотропејским значењем мотива. Њихово лоцирање у горње зоне говори о небеском насељу мученика, а насликани на ступцима преузимају симболику функције стуба – повезивање земље и неба.

Промене у иконографским и ликовним особеностима мотива могуће је пратити чак и на невеликом броју примера, мада би за прецизније закључке требало урадити много шире истраживање. До V, VI века комбинација биљака различитих врста је реализована њиховом организацијом у гирланде, које објашњавају физичко присуство више биљних врста на једном месту. Касније се сликари све мање труде да дају логична оправдања за сликање више биљних врста у тако блиској вези, да би у XVI, XVII, XVIII веку то ишло до апсурда да са једног стабла полазе цветови и листови различитих биљака, а да то није објашњено никаквим везивањем или преплетом. Појам гирланде као комбинације различитих биљака се губи, а „лозе“ постају флоралне хи-

мере. У антици и ранохришћанском периоду уметници су више бринули и о „реалним“ условима за раст лозе. Тада се може видети да лоза расте из кантароса, урни, земље. Види се задебљани почетак биљке и природни завршетак. Касније кроз време се више обраћа пажња на равномерност орнамента, лоза почне, расте и завршава истом ширином стабла, „одсечена“ на почетку и на крају.

Геометрија и вегетација су на ранијим примерима овог мотива сасвим јасно одвојене, могле су физички да се додирују на слици, преплићу, али је биљни свет сликан без апстраховања, са наглашеном животношћу, сочном пуноћом, пластиком. Од XIV, XV века биљке се све више стилизују, губе реалистичка и добијају асоцијативна обележја, понегде прерастају у својеврсну геометрију биљног порекла. Природни ареал биљних врста нема утицаја на избора биљака које се сликају, користе се биљке које носе симболику, а не оне из непосредног окружења.

Растући из земље ка небу, излажући своје листове и цветове Сунцу, обнављајући се сваког пролећа биљке су жива манифестација свеприсутне везе земље и неба, Земље и Неба. У античким изворима, симболика овог мотива је сепулкрална и тријумфална. У хришћанској догми се оба значења уједињују у идеју о победи над смрћу, тријумфу васкрса. Континуитет лозе указује на континуитет светачког живота кроз генерације светитеља, а повезаност свих портрета лозицом, истиче непрекинуту традицију у пророковању, проповедању и истрајавању у вери. Правилност ритма подстиче доживљај вечности и мисао о трајности, стабилном опстанку, загарантованом преношењу архетипских знања чији су корени дубоко у прошлости.

ЛИТЕРАТУРА

Beckwith (1970): John Beckwith, *Early Christian and Byzantine art*, Harmondsworth: Penguin Books.

Chatzidakis (1997): Manolis Chatzidakis, Hosios Loukas, Athens: Melissa.

Elsner (1998): Jas Elsner, *Rome and Christian Triumph*, Oxford: Oxford University Press, New York.

Ferreua (1960): Antonio Ferrua, *Le Pitture della Nuova Catacomba Di Via Latina*, Vaticano: Pontificio istituto di archeologia ristiana.

Grabar (1968): André Grabar, *Christian iconography: a study of its origins*, Princeton: Princeton University press.

Toynbee (1982): Jocelyn Toynbee, *Death and burial in the Roman world*, London: Thames and Hudson.

Лазарев (2004): Виктор Лазарев, *Историја византијског сликарства*, Београд: Бримо: Логос: Александрија.

Вулић (1941–47): Никола Вулић, Антички споменици наше земље, Споменик ХСVІІІ, Београд: Српска академија наука.

Ђорђевић (2008): Иван Ђорђевић, *Imagines clipeatae* у српском монументалном сликарству XIII века, Студије српске средњовековне уметности, Београд: Завод за уџбенике.

Елијаде (2003): Мирча Елијаде, Свето и профано, Сремски Карловци, Нови Сад: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.

Јовановић(2007): Александар Јовановић, Огледи из античког култа и иконографије, Београд: Филозофски факултет, Центар за археолошка истраживања.

Георгиевски(1999): Милчо Георгиевски, Галерија на икони – Охрид, Охрид: Завод за заштитата на спомениците на културата.

Магловски (2006): Јанко Магловски, Омча и спона, ка структури моравских преплета, Зборник радова Византолошког института САНУ 43; Београд: Византолошки институт САНУ, 255–272.

Манојловић-Радојчић (1973): Љиљана Манојловић-Радојчић, Илустровани календар у Марковом манастиру, Зборник за ликовне уметности 9, Нови Сад: Матица српска, 61–81.

Милановић (1989): Весна Милановић, *The tree of Jesse in the Byzantine Mural Painting of the Thirteenth and Fourteenth Centuries*, Зограф XX, Београд: Филозофски факултет у Београду, Институт за историју уметности, 48–60.

Петковић (1997): Сретен Петковић, Иконе Хиландара, Света Гора Атонска: Манастир Хиландар.

Поповић (2009): Даница Поповић, Цветна симболика и култ реликвија у средњовековној Србији, Зограф XXXI, Београд: Филозофски факултет у Београду, Институт за историју уметности, 69–75.

Проловић (1984): Јованка Проловић, Представе мученика у Ресави, Саопштења XV, Београд: Републички завод за заштиту споменика културе.

Радојчић (1975): Светозар Радојчић, Хиландарска повеља и мотив раја у српском минијатурном сликарству, Узори и дела старих српских уметника, Београд: Српска књижевна задруга, 33–44.

Срејовић, Цермановић-Кузмановић (1987): Драгослав Срејовић, Александрина Цермановић-Кузмановић, Речник грчке и римске митологије, Београд: Српска књижевна задруга.

Тодић (1988): Бранислав Тодић, Грачаница: сликарство, Београд: Просвета, Приштина: Јединство.

Шевалије (2004): Жан Шевалије, Речник Симбола, Нови Сад: Стилос: Киша.

Nada Miletic
University in Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina

PORTRAITS OF SAINTS WITH CREEPER PLANTS (Vitaceae) – THE ORIGIN AND DEVELOPMENT OF MOTIF

Summary: The paper presents results of research the origin and development of motif portraits of saints with creeper plants in medieval art of Eastern Christianity. Applied is mainly iconographic method. Portraits of saints with creeper plants motif for its compositional characteristics and its spatial distribution in the temple close ornamental decorations in the form of strips. The presence of portraits in the motif stand out from the ornament and it ranks among the figural scene. As the theme clearly defined his artistic decisions, finding among the ornaments and the scene with figures, and the elements and on schedule in the paintings, it represented in the visual arts of the Christian Middle Ages, portraits of saints with decorative floral ornament did not receive a significant place in previous research as a special case study. The origin of motives in the ancient and the development of early Christian art. In its classical sources, the symbolism of this motif is the funeral and triumphal. Both meanings are united in the Christian doctrine of the idea of the victory over death, the triumph of Easter, the celebration ranges righteous martyrdom and glory.

Continuity of vegetable strip, the numerous portraits surrounded by curling fronds of acanthus or another plants, indicates continuity of sanctified life through generations of saints. Correlation of portraits with creeper plants Vitaceae, highlights the continuity and uninterrupted tradition of prophecy, preaching and persistence in the correct faith.

Key words: portraits of saints, creeper plants, Vitaceae, floral ornament, funeral symbolism, triumphal symbolism, medieval art of Eastern Christianity.

ПРИЛОЗИ



Сл.1 Катакомбе Di Via Latini, III век, Рим, свод сале N



Сл. 2, 3, 4 Порфирни саркофаг Константинове ћерке, око 340. год., сада у Ватиканском музеју



Сл. 5 Конзуларни диптих
Flavius Achilius
Sividius, 488. година



Сл.6 Конзуларни диптих
Areobindus, 506. година



Сл. 10



Сл. 11



Сл. 12

Сл. 10, 11, 12 Подни мозаици из различитих приватних вила у Антиохији, I век, прва половина II века



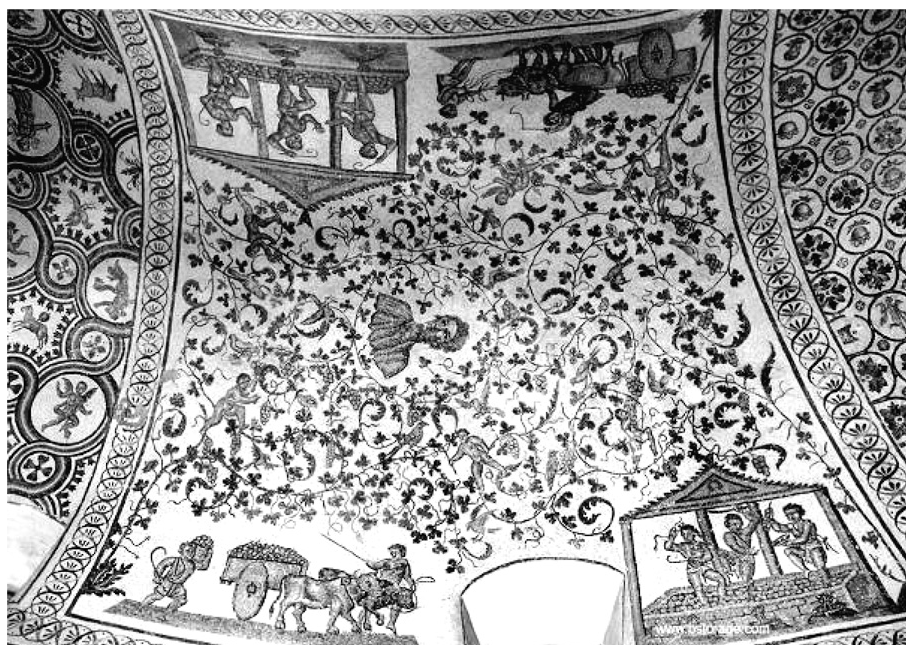
Сл. 13 Део декоративног оквира подног мозаика, Велика палата, Цариград, VI век



Сл. 14 Персонификација врлина – Обнова, подни мозаик из приватне куће, Антиохија, I век



Сл.15 Мозаик на своду опходног брода у Ст. Констанци,
око 350. године, Рим



Сл.16 Мозаик на своду опходног брода у Ст. Констанци,
око 350. године, Рим



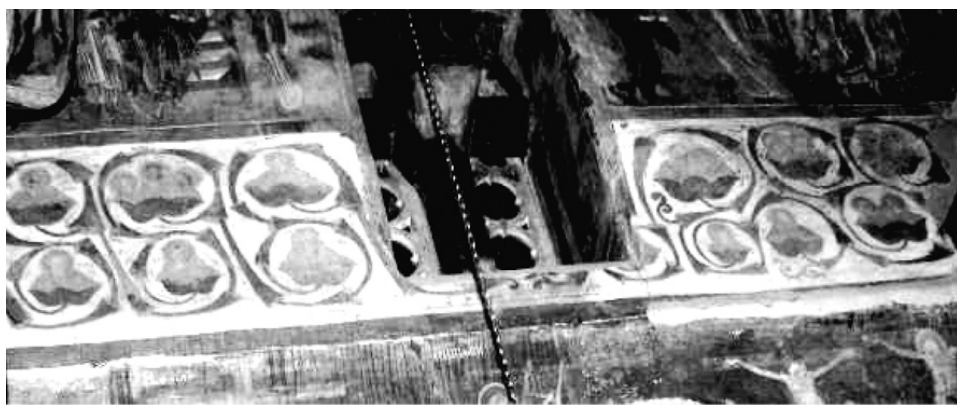
Сл. 17 Сан Аполинаре Нуово, Фриз девица мученица, 561. година Равена



Сл. 18 Сан Аполинаре Нуово, Фриз мученика, 561. година, Равена



Сл. 19 Крипта манастира Хосиос Луке у Беотији, крај X века



Сл. 20 Марков манастир, Менолог, средина XIV века



Сл. 21



Сл. 22



Сл. 23

Сл. 21, 22, 23 Марков манастир, део лука над стубовима изнад припрате и наоса



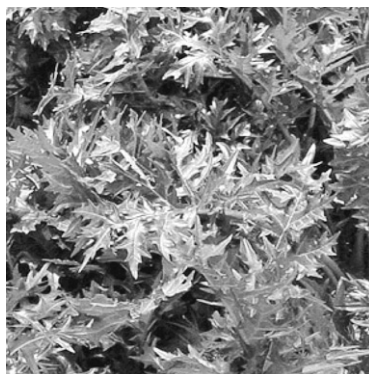
Сл. 24 Пророци су те нагавестили
у припрага Грачанице, 1570. година



Сл. 25 Лоза Јесејева
Панагија Мавриогиса,
Касториа, 1259–65.



Сл. 26 *Acanthus mollis*



Сл. 27 *Acanthus spinosus*

СТРУЧНИ РАДОВИ



Дејан М. Каравесовић
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Катедра за енглески језик и књижевност

УДК: 811.111'367.625.4 ;811.163.41'367.625.4 ;
811.111:811.163.41
ИД БРОЈ: 180262924

Стручни рад
Примљен: 12. јуна 2010.
Прихваћен: 11. октобра 2010.

ВРЕМЕНСКИ ОДНОСИ НЕФИНИТНИХ ОБЛИКА КАО ГЛАГОЛСКИХ КОМПЛЕМЕНАТА У ЕНГЛЕСКОМ И ЊИХОВИХ СРПСКИХ ПРЕВОДНИХ ЕКВИВАЛЕНАТА

Апстракт: У раду се на корпусу дескриптивним контрастивним поступком упоређују две врсте нефинитне комплементације лексичких глагола – инфинитивна и партиципска – које се јављају у енглеском језику са њиховим преводним еквивалентима на српском. Циљ рада је да се утврде формалне, семантичке и прагматичке карактеристике везане за временске односе поменутих структура у оба језика, као и утврђивање интралингвалних односа у које комплементи и управни глаголи ступају.

Кључне речи: нефинитна комплементација, инфинитив, герунд, катенативни и фазни глаголи, *ga*-конструкција, глаголско време, аспект.

УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

1. ОСНОВНЕ ПОСТАВКЕ ИСТРАЖИВАЊА

Нефинитни облици који се у енглеском језику јављају као допуне лексичких глагола непотпуне предикације представљају прелазне видове између номиналних и вербалних облика. С једне стране, они испољавају карактеристике комплемената које се махом везују за именичку фразу, док са друге семантички означавају извесни темпорални догађај. Поред тога, парадигма нефинитних облика у енглеском језику је много разурђенија него у српском и обухвата аспекатске облике (прогресивне и перфекатске), који су у извесној мери и сами носоци одређеног временског значења. Управо због ове њихове двоструке природе представљају плодно тло за додатно осветљавање односа које поменути облици са својим управним глаголом остварују.

Анализа обухвата комплементе у виду инфинитивних облика и садашњег партиципа¹, који уједно представљају најфреквентније облике ових конструкција.

Методолошки, рад се ослања на дескриптивно испитивање ексцерпираних реченица кроз анализу једносмерног превода са енглеског на српски, са намером да се додатно појасни њихова природа и статус унутар синтаксички надређених конструкција. Из анализе су искључени облици који се у ужем смислу не сматрају комплементима и представљају адвербијалне адјункте пошто њихова веза са управним елементом није обавезујућа и не припадају структури клаузе која садржи управни елемент.

Обрађени корпус је преузет из две приповетке Џ. Г. Баларда: *Voices of Time* и *Sound-Sweep* објављених у оквиру збирке приповедака *The Four-Dimensional Nightmare* (FDN), и њиховог издања на српском (*Гласови времена* и *Числач звука*) у оквиру збирке *Четиридимензионални кошмар* (ЧК), у преводу Новице Петровића. Анализирано је око 160 парова реченица са 180 примера, а како су нефинитне конструкције које се обрађују у овом раду веома честа појава у енглеском језику у свим типовима језичких реализација, претпостављено је да велики број примера који се јављају у корпусу може послужити као релевантно полазиште за анализу. Основ за компарабилност представља могућност остваривања аналогних синтаксичких позиција и формалних реализација нефинитних облика у оба језика, првенствено у виду комплемента, чиме се јасно потврђује остваривост њиховог системског поређења.

Ваља поменути да је претпостављено да у датом корпусу избор партиципа или инфинитива као комплемента у највећем броју случајева није условљен својствима самих партиципа или инфинитива, те да услед недостатка обележености у глаголском времену њихова граматичка својства не ремете резултате анализе.

2. ВРЕМЕНСКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ НЕФИНИТНИХ ОБЛИКА У ЕНГЛЕСКОМ ЈЕЗИКУ

У енглеском језику нефинитне глаголске форме представљају инфинитив, садашњи партицип/герунд и прошли партицип, тј. то су они глаголски облици који по правилу нису обележени у лицу и броју, нити показују формалну обележеност када се ради о граматичком времену и начину (Biber et al.

¹ У литератури постоји извесно неслагање у вези са одређењем овог облика у смислу герунда, тј. партиципа, а услед његовог недовољно јасног граматичког статуса. Док поједини аутори код овог облика истичу номиналну, герундивну природу основе глагола са наставком *-ing* или, пак, адјективалну када се ради о партиципу (Ђорђевић, 1997: 428), други их облички изједначавају, те се труде да избегну употребу било којег од ова два термина и називају их упрошћено *-ing* облик (Palmer, 1987: 173). Негде се јавља комбиновани термин, као нпр. *gerund-*

1999: 198; Quirk *et al.* 1985: 149; Declerck 2006: 15; Ђорђевић 1997: 384). Међутим, супротно традиционалном схватању, неке новије граматике (нпр. Huddleston and Pullum 2002) постављају маркираност у само две граматичке категорије, лице и број, као довољан основ за утврђивање финитности, што је у складу са њиховом интерпретацијом да облици са помоћним глаголом *have* представљају засебно, антериорно граматичко време обележено аналитички (Huddleston and Pullum, 2002 139).

Слично финитним облицима, они могу исказивати одређене временске релације унутар реченице. Тако, у примерима који следе уочавамо да нефинитни облици могу означавати својеврсну *антериорност*, *симултаност* или *постериорност* у односу на деиктички центар клаузе. Како нису обележени у глаголском времену, временска локализација се мора извршити посредно, па своју интерпретацију добијају у контексту, преузимајући временски оквир од других елемената који се јављају у реченици. У случајевима са садашњим партиципима који наводи Declerck (2006), временски оквир обезбеђују адвербијали обележени курзивом:

- (1) Any hotel guests causing a disturbance *tonight* will be asked to leave tomorrow. (постериорност)
- (2) The hotel guests causing a disturbance *at the moment* will be asked to leave immediately. (симултаност)
- (3) The hotel guests causing a disturbance *last night* will be asked to leave today. (антериорност)

Поред самосталне употребе, слично понашање могу испољити и када се нађу на месту комплемента глагола непотпуне предикације. За разлику од претходних, у примерима (4–6) који се наводе у Duffley (2000), можемо уочити да се временска интерпретација не везује за контекст изван саме глаголске фразе и да је уско повезана са значењем управног глагола (слична ситуација је и са инфинитивним структурама које се детаљније обрађују у даљем разматрању):

- (4) I *remember* working with him on it. (антериорност)
- (5) I am *considering* working with him on it. (постериорност)
- (6) I am *enjoying* working with him on it. (симултаност)

(Duffley 2000: 223)

Ситуација постаје још сложенија уколико се у обзир узму и аспекатски облици нефинитних форми, па тако у комбинацији са перфективном обеле-

participle (Huddleston and Pullum, 2002 80), чиме се истиче њихово функционално преклапање. Не улазећи дубље у категоријално разматрање ове проблематике, у овом раду ће за поменуте облике провизорно бити коришћен термин (*садашњи*) *партицип* (махом због аналогне употребе са обликом прошлог партиципа који такође може ступити у сличне односе са управним глаголима), док ће се термин *герунд* користити када се жели истаћи аналогија са српским еквивалентом.

женошћу (са помоћним глаголом *have*) и прогресивношћу (типично везано за инфинитиве, јер је партицип већ обележен на овај начин) можемо говорити о облицима који временску равну сегментирају врло слојевито, као што се уочава на следећим примерима преузетим из корпуса:

(7) Л1: In the bright daylight the peeling threadbare flats had lost all illusion of reality; with them Mangon's whole relationship with Madame Gioconda seemed to have been dismantled. (FDN 77)

Л2: На светлости дана танке офуцане кулисе изгубиле су сваки привид стварности; изгледало је *ga je* заједно са њима *уклоњен* и Мангонов однос са мадам Ђокондом. (ЧК 114)²

(8) Л1: Then, perhaps, when the dream crumbled, he would regret *having helped* her to delude herself. (FDN 44)

Л2: А када се сан буде распршио у парампарчад, можда ће зажалити *шићо* *joj je њомајао *ga одржи** ту илузију. (ЧК 70)

Тиме се може закључити да поред својеврсне семантичке темпоралне обележености управног глагола ваља узети у обзир и граматичку обележеност нефинитних облика, као и функционална својства појединих глагола, чиме се уско одређује правац интерпретације. Ови глаголи ће управо бити размотрени као најчешћи експоненти нефинитне комплементације у енглеском језику,

3. ФАЗНИ И КАТЕНАТИВНИ ГЛАГОЛИ

Код одређених сложених видова глаголске фразе уланчавањем више лексичких глагола формира се сложени глаголски предикат код кога је могуће уочити најмање две глаголске ситуације које са собом повлаче и одређене интерпретације у смислу утврђивања временских равни у којима су смештене. Ово је најуочљивије код такозваних *фазних* (који се при класификацији углавном поклапају са *асијективалним* глаголима) и *кајенативних* (тј. *серијских*) глагола, који осим што синтаксички захтевају одређену допуну, најчешће нефинитну, означавају укупну, сложену глаголску ситуацију као скуп двеју или више глаголских подситуација³. Фазни глаголи се односе на појединачни сегмент радње и означавају почетак (нпр. *start*, *commence*, *begin* и сл.), трајање (нпр. *keep*, *stay*, *continue* и сл.) и окончање радње (нпр. *stop*, *cea-*

² У даљем тексту ће се ознаком Л1 означавати пример преузет из полазног, тј. енглеског текста, док ће се са Л2 означавати пример на цуљном, српском језику.

³ Као што је већ напоменуто, међу ове конструкције не спадају облици типа *He made the cottage [in order to] to live in it.*, где инфинитивна клауза представља *адвербијални агјункт* који у ужем смислу речи нема статус комплемента, већ структурно оделитог, опционог елемента у клаузи, те самим тим излази из ужег опсега анализе. Међутим, поменути облици нису у потпуности изостављени из корпуса јер могу илустративно послужити као вид интралингвалног поређење односа у који ступају нефинитне клаузе и управни делови глаголске фразе.

se, finish и сл). Слично њима, а донекле преклапајући се са њима, катенативни глаголи (нпр. *appear, happen, tend* итд.) у оквиру сложене глаголске фразе подразумевају серијско уланчавање глагола како би се издвојиле најмање две глаголске ситуације⁴, код којих сваки претходни глагол функционише као управни ономе који следи. Како код ових конструкција једино први глагол у низу може бити обележен у глаголском времену⁵, он функционише као носилац граматичког времена читаве клаузе, док остали глаголи у оквиру сложене глаголске фразе морају бити у нефинитном облику и не морају остварити чврсту везу са временом управног глагола.

За разлику од фазних, катенативи не морају нужно да испоље сегментирање радње у смислу упућивања на одређени темпорални део предиката. Пример (9):

(9) Л1: 'I don't seem to see very much of him either. (FDN 24)

Л2: Изгледа да га ни ја не виђам много. (ЧК 42)

показује да семантички садржај лексеме *seem* не подразумева било какву фазу унутар предикације, већ одређену перцепцију догађаја који се актуализује током читавог тока реализације комплементног глагола. За разлику од овог, у раније наведеном примеру (7) глагол *seem* за допуну има перфективни пасивни инфинитив, те се временска интерпретација допуне помера у антериону димензију у односу на управни глагол. Тако се уочава да фазни глаголи у енглеском семантички упућују на одређену временску локализацију, док код катенативних глагола који немају фазна обележја то не мора бити случај, па је код њих потребно додатно граматички обележити временску равн актуализације глагола. Међутим, како у српском језику нефинитни облици нису временски обележени, антериорност је преведена финитним, презентски облицима, с тим да је у примеру (7) она означена кроз употребу пасива глагола свршеног вида.

ФОРМАЛНЕ РЕАЛИЗАЦИЈЕ И ЊИХОВЕ СЕМАНТИЧКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ

4. ПАРТИЦИПСКИ КОМПЛЕМЕНТИ

Статистички посматрано, може се приметити да се у корпусу партиципска комплементација јавља ређе у односу на инфинитивну. Забележено

⁴ Ови глаголи дозвољавају да сваки наредни допунски глагол може имати нефинитни комплемент, па стога и име „катенативни“ (енг. *(con)catenative*), тј. уланчани глаголи.

⁵ Иако први глагол у низу уланчаних може, он не мора бити обележен у глаголском времену, већ и сам може бити нефинитан (... *as if trying to prove*); слично је у када се ради о глаголском начину (нпр. *Begin to submit your papers* – многи од ових глагола се могу јавити у императиву).

је 38 примера ове врсте који се појављују у комбинацији са различитим видовима управних елемената. У граматичком смислу, садашњи партицип, тј. герунд би у српском језику по значењу био аналоган глаголском прилогу садашњем, пошто оба облика у својој основној интерпретацији подразумевају континуално преклапање са неком другом глаголском ситуацијом. Међутим, како се у Пипер и др. (2005: 552) наводи да у српском језику „за разлику од инфинитива, герунди не могу остварити допунску зависну везу с главним реченичним предикатом“, може се закључити да, за разлику од енглеског, у српском језику глаголски прилог садашњи не успоставља тако чврсту везу са управним глаголом, те тиме исказује своју примарно модификаторску, адвербијалну функцију (*ibid.*).

Формално гледано, као преводна реализација глаголски прилог садашњи је забележен у само у 4 случаја где испољава своје основно, континуално значење, тј. где означава радњу која је симултана са радњом коју означава управни глагол, испољавајући одређени адвербијални карактер. Примери:

(10) Л1: Spend the time slowly packing away the library; the crates are too heavy to move and lie where they are filled. (FDN 28)

Л2: Време проводим лагано пакујући библиотеку, сандуци су исувише тешки да бих могао да их носим и леже тамо где су напуњени. (ЧК 47)

(11) Л1: Unceremoniously left on the shelf, she had managed to survive for a few months vocalizing on radio commercials. (FDN 51)

Л2: Пошто је без много буке скрајнута, успела је да преживи неколико месеци снимајући звучне рекламе за радио. (ЧК 78)

Код осталих примера, глаголски облик који се у највећем броју случајева јавља је презент (примери 12–13), махом у комбинацији са везницима *ga* (7 примера, претежно са фазним глаголима *start, begin, go on, stop*) и *како* (9 примера, уз перцептивне глаголе *notice, hear, see, feel*), који неретко могу стојати у комутабилном односу⁶, а који такође означава радњу која изражава симултаност са управним елементом клаузе. Код многих од размотрених управних глагола се јављају са претежно начинско-временским адвербијалним значењем⁷ (примери 12–13), где се временска раван главног глагола преклапа са равни комплемента, одражавајући тиме симултани карактер глаголских инстанци. Примери:

⁶ Везник *како* представља синоним везника *ga* у одређеним типовима изричних клауза, а делимично су међусобно замењиви код клауза које уводе глаголи перцепције (Станојчић *et al.*, 1989: 292). Уз то, Ружић и Бошњаковић (2005: 239) примећују да је њихова замењивост у изричним клаузама „условљена пре свега видом управног глаголског предиката“, тј. употребом глагола несвршеног вида, што се анализом примера из корпуса испоставља као делимично тачно.

⁷ Пошто поменути примери сами по себи не представљају засебне, синтаксички оделите (у овом случају редуковане) адвербијалне клаузе (види напомену 3) јер су саставни део главног пропозиционог садржаја реченице, они могу се сматрати за својеврсни вид комплементације, тј. допуне за циљ (види Станојчић и др. 1989: 310)

- (12) L1: When you moved it across the window he started thinking. (FDN 18)
L2: Када сте померили руку преко прозорчића, он је почео да размишља. (ЧК 34)
- (13) L1: He craned forward, saw Alto eyeing him. (FDN 79)
L2: Нагнуо се напред и видео Алта како га посматра. (116)

Од осталих у преводу забележених глаголских облика ваља издвојити и перфекат (примери 14–17). Као што се из изложених примера може видети, партиципи којима одговара српски перфекат не морају у свим случајевима (примери 14–17) указивати на антериорни догађај у односу на свој управни глагол. Коришћење перфекта у циљном језику се овде може објаснити чињеницом да у малтене свим наведеним примерима партицип замењује финитну временску клаузу, те је и превод усмерен ка употреби наративног перфекта који означава корелативни однос двеју радњи:

- (14) L1: He traced a spray of arrows leading from a link in the chain. (FDN 17)
L2: Следио је прстом низ стрела које су водиле од једне карике у ланцу. (ЧК 33)
- (15) L1: Hope you don't mind me climbing in. (FDN 29)
L2: Надам се да вам не смета што сам ушао. (ЧК 50)
- (16) L1: He moved towards the door, when he reached it looked back to see Kaldren standing in the shadow of the three giant letters on the far wall, his eyes staring listlessly at his feet. (FDN 35)
L2: Кренуо је ка вратима и стигавши до њих окренуо се: Колдрен је стајао у сенци огромних слова на зиду у дну просторије и безвољно зурio у своја стопала. (ЧК 57)
- (17) L1: As he entered the corridor below the stage shortly before eight-twenty, Mangon could hear the sounds of the audience arriving and making their way to their seats. (FDN 78)
L2: Када је покушао да уђе у ходник испод биненешто ,пре осам и двадесет, Мангон је чуо жамор публике која је пристизала и смештала се на својим седиштима. (ЧК 115)

У корпусу је садашњи партицип преведен инфинитивом у само једном случају и то у модалној конструкцији са глаголом *trebajiti*, док су забележени и примери са футуrom, оба после глагола који са енглеским модалним глаголом *will* на неки начин јасно упућују на будућност. У неким примерима се јављају облици који не садрже глаголске елементе (прилози, предлошке фразе и глаголске именице), па самим тим не пружају основ за контрастирање у смислу граматичког времена, али је временска димензија укључена фреквентативним и временским адвербијалима. Такође, јављају се и случајеви где су управни глаголи семантички укључени у јединствену лексему у циљном језику, која преузима временску димензију на коју упућује управни глагол. Примери:

- (18) L1: As you'll understand, there's a good deal that needs re-thinking. (FDN 9)
L2: Као што и сами схватате, много тога треба наново промислити. (ЧК 23)

- (19) L1: Within two hours it would fade, leave his brain feeling like a block of blotting paper. (FDN 32)
L2: Оно ће проћи кроз два сата, иосле чећа ће свој мозак осећати као блок упијајуће хартије. (ЧК 53)

5. ИНФИНИТИВНИ КОМПЛЕМЕНТИ

За разлику од партиципских, инфинитивни комплементи типично не упућују на антериорну интерпретацију у односу на управни глагол, јер инфинитиви по својој природи подразумевају одређени циљ, било реализован или хипотетичан, чиме би се инферентни оквир ограничио на симултане и будуће глаголске ситуације. Ипак, постоје случајеви где се прагматички може доћи до антериорног тумачења уколико се укупна глаголска ситуација посматра као низ различитих степенâ (не)остваривања глаголске радње које глагол у преводном еквиваленту обухвата. Duffley (2000: 234) као пример наводи глагол *manage*⁸ који у оквиру свог значења нужно подразумева да се, уколико подразумевамо да реченица има своју пропозициону валидност, радња коју означава инфинитивни комплемент мора на неки начин окончати пре но што се значењски садржај који глагол *manage* подразумева актуализује. Ово потврђују и примери из корпуса:

- (20) L1: I nearly put the phone down on him, but managed to go through the pre-tence of making the final arrangements. (FDN 28)
L2: Умало му нисам спустио слушалицу, али успео сам да се претварам како се договарамо око припрема за крај. (ЧК 48)
(21) L1: In one of them an enormous squid-like plant had almost managed to climb from its vivarium. (FDN 40)
L2: У једном од њих, огромна биљка налик сипи готово је успела да се успне и извуче из свога виваријума. (ЧК 64)

Како наведени примери илуструју, може се приметити да се и у овој интерпретацији као преводни еквивалент јавља конструкција *ga*+презент, чиме се опсег њене употребе простире на практично све могуће врсте временских односа које може означити, како код партиципа, тако и код инфинитива. Код инфинитива *ga*-конструкција представља далеко најчешћи облик који се јавља код превода ове врсте комплементације – забележено је 109 примера где је употребљен везник да са презентом немобилног карактера:

- (22) L1: As he stood up and said goodbye to Anderson he suddenly decided to throw away his alarm clock, escape from his futile obsession with time. (FDN 9)
L2: Када је устао и поздравио се са Андерсоном, одједном је одлучио да баца будилник, да се отргнеод узалудне опседнутости временом. (ЧК 22)

⁸ Исто тумачење би се могло применити и на његов антоним *fail*, код кога имамо изостанак очекиваног резултата, што имплицира да је свакако дошло до покушаја да се одређени резултат оствари, али је резултат нереализован.

- (23) L1: Kaidren continues to reproach me (Powers wrote in his diary). For some reason he seems unwilling to accept his isolation, ... (FDN 12)
L2: ... Колдрен наставља да ме прекорева (записао је Пауерс у своме дневнику). Из неког разлога не жели да прихвати своју изолованост, ... (ЧК 26)
- (24) L1: The chalet had been closed after Whitby's suicide, and many of the experimental plants and animals had died before Powers had managed to receive permission to use the laboratory. (FDN 14)
L2: Кућицу су запечатали после Витбијевог самоубиства, и многе експерименталне биљке и животиње угинуле су пре него што је Пауерсу пошло за руком да добије дозволу за коришћење лабораторије. (ЧК 29)
- (25) L1: I thought I was beginning to look a little uncared-for. (FDN 15)
L2: Помишљао сам да почињем да изгледам малчице запушетно. (ЧК 30)

Од осталих облика који се у српском преводу могу уочити, мада доста ређе, су конструкције са перфектом, и то у свим примерима где се у енглеском тексту јавља перфективни инфинитив, у неким случајевима такође са везиком *ga* (примери 26–27), док се у другим случајевима махом јављају са адвербијалним изразима који се односе на семантички садржај управног глагола клаузе на енглеском језику (пример 28):

- (26) L1: Fortunately the nightmarish visions appear to have receded for the time being... (FDN 12)
L2: Срећом, изгледа да су кошмарне визије за сада престале... (ЧК 26)
- (27) L1: The sounds appeared to come from an apartment over a launderette. (FDN 67)
L2: Звуци као да су допирали из неког стана изнад перионице рубља. (ЧК 100)
- (28) L1: He broke off, realizing the implied criticism of Powers' own disastrous work at the Clinic, but Powers seemed to ignore this, was examining the pattern of shadows on the ceiling. (FDN 8)
L2: Нагло је застао, схвативши да тиме имплицитно критикује и Пауерсов рад на Клиници, који је имао катастрофалне последице, али овај је то изгледа игнорисао и бавио се разгледањем сенки на таваници. (ЧК 21)

Слично партиципским комплементима, енглески допунски инфинитиви по правилу нису превођени српским инфинитивним кореспондентом, понекад из разлога јер га дистрибутивно није могуће употребити, али ни у случајевима где би његово јављање било преводно оправдано. Забележен је само један пример са инфинитивом у српском језику и то као део идиоматизоване конструкције чији је инфинитив саставни део:

- (29) L1: Only the chimpanzee ignored him. It sat on the floor of its cage, neurotically jamming the puzzle dice into the polythene bucket, exploding in bursts of sudden rage when the pieces refused to fit. (FDN 36)
L2: Само га је шимпанза игнорисао. Седео је на поду свог кавеза и неуротично гурао делове слагалице у пластичну кофицу уз наступе изненадног беса када се делови слагалице нису дали уклопити. (ЧК 58)

Јављају се и конструкције са презентом без субординатора, махом у случајевима где се у енглеском примеру јавља фазни глагол или као део временске клаузе, а забележени су и ретки примери употребе футура другог, потенцијала и глаголског прилога садашњег (примери 30–32) :

- (30) Л1: ‘It’s going to take a long time to reach zero at this rate,’ Powers remarked dryly. (FDN 26)
Л2: „Потрајаће подуже времена док овим темпом стигне до нуле“, примети Пауерс равнодушно. (ЧК 45)
- (31) Л1: It will take a century for such a fractional drop in fertility to have any effect in areas where extensive birth control provides an artificial reservoir. (FDN 22)
Л2: Потрајаће један век док такав занемарљиви пад наталитета буде имао ефекта у областима где распрострањена контрола рађања ствара један вештачки резервоар. (ЧК 40)
- (32) Л1: I suppose she’s just threatening to make enough of an exhibition of herself to block his governorship. (FDN 57)
Л2: Претпостављам да прети тек толико да би направила довољно велики скандал и спречила његову кандидатуру за гувернера. (ЧК 87)

ЗАКЉУЧАК

И поред чињенице да при преводној контрастивној анализи увек ваља имати на уму да постоје извесне стилско-идиолекатске појаве везане за језик превода који преводилац употребљава, и да је одабир преводних еквивалената представља суверено право преводиоца, многи релевантни закључци се ипак могу извести. Може се установити да се као преводни еквиваленти енглеских комплемената јавља мноштво облика, али да се у далеко највећем броју случајева, како за енглески садашњи партицип, тако и инфинитив, јавља *ga*-конструкција са презентом, мада су забележени и случајеви комбиновања са перфектом и потенцијалом, који су најчешће комутабилни са презентом. Ово имплицира да честа употреба *ga*-конструкције није арбитрарна, да она има велики потенцијал временског транспоновања, као и да презент који се у њој најчешће јавља најчешће није пунозначан. Он своју пуну вредност добија у оквиру читаве конструкције и покрива широк спектар временских односа у који ступа са управним глаголом.

Партиципска комплементација претежно испољава адвербијалну природу начинског и циљног типа, што је посведочено и у српском делу корпуса, истичући симултаност са управним глаголом као примарни временски оквир. С друге стране, инфинитивне конструкције имају махом циљно значење, истичући постериорни и консекутивни временски оквир. Међутим, иако су наведени резултати преовлађујући, немали број примера сведочи и о томе

да се и код партиципа и код инфинитива јављају и антериорне, тј. постериорне интерпретације, нарочито у перфективно обележеним облицима.

Уз то, анализа указује на то да при превођењу глаголско време управног глагола у енглеском само по себи не утиче пресудно на избор допунске конструкције у српском у оној мери колико то чини његов семантички садржај. Он усмерава инференцију у одређеном правцу, прагматички обogaћујући схватање временског оквира у који ће се сместити глаголска ситуација коју обележава допунски глагол. Тиме се примаоцу информације оставља да закључи да ли се у одређеном примеру ради о антериорном, симултаном или постериорном догађају који, рецимо, *ga*-конструкција описује. Ово се чини још значајнијим ако се има у виду различита конвенција употребе глаголских облика при наравији у српском и енглеском језику, у смислу да на поменути феномен не утичу правила везана за „слагање времена“, те се избор облика врши на основу интра-лингвалних односа између управних и допунских елемената у енглеском и српском.

ЛИТЕРАТУРА

Biber (1999): Douglas Biber *et al.*, *Longman Grammar of Spoken and Written English*, London: Pearson Education Ltd.

Ballard (1977): J.G. Ballard, *The Four-Dimensional Nightmare: Short Stories*, *New ed*, London: Penguin.

Балард (2005): Ц. Г. Балард, *Четиридимензионални кошмар*, Београд: Фабрика књига.

Declerck (2006): Declerck, R., Reed, S. (contributor) Cappelle, B. (contributor), *The grammar of the English verb phrase. 1: The grammar of the English tense system: a comprehensive analysis*. in “Topics in English linguistics, 60”. Berlin: Mouton de Gruyter.

Duffley (2000): Patrick J. Duffley, *Gerund versus Infinitive as Complement of Transitive Verbs in English*, in “Journal of English Linguistics, Vol 28/No. 3”, Sage Publications, 221–248.

Ђорђевић (1997): Радмила Ђорђевић, *Грамајика енглеској језика*, Београд: Чигоја штампа.

Palmer (1987): P. R. Palmer, *The English Verb — 2nd edition*, London: Longman.

Пипер (2005): Предраг Пипер и др., *Синтакса савременој српској језика. Просја реченица*. Институт за српски језик САНУ. Београд – Нови Сад: Београдска књига – Матица српска.

Quirk (1985): Randolph Quirk *et al.* *A Comprehensive Grammar of the English Language*, London: Addison-Wesley Pub Co.

Ружић (2005): В. Ружић и Ж. Бошњаковић, *Везници у изричним реченицама – српско-македонске паралеле*, у „Зборник Матице српске за филологију и лингвистику 48 (1–2)“, Нови Сад: Матица српска, 233–240.

Станојчић (1989): Живојин Станојчић и др., *Савремени српски језик и култура изражавања*, Нови Сад: Завод за уџбенике и наставна средства / Београд: Завод за издавање уџбеника.

Dejan M. Karavesovic
Faculty of Philology and Arts
English language and literature Department

TEMPORAL RELATIONS OF NON-FINITE FORMS AS VERBAL COMPLEMENTS IN ENGLISH AND THEIR SERBIAN TRANSLATION EQUIVALENTS

Summary: The paper examines time and tense relations between the main verb and its non-finite complement(s) in English and their translation equivalents into Serbian. The analysis includes approximately 180 examples of contextual realisations of such structures, providing their functional and temporal interpretation with the aim of determining the key tendencies regarding this phenomenon in the two languages. Also, the goal is to provide an additional perspective of the relations between the matrix verb and its complement in the contemporary Serbian language by means of contrastive comparison with English.

Key words: Tense, aspect, gerund-participle, infinitive, translation, catenative and phase verbs, non-finite complementation; *da*-construction.

Ана С. Коцић

Универзитет у Нишу
Филозофски факултет
Департман за англистику

УДК: 81'23 ; 81'246.2
ИД БРОЈ: 180263948

Стручни рад
Примљен: 18. априла 2010.
Прихваћен: 21. септембра 2010.

THE ORGANISATION OF THE L2 MENTAL LEXICON

Abstract: The paper deals with some of the most relevant trends in L2 mental lexicon research with the aim of highlighting the issue of the L2 mental lexicon organization. After reviewing the findings on the connections between the L1 and L2 mental lexicons, the author goes on to explore the structure of the L2 mental lexicon. The special emphasis is on the models of the L2 mental lexicon considering the underlying conceptual system. Finally, the issue of control mechanisms of a bilingual lexicon is dealt with. In the Conclusion section, an attempt is made to give a balanced summary of the research results presented.

Keywords: L1 and L2 mental lexicon, conceptual storage, control mechanisms

1. INTRODUCTION

How people store and manage a large amount of words they use and encounter every day has always been one of the most intriguing questions. Even today, in the era of science and technology expansion, there does not seem to be a complete and satisfactory answer to that question. Due to inaccessibility of the mental lexicon, '*an elaborate structure, with an enormous amount of information involved*' (Aitchinson, 2003:251), it is difficult to give a description or a model of its functioning. The problem becomes even more difficult, when more than one language is involved.

Taking into consideration that no real consensus on the issues of L1 and L2 mental lexicons modelling exists, this paper will attempt to present some of the most influential research in the field of L2 mental lexicon research, including the one related to the issues of L1 vs. L2 mental lexicon relationship as well as the most influential models of the bilingual lexicon. Due to the complexity and breadth of this topic, the focus will be on the ideas for the conceptual store and control mechanisms of a bilingual lexicon. The main aim is to highlight the trends in research which may prove successful in explaining the real nature of the L2 mental lexicon.

2. L1 vs. L2 mental lexicon

What seems to be undisputed by most researchers is that there are indeed two different mental lexicons in bilingual speakers. However, the issues of whether the two mental lexicons are separated or interconnected, and the degree of interconnectedness between the two lexicons, if it does exist, are still the subject of the debate among the researchers. Another somewhat controversial point is the degree of resemblance of the L2 mental lexicon to the L1 lexicon. Since the issue of separation/integration of the two lexicons is a more complex one, and often overlaps with the research results on the L2 mental lexicon structure, the author will first present the most often cited views on the similarity/difference of the L1 and L2 mental lexicons.

2.1 The basis of the L1 and L2 mental lexicons

The general view is that the nature of links between words in the L1 mental lexicon is a semantic one (for a detailed review of the issue, see Aitchinson, 2003). As opposed to the L1 mental lexicon, the L2 mental lexicon appears to be organised on a phonological basis. However, the evidence for this is neither conclusive, nor undisputed, and even if it is accepted, many unresolved issues still remain, one of the crucial being lexical retrieval in the production process (Pemberton, 1993).

The results of Meara's study known as the Birkbeck Vocabulary Project are most often presented as the evidence for phonologically organised L2 mental lexicon. The research included word association tests (non native speakers' responses to L2 stimuli were analysed) and was conducted with English-French bilinguals. The results of the L2 word association tasks provided proofs that the L2 mental lexicon is considerably different in its structure than the L1 mental lexicon. The most important implications of Meara's research are as follows: the connections between words in the L2 mental lexicon are less stable than the ones in the L1 mental lexicon; the L2 mental lexicon is predominantly based on phonology and there are systematic differences in the semantic links of words between the L1 and L2 mental lexicons (Meara, 1984).

Singleton (1999) challenges the predominant view of the L2 mental lexicon as phonologically based and questions the interpretation of the findings of the Birkbeck Vocabulary Project word association tests by Meara. Singleton's argument is that the results of this and similar studies, when examined more closely and from a different point of view, do not necessarily support the fact that the L2 mental lexicon is more form-based than the L1 mental lexicon. He cites evidence from numerous studies which point to the importance of meaning in both L1 and L2 lexical acquisition and mental lexicon integration, whereas formal processing appears to have a major role only in the early phase of word integration into the L2 mental lexicon.

Another criticism of Meara's conclusions is provided by Wolter (2001), who even proposes a model of the L2 mental lexicon structurally similar to the L1 mental lexicon. Although he acknowledges that there are some fundamental differences between L1 and L2 mental lexicons, he points out that the patterns of native and non-native responses in word association tasks show more similarity than it was supposed. His idea is that the key principle upon which both mental lexicons are organised is the depth of individual word knowledge. What seems to be the crucial concept in his theory is that lexicons are not viewed as holistic structures, but rather as fluctuating entities in which words have different status according to how well-known they are to the speaker. Therefore, his model of the L1 and L2 mental lexicons consists of more layers of words, the core one being the words that are well known. The words in layers closer to the core vocabulary have stronger connections to the other words, whereas the strength of connections decreases if the words are less-known.

From the above stated, it would appear that accepting the claim that the basis of the L2 mental lexicon is a phonological one would be unjustified without further research and more in-depth analysis of the findings so far. If more similar studies were conducted with the results which would be both reliable and consistent with the previous ones, then the phonologically-based L2 mental lexicon hypothesis would seem more solid.

2.2 Modularity vs. connectionism

A question that is equally important for the research into the L1 mental lexicon structure (see Aitchinson, 2003) and the L1 – L2 mental lexicons relationship is whether its organisation is modular or connected, i.e. are the two (or more) mental lexicons separate structures with no mutual connections, or are they interconnected? What seems to be the prevailing view nowadays is that the mental lexicons of one speaker are mutually connected, but whether the interconnectedness is complete or partial is yet to be confirmed by research.

In his review of the issue of mutual separation/integration of L1 and L2 mental lexicons, Singleton (1999) is in favour of a general connectionist approach. Connectionist models emphasise the existence of a '*common, interconnected set of cognitive structures*' (MacWhinney, 1997:119). According to the results of the research in that area, it seems that both the view of completely independent and separate L1 and L2 lexicons and the view of totally integrated lexicons can be ruled out. It is more likely that the two lexicons are connected via direct or indirect connections (a common conceptual store). However, the exact nature of L1 and L2 connections is yet to be discovered, while taking into consideration individual differences in terms of how well particular L1 and L2 words are known as well as the perception of their formal and/or semantic similarity.

More details on some of the research on shared properties of the L1 and L2 mental lexicons will be given in the following section.

3. ORGANISATION OF THE L2 MENTAL LEXICON

3.1 Conceptual store

The most common views of bilingual lexical organisation are: compound, coordinate and subordinative, the main difference among them being in the understanding of an underlying conceptual system. Compound and subordinative systems assume that there is only one conceptual system for both mental lexicons and that the main difference is in the access path. Namely, the compound system is based on the hypothesis that the L2 vocabulary has direct access to conceptual representations, whereas in the subordinative system L2 words access to conceptual representations is mediated through the corresponding L1 items. On the other hand, the coordinate view presupposes the existence of two conceptual systems corresponding to the two vocabulary sets.

De Groot (1993) argues that strict separation in views of bilingual lexical organisation as being compound, coordinate or subordinative is not in accordance with research results and advocates the mixed-representational system. The studies she reviews point towards the idea that the L1 and L2 mental lexicons of bilinguals *'contain a mixture of different representational forms'* (p. 46). The storage format of L1 and L2 vocabularies may depend on L2 learning history, word type (i. e. whether L1 words and their L2 equivalents are concrete or abstract, cognates or non-cognates), or more precisely on the shared conceptual properties of the corresponding L1 and L2 word pairs. Thus, L1 and L2 words which have more conceptual elements in common will more likely be organised in a compound or subordinative fashion (depending on the level of proficiency in L2), whereas L2 items with non-equivalent translations in L1 would probably have a separate (coordinate) representational system. The underlying idea of this model, known as *'the distributed model'* (Dong et al, 2005) is that there are two more or less separate conceptual stores, within which there is some overlapping reflected in shared conceptual nodes among certain types of words.

In contrast to this model, there are several models which emphasise the existence of a single shared conceptual storage. Two of them were proposed by Potter et al: *'the concept-mediation model'* and *'the word-association model'* (for a detailed review of all the models, see Dong et al 2005). The main difference between these two models is in the route by which the L2 words access the common conceptual store. The concept-mediation model presupposes a direct access to the conceptual store, whereas in the word-association model, the L2 words access to meaning is mediated by their L1 equivalents. Kroll (1993) explores the issue of connections between L1 and L2 lexical representations and between L1 and L2 lexical representations and concepts. Her claim is that concept mediation, which is presumably characteristic of L1 to L2 translation, can also be observed in L2 to L1 translation, especially with the increasing proficiency in L2. The new point she introduces is that concept mediation appears fairly early in the

process of L2 learning. It seems that none of the two above mentioned models is completely in accordance with research evidence. However, a combination of these models can account for the changes in interlanguage development of adult bilingual speakers: a shift from word association in early stages to concept mediation in more proficient adult learners.

Another influential model of a bilingual lexicon based on the shared store presumption is the revised hierarchical model (Kroll and Stewart, 1994). In this model, L1 and L2 words are interconnected via both lexical-level and conceptual links. However, the nature of those links is somewhat asymmetrical; namely, L2 to L1 lexical-level links are stronger than L1 to L2 links, whereas L1 conceptual links are stronger than L2 links. The evidence for this model came from the translation experiments with fluent bilinguals. It was established that translation from L1 to L2 was slower, less accurate and prone to the influence of semantic variables, which implies that the L1 words activate conceptual representations, whereas the L2 words more often activate their corresponding L1 equivalents.

In a later study conducted by Van Hell and De Groot (1998), the authors used a word association experiment in an attempt to shed more light on the issues of conceptual representations in L1 and L2 mental lexicons. It appears that word type and grammatical class have a major effect on the degree of conceptual representations sharing between the L1 and L2 mental lexicons. The results of the experiment suggest that conceptual representations, or at least, major parts of conceptual representations are usually shared between the lexicons if the words are concrete words, cognates or nouns, as opposed to abstract words, non-cognates or verbs. This would mean that conceptual representations in a mental lexicon are neither purely language-specific, nor completely shared across languages.

Kroll and Tokowicz (2001) examined how the process of developing direct L2 conceptual processing is represented in the mental lexicon of a fluent bilingual, starting from the premise that in initial stages, L2 access to meanings depends on the lexical transfer from L1. The authors highlight that the process of developing L2 mental mapping, i.e. direct conceptual links is accompanied with the development of appropriate *control mechanisms* which appear to regulate the degree of activation of the two languages. The following section deals with the research on the control of the bilingual mental lexicon.

3.2 Control mechanisms in the bilingual lexicon

The answers to the question of how bilinguals manage to control which language will be used at a particular moment, i.e. how the two (or more) mental lexicons of one speaker are managed efficiently also vary. One line of research goes in the direction of resolving the issue at the lexical level, i.e. the claim is that selection takes into account only the target language (Costa et al cited in Finkbeiner et al, 2006). The other influential explanation is that the words of the different mental lexicons are differently activated, so that only the words from the target

language mental lexicon receive enough activation, whereas activation of the non-target language mental lexicon is minimal and insignificant for the selection process (La Heij, 2005).

The third possibility is suggested by Green (1993, 1998) and is based on the premise that the non-target mental lexicon is suppressed in a reaction to the activation of the target language mental lexicon. Since Green's inhibitory control model (IC model) appears to be most fully developed, the author will deal with in more detail. IC model of the bilingual mental lexicon is developed so that it can account for the ability to switch between the languages. It presupposes that there are multiple levels of control. The basis of the IC model is the hypothesis that, in terms of meaning, the lemmas are organised into semantic fields and are distinguished by means of tagging, whereas in terms of word forms, the items are also tagged and organised based on their phonological properties. The main innovation of this model is in identifying control processes which determine which mental lexicon will be activated in a particular situation. The model presupposes the existence of inhibitory control mechanisms which act when the speaker uses one language, suppressing the activation of the other language word forms. This enables bilingual speakers to perform various tasks in one language without interference of the other.

It should be mentioned that, although influential, Green's model is not completely accepted by other researchers. A recent study by Costa et al (2006) was an attempt to examine whether there is parallel activation of both mental lexicons in the process of speech production, and more precisely, whether the lexical representations of the language that is not being used at the moment are in any way activated either by the semantic system or by the phonological representations of the target language. Although the authors do not present any particular model, they point out some methodological flaws in previous studies which pointed towards concurrent activation of the two lexicons and propose new methodology which would provide more conclusive evidence.

Another recent article worth mentioning is the one by Finkbeiner et al (2006). The authors question previous approaches which all start from the premise that language selection is a competitive process, i.e. the two mental lexicons, or rather the words from the two mental lexicons, 'compete' in the process of lexical selection. Finkbeiner et al acknowledge that all three most influential proposals may be satisfactory explanations for the lexical selection control, but express the view that the process of lexical selection need not be a competitive one. Having revised the results obtained in previous studies and considering the results of the research they conducted, Finkbeiner et al suggest that threshold activation model is more viable and in accordance with the obtained data. Thus, the process of lexical selection is moved from a more abstract semantic field to a phonological level. According to the authors, this is where the choice itself takes place with the involvement of conscious control of the speaker.

4. CONCLUSION

Considering all of the above mentioned research, it becomes apparent that there is not one unified strain of theory in the field of the L2 mental lexicon organisation; rather, there are contrasting and complementing views continuously developing. One of the reasons for this could be the fact that many of the conducted studies give varying results, which are then open to different interpretations. Another obstacle to producing a more solid definition and description of the L2 mental lexicon structure and organisation is abstractness and inaccessibility of the very notion of ‘mental lexicon’. What is more, it should be taken into account that the results from the research in bilingualism might vary depending on the L1 and L2 languages in question.

If one would venture to give a balanced summary of the findings so far, it might be that, in the process of language perception, the mental lexicons of the two languages make up one system on the semantic, abstract level. As far as the language production is concerned, it is more likely that two separate systems operate in way which enables that only the one that is needed at the particular moment is the active one (Pemberton, 1993). 1

REFERENCES

- Aitchinson, J. (2003) *Words in the Mind: an introduction to the mental lexicon*. Oxford: Blackwell
- Costa, A., La Heij, W. and Navarrete, E. (2006) The dynamics of bilingual access. *Bilingualism: Language and Cognition* 9(2), 137–151.
- De Groot, A. (1993) Word-type effects in bilingual processing tasks: support for a mixed-representational system. In Schreuder, R. and Weltens, B. (eds.) *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam: Benjamins.
- Dong, Y, Gui, S. and Macwhinney, B. (2005) Shared and separate meaning in the bilingual lexicon. *Bilingualism: Language and Cognition* 8(3) 221–238.
- Finkbeiner, M., Gollan, T.H. and Caramazza, A. (2006) Lexical access in bilingual speakers: What’s the (hard) problem?. *Bilingualism: Language and Cognition* 9(2), 153–166.
- Green, D. (1993) Towards a model of L2 comprehension and production. In Schreuder, R. and Weltens, B. (eds.) *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam: Benjamins.
- Green, D. (1998) Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Bilingualism: Language and Cognition* 1, 67–81.
- Kroll, J. F. (1993) Accessing Conceptual Representations for Words in a Second Language. In Schreuder, R. and Weltens, B. (eds.) *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam: Benjamins.

Kroll, J. F. and Stewart, E. (1994) Category interference in translation and picture naming: Evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations. *Journal of Memory and Language*, 33, 149–174

Kroll, J. F. and Tokowicz, N. (2001) The development of conceptual representation for words in a second language. In J.L. Nicol (ed.), *One mind, two languages: Bilingual language processing*, pp. 49–71. Malden, MA: Blackwell Publishers.

La Heij, W. (2005) Selection processes in monolingual and bilingual lexical access. In Kroll, J. F. and De Groot, A.M.B. (eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*, pp 289–307. Oxford: Oxford University Press.

MacWhinney, B. (1997) Second Language Acquisition and the Competition Model. In De Groot, A. M. B. and Kroll, J. F. (eds.) *Tutorials in Bilingualism Psycholinguistic Perspectives*. pp. 113–142. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates

Meara, P. (1984) The study of lexis in interlanguage. In *Interlanguage*, Davies, A., Criper, C. and Howatt, A.P.R (eds.). Edinburgh: Edinburgh University Press

Pemberton, R. (1993) Introduction to ‘The mental lexicon and lexical knowledge.’ In Pemberton, R. and Tsang, E.S.C. (eds.) *Studies in Lexis*, pp. 115–130. Hong Kong: Language Centre, Hong Kong University of Science and Technology.

Singleton, D. (1999) *Exploring the Second Language Mental Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.

Van Hell, J.G. and De Groot, A.M.B. (1998) Conceptual representations in bilingual memory: Effects of concreteness and cognate status in word association. *Bilingualism: Language and Cognition* 1(3), 193–211.

Wolter, B. (2001) Comparing the L1 and L2 mental lexicon. *SSLA* 23, 41–69

Ana S. Kocić
University of Nis
Faculty of Philosophy
Department of English

ОРГАНИЗАЦИЈА МЕНТАЛНОГ ЛЕКСИКОНА НЕМАТЕРЊЕГ ЈЕЗИКА

Резиме: Рад се бави неким од најрелеватнијих смерова истраживања менталног лексикона нематерњег језика са нагласком на питање организације менталног лексикона нематерњег језика. Пошто се најпре бави истраживањима повезаности менталних лексикона матерњег и нематерњег језика, аутор даље даје увид у структури менталног лексикона нематерњег језика. Посебна пажња посвећена је моделима менталног лексикона нематерњег језика у зависности од концептуалних система на којима се заснивају. Рад се на крају бави и механизмима контроле код билингвалних лексикона. У закључном делу рада се даје балансирани осврт на презентоване резултате досадашњих истраживања.

Кључне речи: ментални лексикон матерњег и нематерњег језика, концептуално складиштење, механизми контроле



Vera M. Savić
Univerzitet u Kragujevcu
Pedagoški fakultet u Jagodini

УДК: 371.3.:811.111
ИД БРОЈ: 180269836

Стручни рад
Примљен: 17. марта 2010.
Прихваћен: 11. октобра 2010.

DRAMATIZATION OF FABLES IN TEACHING ENGLISH TO YOUNG LEARNERS

Abstract: Drama activities draw their EFL potential from the natural imaginative energy of young learners and from enjoyment dramatization easily provides. Used at different levels as mime, puppet show, role play or script writing, dramatized fables respond perfectly to teaching learners of a variety of language levels, ages and learning styles. Dramatization of fables is the activity that actively involves learners in the text of a fable and makes communication in a foreign language meaningful, allowing children personalization through emotional involvement.

The paper studies how dramatization of fables can be exploited in the classroom to practise language structures and functions, and to develop creative thinking, problem solving, language fluency and communication skills. It also aims to examine the potential of drama activities to make learners reflect on own production and develop language learning skills and autonomy in learning.

INTRODUCTION

To stimulate interaction in the classroom EFL teachers need to use activities that secure communication in a meaningful context. Drama activities prove to be suitable to get young learners speaking with ease and motivation. Drama play comes naturally to young learners as they are used to play-acting in which they pretend to be someone else (a superhero, mommy, daddy, a favourite sports star). Research¹ has shown that make-believe play, puppetry and role-play enhance retention and creativity, help develop children's social and emotional intelligences, and influence their upbringing in a positive way.

Benefits of using drama and drama activities in language learning are obvious: children are encouraged to speak, and both their verbal and non-verbal skills are developed; active involvement in a text through personalisation makes

¹ The issue has been researched by students of the Faculty of Education in Jagodina in the last few years, the research results have not been published.

language more meaningful and memorable (Phillips 2007: 6); mixed ability classes benefit from group work and dramatization as a cooperative activity; role plays help children develop imagination and boost their confidence in using a target language. Drama becomes a very powerful tool in language teaching/learning as it involves learners through their bodies, minds, emotions, language and in social interaction (Phillips 2007:6).

Fables are suitable for dramatization in EFL classrooms for several reasons: they are very short stories in prose or in verse, they tell the adventures of one or more animals, they are simple and depict an event which turns out quickly. Few elements are needed to settle the situation: a particular story soon gets to an end because what matters is not the tale, but its moral, a teaching which the reader gets from the story. The fable matters for its contents, its wisdom and also because it takes the liberty of saying indirectly what in some circumstances would not be easy to say openly. The moral helps to let the reader reflect; “brevity” and “moralistic ending” are the main elements of the fable and after the narrative texture (the plot), the fanciful atmosphere turns over, and the meaning of the story is made clear.

The potential of fables in language teaching lies mainly in common characteristics of this literary genre in all cultures. There are well known fables (like Aesop’s fables) with animal characters (ant, cat, mouse, wolf, sheep, lion, etc.) who “think” and “speak” in order to “educate” the reader to behave according to the rules accepted by most people. In the fables the animals represent the men with their faults and virtues; the nature, which is the setting of the various events, has a secondary role. The fables’ author is interested in describing behaviours in order to remind the reader of the rules of living which regulate human society. Each fable must include a moral truth or a teaching of practical wisdom, often clearly expressed in a maxim. This strengthens the didactic value of the fables and their potential to contribute to development of children in more than just linguistic aspect.

LANGUAGE LEARNING THROUGH DRAMATIZATION

Dramatization activities are suitable for all age groups, but young learners respond to them most naturally. Young learners are aged 5–10/12 and are distinguished from adolescents as they are social, need to be physically active, learn through play, are very creative, need a lot of repetition, are self-centred and respond emotionally to learning activities, possess natural curiosity and willingness to learn, have a short attention span, are still developing both cognitively and physically, and show considerable individual differences; as language learners, they have more advanced oral than literate skills and can formulate their own language rules if they receive a comprehensible language input (Opp-Beckman & Klinghammer 2006: 128).

Dramatization responds favourably to most of the young learners' characteristics: it offers oral practice through play, physical action, repetition, creativity, emotional involvement and personalisation. Performed as group work and cooperative activity, dramatization provides opportunities for different levels of linguistic development by settling individual differences and using the strengths of each member of the group (Phillips 2007: 7). It also appeals to all kinds of learners: aural learners benefit from rehearsal and production stages, visual from script writing and preparing masks, props and costumes, while kinaesthetic learners learn through non-verbal communication, like miming, facial expressions and body movement.

Moreover, dramatizing a text is enjoyable and motivating, it relieves children of their inhibitions caused by shyness and embarrassment at speaking a foreign language. It is sometimes the shyest children who show greatest potential in drama activities (Scrivener 1994: 69). Puppets and masks can further contribute to confidence raising. However, without trust and respect, drama activities can easily lose their potential for language learning.

A very important aspect of drama activities is the fact that a foreign language is used in context. Instead of using isolated words, children practise whole phrases and language 'chunks', structures and functions. Language is used for communication between drama characters, which stresses the communicative aspect of dramatization. Listening and speaking can serve as a powerful tool to provide practice in specific grammatical, lexical, functional and phonological areas (Scrivener 1994: 69).

In the preparation stage, script writing or rehearsal, children may take initiative and creatively use the language they know, depending on characters and situations. The characters can be puppets or children wearing hats and masks that put them in the role, and the dialogue can be constructed by students and a teacher working together (Cameron 2008: 70). Script writing activities inspire language production and learning. What is more, they offer opportunities for social and emotional development by building empathy and ability to write for the audience (Cameron 2008: 155). This aspect is further developed by explicitly stating a moral of a fable being dramatized.

DRAMATIZATION ACTIVITIES IN EFL CLASSROOMS

Elements of dramatization should be introduced gradually over a period of time to prepare children for longer drama activities. Scrivener (1994) lists six types of drama activities used in teaching English:

1. Roleplay – acting out small scenes, either using own ideas or the ones on role-cards;
2. Simulation – a large-scale roleplay based on role-cards and background information;

3. Drama games – games which involve mime and imagination;
4. Guided improvisation – children play characters who join in in a scene that is improvised;
5. Acting play scripts – children act short sketches or scenes;
6. Preparing improvised drama – working in small groups, children invent and rehearse a short scene and perform it for the others.

To get ready for dramatization and for acting a variety of characters, children should first be involved in highly controlled warmers: standing up or walking around the classroom as a character of their choice or in the manner of the word (*happy, young, sad, tired, cold, tense, irritated, anxious, old*, etc) to practice body language: gestures, stance, facial expressions. They should also be given practice of exploring the power of their own voices: saying words or sentences softly, loudly, quietly, angrily, sadly, happily, slowly, fast, etc, thus practising different voice elements: volume, diction, tone, pitch, articulation, pace.

To prepare for script writing, children can get ready by completing a dialogue in scripted improvisations. Working alone or in small groups, children first write out the missing role-cards and then act them out. Teacher may write prompts/key vocabulary on the board to guide children. Later, they can try writing their own improvisation starters after discussing in pairs or groups what the characters' exact words might be. Key phrases can be elicited from the class as a whole. Script writing can be done as a parallel writing using a model. After checking the language of the scripts, the teacher arranges a time for each group to perform the play. This can be done over several weeks, with five to ten minutes of a lesson being used for these activities.

Dramatization can be performed with ready-made dialogues which children prepare in groups of three and perform in front of the class. Preparation involves reading, practising expressive language, re-reading roles in turn, memorising own parts of the dialogue, acting them out, rehearsing without script, and performing in front of the others, hopefully retaining natural fluency. This can be done with the use of puppets or masks, made specially for the performance.

DRAMATIZING WELL-KNOWN FABLES IN EFL CLASSROOMS

We will explore dramatisation activities related to three very well known fables: *The Lion and the Mouse*, *The Ant and the Grasshopper* (at two levels – elementary and pre-intermediate), and *The Fox and the Crow* (at elementary level).

Masks and props should be very simple, and scenery can be made by drawing on large pieces of paper and hung on a wall or a curtain. In case of using puppets, they can be stick puppets, simple drawings stuck on sticks.

Follow-up activities: retelling the stories in narrative form, discussing the moral of the story (fable), describing characters, creating masks for the animal

characters in fables, creating cartoons based on fables, choosing appropriate moral for each fable:

1. Little friends may prove great friends / No act of kindness, however small is ever wasted.
2. He who prepares lives / He who prepares survives
3. Don't get fooled by compliments / Flattery is often trickery

Scripts can be used for teaching new lexis (individual words, common expressions), figures of speech, like similies and metaphors, and devices like personification, humour and exaggeration.

1. The Lion and the Mouse

This can be an activity performed in small groups with more advanced learners. Children first read the fable, and then dramatize it by writing a script of the play.

Once when a Lion was asleep, a little Mouse began running up and down upon him; this soon wakened the Lion, who placed his huge paw upon him, and opened his big jaws to swallow him.

“Pardon, O King,” cried the little Mouse, “forgive me this time, I shall never forget it. Who knows but I may be able to do you a turn some of these days?”

The Lion was so tickled at the idea of the Mouse being able to help him, that he lifted up his paw and let him go.

Some time hunters who desired to carry him alive to the King, tied him to a tree while they went in search of a wagon to carry him on.

Just then the little Mouse happened to pass by, and seeing the sad plight in which the Lion was, went up to him and soon gnawed away the ropes that bound the King of the Beasts.

“Was I not right?” said the little Mouse.

Moral: Little friends may prove great friends

(Retrieved from

http://www.pagebypagebooks.com/Aesop/Aesops_Fables/The_Lion_and_the_Mouse_p1.html, in January 2009)

2. The Ant and the Grasshopper

In a field one summer's day a Grasshopper was hopping about, chirping and singing to its heart's content. An Ant passed by, bearing along with great toil an ear of corn he was taking to the nest.

“Why not come and chat with me,” said the Grasshopper, “instead of toiling and moiling in that way?”

“I am helping to lay up food for the winter,” said the Ant, “and recommend you to do the same.”

“Why bother about winter?” said the Grasshopper; we have got plenty of food at present.” But the Ant went on its way and continued its toil. When the winter came the Grasshopper had no food and found itself dying of hunger, while it saw the ants distributing every day corn and grain from the stores they had collected in the summer. Then the Grasshopper knew:

It is best to prepare for the days of necessity.

(Retrieved from http://www.pagebypagebooks.com/Aesop/Aesops_Fables/The_Ant_and_the_Grasshopper_p1.html, in January 2009)

THE ANT AND THE GRASSHOPPER (elementary level)

NARRATOR: One day, the Grasshopper meets the Ant.
GRASSHOPPER: What a beautiful day! I love to jump and sing. He he he!
Ho ho ho!
ANT: I carry wheat all day. I'm tired!
GRASSHOPPER: Why work? Sing with me!
ANT: I have to do this. it's for the winter!
GRASSHOPPER: That's a lot of work for nothing!
ANT: I must work now.
GRASSHOPPER: Boring!
NARRATOR: When winter comes. The ant is happy.
ANT: I have enough wheat. I can take it easy.
GRASSHOPPER: It's cold. Poor me! Nothing to eat, nothing to drink.
Good-bye!
NARRATOR: The moral of the story: He who prepares lives.
(Prepare for days of necessity.)

(Retrieved from I:\WRITING\Play Scripts for School.mht)

THE ANT AND THE GRASSHOPPER (pre-intermediate level)

Sun rises over stage

Ant enters slowly dragging food, Grasshopper bounds in behind him

NARRATOR: One day, Grasshopper was out for his usual hop, skip and jump across the grass when he met industrious Ant who was dragging a big hunk of wheat up the side of his anthill.

- GRASSHOPPER: Hey there Ant, beautiful day, isn't it? It just makes me want to jump and sing and play in the rays!
(sings)
Every day
Is a day to play.
Life is fun
When you jump and run.
(sings again trying to get the Ant to dance with him)
- ANT: *(Annoyed with Grasshopper)*
I have to do my work first! After carrying food supplies all day, I'm too tired to play!
- GRASSHOPPER: Oh c'mon, grumpy, lighten up! Why are you working so hard on such a beautiful day? Remember the saying, "All work and o no play makes Jack a dull boy!" Sing with me! Hop with me!
- ANT: Not now Grasshopper. I have to collect this food.
It's for
winter!
- GRASSHOPPER: Winter! That's months away, you're doing all that work for nothing!
- ANT: I know what I'm doing. Now is the time to get ready for the cold, frosty winter. You'll be sorry if you don't prepare. Now, leave me alone. I must get this work done today.
- GRASSHOPPER: What a bore! You just have to learn to chill out and enjoy life,
Ant.
(exits singing)
Every day
Is a day to play.
Life is fun
When you jump and run.
Sun goes down, clouds and snow flakes rise over stage
- NARRATOR: With an icy blast of cold air, winter grips the land.
(Ant is seen in his home at one side of the stage with lots of food piled up) Ant is happy, warm, cosy and safe in his home.
- ANT: Ahh ... this is the life! I have enough to eat to last the whole winter. Now I can put my feet up and take it easy. I wonder how that silly Grasshopper is doing - hope he did a little work before it was too late.
- GRASSHOPPER: *(sitting outside, shivering at the other side of the stage)*

I -I- It's s-s-s-so cold! Poor me! Nothing to eat, nothing to drink. Life just isn't fair!
(sings weakly)
Every day
Is cold and gray.
No food, no sun,
I think I'm done!
Good-bye, cruel world! (*falls over right off the stage*)

NARRATOR: The moral of the story: He who prepares survives

(Retrieved from I:\WRITING\Play Scripts for School.mht)

3. The Fox and the Crow

A Crow, having stolen a bit of meat, sat in a tree and held it in her beak. A hungry Fox, seeing this, envied the crow and wished to have the meat for himself. So he came up with a cunning plan.

"How gracious you are," he exclaimed, "how beautifully your feathers shine! Oh, if only your voice were equal to your beauty, you would deserve to be called the Queen of Birds!"

The Crow was really flattered by these words, so, anxious to be called the Queen of Birds, she gave a loud caw and dropped the meat. The Fox quickly picked it up, and thus addressed the Crow:

"My dear Crow, you have a nice voice, indeed, but I'm afraid you have no wits."

Moral: Do not trust flatterers

(Retrieved from
http://www.kids-pages.com/folders/stories/Aesops_Fables/page3.htm,
in January 2009)

THE FOX AND THE CROW (elementary level)

NARRATOR: Here is the beautiful Crow. She has a piece of cheese in her beak.

CROW: Mm mm mmm!

NARRATOR: She can't speak with a piece of cheese in her beak.

Fox enters.

NARRATOR: Here comes the Fox. He is very smart.

FOX: What a lovely bird! What wonderful colours! What feathers!

NARRATOR: The Crow can't answer with a piece of cheese in her mouth.
CROW: Mmmm mmmm!
FOX: Sing for me, O Queen of Birds!
NARRATOR: The Crow is so flattered that she decides to sing for the Fox.
She opens her beak!
CROW: Grak! Graaak! Grak! Oh no, I dropped the cheese!
FOX: Thank you for the cheese, madam. You have a voice; you don't have any common sense. Mm! It's delicious!
NARRATOR: The moral of the story: Don't get fooled by compliments.
(Flattery is often trickery.)

(Retrieved from I:\WRITING\Play Scripts for School.mht)

CONCLUSION

Dramatization of fables in EFL classrooms can be used effectively to increase students' motivation. Adding animal characters who think and talk inspires children's imagination and increases their interest. In dramatized fables language is used in new contexts and for new topics. Moreover, in drama we use something children naturally enjoy – when they play games they often imagine themselves in different situations and roles (Doff 2008: 240).

Script writing requires children to visualise events, characters and settings, contributing to development of creative thinking and problem solving skills. Dramatization of fables can be exploited in the classroom to practise language structures and functions, and to develop creative thinking, problem solving, language fluency and communication skills. Visualization is necessary when rehearsing and performing on stage, preparing props and scenery, creating masks and costumes. Working towards a common goal, children interact with each other in groups and share enjoyment over the final product. Getting them more personally involved in classroom activities like drama, teachers definitely work towards more effective teaching/learning process.

REFERENCES

- Cameron, Lynne (2008): *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doff, Adrian (2008): *Teach English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- English Corner Kit – Drama Pack. British Council. Retrieved in January 2009 on <http://resources.hkedcity.net/downloadResource.php?rid=1267114745>
- House, Susan (1997): *Teaching English to Children*. London: Richmond Publishing.
- Opp-Beckman, Lewslie & Sarah Klinghammer (2006): *Shaping the Way We Teach English: Successful Practices Around the World*. Washington: United States Department of State.
- Phillips, Sarah (2007): *Drama with Children*. Oxford: Oxford University Press.
- Play Script Fables. Retrieved from <http://www.play-script-and-song.com/play-script-fables.html> in January 2009.
- Richards, Stephanie & Sarah Villers: *Methodology Booklet*. Oxford: Oxford University Press.
- Scrivener, Jim (1994): *Learning Teaching*. Oxford: Heinemann.

Вера Савић

Универзитет у Крагујевцу

Педагошки факултет у Јагодини

ДРАМАТИЗАЦИЈА БАСНИ У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА НА МЛАЂЕМ УЗРАСТУ

Резиме: Драмске активности имају значајан потенцијал за коришћење у настави енглеског језика на млађем узрасту првенствено захваљујући својој способности да активирају природну имагинацију коју деца на том узрасту поседују, као и стварањем могућности да деца осете задовољство које играње улога омогућава у настави. Драматизација басни може се користити на различитим нивоима наставе страног језика и у различитим формама, као мимика, глума уз помоћ лутака, играње улога или писање сценарија, и то у раду са ученицима различитог предзнања, узраста и стилова учења. Учествовањем у драматизацији басни ученици се активно укључују у рад на тексту басне путем сврсисходне комуникације на страном језику и емоционалним ангажовањем. Допадљиви ликови животиња из добро познатих басни помажу стидљивим ученицима да савладају сопствену нелагодност коју обично осећају при употреби страног језика у комуникацији. Драмска активност се, стога, не посматра као производ у настави, већ као део процеса учења који интегрише лингвистички и социјални развој, побољшава памћење и јача самопоуздање.

У раду се истражују могућности драматизације басни у настави енглеског језика и њихово коришћење за увежбавање граматичких структура, језичких функција, развој креативног мишљења, способности решавања задатака, флуентности и комуникативних способности. Испитује се и потенцијал који драмске активности имају у развоју аутономије ученика тако што пружају могућности да деца размишљају о сопственој употреби страног језика и развоју језичких вештина. Закључује се да драматизација басни има много предности у настави енглеског језика на млађем узрасту, како у погледу лингвистичког, тако и социјалног развоја ученика.

Кључне речи: драматизација, басне, настава енглеског језика на млађем узрасту, глума, драмски сценарио.



Тијана Ј. Дабих
Радмила Ђаковић
Универзитет Синергија
Бијељина

УДК: 371.3.:811.111 ; 159.947.5-057.874
ИД БРОЈ: 180271116

Стручни рад
Примљен: 3. априла 2010.
Прихваћен: 11. октобра 2010.

ЗНАЧАЈ МОТИВАЦИЈЕ У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА У ОСНОВНИМ ШКОЛАМА У СРБИЈИ

Апстракт: У раду аутор говори о облицима, нивоу и важности мотивације у настави енглеског језика у основним школама у Србији. Теоријски оквир рада нам нуди дефиниције мотивације, као и дефиниције мотивације у настави, где су све најважније теорије објашњене. Такође, истакнута је и важност мотивације у савременој настави страних језика. У другом делу рада су представљени резултати емпиријских истраживања, која имају за циљ да пружи кратак преглед овдашње примене следећег: по хипотези, увођењем нових уџбеника у основне школе омогућава се широк избор метода које је могуће применити у савременој настави страних језика; због тога се очекује достизање вишег нивоа мотивације, као и вишег нивоа знања од оних до којих се долазило старим методама. Штавише, по хипотези, дуготрајна традиционална пракса представља препреку примени савремене праксе, па због тога већина учитеља остаје при старим методама, узевши у обзир да су им једноставније и познатије.

Кључне речи: мотивација, мотивација у настави, енглески језик, основна школа.

УВОД

Под карактером наставе подразумевају се често традиционални и савремени видови наставе. У традиционалној настави спољна мотивација (оцене, похвале, награде) су инструменти којим је наставник утицао на постигнуће ученика. Савременији видови наставе у самој организацији, кроз одређена померања везана за усмереност ка детету, мењају положај ученика у настави, мотивишу га за процес учења.

Веома се дуго сматрало да је најважнији услов за успешно учење наслеђени ментални потенцијал, иако се не занемарује значај мотивације. Неке теорије мотивације, у свом средишту, показују да битнију улогу имају стечене него наслеђене когнитивне функције. Наслеђени потенцијал је важан, али он је непроменљива категорија, а когнитивне функције се изграђују и на њих се, кроз наставу може утицати. Овакво теоријско полазиште утицало је на

избор теорија мотивације, које су релевантне за теоријски, али и истраживачки оквир овога рада.

Један од најзначајнијих покретача идеје овог рада јесте чињеница да су ученици проводили минимум девет година учећи енглески језик и да је тај дугогодишњи рад резултирао одличним познавањем граматике енглеског језика, док већина ученика није била комуникативно компетентна да употреби то акумулирано знање на путовањима у иностранство и учествује у најједноставнијој свакодневној комуникацији. У још већој мери су оштећени ученици који су уписали факултете и услед природе своје струке били принуђени да се у великој мери служе литературом на енглеском језику. Затим, низак ниво знања енглеског језика посебна је препрека за факултетски образоване људе који у свом послу имају контакте са странцима те се од њих захтева да комуницирају на течној енглеском језику. Да би превазишли те препреке они су принуђени да уписују курс страног језика, углавном од почетног нивоа, како би одговорили том изазову. Имајући све горе наведено у виду, аутор рада жели да укаже на чињеницу да квалитетна настава енглеског језика треба да буде императив образовања 21. века у Србији. Стога је овај рад покушај да се испита квалитет наставе и ниво мотивисаности ученика у настави енглеског језика у основним школама у Србији и да се тим путем укаже на потенцијалне проблеме који су присутни у настави као и понуде начине како би се они могли решити и тиме да правац будућим истраживањима.

У раду ће бити прво наведене теорије које су се бавиле мотивацијом у настави, а које аутор сматра значајним за истраживање објашњено у другом делу рада.

ТЕОРИЈСКИ ОКВИР

Теоријска заснованост мотивације у настави

Мотивација је разасута на различитим местима наставне структуре, како у појединцу који учи, тако и у ужој те широј околини која директно или индиректно утиче на сам процес учења и подучавања. Она произлази из других фактора и сама је важан чинилац у напредовању и едукацији појединца. Зато је мотивација врло често „неухватљива” у наставном процесу јер је њену динамичност, корелативност с другим факторима и свеобухватност тешко пратити. Феномен мотивације од изузетне је важности за токове и исходе наставе и може утицати на деловање других фактора који су у наставном процесу неизоставни. На пример, опште или неке специфичне способности појединца могу бити на високом нивоу развијености, али ако он није мотивисан, онда су и те способности доведене у питање, њих нема или су минимизирани. Може бити и обротно – да одређени ниво развијености неких способности добра мотивација може подићи на још виши степен.

Когнитивна теорија мотивације

Први пут, половином 20. века, као реакција на недореченост већ постојећих теорија мотивације, у средиште мотивације уводи се спознаја. Тако настаје когнитивна теорија мотивације. Све до појаве ове теорије, спознаја је третирана независно од мотивације. Ова теорија, рекло би се, релативно касно увиђа оно без чега се не може замислити савремена теорија наставе. Као и свака друга теорија, и она има више представника: Теорија когнитивне дисонанце (Фестинџер 1957), Теорија баланса (Хајдер 1958), Винерова теорија когнитивне мотивације (1972), Келијева когнитивна теорија (1955), Мотивација постигнућа (Аткинсон 1966).

Мотивација у циљном (вођеном) учењу

Млади људи имају потребу да сами одређују циљеве својих активности. Међутим, када је школско учење у питању, одређивање циља за ученике постаје проблематично. Наиме, деца најчешће не могу сагледати значај дугорочних циљева или значај циљева учења који ће бити остварени дуготрајним учењем, као што је, на пример, „пораст способности“. Стари концепт школског учења, по коме се подразумева да ученик мора или треба да учи самим доласком у школу, данас показује своју испразност и бесмисленост.

Дете има потребу за учењем, али исто тако и потребу да му учење не буде наметнуто, да само одлучује и да реализује активности. Међутим, питање је: Да ли дете може одређивати циљеве учења? Наравно, наставни план и програм као циљ учења премашују дететове могућности разумевања, али није немогуће укључити дете у низ аспеката извођења појединих сегмената овог циља. Често ће и формално укључивање детета у извођење циљева учења дати мотивационе ефекте као и стварно извођење ових циљева (Сузић 1998). Два значајна корака у извођењу циљева су формулисање циљева учења и тежња за остваривањем циљева учења. Да би се уопште приступило формулисању циљева учења нужно је кренути од разматрања остваривих задатака, а ови задаци се морају сагледати као дужносни циљеви удаљени и тешко схватљиви, зато наставник треба да их приближи деци како би постали блиски и схватљиви. Ово схватање циљева често може за децу бити претешко те ће наставник прибећи коришћењу ситуације или околности у којој се учи. На пример, ученици првог разреда неће бити значајно мотивисани ако као циљ узмемо значај учења свих предмета који се налазе у учионици на енглеском језику. Али њихово сазнање да ће, ако на енглеском тачно наведу 5 предмета из учионице, освојити 5 бодова постаје снажно мотивационо средство. Другим речима, дефинисани циљеви учења би требало ученицима да обезбеде успех, да осете задовољство постигнућа, да то све стављају у однос према властитом напору јер да би учење зависило од мотивације, у његовом средишту је потребно да буде учеников властити напор.

Имплицитне теорије о учењу

Имплицитне теорије о учењу релевантне су за оквирни садржај теме рада само у смислу спознаје да ученик самим доласком у школу није мотивисан за учење. Многа истраживања показују да ставови ученика о школском учењу нису тако позитивни. С обзиром да настава има димензију принуде, формализма и одређени степен нетолеранције за дететову природу, учење се често доживљава негативно. Наша школа је у том смислу још увек у великој мери школа нужде, а не школа потребе.

Проучавајући мотивацију, неки аутори су дошли до закључка да страх и анксиозност могу бити користан стимуланс у учењу. Познато је да страх и анксиозност ученика у настави настају услед низа репресивних ситуација и негативних искустава у учењу. Страх ће пре изазвати демотивацију него мотивацију у настави. „Стварно узимање анксиозности као корисног индикатора побуде потребе учења сигнализује деликатно слепило или је сигнал персоналне некомпетенције наставника (Клакстон 1996: 48).“ Ако се то догоди у раној младости, ученик формира одређене предрасуде или имплицитна схватања учења, односно своје улоге у учењу. Неки аспекти ових предубеђења о учењу могу имати више варијаната: погрешно схватање функције учења (учење ради учења, искључиво учење због оцене), предрасуде о властитим способностима (веровање да се нешто може, и обрнуто, има снажно мотивационо, односно демотивационо дејство) и негативно вредновање учења (ученик је учио и мислио да је научио, али приликом вредновања то није показао) (Сузић 1998).

Учење учења

Не треба изводити посебне доказе о томе да је данас већ наступило доба учеће цивилизације. Својства те цивилизације би се могла сажети у следећем: ниједна диплома није довољна за цео живот, муњевић трансфер информација и технологије, крај индустријског и наступ постиндустријског друштва, од „технолошких“ ка „људским“ ресурсима, кретање ка отвореном друштву. И планета Земља постаје „глобално село“. Све наведено говори да је у савременој цивилизацији учење учења добило посебан значај и да ће се будући школски системи оријентисати прво на вежбање учења или на оспособљавање личности за учење, а тек онда на знање и меморисање садржаја из разлога што начелну предност мора имати учење учења јер учење чињеница мора бити у функцији развијања способности учења (Сузић 1998).

Готово је немогуће као индивидуалне појмове одвојити „школско учење у традиционалној настави“ од „учења учења“. Наиме, и учење у традиционалној настави представља један вид учења учења. Суштинска разлика је у томе што је приоритетни циљ традиционалног школског учења меморисање и репродукција чињеница, а циљ учења учења је развијање способности. Уче-

ње учења захтева спремност личности да се суочи са властитим незнањем, неспретностима и заблудама. Човек учи целог живота. С обзиром да се традиционално учење доживљава као неугода, напор и принуда, млад човек једва чека да побегне од ове активности. У том контексту се формира категорија негативних ставова о учењу. Томе доприноси и један цивилизацијски стереотип: школовање се завршава дипломом која се сматра доказом компетенције. Компетенција на основу дипломе води људе ка оријентацији на стицање статусних обележја уместо на стално професионално доказивање стручности, уз примену својих знања и способности.

Брунерова теорија путем открића

Брунерова теорија открића је незаобилазна ако се желе нагласити оне теорије учења које у својој основи имају мотивацију ка путу за квалитетно и дуготрајно знање. Значај Брунерове теорије је у томе што она полази од потребе изједначавања важности свих ученика (од просечних до даровитих). Аутор је у праву када наглашава да је немогуће ученицима презентовати сва достигнућа знања (експлозија знања то ни теоријски не допушта), али је зато могуће све ученике оспособити за усвајање основних, општих идеја и принципа појединих предмета (образованих области). Брунер (1961) истиче четири предности или користи у учења методом открића.

Прво, учење методом открића повећава интелектуалну моћ. Ту ученици стичу информације на такав начин да се могу брзо користити и примењивати у решавању проблема као највишем облику учења.

Друго, учење открићем повећава унутрашњу мотивацију. Оно појачава настојање ученика да исказе своју активност у учењу са самонаграђивањем. Брунер сматра да скоро сва деца располажу унутрашњим мотивима за учење, независно од спољних подстицаја, само што је то потребно будити и развијати разноликим облицима и методама учења, где метод учења путем открића заузима важно место.

Трећа Брунерова хипотеза је учење путем откривања и учи ученике техници откривања у учењу. Проблемска решења откривањем развијају стил решавања проблема и истраживања, који служе за било који задатак са којим се исти појединац може срести.

Четврта Брунерова хипотеза јесте да учење путем открића има веће ефекте у погледу памћења онога што је научено јер ученик организује своје властите информације и зна где да пронађе информације које су му потребне.

Имајући у виду све наведено, можемо закључити да метод учења путем открића даје ученицима могућност да ставе у акцију своје мисаоне процесе и тако дају интелектуалне претпоставке о могућем решењу неког проблема, што се врло ретко дешава у рецептивној настави у којој наставник путем директног излагања и саопштавања ученицима не оставља простор за самооткриће које је битан услов за развој унутрашње мотивације и интуитивног

мишљења. Захтев савремене наставе је да организује наставни процес тако да у њему ученици имају довољно простора за трагање и прављење грешака из најбољих побуда. Јер, само тако ће се ученици развити у сигурне јединке које неће слепо следити друге, већ ће критички прилазити проблемима живота и рада (Стојаковић 2007).

ЕМПИРИЈСКО ИСТРАЖИВАЊЕ

У овом поглављу наведени су циљеви истраживања, опис испитаника и упитника који су коришћени током истраживања. Након тога, представљени су продискутовани резултати истраживања.

Циљ истраживања

Циљ истраживања је био да се испита ниво мотивације у настави енглеског језика у основним школама у Србији. У истраживању су били заступљени ученици петог, шестог и седмог разреда. Међутим, при испитивању професора вођено је рачуна да буду укључени професори који предају различитим разредима у распону од првог до осмог. Циљ је био и утврдити виђење мотивације из перспективе и професора и ученика путем упитника и такође видети да ли постоји корелација између њихових одговора. Аутор се одлучио да истражи задату тему услед промена које су у последњих десет година наступиле у плану, програму и уџбеницима (који сами по себи захтевају другачији приступ настави) у настави енглеског језика у основним школама у Србији да би стекао увид колико су и професори и ученици успели да се адаптирају и да ли постоје потенцијални проблеми које је битно истаћи.

Опис испитаника

У квантитативном истраживању учествовали су ученици једног V, два VI и два VII разреда основних школа по систему случајног узорка: четири одељења из четири основне школе у Новом Саду и једно одељење у једној основној школи у Зрењанину. Узорак чини 139 ученика. Свим испитаницима је енглески први страни језик. Сматра се да је то довољно репрезентативан узорак по питању заступљености полова, нивоа знања и ставова.

Истраживање је такође укључило и 22 професора енглеског језика, тачније 17 професора који раде у седам основних школа у Новом Саду и 5 професора који раде у две основне школе у Зрењанину. У истраживање су укључени сви који су желели да учествују, а упитник је био анониман тако да су испитаници могли слободно изразити своје мишљење. Обухваћени су професори са дугим, средњим и кратким радним стажом.

Опис упитника

Истраживање је спроведено на крају другог полугодишта школске 2007/08. године, маја 2008. године, а биле су укључене четири основне школе у Новом Саду и једна основна школа у Зрењанину. Истраживање је спроведено у току једног школског часа у учионици што је допринело да скоро сви упитници буду попуњени и враћени. Упитнике је попунило 139 ученика из основних школа „Светозар Марковић“, „Вук Караџић“ и „Ђорђе Натошевић“ у Новом Саду и из основне школе „2. октобар“ у Зрењанину. Упитник садржи 10 питања. На свако питање су била понуђена три иста вида одговора: тачно, делимично тачно и нетачно. Наведени одговори су представљени даље у сваком питању одговарајућим симболима чија је легенда дата на самом почетку упитника пре постављања питања:



тачно



делимично тачно



нетачно

Упитник за професоре садржи 21 питање и састоји се од два дела. Прва група питања обухвата године радног стажа у струци, број ученика у разредима, разреде којима професор предаје и број часова недељно. Друга група питања се углавном бави тематиком која се обрађује и у упитнику за ученике, али су другачије конципирана и велики број питања је отвореног типа како би професори могли што слободније да се изразе. На остала питања испитаници су одговарали заокруживањем неког од понуђених одговора, а понекад су поред понуђених одговора могли додати и свој уколико сматрају да је релевантан за дато питање.

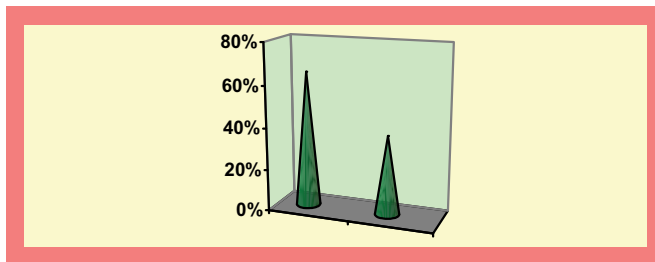
Упоредивање и дискусија резултата упитника за професоре и ученике

Овом приликом су, услед ограничености простора, продискутовани само одређени сегменти истраживања, које је аутор сматрао најбитнијим.

Узевши у обзир да се овај рад бави мотивацијом у основним школама, аутор би се прво осврнуо на виђење мотивације и нивоа мотивације из перспективе ученика и професора да би установио компатибилност добијених резултата. Зато је, најпре, потребно сагледати резултате из прва три питања у упитнику за ученике (1. *Радо долазим на часове енглеској* 2. *Начин како наставник предаје је занимљив и мотивирајући* 3. *Часови су динамични, ученици су углавном укључени у рад кроз разговор, рад у џару или џрујама, пројекте или ученичка излагања*) и резултате из осмог питања у упитнику за професоре (*У којој мери су ученици мотивисани на часу енглеској језика?*).

Процент мотивисаности ученика који би се могао извести на основу процената ученика који су дали позитиван одговор на прва три питања (у 1. питању 42,4%, у 2. питању 36,7% и у 3. питању 36,7%) износи 38,6%. Када се добијени проценат (38,6%) упореди с нивоом мотивације ученика заснованом на мишљењу већине професора (од 60% до 70%) евидентно је неслагање у мишљењу. Тиме се доказује постављена хипотеза да је ниво мотивације ученика на часу енглеског језика мањи од оног који је навела већина професора. Међутим, не можемо се такође поуздати у потпуности ни у ставове ученика, тако да сагледавањем ситуације у потпуности можемо закључити да је реални постотак мотивисаности ученика вредност између оне коју су дали професори и оне које су дали ученици.

График 1. Ниво мотивације



Ниво мотивације из перспективе професора (65%)



Ниво мотивације из перспективе ученика (38,6%)

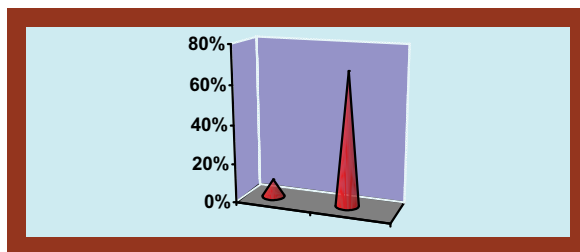
У вези са уџбеником на основу седмог питања у упитнику за ученике (*Лекције из књије су ми занимљиве*) и тринаестог питања у упитнику за професоре, где се оцењује квалитет уџбеника, можемо закључити да су и ученици и професоре генерално задовољни уџбеником.

Резултати који се тичу додатног материјала, додатних визуелних средстава и аудио-записа нису усклађени, што се може и видети у анализи резултата упитника за професоре. Професори веома ретко употребљавају додатни материјал, а 54,7% ученика је у осмом питању изјавило да професора често користи додатни материјал уз уџбеник, док је 28% одговорило да је то делимично тачно. Међутим, не можемо се у потпуности поуздати у резултате добијене у одговорима на ово питање јер нису сви ученици разумели шта заправо представља „додатни материјал“.

Упоредјени су такође и ставови ученика и професора у вези с начином оцењивања. Изјаву дату у одговору на девето питање (*Наставник нас углавном оцењује њујтем дикџитална, шесџова и џисаних задаџака*) потврдило је

68,4% ученика, док је 30,2% изјавило да је наведено делимично тачно. С друге стране, у четрнаестом питању у упитнику за професоре само 9% је изјавило да оцењује ученике једнократно (путем контролних задатака и писмених радова).

График 2. Једнократно оцењивање



Једнократно оцењивање 68,4% (ученици)



Једнократно оцењивање 9% (професори)

На самом крају поглавља остало је још уочити корелацију између ставова ученика и професора поводом тврдње да је оцена на крају године реална оцена учениковог знања. Да је оцена на крају школске године реална оцена учениковог знања, сматра 59% анкетираних професора, што је у складу с одговорима ученика – 64,8% се сложило с датом изјавом.

Закључак и даљи правци истраживања

Мотивацију у настави потребно је перманентно истраживати и сагледавати све факторе који утичу на њен смер, динамику и карактер. Без мотивације, настава је осуђена на неуспех. Немотивисаност учесника у настави одразиће се и на њихов, као и на наставни одгојно-образовни учинак. Посебну пажњу ваља посветити ученицима и унутрашњим чиниоцима који ће их покренути да активно и стваралачки партиципирају у наставном процесу. Такво полазиште упућује и на анализу других фактора који су у вези с мотивацијским циклусима – наставника, концепција наставе, наставних програма, организацијских форми наставе и стратегија вођења у учењу и подучавању.

ЛИТЕРАТУРА

Бранковић (1995): Д. Бранковић, Комплементарност општег и посебних циљева васпитања, *Наша школа бр. 1–2*, 36–45.

Бранковић (1995): Д. Бранковић, Педагошка теорија у функцији унапређивања образовања, *Педагогија бр. 1–4*, 358–364.

Банђур, Поткоњак (1999): В. Банђур, Н. Поткоњак, *Методологија Педагогије*, Београд: Савез педагошких друштава Југославије.

Милер (2001): В. Miller, *Kako ostvariti uspješan kontakt sa učenicima* (приручник за наставнике), Сарајево: Сарајевска Трбуна.

Пијаже (1932): Ж. Пијаже, *Интелектуални развој деце*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Спасојевић (2003): П. Спасојевић, *Игра и рано учење: програми раног учења усмјерени на децу*, Сарајево.

Стојаковић (2002): П. Стојаковић, *Психологија за наставнике*, Бања Лука.

Сузић (1995): Н. Сузић, *Особине наставника и однос ученика према настави*, Бања Лука: Народна и Универзитетска библиотека.

Сузић (1998): Н. Сузић, *Како мотивисати ученике*, Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства Републике Српске.

Tijana Dabic,
Radmila Djakovic
Sinergija University in Bijeljina

IMPORTANCE OF MOTIVATION IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN ELEMENTARY SCHOOLS IN SERBIA

Summary: In this paper, the author discusses the aspects, level and importance of motivation in English classes in Elementary Schools in Serbia. The theoretical frame firstly gives definitions of motivation, as well as the theoretical frame of motivation in teaching where one can find all the most prominent motivation theories explained and within them interwoven the imperative of motivation in contemporary foreign language teaching. In the second part of this paper the empirical research is presented. The main aim of the research is to give an overview of the present-day practice the following: the hypothesis states that, by introducing new textbooks in elementary schools a wide range of applicable contemporary foreign language teaching methods has been possible and due to that it is expected to achieve a higher level of motivation among students as well as a higher level of knowledge than it was possible by the use of the old methods earlier. Furthermore, the hypothesis also states that the long-term traditional practice represents an obstacle to the implementation of the contemporary practice, so due to that reason a great majority of teachers still chooses the old methods finding them easier and more familiar.

Key words: motivation, motivation in teaching, English language, elementary school.

Власта М. Сучевић
Универзитет у Новом Саду
Педагошки факултет, Сомбор

УДК: 376.1-056.26/.36-053.4
ИД БРОЈ: 180272652

Стручни рад
Примљен: 14. јуна 2010.
Прихваћен: 21. септембра 2010.

ПЕДАГОШКЕ И ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА КАО ПРЕДУСЛОВ ОСТВАРИВАЊА ИНКЛУЗИВНОГ ПРОГРАМА

Апстракт: Инклузија подразумева пружање једнаких права и могућности свима, као и максималну флексибилност свима у задовољавању специфичних образовних и ширих друштвених потреба. Укључивање ове деце у редовне предшколске установе и остваривање инклузивног програма изискује висок степен професионалности, стручности, сарадљивости, одговорности и образовности свих актера везаних за предшколску установу, а посебно васпитача који су директни носиоци васпитно-образовног рада. У случају остваривања инклузивног програма захтеви који се постављају пред васпитача су огромни и захтевају висок степен компетенција. Педагошке и дидактичко-методичке компетенције обухватају знање и вештине посредовања научних чињеница у васпитно-образовном процесу. Под педагошким и дидактичко-методичким компетенцијама васпитача подразумева се познавање и примена педагошке и дидактичке теорије и праксе, способност поучавања и праћења, сналажења, креирање образовних садржаја, разумевање социјалних и других околности, комуникација са родитељима, добро познавање плана и програма и сл. У раду је приказан преглед педагошких и дидактичко-методичких компетенција васпитача неопходних за укључивање васпитача у инклузивни програм рада. Предмет овог рада управо је преглед компетенција, по пољима и наводима разних аутора, те конкретизовање тих компетенција на један инклузивни програм рада.

Кључне речи: васпитач, педагошке компетенције, дидактичко-методичке компетенције, предшколска установа, инклузија, инклузивни програм.

УВОДНА РАЗМАТРАЊА

Брига о деци са сметњама и тешкоћама у развоју, како у Европи, тако и у нашој земљи кроз историју прошла је низ фаза. Прва фаза била је чак директна дискриминација и одбацивање, а затим пут се усмеравао ка самилости и милосрдном приступу. Данас смо у фази конкретизације и коначног признавања, те доношења прописа о праву једнаког образовања све деце, па и деце са тешко-

ћама у развоју. Основни облик образовања деце са сметњама и тешкоћама у развоју традиционално је било образовање у посебним институцијама и васпитно-образовним установама, где су се дефектолози и други стручњаци бавили како њиховом рехабилитацијом тако и васпитањем и образовањем. Образовна изолација сада се замењује политиком инклузивног образовања како у Европи, следећи европски концепт образовања, тако и код нас. „Интеграција деце са сметњама у развоју у редовне школе подразумева премештање/убацавање деце у постојећи систем образовања, без прилагођавања њиховим посебним образовним потребама“ (Лазор, 2008: 8). Интеграција образовања најчешће се схвата као степеница ка инклузивном образовању. „Инклузија је филозофија заснована на уверењу да сваки човек има једнака права и могућност без обзира на индивидуалне разлике. У инклузивном друштву свака је особа поштована и прихваћена као људско биће. Инклузија у првом реду подразумева пружање једнаких могућности свима, као и максималну флексибилност у задовољавању специфичних образовних и ширих друштвених потреба све деце“ (Исто, 8). Образовни систем, значи, треба да се прилагоди свој деци без обзира на њихове специфичности. „Инклузивно је оно образовање које развојно стимулативно укључује дјецу и младе са препрекама у учењу или учешћу или са тзв. посебним образовним потребама и све остале ученике у перманентно оптимално индивидуално учење (перципирање, маштање, мишљење, закључивање, осјећање, памћење); усвајање и продубљивање знања; усавршавање вјештина; његовање навика; формирање врједносних орјентација и погледа на живот; комуницирање стваралаштва и дјеловање“ (Илић, 2009 : 17). Предшколска установа представља корен инклузивној филозофији.

КОМЕ И ЗАШТО ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ?

Инклузивну филозофију покреће идеја о индивидуалним разликама међу децом, њиховим могућностима, способностима и умећима. „Инклузија у образовању почиње признавањем разлика између ученика и њиховим укључивањем у учешће, игровне, поучавајуће ваннаставне активности у школи и ван ње, имајући у виду сваког појединца као комплетну личност“ (Исто, 19). Термин деца са посебним потребама, преузет је из енглеског језика и не одговара у потпуности потребама нашег језика. Користи се када се говори искључиво о деци са сметњама у развоју, али и када се говори о деци из угрожених и осетљивих група (нпр. деца ромске популације). Термини деца са посебним потребама и деца са проблемима у развоју нису синоними, јер су деца са сметњама у развоју само једна група деце са посебним потребама. „Термин деца са посебним потребама је много шири и у себи садржи: деца са сметњама у развоју (деца са телесном, менталном и сензорном ометеношћу), деца са поремећајем понашања, деца са тешким хроничним обољењима, децу на дуготрајном болничком или кућном лечењу, децу са емоционалним

поремећајима, децу из социјално, културно и материјално депривираних средина, децу без родитељског старања, зостављану децу, децу ометену ратом, избеглу и расељену децу и оно што често губимо из вида – даровиту децу“ (Лазор, 2008: 6). Ако користимо термин посебне потребе много је прихватљивије користити термин посебне образовне потребе.

Термин деца са сметњама у развоју односи се на дете које има тешкоће у развоју и није у могућности да одржи задовољавајући ниво развоја и здравља или чији развој и здравље могу да се погоршају без додатне подршке у области здравствене, рехабилитационе, образовне или социјалне заштите. У документу „Стратегија образовања и васпитања деце са сметњама и тешкоћама у развоју“ предложена је класификација функционалних развојних поремећаја на шест категорија:

- оштећење сензорних функција,
- поремећај когнитивних функција,
- поремећај контроле мишића,
- оштећење физичког здравља детета,
- емоционални дечији поремећаји и поремећаји у организацији понашања и
- спољашњи фактори у односу на дете који ометају његов развој и функционисање у границама способности.

Ова врста класификације се разликује од земље до земље.

Постоји много разлога за инклузивну филозофију образовања. Инклузија подразумева измене и прилагођавање редовног образовног система али и односа друштва у целини, како би квалитетним образовањем била обухваћена и деца која су искључена због сиромаштва, језика, верске припадности или ометености. Основни разлози потребе за инклузивном филозофијом налазе се у области људских права као и права на образовање на којим почивају важни међународни документи, које је наша земља ратификовала. Неки од њих су : Универзална Декларација, Конвенција о правима детета, Конвенција УН о правима ометених особа, Светски Форум о образовању за све и Оквир за деловање, Национални план акције за децу – Савет за права детета, Закон о спречавању дискриминације особа са инвалидитетом и др.

ДЕФИНИСАЊЕ ПОЈМА ПЕДАГОШКИХ И ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКИХ КОМПЕТЕНЦИЈА И МЕСТО ОВЕ ВРСТЕ КОМПЕТЕНЦИЈА У СВЕОПШТЕМ ПРИСТУПУ КОМПЕТЕНЦИЈАМА ВАСПИТАЧА

Постоје многе дефиниције којима се дефинише појам компетенције. Сама реч компетенција (лат. *competere*) има значење: 1. доликовати; (тежити на што) надлежност, дјелокруг, овлашћење неке установе или особе, мјеродав-

ност; 2. подручје у коме нека особа посјеђује знања, искуства; 3. припадности које неке особе припадају“ (Клаић, 1978 : 735). У овом раду компетенције одређујемо по најкомплекснијој дефиницији која садржи уочене карактеристике везане за тему овог рада. „Компетенција је комбинација знања, вештина, ставова, вредности и навика које омогућавају појединцу да активно и ефикасно делује у одређеној специфичној ситуацији, односно професији. Компетенција подразумева имати неопходне способности, ауторитет, вештину и знање“ (*Oxford advanced learners encyclopedic dictionary*, 1989 : 183). Постоји још низ дефиниција компетенција на коју би се могли осврнути. У документу Тунинг пројекта (2007) компетенције представљају динамичку комбинацију когнитивних и метакогнитивних вештина, знања и разумевања, међуљудских, интелектуалних и практичних вештина, те етичких вредности. Уочавамо да наведене дефиниције имплицирају много заједничког, са мањим или већим освртом на одређену димензију компетенција.

Дефинисање компетенција васпитача и надаље, свог просветног кадра, има кључну улогу у усавршавању целокупног образовног система. „Дефинисање компетенција освешћује улогу и одговорност свих институција које суделују у појединим деловима образовања учитеља (од почетног високошколског до образовања за читав живот), те указују на неопходност њихове међусобне сарадње и оријентација ка заједничком циљу, постизању и одржавању високог нивоа стручности.“ (Сучевић, 2008 : 69). Коначно, сагледавање и дефинисање основних компетенција васпитача, омогућава надлежним особама и институцијама праћење квалитета и професионалног напредовања појединог васпитача, те се самом васпитачу омогућава самоанализа сопственог рада. „Остваривање глобалних и специфичних улога рада васпитача унутар дечијих вртића као заједница учења део су процеса повишавања компетенција подразумева трострукост процеса унапређивања квалитета: размишљање о томе како је нешто реализовано, које аспекте свог рада желимо да унапредимо и разматрање начина путем којих ћемо планиране исходе остварити. Другим речима, развојни континуум повишавања компетенција васпитача треба да се остварује у релацијама методологије рада засноване на самовредновању ефеката васпитно-образовног процеса, савременој едукацији у виду професионалног система менторства и остваривању педагошких стандарда квалитета“ (Срдић, 2010: 9).

Васпитачка професија има пресудну улогу у корену образовања и васпитања деце предшколског узраста. Наведена улога васпитача има још већу димензију када се примењује инклузивни програм у појединој предшколској установи. Примена инклузивног програма захтева од појединог васпитача висок степен образованости, иницијативности, комуникативности и емотивности, те широк спектар компетенција уопште. Другим речима, у дискусу компетентности које се захтевају од васпитача, нагласак се ставља и на педагошку и дидактичко-методичку едукованост. Иницијално и суштинско питање у професионалном раду васпитача едукатора и иницијатора васпит-

но-образовне средине је висока димензија компетентности у остваривању инклузивног програма. Надаље, високи захтеви усмерени ка васпитачу засигурно подразумевају и степен педагошког понашања, дијагностике и примену високог методичког и дидактичког знања у процесу преноса информација и стварања прихватљиве средине у инклузивној политици. То имплицира високу димензију и потребу педагошко-дидактичко-методичке компететивности васпитача.

Када говоримо о компетенцијама васпитача, важно је одредити темељне и кључне компетенције и место педагошко-дидактичко-методичке димензије компетенција у разним поделама и освртима на компетенције уопште., с обзиром да могу варирати од врло широких и уопштених, па до врло специфичних и стручних. Према наводима аутора Спаић и Кукоц (2001), разликујемо три димензије компетенција:

- **предметну компетенцију** – знања одређеног научног подручја,
- **педагошко-дидактичко-методичку компетенцију** – обухвата знања и вештине посредовања научних чињеница у одређеној области,
- **психолошку компетенцију** – особине личности васпитача.

Наведени аутори имплицирају педагошко-дидактичко-методичку компетенцију као незаобилазну димензију компетентности. Суштину ове врсте компетенције сагледавају као вештину преношења информација (вештине), али и знање неопходно за остваривање прописаног програма из одређене научне области. У остваривању инклузивног програма та димензија представља високо обележен акценат јер инклузивни рад подразумева отежавајуће околности остваривања ове врсте програма. Педагошко-дидактичко-методичку димензију компетенција препознајемо и у наводима Келија (Kelly, 2004) и Гласера (Glasser, 2005).

Према Гласеру учојамо три (по њему) битне димензије компетенција:

- професионална компетенција,
- педагошко-дидактичко-методичка (што подразумева посредовање научних сазнања),
- радна компетенција.

Према наводима ових аутора, **професионална компетенција подразумева**: ниво општег знања; способност планирања; способност извођења задатака; учешће у пројектима; вредновање и самовредновање; стручно и професионално усавршавање. Неке димензије компетенција као што је подручје професионалних и педагошких компетенција могу да се испреплићу у пољу везаном за компетенцију стручног и професионалног усавршавања. Поклапање неких димензија компетентности управо нам указује на неопходност и повезаност знања из одређеног теоријског подручја (нпр. педагошких знања) и конкретног деловања у пракси. „У литератури налазимо да неки аутори професионалне компетенције сврставају у три категорије и то: педагошке

компетенције, програмске компетенције и комуникационе компетенције“ (Будић, 2008: 24). То би значило да одређени аутори у професионалну димензију компетенција сврставају у педагошку компетенцију, а не одвајају је као посебан сегмент.

Педагошко-дидактичко-методичка компетенција подразумева: познавање и примену педагошко-дидактичко-методичке теорије и праксе; способност поучавања и праћења; сналажење у подручју; креирање конкретних садржаја предвиђених планом и програмом (планирање, припремање и програмирање); препознавање и решавање образовних проблема; разумевање социјалних и других околности које могу утицати на дечије изражавање и понашање; учење комуникације с родитељима; прилагођавање и укључивање родитеља у ток проблематику предшколске установе и познавање конкретних метода рада.

У ову врсту компетенције улазе и компетенције везане за рад изван предшколске установе, где се такође огледа способност и знање васпитача. Васпитач мора бити упознат са структуром и активностима предшколске установе и педагошком документацијом, мора да поседује способност и знања везана за развој предшколског курикулума, да поседује знања и способност планирања, те способност сарадње са другим колегама и сарадницима. У планирању и осмишљавању едукативне средине рада мора бити свестан своје улоге: аниматора, предавача, сарадника, унапређивача, иницијатора, саветника, стручњака, извора знања, али и слушаоца, посматрача. Кратко речено, треба да је свестан своје одговорности.

Везано за инклузивно образовање Илић (2009) говори о неминовности професионалне компетенције оног ко остварује инклузивни програм. Он говори о компетенцијама које назива професионалним, али под овом димензијом компетенција подразумева методолошку оспособљеност и методичку обученост. Импликација која је видна, уствари говори о неминовности методичке компетенције у остваривању инклузивног програма. Прву, методолошку оспособљеност, аутор везује за идентификацију индивидуалних разлика детета. Дакле и прва функција, коју мора обавити онај ко спроводи инклузивни програм, везана је за педагошку дијагностику, то значи за педагошку компетенцију. „Друга, методичка обученост за развијање и имплементацију програма и модела индивидуалног интерактивног и заједничког учења у инклузивној настави“ (Илић, 2009 : 91). Методичку компетенцију аутор везује за професионалну, али исто тако одређује њену неминовност и искључивост у остваривању инклузивног програма. Методолошку оспособљеност, тј. педагошку дијагностику везује такође за професионалну компетенцију. Сагледавши приступ компетенцијама везаним за инклузивно образовање, наведени аутор, у професионалној врсти компетенције потајно скрива педагошко-методичку димензију компетенције као неопходан аспект компетенција у инклузивном образовању.

Нивои одређивања компетенција (Tuning појмовник, 2007) усмерава на генеричке или опште компетенције (преносиве у различита подручја деловања) и подручно специфичне (својствене једној дисциплини или струци). Професионални профил је надоградња квалификационог оквира за специфично подручје – темељи се на утврђивању врсте и разине компетенција потребних за обављање одређене врсте посла. Сагледавши дечији вртић као едукативну и социјалну средину у којој се остварује инклузивна врста програма, према овом пројекту, указује на потребу за одређене врсте компетенција, укључујући и педагошко-дидактичко-методичку димензионалност.

ЕУ стандарди и одређени национални стандарди (шкотски, холандски) за васпитачку и просветну професионалност:

Европски стандард	Шкотски стандард	Холандски стандард
<input type="checkbox"/> Компетенције за рад с људима <input type="checkbox"/> Компетенција за рад са знањем, технологијом и информацијама <input type="checkbox"/> Компетенције за рад и за друштво	<input type="checkbox"/> Професионално знање и разумијевање (8) <input type="checkbox"/> Професионалне вјештине и способности (9) <input type="checkbox"/> Професионалне вредности и професионална преданост (6)	<input type="checkbox"/> Интерперсоналне компетенције <input type="checkbox"/> Педагошке компетенције <input type="checkbox"/> Познавање предмета и методике наставе <input type="checkbox"/> Организацијске компетенције <input type="checkbox"/> Компетенције за сарадњу с колегама <input type="checkbox"/> Компетенције за сарадњу с вањским окружењем <input type="checkbox"/> Способност рефлексије и развоја

Табела бр.1 Европски стандарди

Из табеле европских и неких националних стандарда за просветну професионалност сагледавамо неколико димензија везаних за педагошко и методичко знање и дијагностику. Инклузивни програм потпуно се уклапа у све европске димензије остваривања програма у школама и вртићима. Посебно бисмо издвојили холандски стандард који садржи високе захтеве према педагошко-дидактичко-методичкој компетентности просветног кадра и усмерава на развојни ток, те сарадњу са окружењем која је неопходна за рад у „инклузивном окружењу“.

Улога просветног радника је веома комплексна и треба да задовољи читав систем испреплетених очекивања свих учесника везаних за васпитно-образовни процес, а то су: захтеви међународне заједнице, домаће јавности, непосредних давалаца услуга, корисника и њихових породица.

Код васпитачког позива интердисциплинарно познавање материје представља кључ у васпитно-образовном процесу. Васпитач мора да поседује знања нужна за испуњење социјалне димензије, културе, познавање мимике, геста, ритма, важности невербалне комуникације, поседује знања о друштвено-културним сличностима и разликама сопствене земље и других земаља, поседује знања о културолошком садржају, књижевном тексту и другој општа и интердисциплинарна знања.

Педагошко-психолошка знања веома су битна компонента у раду васпитача. Васпитач треба да поседује основна знања из опште педагогије, те знања из опште и развојне психологије. Данас, на путу ка инклузивном друштву, тежи се ка томе да васпитачи буду упознати са садржајем, задацима и методама из подручја специјалне педагогије, те треба да буду оспособљени за одабирање примерених поступака у раду са децом која имају тешкоће у развоју. „Искуства стратегије инклузивног образовања која је орјентисана на индивидуалном приступу детету и родитељу, као и креирање индивидуалних образовних програма у којима родитељи равноправно и активно партиципирају, представљају смернице за развој инклузивног приступа у раду васпитача (Срдић, 2010: 18). Васпитач треба да је упознат и са алтернативним педагошким идејама и приступима. Осим класичног познавања метода, посупака и стратегија вештине поучавања и преношења информација, васпитач треба да:

- познаје прикладне поступке у раду са мешовитим групама;
- буде спреман и припремљен за тимски рад;
- буде способан за организовање оптималног и мотивационог окружење за поучавање;
- буде способан за организовање пројектног рада;
- и зна поставити јасне оквире дисциплине, али без присиле.

Неопходно је, значи, да васпитач свој рад усмери на индивидуални приступ детету и осмисли и креира индивидуални програм рада усмерен како према детету тако и према његовој породичној и социјалној средини.

ПРИМЕР ПЕДАГОШКИХ И ДИДАКТИЧКО – МЕТОДИЧКИХ КОМПЕТЕНЦИЈА НА ЈЕДНОМ КОНКРЕТНОМ ИНКЛУЗИВНОМ ПРОГРАМУ У ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ

Пример програма „Вртић по мери детета“. Програм се остварује инклузивним образовном политиком, према примерима програма ЕУ.

Предшколска установа „Наша радост“ у Суботици је 2000. године прва у Србији почела са увођењем „Инклузивног програма“ који се још зове „Вртић по мери детета“, уз одобрење Министарства просвете и спорта Репу-

блике Србије. Хуманитарна организација „Save the Children“ пружила је методолошку и финансијску подршку у прве две године, а потом се пројекат реализује самостално. Програм је базиран на богатим искуствима многих земаља света који већ дуги низ година реализују „Инклузивни програм“ и постижу добре резултате, а прилагођен је нашој средини. Сагледавши један пример инклузивног програма одредићемо димензије педагошких и дидактичко-методичких компетенција на конкретном програму.

Основна начела програма:

- У свим конвенцијама и декларацијама о правима детета у делу који се односи на децу са посебним потребама постоји заједнички став који гласи: Дете са развојним тешкоћама је дете са посебним потребама а дете са посебним потребама је дете.
- Наша земља је од 1989. године потписник Конвенције о правима детета Уједињених Нација у којој се члан 23 посебно односи на децу са развојним тешкоћама у којем је наглашено да ментално или физички неспособно дете треба да ужива пун и квалитетан живот у условима који обезбеђују достојанство, унапређују самопоуздање и олакшавају његово активно учешће у заједници.
- Сходно томе, за децу предшколског узраста, вртић је најприроднији амбијент за подстицање свих аспеката развоја. Све касније декларације и конвенције у којима су разматране могућности активне подршке детету са посебним потребама током његовог одрастања, као нпр. Саламанка документ који разматра могућност подршке деци у школи, предвиђају примену истих принципа од вртића до уласка у одрасло доба.

Циљеви програма

Основни циљ:

- Подстицање развоја и интегрисаност детета са посебним потребама у групу вршњака без развојних тешкоћа. У том моделу потребе детета су основни оријентир за адаптацију програма намењених деци са посебним потребама а васпитачи и родитељи су активни партнери у том процесу.

Свеобухватни циљеви:

- Укључивање деце са сметњама у развоју предшколског узраста у редовне групе вртића на територији Суботице и развијање адекватних метода рада који омогућавају пуну интеграцију деце са развојним тешкоћама под једнаким условима који постоје за осталу децу а који уз адекватну подршку воде квалитетнијем задовољавању потреба све деце у групи.

Основне идеје Инклузивног програма

- потребе детета и развијеност његових способности су основни критеријуми за избор програма који су му намењени
- васпитачи су додатно едуковани и оспособљени за рад са сваким дететом, знају да препознају његове потребе, искористе очуване способности и подстакну развој детета у свим аспектима
- родитељи су партнери васпитачима у подстицању развоја детета
- овакав вртић је доступан сваком детету било да има или нема развојне тешкоће

- за улазак у васпитну групу осим што је припремљено само дете са сметњама у развоју и његови родитељи, припремљен је и васпитач али и остала деца у групи и њихови родитељи.

Програм рада

- Максимално двоје деце са развојним тешкоћама је укључено у једну инклузивну групу.
- План и програм рада је идентичан као и у осталим васпитним групама предшколске установе, а првенствено је организован по центрима интересовања.
- Оно што је специфично за инклузивне групе јесу посебни стимулативни програми који се израђују за децу са посебним потребама а организују кроз игру тако да остала деца из групе не запажају да се са њима нешто посебно ради.
- У складу са тренутним статусом ове деце утврђеним на основу попуњавања чек листе и психолошког налаза, одређују се циљеви развоја у областима: когнитивни, моторика, самопомоћ, језик, социјализација.
- Стимулативни програми се израђују према Портаге методи која подразумева базирање на очуваним способностима детета. Примењује се принцип поступности – корак по корак у коме је свака активност разложена на више елемената који су појединачно учени а потом повезани у целину.
- Заступљен је тимски рад што значи да је за свако дете са развојним тешкоћама формиран тим који чине родитељ, васпитач детета и стручни сарадник. Они заједнички планирају и реализују индивидуализоване програме у вртићу и код куће и прате њихове ефекте. Тако се остварује партнерски однос са родитељима који су драгоцени у стимулацији развоја све деце а посебно деце са посебним потребама.
- Васпитачи кроз овај програм не постају терапеути него уз подршку стручних сарадника кроз игру спроводе стимулативне програме прилагођене карактеристикама деце са посебним потребама.

Очекивања

За децу са посебним потребама:

- остваривање боље социјалне интеграције и социјализације, подстицање развоја дечјих очуваних способности, подстицање развоја и стабилизације дечјег осећања сигурности, задовољства, самопоштовања, развој способности комуникације, изражавања потреба, жеља и намера вербалним и невербалним путем, подстицање телесног развоја.

За децу без развојних сметњи:

- подстицање емпатијског понашања и осетљивости за потребе деце са развојним тешкоћама и развијање толеранције на различитости.

За родитеље деце са посебним потребама:

- стицање позитивног искуства о могућностима њихове деце и спремности за заједнички живот са вршњацима и другим људима. Затим, развијање партнерског односа, пружање подршке и охрабривање родитеља да пружају подршку свом детету.

За васпитача:

- побољшање професионалне компетенције за рад са децом са посебним потребама и развијање емпатијског односа према њима и њиховим родитељима

Компетенције неопходне за остваривање овог инклузивног програма:

- оптимизам, унутрашња мотивисаност, воља за рад.
- перзистенција, истрајавање на циљевима упркос препрекама или неуспесима
- познавање струке или професионалност;
- разумевање материје и проблема;
- памћење; одабир информација које је нужно памтити;
- евалуација, вредновање ефикасности учења и рада као и остварене користи
- разумевање других индивидуа и група, тумачење групних емоционалних струја и снага односа;
- сагласност, усаглашеност са циљевима групе или организација, колаборација.

У погледу конкретних аспеката педагошких и дидактичко-методичких компетенција и остваривања инклузивног програма уочавамо низ потребних димензија ове врсте компетентности:

ИНКЛУЗИВНИ ПРОГРАМ „ВРТИЋ ПО МЕРИ ДЕТЕТА“	ПОТРЕБНА ПЕДАГОШКА И ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКА КОМПЕТЕНЦИЈА
у свим аспектима програма	познавање и примена педагошко – методичке теорије и праксе
преношење знања прилагођено сваком детету, праћење реакције и могућности напредовања сваког детета, стимулативни програми кроз игру, рад са децом корак по корак	способност поучавања и праћења
планирање – првенствено по центрима интересовања, припремање тимског рада	креирање конкретних садржаја планом и програмом
дијагностика, усмеравање на партнерске односе, подстицање емпатијског понашања, истицање позитивног искуства	препознавање и решавање образовних проблема
комуникација са родитељима у смислу подршке и подстицања властитог детета	разумевање социјалних и других околности које могу утицати на дечије изражавање и понашање комуникација са родитељима
партнерски однос са родитељима који су драгоцени у стимулисању развоја детета	прилагођавање и укључивање родитеља у ток и проблематику предшколске установе
подстицати емоционални, психомоторни и социјални развој, portage метод, поступност у раду	познавање конкретних метода рада које подстичу развој детета

Табела бр. 2 Инклузивни програм и потребне педагошко-дидактичко-методичке компетенције

Способност и знање васпитача посебно се огледа у сарадњи са родитељима и умећу усмеравања родитеља на тимски рад, сарадњу. Васпитач треба да усмери родитеља како да помогне развоју сопственог детета и на који начин да усмери његове могућности. Неопходно је да васпитач буде упознат са психолошким налазима стања одређеног детета и предлогом активности за подршку, те усмеравање развојног потенцијала ка циљевима развоја у области: когнитивних, моторичких, самопомоћи, језичких и социјалних. Да би могао помоћи и сагледати проблем одређеног детета васпитач треба да барата дефектолошком терминологијом и да довољно разуме психолошко-педагошку проблематику.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Које су неопходне педагошке и дидактичко-методичке компетенције васпитача за остваривање инклузивног програма? Могли бисмо на ово питање одговорити овако: поверење васпитача у своју струку, знања и вештине које има, вредности и ставови које заступа, подстицање потенцијала детета за развој и образовање, партнерски однос, подстицање емпатије и разумевања других, прилагођавање промени, креативно мишљење и креативно планирање, тимски однос, просоцијално мишљење, мишљење усмерено на друштво и мишљење усмерено на будућност. Карактеристике васпитача неопходне у остваривању инклузивне образовне политике су: повећана самоконтрола, сарадња у свим сегментима васпитно-образовног процеса, професионално усавршавање, мотивисаност за успехом, рад васпитача на личном знању и усмереност на креативне акценте курикулума. Повећање компетентности васпитача свакако може омогућити нашим предшколским установама остваривање инклузивног програма и у нашој земљи.

ЛИТЕРАТУРА

Будић, С. (2008): Модели практично-педагошког оспособљавања студентата и развој њихових компетенција за будуће деловање у пракси. (У): Дидактичко-методички аспекти студентске праксе у партнерским релацијама факултета и школа. Нови Сад: Филозофски факултет.

Glasser (2000): W. Glasser, *Teorija izbora, nova psihologija osobne slobode*, Zagreb: Alinea.

Glasser (2005): W. Glasser, *Kvalitetna skola*. Zagreb: Educa.

Иванек (1999): А. Иванек, *Znanjem do promjena*, Zagreb: Hrvatski književno-pedagoški zbornik.

Oxford advanced learners encyclopedic dictionary, Oxford University, 1989.

Kelly, Grenfell, Allan, Kriza (2004): M. Kelly, M. Grenfell, R. Allan, C. Kriza, European profile for language teacher education: a frame of reference. Southampton, UK : Southampton University – Brussels: European Commission.

Клаић (1978): Б. Клаић, *Рјечник сѝраних рјечи*, Загреб: Накладни завод Матице Хрватске.

Kleuf (2006): J. Kleuf, *Regional tuning – towards the Eoropean Higher Education Area*, Belgrade: Centre for Education.

Клеменовић (2009): Ј. Клеменовић, *Савремени ѓредишколски ѓроѓраи*, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.

Klipperf (2001): Н. Klipperf, *Како успјешно иѝито и тиму*, Zagreb: Educa.

Илић (2009): М. Илић, *Инклузивна наѝава*, Сарајево: Филозофски факултет.

Лазор, Марковић, Николић (2009): М. Лазор, С. Марковић, С. Николић, *Приручник за рад са децом са смеѝњама у развоју*, Нови Сад: Новосадски хуманитарни центар.

Сучевић (2008): В. Сучевић, Компетенције учитеља за квалитетну школу, *Норма*, бр. 3, Сомбор: Педагошки факултет.

Срдић (2010): В. Срдић, Лични и професионални развој васпитача, у: Солеша-Гријак Ђ., Солеша Д. (ур): *Комѝетиенције васѝиѝача и учѝиѝеља за груѝиѝво знања*, Београд: Educa.

Визек (2009): В. Визек, *Према ѓрофесионалним комѝетиенѝијском ѓрофилу школских ѓсихолоѓа*, Загреб: Филозофски факултет.

Vlasta Sucevic

University of Novi Sad

Faculty of Education, Sombor

PEDAGOGICAL AND DIDACTIC-METHODICAL COMPETENCES OF PRESCHOOL-TEACHERS AS THE PRECONDITION FOR THE DEVELOPMENT OF INCLUSIVE PRESCHOOL EDUCATION

Summary: First of all, the idea of inclusion is to provide every person with equal rights and opportunities, and to find the most flexible way to meet everyone's specific educational and broader social needs. Including these children in regular preschool institutions and implementation of inclusive programs involve a high degree of professionalism, expertise, cooperation, responsibilities and education of all stakeholders related to preschool institution, particularly teachers as direct educators. Requirements for the teachers are enormous and require a high degree of competence for inclusion in this type of educational process. Pedagogical and didactic-methodical competences encompass the knowledge and skills of mediating scientific facts in educational process. Pedagogical and didactic-methodical competences of pre-school teachers imply understanding and

implementation of pedagogical-methodical theory and practice, the ability to teach and follow, manage, create educational contents, understanding of social and other circumstances, communication with parents, the comprehension of the curriculum. This paper presents a review of pedagogical-methodical skills that are not only necessary but essential for teachers involved in the agenda of inclusive preschool education. Precisely, the aim of this paper is to present these competencies against fields and allegations of different authors, with emphasis on pedagogical and methodical competencies that preschool-teachers must have to realize of the one inclusive program.

Key words: preschool-teacher, pedagogical-methodical competences, preschool institution, inclusion, inclusive programs.

Matti Meri

University of Helsinki

Vladimir R. Stanojević

Ivana M. Ćirković-Miladinović

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

УДК: 371.13/.14

ИД БРОЈ: 180274444

Стручни рад

Примљен: 12. јула 2010.

Прихваћен: 11. октобра 2010.

RESEARCH OF TEACHER COMPETENCES IN FINLAND AND SERBIA WITHIN TEMPUS PROJECT CURRICULUM REFORM IN TEACHER EDUCATION

Abstract: This paper starts from the premise that it is impossible to reform the schooling system without changing (reforming) teacher education; the priority project at the Faculty of Education in Jagodina was defined as reforming the curriculum for teacher education. This developmental-scientific project has the deepest sense in integrating and connecting basic education of future teachers and education of experienced teachers into a holistic, functional and coherent system. In cooperation with our colleagues from Finland and Greece, in the form of a TEMPUS EU project, we came to a conclusion that teachers' attitudes bear major significance in the improvement of teacher education curriculum. The support for this premise is found in the facts that teachers themselves are best acquainted with their work conditions; then, they went through the system of education and training for the teaching profession and they are certainly best acquainted with all the (dis)advantages of the programs for teacher education. The research was realized as a part of a Tempus project in cooperation with the partners from Finland and Greece. The instrument for data collecting (attitudes scale) was construed by our colleagues from Finland and the probing research with the purpose of checking metrical characteristics of the instrument was conducted at the University in Helsinki. The instrument was translated and data collecting, i.e. interviewing teachers in Serbia was conducted in the period from December 2007 to March 2008. The research included interviewing primary class teachers of grades 1–4, who completed their education at several universities in Serbia.

Key words: teacher competences, reform, schooling system, TEMPUS EU project, teacher education, research.

INTRODUCTION

The concept *competence* has been one of the most important terms of pedagogical terminology, because in teacher education student teachers should be educated as competent professional teachers. That is why it has been very

interesting to find out what kind of competences there are behind our common questionnaire. What does the term ‘competence’ mean?

It should be noted that in the Anglo-American literature (Eraut 1994: 179–180) two variations of the concept, competence and competency, have occurred. Although inconsistently these two terms are not used as synonyms. Competence has a meaning as a generic or holistic sense and it refers to a person’s overall capacity, competency instead refers to specific capabilities, and usually in a direct performance related sense. Competence is the common ability to perform a specific task, action or function successfully.

Competencies are a signal from the school organization to the individual of the expected areas and levels of performance. They provide the individual with a map or indication of the behaviour that will be valued. Competencies can also be understood to represent the professional language of performance in school, articulating both the expected teaching-studying-learning-process and its outcomes. Competencies are typically used to define the behaviours that a school values and believes will help it achieve its long-term goals. Competencies usually fall into two categories: behavioural and technical. Originally competency frameworks consisted mainly of behavioural elements – an expression of the softer skills involved in effective performance.

Because both concepts are very popular in current discussion of teacher professional discussion and in the field of teacher education, many questions will arise. Is the term of competence a normative or descriptive one? Is the search for competence driven by economic and political factors, which influence the issues of qualifications and new standards in teaching-studying-learning-process? And can one really distinguish this term from other terms like skills in teaching-studying-learning, teacher’s pedagogical knowledge.

Eraut (1994: 160) can help to answer these questions by giving the following descriptions for understanding the concept of competences. One can find out three possible approaches:

1. Traditional recipes orientated approach, which resulted in the pure competency-based teacher education (exactly more teacher training). In that case teacher education is based on very detailed specifications of teacher’s competent behaviour and on long normative lists of specific skills representing the aims of teacher education. Those lists are also used when evaluating teachers’ quality in teaching.
2. Personality approaches, which differ from the previous paradigm in almost every respect. These are centered on overarching qualities, personal characteristics, capabilities, skills which are linked rather to excellent job performance.
3. Cognitive approach which does not equate competence and observable behaviour in a specific educational situation. The distinction made by Chomsky, between competence and performance can hardly be considered irrelevant to the working life. Maybe as Messick (1984) points

out competence refers to what a person knows and can do under ideal circumstances, whereas performance refers to what is actually done under existing circumstances.

It is obvious that usually most existing definitions and classifications of competences combine both approaches, behaviouristic and cognitive. In our research we want to describe the way where the cognitive approach to competence is applied consistently and considered in the light of the concepts related to humanistic pedagogy. And in spite of the fact that we have used the very usual quantitative questionnaire in our data collection which could include in it items where also the teacher professional self in all its domains like cognitive, emotional, ethical and conative ones could be with. The holistic view makes it possible to understand what kind of similarities but also the individual differences one can find out between teachers. Teaching-studying-learning – process in school is a very complicated and changeable process with teacher-student personal encounters in the field of school education rather than only the transmission of knowledge.

Therefore, we have conducted a research and the data will be presented in the paper as the next chapter.

RESEARCH RATIONALE

The purpose of our research is defined as follows: *examining teachers' attitudes to qualitative features of their work (determining the main components of teachers' work)*. Our main task was to determine the latent structure of qualitative features of teachers' work, starting from the hypothesis that there is more than one such latent dimension which can be used to determine key teachers' competencies.

For this purpose, we have conducted a research in Serbia and in Finland and the results were compared afterwards. The research was supported by the TEMPUS EU project.

The research was realized as a part of a Tempus project in cooperation with the partners from Finland and Greece. The instrument for data collecting (attitudes scale) was construed by our colleagues from Finland and the probing research with the purpose of checking metrical characteristics of the instrument was conducted at the University in Helsinki. The instrument was translated and data collecting, i.e. interviewing teachers in Serbia was conducted in the period from December 2007 to March 2008. The research included interviewing class teachers in primary schools, who completed their education at several universities in Serbia¹:

¹ Teacher education at these universities has a long tradition and includes several stages of development: (1) until 1972 initial teacher education was conducted at secondary teacher training schools (secondary schools); (2) in the period from 1972–1993 teachers were educated at Pedagogy academies (post-secondary schools for lower grades teacher education); (3) since 1993, teachers, i.e. class teachers have been educated at teacher education faculties.

- Faculty of Education in Jagodina (University of Kragujevac)
- Teacher Education Faculty in Uzice (University of Kragujevac)
- Teacher Education Faculty in Vranje (University of Nis)
- Teacher Education Faculty in Belgrade (University of Belgrade).

Research subject

In the process of reforming the curriculum for teacher education, we set *teachers competencies* as the subject of empirical research. The purpose of the empirical research is to be found in collecting data useful for the process of reforming the curriculum for teacher education. The final goal of the entire process of reforming the curriculum for teacher education was oriented towards determining the necessary knowledge and expertise which would enable a teacher to achieve high standards of pedagogic work in an primary school, in accordance with a quicker pace of social changes and the European model of primary education.

Starting from this basis for a research realization, we decided to take into consideration teachers' attitudes on qualitative features of their work in the process of reforming the existing curriculum for teacher education.

Sample

The sample included 484 teachers. Teachers' attitudes on qualitative features of their work are very important from the aspect of determining the key competencies of future teachers, i.e. reforming the curriculum for their initial basic education. The main reasons for such claim lie in the following facts:

- Being the immediate organizers and conductors of education in our schools, teachers are best acquainted with the conditions under which the teaching process takes place. These conditions largely determine the quality of the educational process and its effects (results);
- Teachers are the most immediate link between the curriculum for teacher education, its results and the functions and competencies it produces in the teacher on one hand, and expert knowledge and skills which the demands of modern teaching, i.e. school education presuppose, on the other.
- Teachers in our schools have a significant role in a professional training of our students for the teaching profession, since they are often students' mentors and closest co-workers during their practice and introduction into the professional work (internship).

Consideration of the research method

Immediately after the data were assembled, the code list was designed (a database with coding data in SPSS program), a complete analysis of questionnaires was undertaken (reviewing with the purpose of eliminating those questionnaires

that were illegible or incomplete), questionnaires coding, primary data list forming and data processing. All analyses were done with the program package for statistical data processing SPSS (version 15.0).

Research instrument

In the Finnish data we could find 19 competences which we in the questionnaire labelled in the following way (Meri 2009: 68):

Organisation of teaching-studying-learning –process

I have learned to set goals for my students and for myself
I have learned to individualize and to differentiate in my lessons
I have learned to use coherent and consequent method when teaching
I have learned to plan my lessons together with my pupils/students and colleagues
I have learned to plan my lessons in advance

Classroom management

I have learned the value of nonverbal communication when teaching
I have learned to use the knowledge and the experiences of my pupils/students when teaching
I have learned to support all my pupils/students in every circumstances
I have learned to insist that my pupils/students will follow our common rules
I have learned to treat my pupils/students in the equal manner

Assessment of teaching-studying-learning –process

I have learned to know my pupils/students as learners
I have learned to evaluate and control the achievement and behaviour of my pupils/students

Subject related knowledge

I have learned to produce and use the learning material of my own

Professional self

I have learned to separate teacher's role from the role of pupil/student
I have learned to be sure in the situations where I feel myself uncertainty
I have learned to be very demanding teacher if needed
I have learned to show my emotions and feelings when teaching
I have learned to use my pedagogical authority in teaching

ANALYSIS AND DISCUSSION OF RESULTS

Quantitative research results

In order to establish the main components of teachers' work, 214 statements were analyzed in terms of main components. This method, a special case of factor analysis, was meant to enable reducing a large number of variables to a more convenient and analysis-operable number. In other words, our intention was to use a large number of manifestation (measured) variables and the analysis of their correlations in order to get a smaller number of main components which could help determine basic teachers' competencies and reform the curriculum for teachers' education.

In order to determine whether it makes sense to apply main components analysis on the obtained data, we tested the zero hypothesis that the population matrix of inter-correlation equals identity matrix ($H_0: P=I$). We used KMO test (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) and Bartlett Test of Sphericity as a measure of representativity of measured variables for the variables related to the given area.

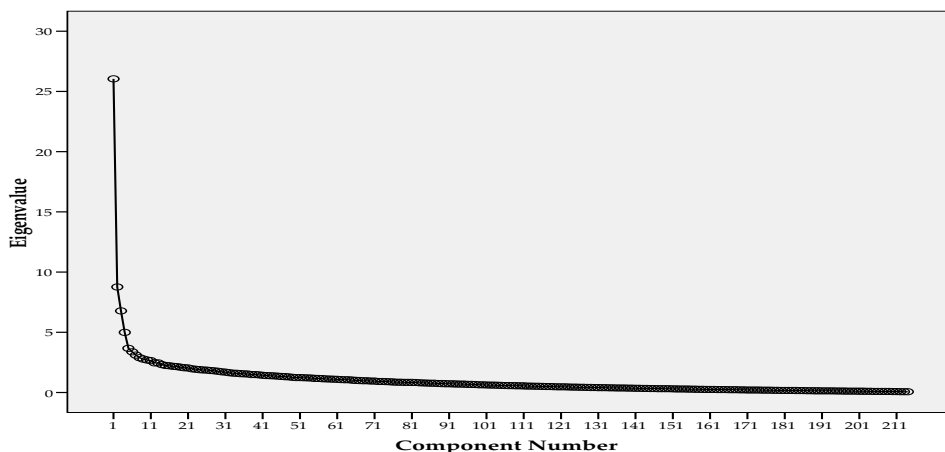
Table 12. KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy		0.782
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	43063.746
	df	22791
	Sig.	0.000

Since the data from Table 12 point that the Significance is less than 0.05, we reject the zero hypothesis that the population matrix of inter-correlation equals identity matrix, which means that the analysis of the main components is justified and sensible. Furthermore, high score on the KMO test ($=0.782$) means that our data are appropriate for the analysis, i.e. the representativity is satisfactory.

We used the Cattell scree test and the Guttman-Kaiser criterion to determine a number of important components. Since there was a large number of items, graphic analysis by the Cattell scree test with scater diagrams of specific values was not found to be very useful for precise determining of the 'breaking' point, so we decided to use the Guttman-Kaiser criterion.

Cattell scree test



Using the Guttman-Kaiser strategy, 65 main components were kept, describing 71.20% of total variant. However, broadly considered, there is a large number of the main components variant that have a minor participation in the total variability². Namely, a large number of variables with the factor correlation above 0.2 additionally complicated and hindered clear data interpretation. Therefore, we decided to undertake a factor analysis on 214 questionnaire items, expecting to readjust this situation with the table of rotation factors.

Factor extraction was done using the Principal axis factoring technique, with orthogonal (Varimax normalized) factor rotation. Considering a large number of items, linear correlation quotients for each measured variable and main components and the distribution of the correlation matrix of individual items and main components, and especially paying attention to clarity and comprehensibility of the data, it was decided to reduce the number of factors in the process of extraction to five:

1. The first factor has a very complex structure and is mainly defined by the items related to kindness and good manners, trust and respect for the students, showing interest, democratic behavior towards students, trust in students' potentials, paying attention to students' needs, respect for students' opinions, encouragement, the ability to establish and maintain contact and communication, the ability to cooperate with students, teacher's readiness to adjust his/her behavior with students' behaviour as well as to teaching and learning process characteristics. Such structure of this latent dimension allows this factor to be interpreted as **organizational-communicative teachers' competence**.

² the first component covers about 12%, the second about 4%, the third about 3%, the fourth something above 2% of the variance of all measured variables, i.e. all the items in the questionnaire. The fifth to eighteenth components' participation is from 1–2%, and the participation of the rest is below 1%.

2. The second factor is defined by a smaller number of manifestation variables related to the role the teacher plays in the teaching process and his/her knowledge of the profession and a teaching discipline. Accordingly, the second latent dimension may be called the teaching competence, i.e. **teaching-organizational** teachers' competence.
3. The third factor has a relatively simple structure, dominated by the statements related to specific human qualities of teachers, connected with maintaining good interactions with students with the aims of promoting students' intellectual freedom, developing responsibility and self-reliant decision-making. This factor reflects interest for students and is defined as **openness towards students**.
4. The fourth factor is concerned with the teacher-student relationship and has a more significant correlation with the items related to the lack of trust towards students, strictness, rigidity and too much initiative and one-sidedness in communication with students on teacher's part. This teacher-student relationship represents a reaction of teacher's imposition in the situations when the working atmosphere is contaminated and when the effects (results) of education are jeopardized. All of this leads to a conclusion that there is a certain form of contaminated teacher-student relationship, which points towards problems in teaching caused by the poor results of educational work and teacher's tendency to take responsibility for students' education achievements. A linear combination of such manifestation variables was called the **authoritarian factor**.
5. The fifth factor is defined by the teacher-student relationship characterized by both teachers' and students' rights to personal integrity. Based on manifestation variables, this factor was defined as **the respect for student's personality**.

Determining professional competencies, which are, according to the opinions of experienced teachers, very important for their work has a scientific, theoretical, practical and applicable importance for overall preparation of students to become teachers. Obtained results point out important teachers' competencies, especially in the area of organizational-communicative, pedagogic-psychological and didactic-methodological knowledge and skills. These latent factors of teachers' work quality need to be important factors in the process of profiling the curriculum for teachers' education. Curriculum reforming has to emphasize the group of scientific-expert and expert-applicable study subjects, both from the point of view of projected study disciplines and working hours intended for each course, and from the point of view of program contents and activities which will enable obtaining expert knowledge and professional skills of future teachers.

Complex structures of individual factors of qualitative characteristics of teachers' work point out that study subjects of a new curriculum need to be mutually connected and conditioned. In other words, a structure of the reformed curriculum must be based on the theory of future teachers' integral development.

Qualitative research results

It is obvious that all student teachers are rarely able to know all of these areas of teacher's behaviour after teacher education. During their working life and with experiences they can develop their knowledge of teaching-studying-learning process. Cochran-Smith and Lytle (2004) have nicely identified three conceptions of knowledge in teacher learning process: knowledge-for-practice, knowledge-in-practice and knowledge-of-practice. The first refers to general theories and research-based findings. This knowledge is produced primarily by university researchers, but also by teacher students themselves, when they are writing their master thesis. This kind of knowledge has an implicit image of teachers using a formal knowledge base in daily classroom work.

Because knowledge based on theory is a keystone for good and successful teaching process one should consider how important it is to include competence areas above to the teacher education programs. What do we know of effective teachings methods? What does planning together with pupils/students and colleagues really mean? What kind of theories are there for self evaluation? What does a modern role of a teacher mean? And role confusion? Maybe there are enough theory and research results to answer those questions. But are those findings really also a part of a teacher education program?

Mostly the teacher education programs are full of dealing with practical questions. There is an expert who tells the correct way to behave and as Cochran-Smith and Lytle (1999: 250) declare: "we assume that teacher students learn then they have opportunities to probe the knowledge embedded in the work of expert teachers and to deepen their own knowledge and expertise as makers of wise judgments and designers of rich learning interactions in the classroom." But can one learn to evaluate his/her own teaching process with this kind of approach?

The conception knowledge-of-practice can be understood so that "teachers learn when they generate local knowledge of practice by working within the contexts of inquiry communities to theorize and construct their own work and to connect it to social, cultural and political issues. The researcher uses the concept inquire as stance to describe the positions teacher and others who work together in research communities take toward knowledge and its relationships to practice.

When reading the list of knowledge of Cochran-Smith and Lytle (1999) as basic knowledge for teaching-process and comparing it with core competences needed in this process, one should add one more area. Day and Sachs (2004: 9) speak of knowledge of self, which they define as knowledge generated by teachers

engaging regularly in reflection in, on and about their values, purposes, emotions and relationships.

About 100,000 teachers, secondary school teachers and other experts who work in schools (pedagogues, psychologists, sociologists, defectologists, librarians) and directly create the educational and learning process and contribute to its quality represent the most important available resource of the educational system in Serbia. Basic general factors that determine the quality of education are teachers, their education, quality and motivation. However, being a teacher involves a number of difficulties:

- A teacher is often forced to work with a large number of students under rather inconvenient conditions, which is accompanied by a rather inadequate material compensation. Material and social position of teachers is rather disproportionate, changeable and insecure. The direct consequence of the above mentioned is that there is often an inadequate (negative) selection of candidates for teachers' posts. The far-reaching consequence of such a state is that the basic factors contributing to the quality of the learning process, successfulness of schools and students' achievements are blocked.
- The existing pedagogy theory in Serbia is teacher-oriented. It determines teacher's role, as well as types of teaching, whereas it provides only marginal descriptions of learner's role and types of learning.
- Pedagogy theory and teaching practice are focused on the teaching program and its contents in such a way that the issues related to the learning process are rarely mentioned and the problems of the achievement in the learning process are even more marginalized. The quickest way to conduct the existing overloaded programs is to use exclusively verbal presentation of their contents.

Besides the above mentioned problems, there is also a dominant role of the teaching methods with a long tradition in Serbian schools, as shown by many research projects of the schooling system in Serbia. There are, however, some examples of significant divergence from traditional teaching methods. This divergence is in the direction towards learner-oriented methods, fundamentally interactive and participatory. Such modern approaches are most commonly found in teaching primary grades 1–4 because teachers of these grades are trained to consider the learner in the teaching (learning) process more than is the case in the higher grades teaching. These types of approach are also commonly found in music, art and foreign languages teaching. The most conspicuous example of such an approach is found in English language teaching conducted by teachers who were trained or partially trained abroad.

About fifteen years ago, several pilot-projects were started related to the introduction of participatory and active methods of teaching/learning. Most of these projects were financed by UNICEF, the most important being the project of *Active*

learning and teaching (AUN/ALT) conducted by the experts from the Institute of Psychology, University of Belgrade. Among several other projects worth mentioning are the ones dealing with additional activities, such as conflict resolving, constructive communication, education for peace, tolerance and children's rights, namely *The Classroom of Good Faith, Mutual Education, Language of Giraffes, Primer of Children's Rights*.

CONCLUSION

Previously mentioned changes are necessary for a society that undergoes transition, such as the one in Serbia, when the educational concept is changed and the position and role of a teacher in the educational process are fundamentally different. Although such changes represent important steps in the right direction, they are the reflection of personal strivings and not of the real interest on the part of teachers and as such they are insufficient, partial and only partially effective.

REFERENCES

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999): *Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in community*. In the series, *Review of Research in Education*, 24, 249–305. Washington, DC: American Educational Research Association.

Day, C., & Sachs, J. M. (2004): *Professionalism, performativity and empowerment: Discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development*. In C. Day & J. M. Sachs (Eds.), *International Handbook for Continuing Professional Development* (pp. 3–63). Maidenhead, New York: Open University Press.

Eraut, M. (1994): *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: Falmer Press.

Hebib, E. (1996): *Uloga pedagoga u vrednovanju rada nastavnika*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju

Messick., S. (1999): *Assessment in higher Education. Issues of Access, Quality, Student Development and Policy*. Mahwah (NY): Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Meri, M. (2009): *Humboltilaista sivistysihannetta jäljittämässä*. In Asikainen, T. P. et al. *Educator 1 /2009*. Helsinki: Soveltavan kasvatustieteen laitoksen julkaisuja.

Sveobuhvatna analiza sistema osnovnog obrazovanja u SRJ, UNICEF Beograd, 2001.

Trnavac, N. i Đorđević, J. (2002): *Pedagogija*, Beograd: IP ‘‘Naučna knjiga nova’’

Мати Мери
Универзитет у Хелсинкију
Владимир Станојевић
Ивана Ћирковић
Педагошки факултет у Јагодина

ПРЕЗЕНТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА У ОКВИРУ ТЕМПУС ПРОЈЕКТА *CURRICULUM REFORM IN TEACHER EDUCATION*

Резиме: Полазећи од става да реформу система школства није могуће реализовати без промена (реформе) у образовању наставника, на Педагошком факултету у Јагодина смо као приоритетни пројекат дефинисали реформу курикулума за образовање наставника. Овај пројекат развојно-научног карактера свој најдубљи смисао проналази у интегрисању и повезивању базичног образовања будућих наставника и стручног усавршавања наставника са дугогодишњим искуством у један целовит, функционалан и кохерентан систем. Кроз сарадњу са нашим колегама из Финске и Грчке, а у форми Темпус програма Европске Уније, закључили смо да су ставови наставника од великог значаја за унапређивање и побољшање курикулума за образовање наставника. Велики значај ставова наставника смо пре свега пронашли у чињеницама да наставници најбоље познају срединске факторе односно услове рада, да су сами прошли систем обучавања и припремања за наставнички позив и да су свакако најбољи познаваоци свих предности и недостатака програма њиховог стручног усавршавања. Истраживање је реализовано у оквиру Темпус пројекта кроз сарадњу са партнерима из Финске и Грчке. Инструмент за прикупљање података (скала ставова) је конструисан од стране наших колега из Финске а сондажно истраживање, ради провере метријских карактеристика инструмента, спроведено је на Универзитету у Хелсинкију. Инструмент је преведен а прикупљање података, односно анкетаирање наставника у Србији спроведено је у периоду од децембра 2007. године до марта 2008. године. Истраживање је обухватило анкетаирање наставника разредне наставе који су своје базично образовање за наставнички позив стекли на различитим високошколским установама у Србији.

Кључне речи: компетенције наставника, школски систем, ТЕМПУС пројекат, обтазовање наставника, истраживање.

Драган З. Ђурић

дипломирани биолог

Јелена Д. Станисављевић

Универзитет у Београду

Биолошки факултет

УДК: 371.3::57 ; 159.947.5-057.874

ИД БРОЈ: 180275212

Стручни рад

Примљен: 5. априла 2010.

Прихваћен: 11. октобра 2010.

АНАЛИЗА ПРИМЕНЕ ДИДАКТИЧКОГ МОДЕЛА ЕГЗЕМПЛАРНЕ НАСТАВЕ БИОЛОГИЈЕ НА РАЗВОЈ МОТИВАЦИОНИХ ПРОЦЕСА КОД УЧЕНИКА

Апстракт: У овом раду се анализира примена егземпларне наставе биологије на развој мотивационих процеса код ученика. Истраживањем ће бити обухваћене популације ученика петих разреда из четири основне школе на територији општине Ваљево. Применом егземпларне наставе биологије и одговарајућих наставних листића обрађиваће се наставна област Дикотиледоне биљке. Након овакве обраде наставног градива биће дати резултати спроведене анкете за ученике који су учествовали у овом педагошком истраживању. Резултати анкете показују велику заинтересованост ученика за овакав начин рада и истичу изузетну мотивисаност за усвајање ботаничких наставних садржаја применом егземпларне наставе биологије.

Кључне речи: егземпларна настава биологије, мотивација ученика, ботанички програмски садржаји, основна школа.

УВОД

Савремена настава биологије подразумева увођење дидактичко-методичких и организационих иновација које су усмерене ка подизању нивоа и квалитета васпитно-образовног рада. Увођење иновација у наставни процес биологије треба да проистекне из истраживања у наставној пракси и да буде основа за њено побољшање (Станисављевић, Радоњић, 2009).

Разматрајући досадашња експериментална истраживања ефикасности различитих елемената наставе може се уочити веома велики број радова и студија који се баве применом природних тродимензионалних наставних средстава, како ботаничких тако и зоолошких. Резултати ових студија истичу значајност примене живих и препарованих организама у настави биологије у погледу стицања знања и развијања мотивационих процеса код ученика (Tunncliffe & Reiss, 2000; Tunncliffe, 2001; Станисављевић, 2004; Станиса-

вљевић, Радовић, 2007; Strgar, 2007). Поред наставних средстава, предмети истраживања су били: креирање нових интерактивних технологија за повећање мотивације ученика у настави биологије (Subramanian et al., 1999) и објекти наставног рада (Gwimbi & Monk, 2003).

Анализирајући досадашња истраживања и њихове резултате, може се уочити потреба за испитивањем не само напред наведених организационих елемената него и различитих дидактичких модела наставе биологије, како у погледу опсега, квалитета и трајности стечених знања, тако и ефеката њихове примене на успостављање основних мотивационих процеса код ученика.

Настава биологије према критеријуму дидактичког моделовања може да буде: информационо-илустративна, егземпларна, индивидуализована, менторска, програмирана, проблемска, микро и тимска настава.

Информационо-илустративна настава биологије је класична, предавачка настава. Карактерише је трансмисија готових знања, организација типа „ex cathedra“ у којој су ученици у већој мери објекти, а мање субјекти васпитно-образовног рада, више пасивни слушаоци него активни чиниоци у процесу свог развоја. Овим дидактичким моделом не постиже се виши ниво развојних-формалних задатака наставе биологије (интелектуална аутономија, подстицање развоја мишљења, иницијативност), и зато се у оквиру многих тематских целина могу применити и друге врсте наставе као што су егземпларна, проблемска или настава у природи.

Егземпларна настава биологије је настала након Другог светског рата као реакција на дидактички материјализам и енциклопедизам у настави. Заснива се на једној од савремених теорија о избору наставних садржаја, тзв. теорији егземпларизма, коју је формулисао немачки дидактичар Ханс Шоерл (Trnavaц, Ђорђевић, 2002). Пошло се од тога да се огромна маса научних чињеница до којих се долази научно-техничким развојем и које, у знатној мери, улазе у наставни програм биологије, не може савладати на часовима редовне наставе. Да би се у настави биологије добро обрадили сви програмом предвиђени садржаји, недостаје наставно време. Фонд часова није оптималан да би се такви садржаји остварили, а повећање броја часова ишло би на терет ученика, па се решење за савладавање опширног градива потражило у егземпларној настави биологије.

Овом наставом се из наставног програма биологије издвајају типични наставни садржаји који могу бити репрезентативни примери за одговарајуће тематске целине – егземпларни садржаји. Те садржаје наставник узорно обрађује на нивоу највиших дидактичко-методичких захтева, а таква обрада егземпларних садржаја служи ученицима као пример да самостално обраде аналогне наставне садржаје (Вилоотијевић, 1999).

Егземпларна настава биологије се остварује у четири етапе: селекција садржаја, обрада егземпларног садржаја, самосталан рад ученика (самостална ученичка обрада аналогних садржаја) и систематизација знања.

Овај дидактички модел омогућава да се обимне наставне целине (са сличним садржајима) ефикасно обраде уз потпуно ангажовање свих ученика, при чему се рационално користи наставно време.

Такође, на овај начин се веома доприноси осамостаљивању ученика. Они се оспособљавају да самостално стичу знања, користе уџбеник и савладавају различите методе и технике учења. У оквиру једне тематске целине они уочавају сличности и разлике између одређених биолошких објеката и процеса и тако развијају своју моћ запажања, упоређивања и закључивања.

Наставници такође стваралачки приступају обради предвиђених програмских садржаја и детаљно разматрају артикулацију наставног часа (наставне методе и поступке за реализацију егземпларног и њему аналогних наставних садржаја).

Примена ове врсте наставе биологије доприноси динамизацији наставног процеса. Традиционална настава, у којој наставник излаже а ученик репродукује, пати од једноличности што ученике умара и „убија“ њихова интересовања. Повремена примена егземпларне наставе доноси промену у учioniчки рад и освежава ученике.

Разматрајући програмске садржаје наставног предмета Биологија у основној школи и концепције различитих уџбеника за биологију (V–VIII разред), може се уочити веома велики број наставних тема (и наставних јединица) које разматрају одређене систематске категорије организама (V и VI разред). Све систематске категорије (одређени таксони) су представљене углавном путем једног изразитог представника своје групе (Станисављевић, Петров, 2008). Тако су ботанички наставни садржаји (V разред) структурирани по класама и њима припадајућим редовима (или фамилијама), при чему је свака од тих категорија представљена на основу једног представника, углавном оног по коме је и читава категорија добила назив (Станисављевић, 2009).

Узимајући у обзир само ботаничке наставне садржаје (део који се односи на дикотиледоне биљке), уочава се могућност за примену егземпларног модела наставе, као једног од могућих, за реализацију оваквог типа наставних садржаја. На основу тога се приступило имплементацији егземпларне наставе биологије у реализацију тих наставних садржаја, као и испитивањима ефеката њене примене. Ово се пре свега односи на успостављање основних мотивационих процеса (укључујући и заинтересованост), који су најчешће у корелацији са емоционалним и вољним процесима (Ђорђевић, Поткоњак, 1990).

Овај рад је резултат једног дела опсежног педагошког истраживања спроведеног школске 2008/2009. год. у четири основне школе на територији општине Ваљево, у оквиру кога су сагледани различити ефекти примене егземпларне наставе биологије (опсег, квалитет и трајност стечених знања код ученика).

Циљ и задаци истраживања

Основни задатак овог истраживања је анализа утицаја егземпларне наставе биологије на успостављање мотивационих процеса код ученика. Основна, нулта хипотеза од које се полази је да постоји позитивна корелација између примене егземпларне наставе биологије и остваривања мотивационих процеса код ученика. Од ученика се очекује активност и самостално развијање сопствених стваралачких могућности.

Материјал и методе

У истраживању је учествовало укупно 195 ученика петих разреда (узраста 11–12 година старости) из четири основне школе (ОШ „Сестре Илић“, ОШ „Прва основна школа“, ОШ „Милош Марковић“ – Доње Лесковице и ОШ „Милован Глишић“ – Ваљевска Каменица) са територије општине Ваљево. Истраживање је спроведено током другог полугодишта школске 2008/2009. год. у оквиру наставне области Дикотиледоне биљке.

Реализација егземпларне наставе биологије у експерименталној групи се одвијала у четири фазе. Прва (припремна) фаза егземпларне наставе је била селекционисање ботаничких програмских садржаја. Из масе сличног је издвојено оно што је репрезентативно-егземпларно. У овом случају, то је наставни садржај фамилија Руже (fam: Rosaceae). На основу овог садржаја дефинисани су аналогни садржаји: фамилија Букве (fam: Fagaceae), фамилија Љутићи (fam: Ranunculaceae), фамилија Купуси (fam: Brassicaceae), фамилија Бобови (fam: Fabaceae), фамилија Уснатице (fam: Lamiaceae), фамилија Помоћнице (fam: Solanaceae), фамилија Главочике (fam: Asteraceae).

Друга фаза је обрада егземпларног садржаја (fam: Rosaceae) од стране наставника на највишем дидактичком нивоу. Наставник презентује фамилију Ружа на примеру Домаће руже. Прво дефинише животну форму (дрвенасте биљке) и животну средину. Потом описује облик цвета, плода и других биљних органа. Када се ученици упознају са основним морфолошким карактеристикама фамилије Ружа (на примеру Домаће руже), тада се наводе и други припадници исте систематске категорије (јабука, крушка, шљива, трешња, вишња, кајсија и бресква). У завршном делу презентације се разматра значај (економски и еколошки) представљених биљних врста.

Трећа фаза је самосталан рад ученика. На основу обраде егземпларног садржаја од стране наставника, ученици самостално даље обрађују аналогне напред наведене наставне садржаје (по моделу како је то учинио наставник). Сваки ученик добија седам инструктивних листова (за сваку фамилију дикотиледоних биљака посебно). Потребно је да попуни инструктивне листове следећим одредницама: животна форма, станиште, облик вегетативних и генеративних органа, други чланови исте систематске категорије, економски и еколошки значај. У циљу остваривања ових задатака, ученици се самостално служе уџбеником и доступним визуелним наставним средствима, која су прикладно одабрана за реализацију ових садржаја.

У четвртој фази се обнављају и систематизују сви садржаји (егземплярни и аналогни). Циљ је да се стечено знање логички повеже и да ученици изграђују сопствени систем биолошког знања. У ову фазу спада и проверавање знања, као и субјективна наставничка евалуација сопственог рада.

По завршетку обраде ове наставне области спроведена је анкета за ученике који су учествовали у овом истраживању (95 ученика из експерименталне групе) у циљу сагледавања њихових ставова и мишљења о примени егземплярне наставе биологије у реализацији ботаничких наставних садржаја у основној школи.

Резултати истраживања

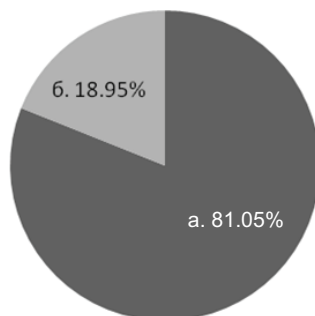
Након спроведене анкете добијени су следећи резултати који су табеларно и графички представљени за свако питање посебно.

1. Начин на који смо обрадили наставну област Дикотиледоне биљке био је:

- а) веома интересантан
- б) просечан
- в) напоран и досадан

Број ученика	Одговори					
	а	%	б	%	в	%
95	77	81.05	18	18.95	0	0

Графикон 1. Анализа одговора на 1. питање



2. Овакав приступ у настави биологије омогућио ми је да научим:

- а) много више
- б) просечно
- в) мало

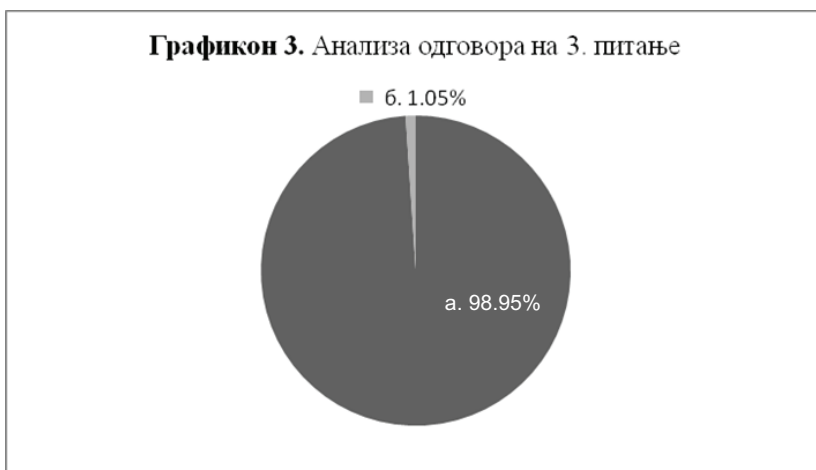
Број ученика	Одговори					
	а	%	б	%	в	%
95	87	91.58	8	8.42	0	0



3. Да ли ти је овај начин рада олакшао разумевање ботаничких садржаја из биологије?

- а) да
- б) не

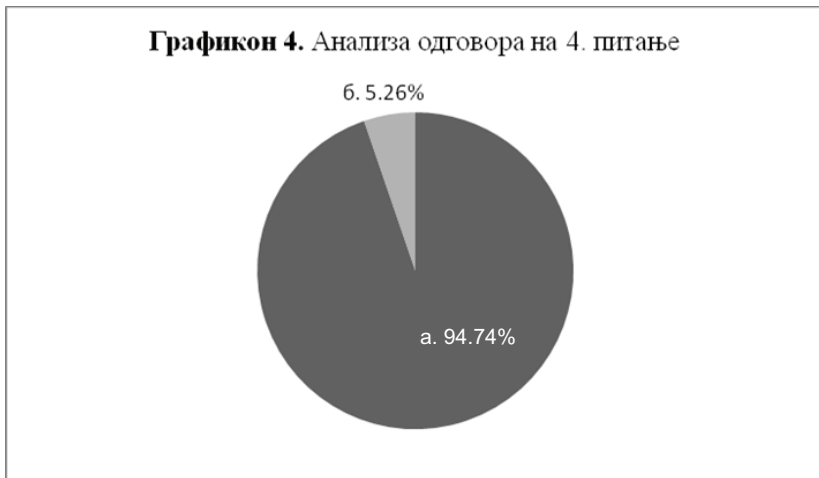
Број ученика	Одговори			
	а	%	б	%
95	94	98.95	1	1.05



4. Да ли би желео да и друге садржаје из биологије упознаш на овај начин?

- а) да
- б) не

Број ученика	Одговори			
	а	%	б	%
95	90	94.74	5	5.26



На основу анонимне анкете за ученике (Графикони 1–4), са специфичним отвореним питањем број 5, могу се извести следећи закључци:

– за већину ученика (81,05%) начин на који је обрађена наставна област Дикотиледоне биљке био је веома интересантан;

– 91,58% ученика је изјавило да је обрадом наставне области применом егземпларне наставе биологије научило много више, 8,42% је изјавило да им је такав приступ омогућио да науче просечно, док није било ученика који су изјавили да су мало научили на овај начин;

– чак 98,95% ученика сматра да им је овакав начин рада олакшао разумевање ботаничких наставних садржаја, док само 1,05% ученика сматра да овакав начин рада и учења не доприноси њиховом разумевању садржаја из биологије;

– на постављено питање: „Да ли би желео да и друге садржаје из биологије упознаш на овај начин?“, 94,74% ученика је исказало позитиван став, а 5,26% је имало негативан став.

Разматрајући појединачне одговоре на питање број 5, можемо издвојити више сличних ставова који најбоље описују општи став ученика о примени егземпларне наставе биологије:

„Свидело ми се то што смо радили у групама, јер је то доста олакшало учење.“

„Допао ми се начин на који нам је наставница представила фамилију Љутића.“

„Било ми је јако занимљиво док је свака група излагала о својој фамилији.“

„Овај начин рада је много динамичнији и занимљивији него кад наставник цео час предаје.“

„Допало ми се учење на овај начин јер смо сви активни и свако има задужење у својој групи.“

Било је и супротних мишљења:

„Досадно ми је да радим на овај начин.“

„Навикао сам се на уобичајен начин рада.“

На основу резултата анкете и сумирања ставова ученика о примени егземпларне наставе биологије може се закључити да је највећи број ученика прихватио овакав начин рада. Ученици су схватили да им је овакав приступ у настави биологије олакшао разумевање и савлађивање ботаничких наставних садржаја који се тичу систематике биљака. Они су били мотивисани за усвајање градива на егземпларан начин, а самим тим су стекли квантитативно и квалитативно боље знање из наставне области Дикотиледоне биљке.

Негативни одговори ученика указују доминантну заступљеност класичне предавачке наставе при чему је сваки нови облик рада непознаница за ученике и код њих је присутна извесна доза несигурности и опреза према ономе што је ново и другачије у настави.

Закључци

Мотивација је један од основних фактора за савлађивање наставног градива.

Примена егземпларне наставе биологије значајно доприноси мотивацији ученика за усвајање ботаничких програмских садржаја, па самим тим и ефикаснијем стицању знања као и развијању интересовања ученика за наставу биологије.

Остварује се висок ниво у ефикасности реализације програмских садржаја у области Дикотиледне биљке, као и повећање квалитета и квантитета стечених знања код ученика.

С обзиром на бројне позитивне ефекте и неопходност што учесталије примене егземпларне наставе биологије (у реализацији ботаничких и других програмских садржаја који се тичу систематике и филогеније организама), потребно је обезбедити континуирану методичку подршку и помоћ наставницима биологије у реализацији овог типа наставе, као и адекватна материјална средства.

ЛИТЕРАТУРА

Gwimbi, E. M. & Monk, M. (2003): “Study of Classroom Practice and Classroom Context Amongst Senior High School Biology Teachers in Harare, Zimbabwe”, in: *Science Education*, 87, 207–223.

Ђорђевић, Ј., Поткоњак, Н. (1990): *Педагогија*. Београд: Научна књига.

Станисављевић, Ј. (2004): „Улога природних визуелних наставних средстава у развоју мотивационих процеса код ученика у настави биологије”, у: *Настава и васпитање*, 53 (4–5), 350–356.

Станисављевић, Ј. (2009): *Методички приручник и орјентациони распоред за наставнике биологије, уз уџбеник Биологија за 5. разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.

Станисављевић, Ј., Радовић, И. (2007): „Ефекат примене природног зоолошког материјала на трајност и квалитет стечених знања у настави биологије“, у: *Настава и васпитање*, 56 (1), 5–14.

Станисављевић, Ј., Петров, Б. (2008): *Методички приручник и орјентациони распоред за наставнике биологије, уз уџбеник Биологија за 6. разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике.

Станисављевић, Ј., Радоњић, С. (2009): *Методика наставе биологије*. Београд: Биолошки факултет Универзитета у Београду.

Strgar, J. (2007): „Increasing the interest of students in plants“, in: *Journal of Biological Education*, 42 (1), 19–23.

Subramaniam, R., Khang, G. N. & Sai, C. L. (1999): “Word Juxtapoz-An innovative tool for promoting interest in biological education”, in: *Journal of Biological Education*, 33 (2), 103–104.

Trnavac, N., Ђорђевић, Ј. (2002): *Pedagogija*. Београд: Научна књига нова, Infohome.

Tunncliffe, S. D. (2001): „Talking about plants – Comments of primary school groups looking at plant exhibits in botanical garden“, in: *Journal of Biological Education*, 36 (1), 27–34.

Tunncliffe, S. D. & Reiss, M. J. (2000): „Building a model of the environment: How do children see plants?“, in: *Journal of Biological Education*, 34 (4), 172– 77.

Вилотијевић, М. (1999): *Дидактика 1. Предмет дидактике*. Београд: Учитељски факултет Универзитета у Београду.

Dragan Z. Djuric
Graduate biologist
Jelena D. Stanisavljevic
University of Belgrade
Faculty of Biology

ANALYSIS OF APPLICATION OF DIDACTIC MODEL IN EXEMPLARY BIOLOGY TEACHING TO THE DEVELOPMENT OF MOTIVATIONAL PROCESSES WITH PUPILS

Summary: The paper analyses the application of exemplary biology teaching to the development of motivational processes with pupils. The research was done on the fifth-grade pupils from four elementary schools in the municipality of Valjevo. The subject covered by the use of exemplary biology teaching was Dicotyledonous weeds. After this kind of teaching, a poll was carried out among the pupils who participated in this research. The results of the poll show that the pupils are very interested in this kind of teaching, as well as the fact that they are highly motivated for learning botany taught to them by application of exemplary biology teaching.

Key words: exemplary biology teaching, pupils' motivation, botany, elementary school.



ПРИКАЗИ И КРИТИКЕ



Биљана Ј. Стојановић
Универзитет у Крагујевцу
Педагошки факултет у Јагодини

УДК: 37.036-053.4(049.32) ;
159.922.72-053.4(049.32)
ИД БРОЈ: 180276492

Приказ
Примљен: 9. јуна 2010.
Прихваћен: 11. октобра 2010.

Емил Каменов, *Мудросџ чула, 2. гео, Развијање дечје инџелијенције*, Нови Сад: Драгон, 2010, 256 стр.

Књига *Развијање дечје инџелијенције*, аутора академика Емила Каменова представља други део петокњижја под називом *Мудросџ чула*. Објављена је 2010. године у издању „Драгона“ из Новог Сада. У оквиру богатог стваралачког опуса овог аутора, који је свој професионални век посветио предшколском васпитању и образовању, ову публикацају наменио је васпитачима у предшколским установама, за коју верује да ће представљати приручник кога ће стваралачки и критички прихватити и ускладити са стварним животом који се одвија у њиховој васпитној групи. Аутор прилази проблему развоја дечје интелигенције са психолошког и педагошког аспекта, дајући добро утемељен теоријски оквир а затим, у стилу педагога који препознаје потребе васпитне праксе, нуди обиље препорука и садржаја уз помоћ којих треба развијати интелектуалне способности код деце. И сам аутор наводи да деца са којом се ради, у таквом приступу неће бити само „потрошачи програма“, извршиоци намера и захтева васпитача, већ и његови креатори, којима је обезбеђен широк простор за иницијативу у сваком тренутку његовог остваривања.

Иако постоји обимна литература о развоју дечје интелигенције, она се своди на публикације које разматрају психолошке приступе овом проблему, али је сигурно мало методичких приручника као што је књига *Мудросџ чула – Развијање дечје инџелијенције*.

Књига је обима 256 страница, има савремен дизајн и богато је опремљена. Обилује илустрацијама и фотографијама које, поред тога што визуелно богате књигу, имају улогу да илуструју и појасне текст који прате. Књига се састоји из четири веће целине: *Развијање дечје инџелијенције*, *Сисџем иџара којима се џодсџиче инџелекџуални развој*, *Иџровни и радни листови у инџелекџуалном васџиџању* и *Прађење инџелекџуалној развоја*.

У оквиру прве тематске целине под насловом *Развијање дечје инџелијенције*, аутор нас уводи у проблематику интелектуалног развоја деце кроз

истраживања која су се бавила овим питањем и кроз одређење појма интелигенције. Овај део књиге конципиран је тако да су резултати истраживања и основне теоријске поставке о развојном деловању на интелигенцију дате концизно, јасно и прегледно, како би читаоци били упознати са суштинским питањима развоја деце мишљења и интелекта. С обзиром да је књига намењена васпитачима, аутор се потрудио да их подсети на нека од најважнијих питања, а то су стадијуми интелектуалног развоја, водећи типови мисаоне активности по стадијумима, и наравно, улога игре у интелектуалном развоју предшколске деце. Основна идеја овог дела књиге је предочавање улоге и доприноса васпитања и образовања интелектуалном развоју, који треба да буде схваћен у оквиру проблематике развоја деце личности у целини, нарочито мотивације, друштвених односа, слике о себи, нивоа аспирације, нивоа сигурности итд.

На темељима теоријских концепција, гради се друга целина у књизи *Систем игара којима се подстиже интелектуални развој*. У овом делу је објашњен систем интелектуалних активности, дате су препоруке за примену система игара, захтеви за организацију игара и захтеви за играчке и друге материјале које деца користе. Сами поднаслови јасно указују на потребу аутора да ближе објасни практичарима каква је улога игара у децем интелектуалном развоју, које су улоге васпитача у њиховом организовању, на који начин треба децу подстицати на активност и како структурирати средину за оптималан развој деце. Томе служе и препоруке које су темељно образложене. Аутор, при томе, истиче да се вештина васпитача огледа у томе да се према садржајима активности, описаним у овој књизи, односи стваралачки, удахне им живот, маштовито осмисли и подстиче децу да то раде са задовољством на свом највишем развојном нивоу. У наставку, игре за интелектуални развој се деле на стратешке и дидактичке игре, у оквиру којих је дато мноштво примера игара са јасним упутствима на који начин треба да се организују и реализују са децом.

Трећи, и најобимнији део књиге дефинише улогу и значај *Игровних и радних листова у интелектуалном васпитању*. Треба поменути да је Емил Каменов творац преко 20 радних листова из свих области васпитно-образовног рада за предшколски узраст, па је природно да је велико искуство у њиховој изради и примени изнео и у овом приручнику. Највећа вредност радних и игровних листова, према аутору, јесте могућност стављања детета у активан положај путем перцептивно-моторичких и интелектуалних операција које имају карактеристике игре и проблемског учења. Из тих разлога дате су сугестије и детаљана упутства како их треба користити, а затим и објашњења кроз конкретне активности и примере задатака у радним листовима. На овај начин су објашњене индуктивне активности, успостављање релација, схватање и формирање појмова, резоновање и решавање проблема. Овај део књиге обилује илустрацијама које поткрепљују садржаје и активности и објашњавају начине и поступке на које деца треба да решавају задате проблеме.

ме. Овакав приступ је изузетно вредан, како за саме васпитаче, тако и за децу са којом ће се поменути начин рада остваривати. Садржаји, који су представљени, задовољавају више критеријума за квалитетан рад: занимљиви су, подстичу децу на самосталну активност, задаци су представљени кроз проблемску и откривачку методу, деца вежбају своје умне способности на систематичан начин, повезујући их са претходним знањима и искуствима, код деце се развија способност вољног усмеравања пажње и омогућава васпитачу да боље упозна свако дете и прати његов развој.

У последњем делу књиге, *Праћење интелектуалног развоја*, приказани су показатељи на основу којих се може вршити процена и сагледавање развојних потенцијала деце. Важно је да су начини праћења развоја деце у овом приручнику примерени васпитачу, који их може користити у свакодневном раду са децом и имати јасну слику о њиховом напредовању. Поред доследности, рефлексивности, самосталности, флексибилности, анализе цртежа, аутор наводи и низ питања која се могу користити за праћење и процену умног развоја деце.

Централну тему књиге представља сагледавање могућности развијања деце интелигенције, а становиште са кога се разматра је композитно обзиром да је развој интелигенције приказан и објашњен на основу научних сазнања, релевантних истраживања и увида у потребе васпитне праксе. Достигнућа ове књиге се огледају у познавању путева и начина развијања деце интелекта уз помоћ проверених садржаја и конкретних активности које су у њој приказане и понуђене.

У поређењу са другим публикацијама, које баве овим и сличним питањима, ова књига је јединствена, јер нуди обиље материјала у коме доминирају методичке инструкције, предлози и упутства за оптималне начине развијања деце интелектуалних способности. Поред тога, богатство понуђених садржаја и активности чине ову књигу посебно вредном за све који се баве васпитањем и образовањем. Иако су садржаји у њој брижљиво испланирани, јасни и конкретни, они нису обавезујући. Требало би, заправо, да послуже као иницијална идеја коју ће васпитач прилагођавати, осмишљавати и даље развијати на основу сопствених креација, замисли и у складу са могућностима и потребама деце. Према речима аутора, важнији од садржаја су методи који се примењују, однос према деци који се негује, циљеви којима се руководи васпитач, јер су они снага која их формира.

Књига *Развијање деце интелигенције*, иако дефинисана од стране самог аутора као приручник за васпитаче у предшколским установама, по својој концепцији може бити корисна студентима, наставницима и свакоме ко се бави или ће се бавити васпитањем и образовањем деце.



Весна С. Трифуновић
Универзитет у Крагујевцу
Педагошки факултет у Јагодини

УДК: 37.064.2
ИД БРОЈ: 180277516

Приказ
Примљен: 3. марта 2010.
Прихваћен: 21. септембра 2010.

ДОПРИНОС РАЗВОЈУ КОМУНИКАЦИОНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА ПЕДАГОШКИХ РАДНИКА

Радмила Миловановић, *Инџеракција и комуникација у васпитном раду*, Педагошки факултет у Јагодини, Јагодина, 2010.

Развијање социјалних и комуникационих компетенција наставника представља суштинску компоненту образовања и усавршавања наставника. Социјалне и комуникационе компетенције су значајне за остваривање најразличитијих облика васпитно-образовног рада (наставе, ваннаставних активности, одељењског старешинства, саветодавног педагошког рада, менторског рада), за реализацију програма са свим субјектима са којима се остварује васпитно-образовни процес, за стручно усавршавање, систематизовање, обликовање и презентовање педагошких и стучних сазнања, за различите видове програмирања, координирања, организовања, дијагностиковања, вредновања, истраживања, иновирања и усавршавања васпитно-образовног рада.

Књига *Инџеракција и комуникација у васпитном раду* аутора Радмиле Миловановић покрива, дакле, једно веома важно педагошко и психолошко подручје којим се наша педагошка и психолошка наука и струка не бави ни у довољној мери ни довољно систематски, и обухвата сва питања из ове области важна за унапређење едукације педагошких радника на свим нивоима.

У уводном делу књиге аутор се бави улогом и значајем интеракције и комуникације за развој личности, савременим дилемама о пореклу когнитивног развоја, питањима о томе да ли је развој индивидуалан процес или се заснива на социјалним интеракцијама као кључном, формативном и конститутивном чиниоцу, а које су углавном засноване на разликама између теорија конструктивизма Пијажеа (J. Piaget) и ко-конструктивизма Виготског (Л. С. Виготскии).

У првом делу књиге који носи наслов „Социјална интеракција у педагошком раду“ аутор се бави појмовима *инџеракција, комуникација, релација* и одређивањем њиховог међуутицаја у интерперсоналним односима. Уз мноштво примера аутор настоји да разграничи ове појмове и објасни шта интеракција у својој суштини заиста јесте. Аутор у овом делу говори и о педагошкој

интеракцији као облику социјалне интеракције и свим њеним особеностима и предностима у односу на традиционалну наставу. Аутор истиче утицај интеракције на когнитивну активност и подсећа да деструктивне интеракције покрећу анксиозност и друге облике емоционалних одговора који доводе до когнитивне дисфункције. Посебан поднаслов разматра механизме социјалне интеракције као што су симпатија и антипатија, фацитација и инхибиција, идентификација и емпатија, као и различите облике социјалног притиска. Одређена поглавља су намењена и развоју складног односа на релацији педагошки радник – васпитаник и баве се личностима наставника и васпитаника као факторима који утичу на квалитет интеракције и комуникације.

Други део књиге под насловом „Интерактивна комуникација“ анализира процес комуникације и њен значај у педагошкој интеракцији. Овде се говори о принципима интерактивне комуникације, о значају препознавања невербалних комуникационих знакова, о карактеристикама и значају педагошког разговора, о важности слушања и вештинама активног слушања. Аутор истиче и значај бриге педагошког радника о томе да ли је његова порука доспела до васпитаника и произвела одређени циљ, о баријерама у комуникацији, ненасилној комуникацији и ненасилном решавању конфликта итд.

Информације које чине грађу књиге пажљиво су одабране, разрађене и богато илустроване бројним примерима из праксе. Аутор поштује принципе интеракције и комуникације за које се залаже и настоји да кроз текст комуницира са читаоцима питањима и задацима за размишљање.

Интеракција и комуникација у васпитном раду Радмиле Миловановић у целини је разноврстан, оплемењен и инструктиван текст који има складну структуру, добро интегрисан и богат садржај, добар дидактичко-методички приступ, интересантан, јасан и уједначен стил и читаоцима пружа мотивациону подршку. У ову стручно и научно засновану књигу уграђена су сазнања савремене науке, али и искуства аутора стечена у дугогодишњем педагошком раду са децом предшколског узраста, средњошколским ученицима и студентима. За све профиле стручњака који се баве васпитно-образовним радом ова књига представља богат извор информација и упутстава за практичан рад, па отуда може дати свој стручни и научни допринос унапређењу едукације педагошких радника на свим нивоима, као и превазилажењу традиционалног модела педагошке праксе који све више губи битку са потребама савременог детета и младог човека.

Милка В. Николић
Универзитет у Крагујевцу
Учитељски факултет у Ужицу

УДК: 159.922.7-053.3(049.32)
ИД БРОЈ: 180278284

Приказ
Примљен: 19. маја 2010.
Прихваћен: 11. октобра 2010.

КЊИГЕ ЗА РАЗВОЈ ТАКТИЛНИХ ПЕРЦЕПЦИЈА ДЕЦЕ НАЈМЛАЂЕГ УЗРАСТА

(Едиција „Бебин додир“, Издавачка кућа „Пчелица“, Чачак, 2010)

Како би могла изгледати књига чији је корисник – беба? Пример који показује како осмислити и креирати књигу за децу најмлађег узраста – јесте едиција „Бебин додир“, издање Издавачке куће „Пчелица“ из Чачка, које се појавило 2010. године.

Издавачка кућа „Пчелица“ из Чачка, која се досад афирмисала на издавању алтернативних приручника за основну школу и радних свезака за припремни школски програм. Овога пута, пратећи савремене токове у раду на развоју деце најмлађег узраста, ова кућа је понудила два комплета тактилних сликовница преведених с енглеског језика и адаптираних у српском језичком духу. Један је комплет мањег формата и намењен за узраст до 2 године, а обухвата четири књиге: *Боје*, *Возила*, *Животиње*, *Бројеви*; а други представљају књиге *Књиџрачка* и *Скривалица*, које су већег формата, а предвиђене су за узраст до 3 године.

У техничком погледу, тактилне књиге из едиције „Бебин додир“ начињене су тако да се омогући интерактивна игра детета с одраслом особом. По формату и облику, ове сликовнице технички су прилагођене узрасту деце: дебели картонски листови у складу су с недовољном развијеношћу финих покрета дечје шаке; а при избору боја и распореду слика (по речима издавача), узето је у обзир „како изгледа свет у очима беба“.

У оквиру слика постоје издвојени делови другачије текстуре у односу на преосталу површину, а израђене су од платна, вуне, гуме, или је сам папир на изванредан начин (технички) учињен храпавим, „пругастим“ и сл. Издвојене текстуре усклађене су с одређеном особином појма коме припадају: храпава текстура на слици жабе показује да је жаба „квргава“, на слици овце налази се површина од вуне, на слици мачке издвојена је мекана текстура и сл. Тиме је омогућено да дете упозна особину одређеног појма путем чула додира, а не само путем чула вида.

Познато је да у првим месецима живота код детета још увек нису развијене тактилне реакције – рука двомесечног детета случајно додирује предмете, и до трећег-четвртог месеца деца не покушавају да испитују предмете додиром. Психолози наглашавају да треба подстицати такве активности и стварати услове у којима беба може да развија тактилну осетљивост.

Уз слике у књигама едиције „Бебин додир“ дат је текст који служи родитељима и васпитачима као путоказ за разговор с дететом. Језик помаже да дете боље организује своје искуство, „које се тек везивањем за конкретне речи, обележене конкретном ситуацијом испуњава значењем и налази своје место у почетној изградњи менталног језика, а затим и говора деце“ (Ђ. Костић – С. Владисављевић).

Књиге за децу до две године (*Боје, Возила, Животиње, Бројеви*). – Свака од ових сликовница предвиђена је за упознавање једне групе појмова (боје, возила, животиње, бројеви), као и одговарајућих речи. Садржаји су осмишљени једноставно и јасно: на једној страници налази се једна слика одређеног појама са тактилно издвојеном доминантном особином и именичка синтагма испод слике. Особина појма представљена је површином одговарајуће текстуре (храпава, мекана, пресвучена вуном, крзном и сл.). Синтагма испод слике служи да се именују и повежу појам и особина (*кврџава жаба, њернаша ијшница, мекана мачка, вунена овца, крзнени зец* и сл.).

Све то омогућава да се привуче, усмери и задржи деčја пажња, да се побољша перципирање садржаја слике, да се дете мотивише за усвајање одређених појмова и одговарајућих речи. Овакав концепт потпуно је усклађен с развојним особеностима детета у периоду сензомоторне интелигенције: дете још не уочава да један предмет може имати разна својства, стога су у њиховим представама „одржане само појединачне карактеристике“.

Књиге за децу до три године (*Књиџрачка и Скривалица*). – Ове су сликовнице сложеније садржине, обухватају више појмова (геометријски облици, боје, животиње, саобраћајна средства), при чему је на свакој страници дато је више слика (појмова), а самим тим и више пратећег текста. Садржаји страница онеобичени су, да тако кажемо, на различите начине: површинама специфичне текстуре (храпаве, мекане и сл.), мањим и већим огледалима, прорезаним површинама кроз које се виде слике са претходне стране, скривалицама.

Сликовнице *Књиџрачка* и *Скривалица* одговарају перцептивном и когнитивном нивоу детета које у својој трећој години улази у преоперационални период интелектуалног развоја. На крају друге године дете је овладало двочланом реченицом и активно употребљава 200–300 речи. Након тога, према речима психолога, следи „бурни језички развој“. Креативни васпитачи могу да примене ове књиге у раду на развоју говара, на само с трогодишњом децом, него и с млађом. Дакле, дете може да одраста уз ове сликовнице.

Текст који прати слике одликује се својеврсном динамиком, будући да се остварује у различитим синтаксичким формама: речима, синтагмама и реченицама. Издвајаја се више типова текста.

(1) Уз неке слике дат је текст који подсећа на стихове, нпр.: *Види насмејану морску звезду / А сада види киџа и његов реј. Фију! / Шџа он ради ѿу? Он каже – буу!* Овакав тип текст одликује се, између осталог, изменама интонационе линије – што је посебно привлачно за најмлађе слушаоце, будући да деца током своје прве године најпре реагују на интонацију говора, а тек од друге године ће почети да прво уочавају значење речи.

(2) У неким случајевима именовани се су само појмови, нпр. *ниско* и *високо* (поред слике двају цветова – „високог“ и „ниског“). Ове речи помажу детету да упозна поједине параметре квантитета. Наиме, из психологије је познато да трогодишња деца знају за речи *велико* и *мало* (дакле, знају за појам величине), али не разликују параметре величине (висина, ширина, дужина). Зато им је потребно помоћи да упознају опозиције: *висок–низак, узак–широк, крајџак–гуџачак*.

(3) У неким случајевима уз слику животиње написане су само ономаotopeјске речи, што омогућава вежбање артикулације: *Мјау! Мају!* (уз слику мачке), *Гррр! Гррр!* (уз слику лава). Ове вежбе су погодне за најмлађи узраст.

(4) Уз неке слике дате су само именичке синтагме: (а) с конгруентним атрибутом (*ѿуфнасиѿи круѿ, ѿруѿасиѿи квадраѿи*); (б) с неконгруентним атрибутом (*брод на води; жирафа са ѿеѿама*); (в) с атрибутивом (*зека скочко*). Овакви примери, између осталог, могу допринети да дете усаврши граматичке структуре примерене свом узрасту.

(5) Уз поједине слике дају се коментари на основу којих се може разговарати о особинама животиње и начинима на које се оне оглашавају, нпр. уз слику овце: *Здрaво, овчице блејалице / Пиѿни мој ѿоѿли кайѿиѿ;* или, уз слику патке: *Здрaво ѿаѿкиѿце квакалице / Пиѿни моје меко ѿерје*. Изрази типа *овчица блејалица* и *ѿаѿкиѿца квакалица* подстичу дечје говорно ствралаштво, на чему се посебно инсистира у раду с предшколском децом.

(6) Дечју пажњу привлаче реченице у којима се осећа својеврсни ритам, нпр. *Сѿоро, сѿоро, врло сѿоро ѿузи баѿиѿенски ѿуж*. Казивање текстови овог типа може бити праћено радњом (нпр. показивањем покрета којима се крећу поједине животиње), чиме се, како сматрају психолози, може развијати дечја пажња. Наизменично слушање и извођење радњи помаже детету да се постепено навикне да концентрише своју пажњу на смисао прочитаног и реагује на значење речи.

(7) Подразумева се да су стихови веома привлачни за дете, посебно ако га изненаде појавивши се испод скривалице: *Мали смеђи зека / из руѿиѿе вири / Брчиѿима мрда / и ручиѿе шири*. Психолози су указали да игре скривања усмеравају дечју пажњу на назив предмета и подстичу дете да га само именује. Осим тога, скривалице могу допринети развоју схватања супстанцијалности спољашњег света, што ће двогодишњем детету омогућити да замишља и представља објекте који нису присутни, а виђени су пре извесног времена.

(8) Књиге *Књиѿрачка* и *Скривалица* присно и непосредно се обрађају беби, као што и њу подстичу на разговор: *Здрaво, бебо; Бебо, годирни; Пиѿи-*

ни кврѡаву хобоѡиницу / Здроаво, кврѡава хобоѡинице; Довиђења, снажни лаве. Тако се беба учи да се дружи с књигом.

(9) Неки „јунаци“ јављају се на различитим местима у књизи, што омогућава да беба одржава контакт с њима, у чему јој помажу реченице за обраћање омиљеном јунаку: *Мего, мего, ѡкажи иде ти је ѡава* (на једној страници уз одговарајућу слику); *Мего, мего, хајде на сѡавање* (на следећој страници уз исту такву слику).

Понављање појединих синтаксема доприноси да се постигне нека врста ритма. Деци најмлађег узраста не само да могућна монотонија понављања не смета, него и сами радо изводе понављања. За њих је, како тврде психолози, карактеристично да када се нека сазнајна способност тек развије, она тежи да се консолидује и увежба понављањем (Ж. Пијаже).

Књиге *Књиѡрачка* и *Скривалица* као посебан додатак имају *Саветѡе и уѡуѡсѡива за родитеље*, где се одговара на питања: Које су књиге најбоље за бебе? Како заинтересовати бебу за књигу? Како задржати пажњу бебе са књигом? Како научити бебу да ужива у књизи? Препоручује се да се детету књига чита извесно време на исти начин, како би оно почело „да предвиђа и очекује извесне звукове и тражи да их чује поново. Касније, уколико при читању буде изостављена нпр. ономатопеја животиње, дете ће само понудити одговор. Када заврши једноставно читање, родитељ или васпитач може наставити разговор с дететом или осмислити различите говорне игре.

Употреба оваквих сликовница омогућава интеракцију детета с одраслим саговорником, а за развој симболичке функције управо је значајна рана практично-ситуациона комуникације детета и одрасле особе у току заједничких активности (И. Ивић). Осим тога, како напомиње издавач едиције „Бебин додир“, када време проведено за књигом доведе у везу с пажњом родитеља или васпитача, дете ће заволети књигу и радо ће јој се враћати.

Вероватно би се могла упутити замерка да су слике у свим поменутиим књигама едиције „Бебин додир“ пренаглашено једноставне и „геометризиране“, готово минималистичке. Међутим, то може бити повољно, јер усмерава дете да „домисли“ слику и да је допуни на сопствени начин, што се одражава на развој маште и креативности.

На крају, треба указати и текстови и слике у сликовницама остављају укупан утисак ведрог погледа на свет, али не и искривљеног. Стварност је детету приказана истинито, али и поетично и духовито.

Да закључимо: користећи ове тактилне књиге као радно-игровно средство у раду на развоју говора, васпитачи ће моћи да утичу на различите аспекте развоја детета – фина моторика, опажање, пажње, мишљење, говор. Беба ће заволети књигу – и као играчку, и као сазнајно средство и као извор естетског доживљаја.

УПУТСТВО АУТОРИМА

Узданица, часопис за српски језик, књижевност, уметност и педагошке науке, објављује научне и стручне чланке. У категорији научних чланака доноси оригиналне научне радове, прегледне радове, кратка или претходна саопштења, научне критике, односно полемике и осврте. У оквиру стручних чланака даје стручне радове, информативне прилоге и приказе.

Оригинални научни радови треба да садрже претходно необјављене, методолошки утемељене резултате сопствених истраживања. Прегледни рад садржи оригиналан, детаљан и критички приказ истраживачког проблема. Кратко или претходно саопштење представља оригинални научни рад пуног формата, мањег обима или полемичког карактера. Научне расправе на одређену тему, засноване на научној аргументацији, дају се у оквиру научне критике, полемике и осврта.

У оквиру стручних прилога дају се стратегије и искуства корисна за унапређење професионалне праксе, уводници, коментари и прикази књига. Изузетно, у Часопису, примерено „Акту о уређивању научних часописа“ Министарства за науку и технолошки развој Републике Србије, могу бити објављивани и монографски радови, као и критички прегледи научне грађе: историјско-архивске, лексикографске и библиографске.

Језик рада може бити српски и енглески, а према научној проблематици и на другим језицима.

За објављивање у часопису прихватају се искључиво радови који нису претходно објављивани. Сви приспели радови се рецензирају од стране два рецензента после чега редакција доноси одлуку о објављивању и о томе обавештава аутора у року од највише три месеца. Рукописи се шаљу електронском поштом или на CD-у и не враћају се. Адреса уредништва и електронска адреса дате су у импресуму часописа.

Рад приложен за објављивање треба да буде припремљен према стандардима часописа *Узданица* да би био укључен у процедуру рецензирања. Неодговарајуће припремљени рукописи неће бити разматрани.

Обим и фонти

Рад треба да буде написан у текст процесору Microsoft Word, фонтом Times New Roman величине 12 тачака, ћирилицом, са размаком од 1,5 реда. Обим оригиналних научних и стручних радова је до једног ауторског табака (око 30000 знакова), прегледних радова и информативних прилога до 1/3 ауторског табака (око 10000 знакова) и извештаја, приказа, до 1/5 ауторског табака (око 2800–3600 знакова).

Име аутора

Наводи се пуно презиме и име (свих) аутора. Пожељно је да се наведу и средња слова аутора. Презимена и имена домаћих аутора увек се исписују у оригиналном облику (са српским дијакритичким знаковима), независно од језика рада.

Назив установе аутора (афилијација)

Наводи се пун (званични) назив и седиште установе у којој је аутор запослен, а евентуално и назив установе у којој је аутор обавио истраживање. У сложеним организацијама наводи се укупна хијерархија (на пример, Универзитет у Београду, Филозофски факултет – Одељење за социологију, Београд).

Афилијација се исписује непосредно након имена аутора. Функција и звање аутора се не наводе.

Контактни подаци

Адреса или е-адреса аутора даје се у намени при дну прве странице чланка. Ако је аутора више, даје се само адреса једног, обично првог аутора.

Апстракт (сажељак) и резиме

Апстракт је кратак информативан приказ садржаја чланка који читаоцу омогућава да брзо и тачно оцени његову релевантност.

Саставни делови сажељка су циљ истраживања, методи, резултати и закључак.

Сажељак треба да има од 100 до 250 речи и треба да стоји између заглавља (наслов, имена аутора и др.) и кључних речи, након којих следи текст чланка.

Резиме

Ако је језик рада српски, сажетак на страном језику даје се у проширеном облику, као резиме. Посебно је пожељно да резиме буде у структурираном облику. Дужина резимеа може бити до 1/10 дужине чланка. Резиме се даје на крају чланка, након одељка Литература.

Кључне речи

Број кључних речи не може бити већи од 10. У чланку се дају непосредно након сажетака, односно резимеа.

Литература

1. Књига

У тексту: (презиме година: страна)

У списку литературе: презиме (година): име и презиме, *наслов*, место: издавач.

Кристал (1999): Дејвид Кристал, *Енциклопедијски речник модерне лингвистике*, Београд: НОЛИТ.

Чомски (2008): Noam Čomski, *Hegemonija ili opstanak*, Novi Sad: Rubikon.

Чомски (1968): Noam Chomsky, *Langage and Mind*, Harcourt, Brace and World: New York.

2. Чланак

У тексту: (презиме година: страна)

У списку литературе: презиме (година): име презиме, *наслов чланка*, *наслов часописа/зборника*, број, место: издавач, страна.

Јовановић, Симић (2009): Јелена Јовановић, Радоје Симић, Текст као лингвистичка и комуникацијска структура, *Српски језик*, XIV/1–2, Београд: Научно друштво за неговање и проучавање српског језика, 325–345.

Када се исти аутор наводи више пута поштује се редослед година у којима су радови публиковани. Уколико се наводи већи број радова истог аутора публикованих у истој години, радови треба да буду означени словима уз годину издања нпр. 1999а, 1999б...

Навођење дела које има више од једног аутора подразумева да се имена аутора наводе према редоследу који је дат на насловној страни.

У тексту: (Франковић, Ракић, Вилотијевић 1973)

У списку литературе: Франковић, Ракић, Вилотијевић (1973): Dragutin Franković, Branko Rakić, Mladen Vilotijević, *Vaspitni rad u domovima*, Beograd: Delta pres.

Ако је више од три аутора, у тексту се наводи презиме првог аутора и додаје се „и др.“, а у оквиру листе референци треба навести имена свих аутора према редоследу на насловној страни књиге/чланка.

Навођење необјављених радова није пожељно, а уколико је неопходно треба навести што потпуније податке о извору.

Web документи

Презиме аутора, година, назив документа (курзивом), датум када је сајт посећен, интернет адреса сајта, нпр: Mercer, S. (2008): Learner Self-beliefs *ELT Journal* 2008 62(2): 182–183. Retrieved in January 2009 from <http://eltj.oxfordjournals.org/cgi/content/full/62/2/182>

Цртежи, слике и табеле

Слике (цртежи, графикони, схеме) и табеле се могу припремити компјутерском или класичном технологијом (тушем или оловком на папиру). Дају се у посебном фајлу или на посебним папирима. У основном тексту се маркира место где долазе и не уводе се у текст. Табеле, слике и илустрације морају бити разумљиве. Нису пагиниране и морају имати редни број, наслове и легенде (објашњења ознака, шифара и скраћеница) класификоване по врстама и нумерисане унутар своје категорије. На папиру редни број слике или табеле, као и презиме аутора морају бити уписани на полеђини графитном оловком. Приказивање истих података табеларно и графички није дозвољено.

Стаτισички подаци дају се према параметрима научних методологија.

Рукописи се не враћају.

Уредништво

Часопис можете набавити у књижари
Српске књижевне задруге
Краља Милана 19, Београд
и на
Педагошком факултету у Јагодини
Милана Мијалковића 14, Јагодина

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37+82

УЗДАНИЦА : часопис за језик,
књижевност, уметност и педагошке науке /
главни и одговорни уредник Тиодор Росић. –
2003, [бр. 1] (октобар). – Јагодина (Милана
Мијалковића 14) : Учитељски факултет
у Јагодини, 2003 – (Јагодина : Папир комерц).
– 24 cm

Часопис наставља традицију Учитељске
узданице (1939–1940) и Узданице (1960–1970)

ISSN 1451-673X = Узданица (Јагодина)
COBISS. SR-ID 110595084

