

УЗДАНИЦА

Часопис за језик, књижевност
и педагошке науке

Јун 2020 | година XVII | број 1



ISSN 1451-673X

УЗДАНИЦА

Часопис за језик, књижевност и педагошке науке

Излази два пута годишње

ISSN 1451-673X

UDC 81

82

7.01

37.01

УЗДАНИЦА

Часопис за језик, књижевност и педагошке науке

НОВА СЕРИЈА, јун 2020, год. XVII, бр. 1

Излази два пута годишње

Часопис наставља традицију Узданице, ђачког часописа Учитељске школе у Јагодина, чији је први број објављен 1939. године.

Издавач

Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Милана Мијалковића 14, 35 000 Јагодина

За издавача

Проф. др Виолета Јовановић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Главни и одговорни уредник

Проф. др Илијана Чутура, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Уреднички тимо

Проф. др Миланка Бабић, Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет; доц. др Бранко Илић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина; проф. др Бранко Јовановић, Универзитет у Приштини, Филозофски факултет Косовска Митровица; проф. др Виолета Јовановић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина; проф. др Јелена Јовановић Симић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет; Dr Christos Kechagias, University of Athens, Faculty of Primary Education; проф. др Милош Ковачевић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет; проф. др Емина Копас-Вукашиновић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина; проф. др Петар Милосављевић, Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет; проф. др Ружица Петровић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина; доц. др Вера Савић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина; проф. др Стана Смиљковић, Универзитет у Нишу, Педагошки факултет у Врању, проф. др Јелица Стојановић, Универзитет Црне Горе, Педагошки факултет у Никшићу; проф. др Михаило Шћепановић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет

Оперативни уредник

Доц. др Маја Димитријевић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

САДРЖАЈ

Радоје Симић (1938–2020) / 7–8

Радоје Симић: О научном делу Милоша Ковачевића / 9–22

Радоје Симић: Шта рећи на крају? / 23–32

РАСПРАВЕ И ЧЛАНЦИ

Бранко А. Илић: *Тридесет година из живота Милана Наранчића* – први српски хомодијетички роман / 35–51

Сања П. Перић: Гозбене слике у романима *Пољ Тира* и *Њој Сјира* Стевана Сремца и *Бакоња фра Брне* Симе Матавуља / 53–66

Јелена М. Тодоровић Васић: Ремитологизација Еурипидовог митског обрасца у *Медеји* Велимира Лукића / 67–79

Драгољуб Ж. Перић: Ремитологизација митске прошлости – литерарна интерпретација словенског пантеона у збирци прича за децу *Каљави коњ* Весне Алексић / 81–95

Јелена Ђ. Гојић: Мотиви гордости и праштања у Мановом роману *Јосиф и његова браћа* са освртом на библијско-апокрифне списе / 97–113

Марина М. Петровић Јилих: Улога и значај позоришне педагогије за дидактику књижевности на страном језику / 115–131

Анђела Н. Рецић: Губљење једног тајног језика и његова интеграција у локални говор / 133–143

Јелена М. Јосијевић: Динамички компаратив у српском и енглеском језику / 145–159

Биљана С. Ристић: Како је лутао кнез – стилска анализа песме „Светски путник” кнеза Михаила Обреновића / 161–170

Јелена Љ. Спасић: Лексички развој детета предшколског узраста / 171–178

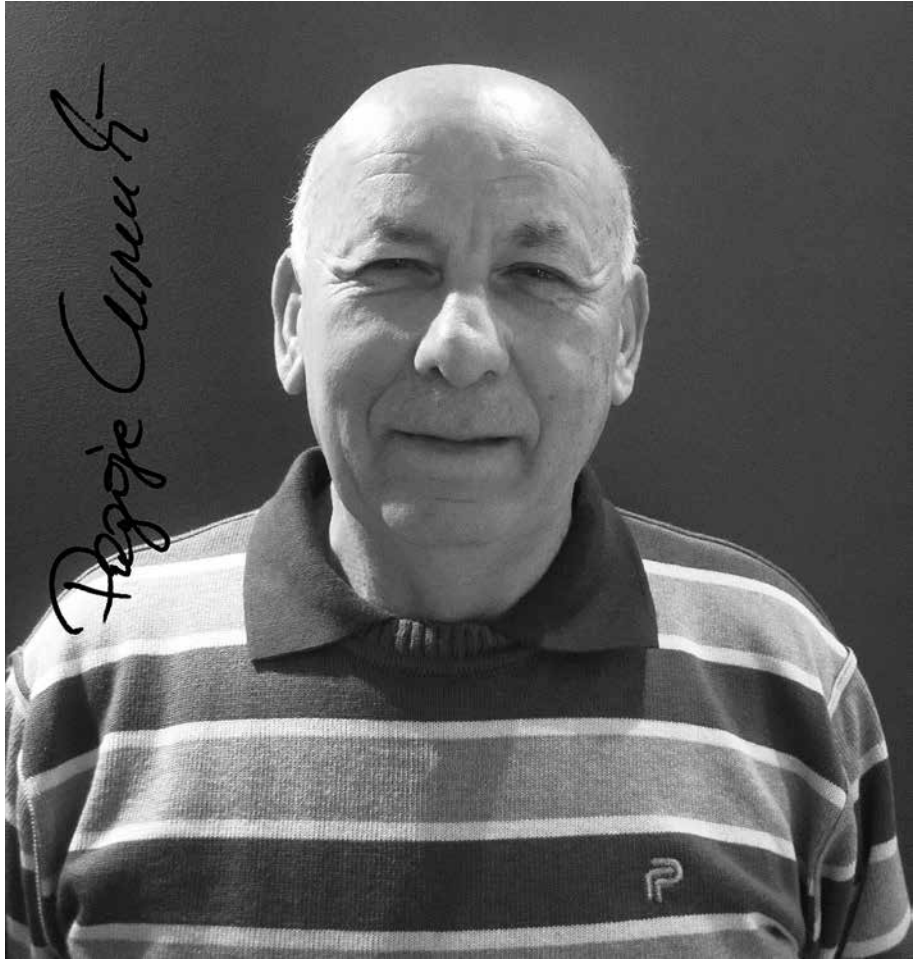
Милан Н. Дојчиновић, Самир Х. Љајић, Никола Н. Дојчиновић:
Изазови медија у дигитално доба – питање профитабилности и опстанка / 179–194

- Biljana D. Đorić, Marija D. Blagojević, Miloš Ž. Papić: Cheating in academic context – associations with study area, study year and country / 195–212
- Јелена Д. Теодоровић, Миља Б. Вујачић, Ивана Д. Ђерић: Утицај индивидуалних карактеристика ученика на постигнуће и интересовање за математику и биологију / 213–236
- Нада М. Стојанчев, Јелена С. Старчевић: Ученици млађег основношколског узраста у улози сведока вршњачког насиља / 237–246
- Биљана Ј. Стојановић, Ивана Р. Ђирковић Миладиновић, Нина С. Еремић: Компетенције васпитача за посредовање у решавању конфликта међу децом / 247–260
- Emina M. Kopas Vukašinović, Vera M. Savić: Designing curriculum content as a factor of education quality / 261–271
- Ана С. Миљковић-Павловић: Унапређивање васпитно-образовне праксе кроз акциона истраживања – један од модалитета / 273–288
- Milan S. Komnenović: Professional development of boarding school teachers after initial education / 289–305
- Милан П. Миликић, Ненад Р. Вуловић, Александра М. Михајловић: Геометријска интерпретација разломака применом образовног софтвера ГеоГебра / 307–317
- Драгана С. Алексић, Слађана С. Станковић, Андреа С. Алексић: Експериментални програм наставе физичког васпитања као фактор побољшања моторичких способности ученица млађег школског узраста / 319–332
- Живорад М. Марковић, Сандра Р. Милановић: Алпска школа скијања / 333–343
- Nataša M. Vukićević, Vesna M. Petrović: Development of tone pitch perception in children of young age by applying multimodal approach / 345–358

ПРИКАЗИ

- Милош М. Ковачевић: Узорна синтаксичко-стилистичка монографија / 361–365
- Ирена М. Селаковић: О иновативним дидактичким средствима у настави шпанског језика / 367–372
- Александар М. Новаковић: Уџбенички комплет за XXI век / 373–376

УПУТСТВО АУТОРИМА / 377–380



РАДОЈЕ СИМИЋ (1938–2020)

Ове године, 18. фебруара, преминуо је наш професор Радоје Симић, научник и наставник који је заузео вечно место у самом врху српске филологије. И то његово место није само научно, већ и људско. Мало је људи који су се толико и на такав начин посветили племенитим идејама. Без професора Симића не би били основани неки српски факултети, покренута научна друштва, неки сада већ традиционални скупови, најбољи наши часописи, не би опстале ни поједине филолошке дисциплине, многи његови ђаци не би били то што јесу. О његовом немерљивом доприносу србистици – и то свим њеним поддисциплинама – говоре монографије, научни радови, уџбеници и приручници. Око двадесет књига, око три стотине радова и ко зна колико студената који су од њега као изузетног предавача научили много, нису само бројеви и само показатељи квантитета. Професор Симић био је у свему посебна појава. Увек са осмехом, виталношћу и енергијом којима су се сви око њега дивили, умео је *на сѝрашиноме месѝу ѝосѝојати*. Држао је предавања и усред ратних разарања, трудећи се да одржи српску просвету и науку и у најтежим околностима.

Рођен у Великим Пчелицама, у Левчу, радо је долазио у Јагодину, сматрајући је делом свога завичаја. Иако му управо у том граду, као дечаку, нису дозволили да се упише у средњу школу, опростио је свима и свему, трудећи се да разуме и оправда свако зло и неправду. О томе најречитије, уместо сваке биографије, говори његов текст објављен у зборнику *Радоје Симић*. Тај текст, који доносимо на наредним странама, открива и једну веома важну ствар: само су околности, и то крајње неповољне, учиниле да професор Симић као младић лута од школе до школе и на крају *залуѝа* на прву групу Филолошког факултета! Случај, сплет околности, а можда и провиђење, учинили су да србистика добије једног од највећих проучавалаца.

Поред свега што је за српску науку учинио, професор Радоје Симић дао је и кључни допринос развоју два велика пројекта Факултета педагошких

наука. Није изостао ни са једног нашег научног скупа који за тему имају књижевност за децу. Био је члан Издавачког савета часописа *Узданица*, а у време када се часопис тек почео профилисати као научно гласило и кад се тешко могло предвидети да ће постати референтна публикација, редовно је прилагао своје радове. Тиме је несебично охрабривао уредништво и ауторе да наставе са радом, као један од ретких најеминентнијих научника који су вољни да своје знање, време и енергију уложе у један неизвестан пројекат. Међутим, професор Радоје је имао снажну идеју водиљу: да се увек иде напред, да се ради и да се истраје. Нас је бодрио и соколио, увек са учитељском љубављу.

Можда је најдирљивији доказ овог његовог односа последњи текст који је написао. Посветио га је своме наследнику и пријатељу професору Милошу Ковачевићу. Овај текст се први пут објављује у овом броју *Узданице*.

Уредништво *Узданице* и Факултет педагошких наука у Јагодини исказују најдубље поштовање и неизмерну захвалност свом учитељу и пријатељу, професору Радоју Симићу.

Радоје Симић

О НАУЧНОМ ДЕЛУ МИЛОША КОВАЧЕВИЋА

Научни рад обухвата додуше пре свега настојања сваког од нас да што боље зна и може прошири и продуби научне проблеме око којих се труди, те да своја знања и искуства по могућности пренесе на што шири круг младих људи и будућих истраживача. Али је света дужност сваког научног радника и да поклони пуну пажњу ономе што му је стигло у наслеђе од претходника, као и ономе што чине његови савременици у истој струци. Ангажовање у руковођењу радом младих, пре свега у изради почетних њихових радова као што су магистарске и докторске тезе и сл., у њиховој оцени и помоћи око промоције и пласмана, тако исто и у оцени и процени рада оних који се труде око истих проблема – нарочито оних који се у томе свему истичу међу осталима – саставни је део научног посла. Свој рад сматрам скромним прилогом остварењу те идеје. То је уосталом и моја дужност према Милошу Ковачевићу. Милош Ковачевић (рођен 1953. у Пресједовцу код Улога, Херцеговина) богато је заслужан за један овакав осврт на своје дело. Наслов мог прилога упозорава да је ово једно виђење Ковачевићева рада које допушта и прихвата и друга и друкчија мишљења, која ће – надам се – бити заснована на процени његовог доприноса као што је и ово резултат труда да се ствари сагледају онаквим какве јесу, а ставови се наравно могу разликовати...

1. УВОД

1. Милош Ковачевић је један од најшире и најинтензивније ангажованих научних радника у области србистике код нас, а и уопште. Ретки су у нашој струци људи тако јаким способности, тако солидног образовања, тако широког интересовања и тако јасне и полетне речи као што је Милош Ковачевић. Научну каријеру започео је у Сарајеву као синтаксичар, а затим је – ношен ветровима времена и сопствених инспирација, а сазревајући и као човек и као научник – проширивао круг рада на стилистику, нормати-

вистику, језичку политику итд. Изашао је дакле из сарајевске лингвистичке школе талентованог и сјајним духом обдареног Јована Вуковића, али је своје образовање допуњавао радом на скоро свим српским универзитетима од Бањалуке, Сарајева и Никшића до Ниша, Крагујевца и Београда и прерастао заправо у општег заступника, учесника и руководиоца србистичких истраживања код нас. Необично је да стручњак таквог замаха и таквих способности није створио неко дело већег опсега и јединствене концепције, али студије и чланци из његовог пера одишу заправо јединственим духом одличног znalца и заступника високих теоријских и истраживачких идеја нашег доба.

2. Ковачевићеве студије и радови нису остали разбацани по часописима и зборницима, што се могло лако десити, него су, трудом аутора, бар у већини својој, сакупљени, груписани у тематске целине, дотерани и редиговани, сложени у толики број књига да представљају скоро целу једну стручну библиотеку, чије савладавање захтева доста времена и научне компетенције онога ко се тога подухвати. Високо ценећи научни допринос и педагошки ангажман Милоша Ковачевића, његове колеге и ученици објавили су у његову част два зборника радова запаженог обима и научних квалитета. Један је изашао на крагујевачком Филуму 2018, а други као двадесет четврти број часописа *Српски језик* у Београду 2019. (стр. 7–69)¹.

3. Ја сам се усудио да преберем вишеметарску збирку Ковачевићевих дела и да кажем што умет у знам о њиховом садржају и вредности. Своје излагање разврстаћу у три тематска круга, онако како рекох горе да се Ковачевићева дела углавном и сама разврставају, и да о сваком искажем укратко своје мисли. То су: прво, синтакса и граматика српског језика; друго, то је стилистика, српска и општа; и треће, то је нормативистика и језичка политика.

2. СИНТАКСИЧКЕ И ГРАМАТИЧКЕ СТУДИЈЕ

1. Милош Ковачевић је своју научну активност започео сасвим друкчије него што је уобичајено. Наиме, још своју дисертацију (насловљену као „Узрочно семантичко поље“) засновао је врло чврсто на филозофско-логичким, на једној страни, и лингвистичким поставкама насталим на бази широког увида у научну литературу свога доба, на другој (1978–1987). Полазни појам 'семантичко поље' преузео је из лексичке семантике како га је конципирао немачки лингвиста Јост Трир, а како су га прецизније дефинисали семантичари полазећи од 'појма' у кореспонденцији са 'именом', дакле од логичко-језичког јединства као темеља семантичке структуре језика. Најупелијом Ковачевић сматра теорију руског синтаксичара А. В. Бондарка, који

¹ В. библиографску напомену на крају рада.

је заправо утврдио методолошку вредност теорије поља као синтаксичко-семантичке и синтаксичко-прагматичке категорије и проширио истраживачку сферу ове теорије на општи лингвистички план.

„Као основну карактеристику семантичког поља готово сви аутори наводе присуство опште компоненте значења као семантичке инваријанте која на окупу држи јединице поља” (2012/2: 26). Јединство поља, према томе, обезбеђено је заједничком компонентом, која чини његово језгро или центар: „Полазећи од поставке да ниједно семантичко поље не може бити без центра, центар узрочног поља одређујемо тако што термин ’узрок’ сматрамо суперординираним, општепољевим термином, родним појмом каузалне везе што има семантичку улогу инваријанте [...]” (Исто: 27).

’Узрочно семантичко поље’ није јединствена категорија, већ се дели на више потпоља, од којих свако, поред општег значења узрочности, садржи и неку себи својствену особеност (Исто: 49–54). То су: ’узрок ефектор’ (код њега „је А и нужан и довољан услов реализације Б”), ’узрок мотив’ („Мотиви су [...] свјесни индикатори вољне одлуке за акцију као посљедицу”), ’узрок стимулатор’ (заправо подврста ’мотива’: „У том случају мотив се јавља готово непосредним [...] изазивачем вољне акције као посљедице”), ’узрок критериј’ („Најфреквентнији је уз посљедице обиљежене глаголима [...] закључивања”), ’узрок разлог’ („То су пасивни узроци, којима се образлаже, аргуменује посљедица”) и његова подврста ’повод’ („недјелујући узрок”).

Истражујући грађу Ковачевић утврђује вишеслојност и разнотипност структурних решења за опис узрочности у српском језику – од синтагматских до реченичних и поликлаузалних формација. У обзир узима и њихову функционалностилску дистрибуцију, употпуњавајући тако слику једне важне синтаксичко-семантичке и синтаксичко-прагматичке појаве у српском језику.

2. Са овако високо постављене платформе Милош Ковачевић је кренуо ’кроз синтагме и реченице’ (1992/1), почевши од једноставних тема (атрибут, његове функције и врсте, употреба времена итд.), да би убрзо пришао по-дробнијој анализи и теоријском разрешавању компликованијих синтаксичких појава (исказ као језичка јединица и његове особености, реченица – проста (нпр. 2015/4) и сложена (1998/1; 2009/1; 2011/1; 2017/1) итд.). У мноштву проблема које аутор обрађује доминирају врсте и особености клаузалног састава сложених реченица. Ту су по правилу прецизне дефиниције међуклаузалних односа, структурна својства и везничке или сличне ознаке односа итд. Сем каузалности његову пажњу привукли су и појмови концесивности, консекутивности итд. Сем осталог, Ковачевића је заинтересовало и питање линеарне дистрибуције везничких речи и израза, па је утврдио да се сложене реченице могу успешно анализирати и са тога гледишта (нпр. 2009/1: 63 и др.).

3. Посебно место у Ковачевићевим радовима припада негацији у српском језику. Негација као језичка појава представља у ствари тврдњу о непостојању описане појаве, најчудеснију од свих чудесних функција људског

ума и лежи у основи оних загонетних појава које омогућавају имагинативну спознају и затим теоријско тумачење света. Тако сложена семантичка структура чини негацију врло компликованом и примамљивом за теоријску расправу.

Ковачевић при томе значајну пажњу поклања „предмету истраживања негације у математици, логици, реторици и лингвистици” (2004/1: 7) и управо је то редослед који омогућава разумевање суштине негативног исказа и негације уопште. „Сам термин негација најпримеренији је математици, јер се у њој сви аритметички бројеви дијеле на позитивне и негативне [...] исто тако и логика појмове и судове, а лингвистика лексеме и реченице дијеле на позитивне и негативне” (исто м.). Тиме се аутор нашао на позицији са које се отварају неслућени видици бар у три правца: у правцу ’ирационалне’ математике и свих невероватних достигнућа тзв. информатике, затим у правцу теоријских висина савремене науке и филозофије и, на крају, можда на врхунцу развоја људског ума уопште – поетике као феномена који нема правог пандана у ономе што се назива људска култура. Милош Ковачевић је (за сада) акценат ставио на лингвистичку страну негације и у две позамашне књиге (2002/1; 2004/1) обрадио њене семантичке, структурне и употребне аспекте, те њихове „формалне и значењске типове”.

Ковачевић утврђује да негација прожима целокупан лексички, а и синтаксички репертоар језика, уз врсну разноликост прикључења ознака негације исказним, међуисказним и унутарисказним јединицама језика. Нашавши се пред чињеницом којом оперишу математика и логика – а то је могућност „множења негација”, он утврђује постојање врло разноликих језичких израза за ту врсту мисаоних операција и мрежу њихових међуодноса. Гигантски виртуелни светови савремених медија и сродних ’достигнућа’ чине само изврнуту пројекцију свих тих велелепних открића. Све то, наравно, заслужује пуну позорност и научну анализу, која тек предстоји (ако се уопште и деси пре менталне смрти човечанства). Ковачевићева дубинска и површинска анализа једне на први поглед безначајне, а у ствари врло важне карике у научном сагледавању света пропуштеног кроз људски разум (и неразум) и језик, може бити и увод у свеукупно сагледавање света и његове мисаоне слике код људске врсте. Овим је само истакнут значај једне на први поглед периферне појаве у антрополошком одразу и изразу ванантрополошких манифестација стварности.

Структура и семантика негације у конкретном лингвистичком амбијенту српског језика привукле су Ковачевићеву пажњу у низу студија, у којима између осталог аутор утврђује стање, нпр. у ’умноженој негацији’:

Множење негација, односно негација негације, у савременом српском језику остварује се како 1) у монопредикатској реченици, тако и 2) у полипредикатској реченици. У монопредикатској реченици множење негација остварује

се на два начина: или а) као негација негације у оквиру једног реченичног члана, или б) негација негације између различитих реченичних чланова [...]:

а1) у оквиру генитивне конструкције с приједлогом без, као нпр.: Не без основа [-> С осномом // Основано] верујемо..., или

а2) у оквиру предиката [...]: Његово причање није незанимљиво [-> је занимљиво]; Мајка није могла да се не насмеје [-> је морала да се насмеје], итд.;

2) [...] у зависносложеној реченици: Нема тога ко не воли Дедиње [-> свако воли Дедиње].

Већ и облик примера показује да Ковачевић – наравно с правом – сматра да 'умножена' (двострука и др.) негација заправо каткад има значење специфичне тврдње, наравно – и емоционално обележеног начина изражавања („не без основа” = „с осномом” и сл.). Он у тим односима уочава извесне регуларности, које своди у правила, од којих једно гласи (2002/1: 25): „Афирмативну семантичку вриједност имају двоструко негирани именски предикати којима уз негирану копулу у позицији лексичког језгра именског предиката долази одрична лексема префигирана било којим негативним префиксом изузев префиксом ни-”: Геноцидна политика неће остати некажњена [ће бити кажњена] – према: Оне нису на ничијој земљи [Оне су на нечијој земљи] итд.

То је један од битних момената, али не једини који конституише природу негације. Друга особеност негације – како следи из више Ковачевићевих радова – јесте структурна мобилност, тј. могућност њеног искључења из првобитне позиције и премештање у неку другу (нпр. 2004/1: 70, 217). Тако негација у реченицама са 'неглаголским' предикатом може се „премјештати (1) са (семи)копулативног глагола на предикатив, и (1а) обрнуто, са предикатива на (семи)копулативни глагол”: То није била истина [је била неистина] – према: ...ви се ипак осећате несигурно [-> не осећате сигурно] и сл.

3. СТИЛИСТИЧКЕ СТУДИЈЕ

Стилистички аспекти употребе негације такође су нашли места у Ковачевићевим истраживањима, нпр. онима у којима централно место чине граматичка и стилистичка питања. Поред функционалностилског аспекта (нпр. 2002/1: 116 и др.), он се бави и проблемима уже стилистичке науке и расправља о питањима као што су интензификација (нпр. 2002/1: 160; 2009/1: 87), фигуративност, посебно градациона, итд. Тако на пример, посматрајући конструкцију типа То што је он учинио заиста није мало [-> много је], он утврђује да „литотизирани израз по правилу захвата већи семантички опсег родног појма од контрарне лексеме – јер покрива семантички опсег и средњег и граничног појма [...] Уколико покрива гранични (поларни), стилогеност се литотизираниог израза може везати за [...] могућност избора између

синонима, од којих је литотизирани израз семантички богатији за конотативне семантичке елементе” (2002/1: 109).

Но, Ковачевићев допринос стилистици далеко превазилази речено. Он у низу студија сакупљених у више свезака обрађује најпре општа питања стила (в. 2003/2, претежно и 2011/2), затим естетску страну стила (углавном у књигама о стилским фигурама, нпр. 1991/1; 1998/2; 2000/1, али и другде), стил књижевних стваралаца (2013/2; 2015/2), ’велике стилистичаре’ (2011/3).

Најподробнијом анализом пропратио је Ковачевић дело свог професора и колеге Н. Петковића (2003/2: 215, 237). „Не треба [...] бити велики познавалац стилистике да би се – након упознавања с (нај)већим бројем Петковићевих радова – закључило да они приоритетно потпадају под стилистичке, односно, при ужој спецификацији стилистике, под књижевностилистичке. Књижевностилистички радови Новице Петковића без сумње му, код стилистичара, прибављају статус највећег српског књижевног стилистичара”.

Обимну студију Ковачевић је посветио Б. Поповићу, „оснивачу научне стилистике код Срба”. Код Поповића, по Ковачевићу, чине „незаобилазни дио управо критике стила на лингвистичким основама“ (2003/2: 181–182).

Богдан Поповић ће предложити и разрадити теорију ’реда по ред’ (1910) као начин превођења књижевне анализе у сферу науке, тј. као начин превладавања ненаучности импресионистичког и позитивистичког приступа књижевном дјелу и успостављања објективног, научног приступа: Метода ’реда-по-ред’ [цитира Ковачевић Поповића] разликује се од других „тима што своју научну грађу, то јест књижевна и уметничка дела, испитује, не само као целине, него силазећи до њихових ситних појединости”. Дјело се тако схвата као структура, која није збир случајних појединости, него цјелина у којој сваки детаљ има своје значење, изазива умјетнички ефекат истовремено доприносећи умјетничком ефекту цјелог дјела.

Александар Белић је велики лингвиста, мирно се може рећи: оснивач и покретач научних истраживања језика код Срба. Стилистичким питањима бавио се узгред и мимогред, али са јаким осећајем за њене особености. Ковачевић о томе каже (наводећи и Белићеве речи) (2003: 198):

Да је Белић стилистику сматрао једном од најзначајнијих области истраживања књижевног језика, недвосмислено потврђују следеће његове ријечи: „Три су главна пута која воде истом циљу: познавању књижевног језика, његових лепота и његових особина уопште. То је на првом месту: познавање грађења речи једнога језика, познавање његове синтаксе и његове стилистике.”

Нагласак Белићевих размишљања (иако помиње ’лепоту’, дакле естетску природу израза) ипак лежи на лингвистичкој равни и рекло би се – још уже – на нормативистици, а самим тим и на нормативној стилистици. Но, поред тога, Белић је стекао велике заслуге тиме што је српским читаоцима изложио погледе тада најистакнутијих стручњака на стил и стилистику:

Ш. Балија, Ј. Риса и других. Но да Белић ипак интимно остаје на позицији нормативистички конципиране теорије стила, указује његова студија о пеништру М. Настасијевића. О томе Ковачевић подробно извештава (2003: 214). Свако одступање од језички правилног израза, по Белићу, значи расуло и стилску атрофију („Књижевни језик – наводи Ковачевић Белићеве речи – који иде свесном кварењу језика за нас је једнако несвесном кварењу. Насиље над језиком и незнање језика за нас су синоними. Ако писац хоће навлаш да је нејасан, тајанствен и магловит, то може учинити и без насиља над језиком; за то му је довољно насиље над смислом. Да ли ће то дело и даље остати књижевно дело од вредности, то је друго питање: али језик мора бити и у њему исправан.” Језичка исправност, како је Белић схватао, неопходан је услов стилског обликовања израза).

У низу оригинално конципираних анализа Ковачевић је показао истанчан укус и погођену реч за јавне и скривене лепоте књижевноуметничке речи низа старијих и млађих, великих и мање познатих писаца српских. Показаћемо то на само два примера.

Први пример нека буде општа расправа о стилу песме Гаврила Принципа „Умирање” (2015/2: 119), која представља свети пример људског достојанства, а привлачи и тиме како је и где настала. Песма одлеже трагичним тоновима сурове историје, вапајем жртве за слободом и осветом. Значај Ковачевићевих истраживања знатно је уздигнут самим присуством тих стихова у његовој књизи, па ћемо их – с дозволом аутора анализе – навести ради ширења знања о њој:

Тромо се време вуче
И ничег новог нема
Данас све к’о јуче
Сутра се исто спрема

Сваки дан исти живот
Погажен, згњечен и стрт
Ја нијесам идијот
Па то је за мене смрт

Уместо да смо у рату
Где бојне трубе јече
Ево нас у казамату
На нама ланци звече

Ал’ право је реко пре
Жерајић соко сиви
Тко хоће да живи нек’ мре
Тко хоће да мре нек живи

Ковачевић на чело своје анализе ставља критичареве речи које звуче као музика сфера изнад наших судбина, на застрашујућој висини Бојовићеве „Плаве гробнице”. Речи критичара управо песму прате на путу до Хомерове небеске поезије: „Дешава се да сав човек стане у једну песму; али, то онда није обична песма – то су оне ’крилате речи’ које, из века у век, сведоче о непропадљивости људскости и о жртви као темељу заједнице. Таква једна песма припада Гаврилу Принципу. Сав живот тог тихог, скромног и из сиротињске

куће, дечака врапца, стао је у ту једну песму” Уздигнуте речи реквијема неумрлом хероју.

За други пример узећемо Ковачевићеву студију о И. Андрићу (2013/2: 11). Ковачевић најпре анализира Андрићев однос према Вуковом наслеђу и цитира неке од знаменитих Андрићевих мисли инспирисане Вуковим погледима, од којих преносимо истину да је језик „жива снага са којом је везана не само култура него и само постојање једног народа [...] А питање језика – то је очигледно, али то треба стално понављати – није само ствар људи од науке и пера [...] Сви смо ми, без разлике, позвани да будемо творци и чувари језика, и сви ми, свесно или несвесно, утичемо на његов развитак, усавршавајући га или кварећи. А наша је дужност да чувамо оно што је Вук називао ’чистота и сладост нашег језика’”. У закључку Ковачевић изриче следећи упечатљив став о Андрићеву језику: „Он је стилски тако ’изглачао’ Вукову реченицу да је синтаксичко-семантичко-стилску хармонију српског језика довео до (непримјетног) савршенства [...] Због тога Андрић и представља врхунац Вуковог стила и језика.”

Три издања књиге студија (1991/1; 1995/1; 2000/1) посветио је Ковачевић стилским фигурама, са граматичке и стилистичке стране, а једно фигурама у књижевном тексту (1998/2). То што је он у више издања допуњавао и дотеривао те своје текстове, сведочи о интензитету интересовања за ову врсту поетских облика. У уводној речи Ковачевић даје историју и теорију фигуративности (од античких времена до данас), а затим објашњава свој поступак: „У овој књизи спомиње се и обрађује велики број фигура класичне реторике [...]” Објашњавајући затим природу фигура, он, на пример, о синегдохи (2000/1: 61) каже следеће:

И код ње, као и код метонимије, денотати супститутивних лексема увијек стоје у односу близине или сусједности. Али је код синегдохе та близина битно друкчијег типа. Док код метонимије близина [...] подразумејева однос ексклузије, искључивања денотираних предмета и појава (оне постоје самостално, потпуно одвојено једна од друге), дотле код синегдохе однос сусједности или близине увијек подразумејева укључење, инклузију. Један од појмова увијек је обухваћен у другом појму, он је саставни, интегрални дио другог појма [...] [Види, види шта све ово умиљато лице крије и зна], [Волела сам Андрића (-> дела И. Андрића). Цело]

Или пак (1998/2: 7), у вези са анализом текста: „Иако структурно увијек непромјенљива, вјечна, свака фигура може истовремено употребно бити нова и непоновљива.” – Стручна обавештеност, чврсти теоријски назови и јасан израз чине Ковачевићеву студију у целини, а посебно стилистичке, значајним доприносом науци о језику и стилу уопште, и језику и стилу књижевног дела посебно.

4. НОРМАТИВИСТИКА И ЈЕЗИЧКА ПОЛИТИКА

Овим двама областима Ковачевић је посветио радове који попуњавају више свезака згуснутог текста. Радови су почели настајати у време најжешћих притисака на егзистенцију српског народа, при чему су главни правци разорних дејстава били усмерени на његов људски понос, као темељни део његовог националног бића. Један од тих праваца смерао је на језик као темељ народне културе. Опште несналажење, лутање, а каткада и намерно заобилажење правих одлука од стране политичког врха, што је водило дезорганизацији и дефетизму, дакле унутрашњем разарању и упаду у обруч из којег се могло извући само на коленима. Обичан човек, радник, интелектуалац – затечени најпре бесомучном пропагандом, а затим и ратним дејствима дотад невиђеним у свету, у којима су моћни насилници водили игру модерним наоружањем против беспомоћне мале државе – осетили су се као жртве невидљивих сила с оне стране живота и разума. Сви смо се осетили избачени из људске заједнице на Земљи, а они који су при томе остали без свега што их је везивало за свакодневицу, без најближих, без завичаја и могућности за опстанак, прогнани и понижени – морали су осетити неутажив бол одбачености и свакако гнев освете...

Један из колоне избеглица, не на срећу једини, Милош Ковачевић је смогао снаге да се скући на нескућиштима и почне нови живот под хладним погледима оних који су осећали отпор према уљезу. Све је то Милош Ковачевић успео да победи и у себи и око себе и да настави научном путањом која га је, ево, довела до позиције једног од најуспешнијих филолога и лингвиста у свом народу. Али драма коју је преживео није остала без последица: губици и увреде које је доживљавао обликовали су његове опште ставове, а и научне идеје. Управо у сфери политичких и нормативних процеса који су покретали духове на најразноврсније акције у Милошу Ковачевићу су се скристалисале у одлуку да гласно и јасно каже колико су болне ране које је морао одболовати, између осталог и у унутрашњим рушењима дотадашњих убеђења и вањским раскидима пријатељстава, заједничких погледа на свет и научних назора. Све то је Милош успео исказати некада рушилачком снагом осветника, а некада смиреним аргументом научника.

Најдубљу увреду Милош Ковачевић осећа према припадницима дојуче политички и ментално уравнотеженог босанскохерцеговачког амбијента, који су нагло – под притиском или под руководством, како ко – политичке пропаганде против „последње комунистичке земље света”, коју је требало по сваку цену сравнити са тлом – окренули путем раздора међу етничким и верским заједницама, путем сепаратизма и груписања у непријатељске таборе. Сећам га се када се са супругом и двоје мале деце нашао без ичега на утрини под ведрим небом зетске равнице и решености да се врати на бојиште, мислећи да је једино часно умрети за оно што више није постојало – за домовину

Босну и Херцеговину. Смирио се убрзо кад је увидео бесмисленост својих тренутних заблуда и кренуо на посао који је и дотада обављао, али сада у другим, много тежим условима: најпре у Никшићу, па у Нишу и Крагујевцу и на крају дочекан као последњи улез у Београду, иако је већ тада имао тежину једног од најуспешнијих филолога међу Србима...

Милошеви радови, не само из првих година народног краха него и дуго после тога, одишу гневом и драматичном жељом за обрачуном са рушиоцима свега што је постојало и некако се одржавало скоро један век у Југославији, што је створио српски народ по цену огромних жртава, што је почивало на плећима српског народа, што је било стална мета разбијачких снага споља и изнутра и што се сурвало у провалију несреће, опет српског народа. Свестан свега тога, Милош Ковачевић се, у својим радовима, са огромном менталном моћи снажног ума, обрушава на непријатеље који роваре пре свега на простору филологије, цепајући језик (јер друго ништа немају око чега би било формирано коло глава пуних пропагандног ђубрета) ради стварања алибија за цепање земље. Закоровљивање језичке ситуације и појаву коровских језика на месту језичког амбијента насталог радом Вука Стафановића Караџића и његових настављача на разним странама Милош Ковачевић схвата не само као подсмех научном погледу на ту материју, него и као увреду за здрав разум.

Побијајући тобожње аргументе по којима је могуће да и издвојени делови заједнице по својој вољи себе називају националним именом и стога свом језику могу давати називе који им се случајно нађу при руци, Ковачевић се оштро обара и на мишљења да је могуће толерисати више имена и за исти језик као што је 'троименовање' српског, што оставља простор за сваковрсне квазинаучне манипулације, па и малверзације: „То троименовање омогућава да се не цитирају радови из једног језика у другом, него да се једно истраживање [...] прикаже као властити научни или стручни допринос” (2003/1: 36).

Враћајући се српском језику, Ковачевић – као полазиште за његово научно и политичко вредновање као гласила националне културе – формулише „основе српског филолошког програма” (2015/1: 19 и др.), у четири тачке: 1) „Српска култура, књижевност и језик су недјеливи и обухватају сав српски народ”; 2) Српски књижевни језик је „један, којим говори сав српски народ, а који је кодификовао Вук Стефановић Караџић”; 3) „Српски књижевни језик има два равноправна књижевна изговора [...] – екавски и ијекавски”; 4) „Српски књижевни језик има два писма – ћирилицу и латиницу. Ћирилица је примарно српско писмо”. Ова начела, ако се тако може рећи, регулишу вањске релације језика као својине одређеног колектива и тичу се заправо односа колектива према социјалном окружењу и политичким приликама егзистенције његове. Ковачевић се са овако достигнутих позиција снажно обрушава на оне који из разних углова посматрања афирмишу политичке

ставове о српском језику и језику уопште. При томе се чврсто држи става да чињенице у сфери о којој је реч може утврдити и разјаснити једино наука о језику, одбацујући моћ и право политике и њених заступника да се тиме баве, јер њихове некомпетентне процене и погрешни потези воде наopakим путем. Нарочито је по Ковачевићеву мишљењу штетна манипулативна и рас-теглива флоскула о „праву народа на самоопредељење”, чија су тумачења у међународним институцијама и домаћим политичким круговима тако само-вољна да омогућују закључке који одговарају јачима као средство угњетава-ња слабих. Ти закључци, пренесени на језички план, отворили су простор за антинаучне ставове о језику (Исто: 52) и тобожњем праву на сопствено име језика сепаратистичких покрета у државама чија је егзистенција угрожена и/или разорена агресијом у колонизацијским походима великих сила: „У свим тим документима [...] говори се искључиво о језичким правима појединаца и припадника националних мањина. Нигдје, ама баш нигдје, не помињу се права народа, нити држава, а камоли да се прописује право народа да свој језик назове својим именом.”

Што се тиче данашњег стања (Исто: 80): „Српски књижевни (стандард-ни) језик по своме је обиму и садржају и данас подударан српскоме књи-жевном језику како га је дефинисао његов творац Вук Стефановић Караџић. А Вук је не само сматрао него и доказао, што је прихватила и сва 'учена Европа', да су сви Срби штокавци, али истовремено да су сви штокавци (тада били) Срби.” Прилике су наравно учиниле да се штокавци верски разједине, што је директно водило политичким и језичким трвењима нашег времена и стварању услова да се гране штокавског становништва нађу у различитим државама, да себи дају посебна национална имена и заједнички језик свак по своме нормирају и по својој вољи, мимо свих научних чињеница и дају им сепаратна имена.

Прилике и догађаји који су одређивали правце мишљења и деловања око националног и језичког питања током XX века – врло су карактеристич-не. Наиме, два светска рата и политичка превирања која су их изазвала и која су дошла као последица – са једне стране су повукла покушаје да се разја-сне односи међу народима на јужнословенском простору у духу узајамности, а на другој настојања да се продубе антагонизми и изазове потпун раздор. Срби се нису осећали довољно јакима да самостално спроведу своје ратне и мирнодопске замисли, већ су били упућени на компромисе, који су већином схваћени као принуда да се потчине вољи јачих. Стварање и опстанак држав-не заједнице „Срба, Хрвата и Словенаца” сав је у том знаку и сав је на штету интереса српског народа. Чак и целокупну српску филологију из времена српскохрватског језика, и њеног највећег заступника А. Белића, Ковачевић подвргава оштрој критици и одбацује њене теоријске и практичне резултате који се тичу назива и нормирања језика (Исто: 259).

Тако је, ето, – стоји у закључним редовима књиге коју цитирамо – Белић подредио лингвистичке чињенице и прилагодио критеријуме политичким циљевима Владе Краљевине Србије, и на својеврстан начин – негирајући Вуков србистички филолошки програм – негирао и сам српски језик. Да парадокс буде већи, током Првога свјетског рата на истим су се позицијама против српскога језика, па и ћирилице, нашли – иако су имали различита полазишта и били мотивисани различитим циљевима – аустроугарска државна и језичка политика, сва прожета антисрпством, и српска државна и језичка политика, сва прожета србохрватством, које ће на крају резултирати антисрпством.

Ове Ковачевићеве речи одишу истином и добром промишљеношћу ставова. Али Ковачевић није узео у обзир неке моменте који би захтевали извесно ублажење закључака. То је, на пример, пре свега политички и војни положај Србије пред Први светски рат, са најјачим и најагресивнијим силама Европе на супротној страни фронта, а са немоћном Русијом у позадини. Огромна је срећа била што су се Французи и Енглези – из својих разлога – супротставили централним силама. Даље питање српских државних граница решавано је на крају рата у склопу стварања Југославије и захтевало је огромне напоре и огромна попуштања на разним странама, што је за један мали и вековним ратовима исцрпени народ значило уступке свуда где се морало. Неутрализација српско-хрватских односа била је неопходни услов разрешења општег положаја српства на позицијама на којима је то било могуће учинити. Велики српски научници стали су у томе уз краља и политички врх и свесрдно помогли да се учврсте позиције које су тада сматране успехом. Александар Белић припада плејади великих научника који су здушно радили на стварању Југославије, уз све компромисе које су морали чинити. Политички пре него стручни разлози руководили су Белића у одлуци да језички савез Срба и Хрвата схвати као један језик – српскохрватски. Ми данас тај поступак можемо критиковати, негирати његове последице из различитих правца. Али можемо и реалност схватити као историјски условљено стање у којем су догађаји текли редом како су текли. Језичке прилике и језичка документа тога доба чине заокружену целину, скуп чињеница које се не могу порицати. Зато је оправдано и језички материјал XX века – скупљен и припремљен за обраду у речничкој форми и делимично описан – описати до краја и ставити у архив историјских вредности или невредности, како је коме драго рећи и мислити. Али није оправдано порицати постојање тога историјског периода, те културних, научних и језичких факата који чине једно време. Истинит приказ, критичка анализа и оцена политичких и стручних квалитета свега створеног у то доба – дужност је и обавеза науке. При томе ваља поштовати свачији став, јер он долази из дубине наших убеђења и искустава као чланова једне заједнице коју светске силе практично уништавају. А један поглед – продоран и оштар – на ово је бацио Милош Ковачевић, критички интониран

и убедљиво формулисан тако да представља чврсто полазиште за даљи рад на томе предмету.

Ковачевићева (и М. Шћепановића – 1911/3: 141) неумољива аргументација против назива 'српскохрватски' за *Речник САНУ* поучна је по себи и, као полемички интонирана расправа, заслужује сваку пажњу. Вештим маневром аутори истичу „да се српски језик данас именом подударара са српским Вуковим, или друкчије речено: да је данас српском језику поново враћено српско име, након његовог готово полувековног боравка у српскохрватском имену”. А онда истичу да одговорни „неће ту чињеницу да прихвате” и да се у складу с њом и понашају:

Зар то најбоље не потврђује наставак излагања најзначајнијег српског лексикографског дјела, Рјечника САНУ, под српскохрватским именом. Наиме, то је рјечник за чију је израду иницијативу дао још Стојан Новаковић 1888. године, а који је Српска краљевска академија далеке 1893. године засновала као *Речник српској књижевној и народној језика*, од свог првога тома, који је под уредништвом Александра Белића изашао 1959. године, до 18. тома, који је штампан 2010. године – на корицама носи име *Речник српскохрватској књижевној и народној језика*.

Остављајући ову немилу тему, размотрићемо још нека Ковачевићева схватања. Уосталом, и међу Србима су тињала антивуковска расположења, која су у српскохрватском програму нашла своје задовољење, што је у наше дане ескалирало у отворено антивуковској нормативној делатности Матице српске. А та делатност заснована је на постулатима који су предмет расправе Милоша о најновијим збивањима у српској нормативистици. После разлаза са Хрватима није више било логично држати се нормативистичких начела из времена српскохрватског језика. И управо о актуелним питањима српске нормативистике данас Ковачевић полемички расправља у већем броју радова, јасно и оштро разграничивши две на први поглед некомпатибилне, али у ствари дубоко супротстављене линије. Прву линију чине вуковци и њихова настојања да норму врате на линију књижевног језика заснованог на херцеговачкој говорној бази и вуковског принципа у правопису, а другу чине они који за себе присвајају назив 'доситејевци', налазећи на неки чудан начин упоришта у Доситејевим погледима, а игноришући његово чврсто убеђење да књижевни језик мора бити једнак народној речи тога доба, јер се једино тако народна култура може подићи на ниво просвећене Европе. У ствари, у позадини тога правца лежи тежња ка афирмацији рајачићевских ставова о народном као 'говедарском и свињарском језику', неподесном за било какав израз изнад практичне свакодневне комуникације усмерене на просту елементарну егзистенцију, а лишене израза за дубље духовне пориве. Савремени заступници тих ставова износе тврдње да је 'народњачки' израз својствен сеоском становништву, коме је недоступно више образовање и које се служи само

најједноставнијим и стилски најниже вредним језиком, а да је језик елите данас заправо израз сложенијих услова живота у граду, издиференциранијих стилских нијанси (1999/1: 107). Ковачевић узроке оваквим погледима на српски књижевни језик (и на покушај његовог 'черечења') налази најпре у непознавању природе и улоге књижевног језика у народној култури, али се ту огледају по свој прилици и политичке намере конзервативних кругова да теорију и праксу научних истраживања у филологији поново врате на некада владајуће идеје о 'вишим' и 'нижим' слојевима националног корпуса и посебним правима оних првих у односу на друге. Та антицивизацијска тенденција данас се мора сматрати потпуно ахроничном и научно давно превазиђеном.

5. РЕЧ-ДВЕ ЗАКЉУЧКА

1. Милош Ковачевић, како следи из нашег целокупног излагања, јесте човек од људске храбрости и научног дигнитета. Његови аналитички продори и синтетичка сумирања њихова одају високо познавање материје и способност да јасно и прецизно изрази своју мисао.

2. И на крају, у средини добро организованог друштвеног живота и јасних критерија за оцену доприноса сваког свог члана, Милош Ковачевић би имао углед истакнутог интелектуалца и познатог професора. У нашим пак условима, рекосмо у уводним пасажима рада, условима несигурности свега људског, он је падао у провалију незнања и морао се борити за најелементарније услове опстанка, свога и своје породице. Утолико веће поштовање заслужује његов несвакидашњи напор и успех у научном раду. Честитамо му од срца.

БИБЛИОГРАФСКА НАПОМЕНА

За ову прилику ни издалека није оправдано нити могуће наводити библиографију Милошевих радова. Зато ја на места из којих понешто цитирам или сл. – упућујем према библиографији у *Српском језику* бр. XXIV за 2019. Радови су на библиографској листи (стр. 7–69) навођени по годинама и нумерисани у оквиру сваке године посебно (нпр. Србистичке теме: 2007/1, што значи да је књига наведена под бр. 1 за 2007).

Радоје Симић

ШТА РЕЋИ НА КРАЈУ?

Човек се може бунити против осећаја да је дошло време 'биографије', односно осврта на оно што је било, и признања да 'даље' више не постоји. А може одбити и да мисли на тако нешто и наставити као да се ништа не дешава што би најавило излазну путању из арене у којој смо провели своје дане. Али кад они с којима сте провели део живота осећају потребу за оценом онога што је човек учинио или није успео учинити у животу, онда је то свакако позив да и ми кажемо коју и да се уклопимо у општи процес који можемо назвати како хоћемо: буком ни око чега, изразом поштовања или сигналом да се склонимо мало у крај да бисмо ослободили пролаз или слично – али морамо пропустити кроз сопствена чула те догађаје, просудити их, и на крају бацити поглед тамо куда су управљене очи осталих.

Дакле. Рођен сам у време и на месту где се будућност деце мање ценила по томе колико знају рачунати, читати и писати, а више по томе како успеју сачувати овце које су им за тај дан поверене и вратити их у тор, или како су окопали паприку, купус, касније кукуруз, колико су брзо донели воде са извора, како су сачували обућу и одећу, које је тада било мало и била је драгоцене, како се понашају према суседима или случајним пролазницима, с којима се нисмо имали прилике сретати пречесто јер је свако ишао за својим послом, јесмо ли довољно пристојни на славама и другим колективним догађајима. То јест, да ли растемо у будуће добре домаћине, вредне привреднике и пристојне чланове малих сеоских заједница које су тада чиниле оно што се касније назвало друштвом, или у проблематичне и од свих презрене отпаднике. Нико није школу ценио друкчије него као тест пристојности, уредности и бистрине – главних налога будуће позитивне животне вештине. Бити мудар и поштован значило је бити спреман на све што пред човека живот поставља без роптања, и са мером. 'Образ' је био кључни императив са очеве и дедине стране, а 'ваља се' поручивале су баке и мајке за све што треба и како треба.

А онда се над те мале људске скупине поново наднела неман која поти-
ре једне, вековима овераване и чврсто уврежене навике, а доноси друге, друк-

чије и непознате, али снажне попут божјих заповести или ђаволје напасти. Рат је јако заоштрио, а донекле и избио из основне бразде животне навике и назоре; страх и прикривање заменили су људску тежњу за истицањем и доказивањем пред светом. То је после рата ескалирало у кривицу због 'четничке' или које друге непожељне прошлости и у сталну потрагу за алибијем уместо труда да се буде оно што јесмо. Репресије у виду одузимања стоке 'кулачким' домаћинствима и на крају аграрна реформа од 1953, која је условила коначни пад сељаштва, оличен у распаду великих задруга (попут оне у којој сам рођен) и паничном бекству млађих генерација са села у градове, преоријентацијом са труда око земље и стоке на 'пролетерско' ништавило за фабричким тракама, на грађевинама, или у војним и полицијским формацијама. Ја сам имао среће да су ме последњи описани догађаји затекли у тренутку отварања осмогодишњих школа и оживљавања извесних позитивних тенденција социјализма, праћених тежњом за образовањем и слично.

Школовати се са села педесетих година за младе људе из 'четничких' крајева, са ознаком на челу записаном у 'уверењима' из општине која ти онемогућавају било какав приступ повољностима у којима су уживали 'кадровски' фаворизовани вршњаци из 'класно свесних' крајева и породица – било је скопчано са крајњом немаштином, гладовањем и сваковрсном дискриминацијом. Срећом, шездесетих година притисци и подвајања 'кадровски подобних' и 'неподобних' почињу слабити, бар у образовању; оптимизам и вера у људску правду постају доступни ширем кругу људи, па је школовање било тиме врло олакшано свима. Но, мој избор занимања био је већ прошао, а десио се овако. Кад сам завршио осми разред основне школе, оде мој отац у Јагодину (јер је Левач припадао Моравском округу и тамо је ваљало да се упишем у даље школе) да ме упише у 'техничку школу', пошто је тамо о мојима било познато да смо 'четници'. Отац није успео ни да уђе у зграду. Очајан, он оде у Крагујевац, и тамо ме приме у чувену Прву гимназију, где се професори нису бавили политиком него подучавањем деце. После завршене гимназије моји снови о студијама филозофије спустили су се на ниске гране јер сам увидео да је то материјално немогуће спровести. Зато сам затражио стипендију од Савеза земљорадничких задруга Југославије за студије пољопривреде, али је нисам добио и поред сведочанства које ме је више него препоручивало. Карактеристика коју сам добио из 'омладинске организације' у селу и 'уверење о имовном стању' (два документа који су били пресуда за забрану даљег школовања 'неподобних' и напредовање 'подобних') – били су неумољиви.

После две године паузирања и запослења на разним местима у служби ситног чиновника, једне родне године (отац је могао одвојити нешто хране и пара да издржава три ђака у Крагујевцу) одлучио сам да се упишем на Вишу педагошку школу, на математику и физику. Али не лези враже! – на упису ме дочека бивши срески секретар Партије (!) из мог Левча. – Ти си од оних

четника из Пчелица? Ко ти је онај Новак што је био командант села? – Стриц. – Па ко тебе пусти да се школујеш, мајку ти четничку! – Ето, добар сам био у гимназији, па рекох... – Па шта оћеш да учиш? – Математику и физику. – Којешта, па да сутра измишљаш оружје против народне власти!? – Е нећеш! Ево ти српски и руски, ту ћеш д' учиниш најмање штете...

Тако се ја упишем на Групу за српскохрватски и руски језик. Тамо су између осталих предавали велики намћор Данило Барјактаревић, који нас је без милости угњетавао и избијао из нас и последњу трунку снаге, дакле добро нас оспособљавао за наставнике језика. А био је и изванредни Милорад Најдановић, узоран човек и ненадмашан професор, који нас је с љубављу уводио у тајне књижевности и чинио да се у њу смртно заљубимо. По његовом наговору („Хајд' ти, Радоје, у Београд. Веруј, нису они много бољи од тебе“) дошао сам у Београд са намером да наставим студије југословенске и светске књижевности, али сам доспео на ничији факултет, где је владало међувлашће између матичног Филозофског у распаду и одвојеног Филолошког факултета тек у формирању, и на ничији Одсек за српскохрватски језик, између ауторитативног шефа, професора Михаила Стевановића, који је после Белићеве смрти покушавао да заведе неки ред, и завидљивог и зломисленог Радомира Алексића, који је покушавао да Катедру уништи и сваки ред на њој затре. А како сам тамо доспео? На упису опет драма, али друге врсте него у Крагујевцу. – Шта 'оћеш ти мали? – дочека ме на шалтеру чувена Јелена Андрејић после једно три или четири покушаја да доспем до њене зле воље. Кад сам пружио папире, насмеја се са омаловажавањем: – Каква светска књижевност! Ви са тих сељачких школица, а не би вас требало пуштати на овај факултет – можете само на Прву групу! Тако се на крају и неочекивано заврши процес одбира мог занимања. Уместо пољопривреде, филозофије, математике и физике – ја 'својевољно', уз 'стручну' помоћ установа задужених за то – одабрах студије српског језика...

Но, сваки посао човеку пада лако ако је из мајчине утробе понео ону здраву снагу да настави линију својих предака и ради сваки посао који му до руку дође најбоље што може и уме. Уместо орања земље, пало ми је да 'орем' по њиви на којој се сеју слова и узгајају мисли... И тако сам чинио целог свог живота, а и целог радног века. Колико сам успео нешто узорати и узгајити по књигама и словима, није моје да ценим. Нека цени коме буде суђено да се с тим суочи, ако се суочи... Своју љубав према филозофији покушао сам задовољити уписом на паралелне студије, али на трећој години морао сам одустати због великих обавеза на основном смеру мојих студија. Касније сам ступио у контакт са професором Михаилом Марковићем и хтео пријавити другу дисертацију. Договор је већ био пао (требало је да искористим своје знање немачког и сачиним критику Хабермасовог дела), али је онда дошла 1971. и одлазак Марковића и групе професора са Филозофског факултета – још један велики тријумф тамних сила над цивилизацијом; осетио сам га

као удар на сопствену духовну егзистенцију (неке пасаже који су већ били концептирани уградио сам касније у своје студије из синтасе и стилистике).

После основних и постдипломских студија позове мене и мог колегу и кума Милорада Дешића професор Стевановић и саопшти да је одлучио да њега узме за асистента на Институту за српскохрватски језик САНУ, а мени припадне место на Одсеку за српскохрватски језик Филолошког факултета. – Ајде, Радоје, узми да држиш неке часове. – Шта, професоре? – Па ради нешто... – После таквог разговора и 'увођења у посао' остаде ми да се сам снађем шта ћу и како ћу. Приметио сам да нема никога да држи вежбе из опште лингвистике, којом се ни сам професор Стевановић није радо бавио, па узмем ја да радим то. Почетак је такорећи био од нуле. Не знам скоро ништа, а не знам ни где да нађем што ми треба. Узмем најпре Белићеве студије, научим две књиге *Језичке ѝприроде и језичкој развипка* и почнем бубати скоро напамет, а онда се усудим да почнем са руским лингвистима и испитивањима неких јафетитских, средњеазијских и чукотских језика. Онда пронађем некако енглеске и америчке лингвисте, и у зноју лица свога некако формирам нешто као корпус и као систем који се могао понудити студентима. Професор Стевановић је био врло задовољан што се сам не мора мучити око тих теорија, па ми је и даље оставио слободне руке да чиним што могу и што знам. У међувремену сам био послат и у Немачку, у Гетинген, на 'лекторат'. То сам време искористио да напишем докторски рад о говору родног Левча (в. *Левачки ѝговор, Синијакса левачкој ѝговора*) који сам по повратку предао, а бранио га са извесним закашњењем јер је требало 'чекати на ред'. У међувремену се ствар окренула и моја општа лингвистика паде као жртва ширења катедре. Уместо мене за доцента буде постављен Д. Јовић (Проф. Стевановић: „Чекај, Радоје, не иди пред руду“). Мој докторат из дијалектологије није се нарочито допао ни Стевановићу ни Бошковићу („Ти, Радоје, оде у структуралисте!“), па сам 'по реду' добио да предајем фонетику. После извесног лутања снађем се ја, јер сам већ имао у рукама Јакобсонове радове, и почнем формирати корпус фонологије, из чега су онда изникли моји и Б. Остојића *Основи фонолојије српскохрватској/српској језика*. За прецизан опис гласова од велике помоћи били су радови Б. Милетића, али за модернију анализу физиолошке и физичке структуре гласа био је потребан додатни напор. Прво сам покушао да некако средим са официрима ЈНА, јер су они имали и одговарајуће апарате за тада могуће рендгенско снимање говорног тракта, а и војнике за објекте. То ми није успевало, јер међу војницима нисам наишао на неког ко је вољан за озбиљан рад. Друго сам некако сам скрпио у факултетској Фонетској лабораторији, уз помоћ сарадника са Електротехничког факултета. Компјутери још нису били ни познати нити их је било код нас да би се помоћу њих вредновали резултати, него сам то чинио ручно, како се могло... Фонолошка тумачења не иду даље од Јакобсонових идеја.

Интересовање за фонетску и фонолошку грађу уродило је и неким радовима о гласовима и акценту. Но моја фонологија садржи опсежан увод о Вуковом и вуковском књижевном језику. Моје одушевљење за тога генијалног 'натуршчика' у науци није се на томе завршило, него је уродило и низом других прилога, који су делимично скупљени у књизи *О нашем књижевном језику*. Од велике помоћи у тумачењу Вукова дела били су ми радови А. Белића и мудрог М. Селимовића. Основна идеја коју сам покушао пропагирати јесте да је Вук Стефановић Карацић, слободан од оних ограничења која су сметала тадашњим ученим људима да у целини сагледају неопходност и значај модернизације у култури Срба, полазио од оних истих тежњи чији су носиоци 'пропагирани', покренули и спровели националну револуцију код Срба. Ограничења су била, наравно, значајна и врло оправдана: бојазан од денационализације и религијске деградације аустријских Срба унијаћењем и преласком са православља на католичанство. Тиме су условљени и тиме објашњиви са данашњег гледишта – и сви драматични неспоразуми, све несугласице и целокупна борба између Вука и српске тадашње интелигенције. Али формирање српске слободне државе било је изванредан разлог за самопоуздање и наду, а ова се показала као оправдана јер је каснији развој политичких и општих прилика дао Вуку за право. Данашњи српски језик несравњиво је функционалнији и приступачнији обичном човеку од онога који су препоручивали Вукови противници. У томе се огледа његова предност, а и Вукова генијалност што је ту чињеницу увидео и спровео је у дело.

Структуралистичка теорија, без обзира на класично образовање и високу вредност компаративно-историјске истраживачке методологије коју сам већим делом применио у раду о левачком говору, постала је моја трајна прекупација. Генеративизам, који се једним делом види у неким мојим радовима из синтаксе („Теоријско-методолошки проблеми у типологији словенске реченице”; „О типолошким проблемима периферних структура словенске реченице”) – није ми много значао као истраживачки методолошки апарат у даљим истраживањима. У *Основима синтаксе* уобличио сам своје личне ставове о синтаксичкој теорији, а онда, у вишетојној *Српској синтакси* покушао сам да те ставове применим у анализи грађе српског језика. Компас у огромном материјалу и руководство за оцртавање главних праваца рада – у своје руке узела је Јелена Јовановић, без чије помоћи не бих успео да се снађем (на крају огромних анализа, уместо да сведем теоријске поставке ја сам остао без идеја и мисли о крајњем циљу рада, јер ме је освојила малодушност: то је време и мојих породичних недаћа, о којима није место овде говорити). Синтакса, како је схваћена у овом делу, представља, по мом мишљењу, сажетак традиционалне дескриптивне и модерне структуралне и трансформационе лингвистике у један компактни систем постулата и аналитичких поступака. Можда је терминологија местимично тамна, али мислим да су основне идеје о структури, како компонентној тако и линеарној, довољно јасне за оне који

се желе даље бавити овим предметом. Синтакса није схваћена као статична схема у коју се улива језички материјал, нити као језик у акцији, већ као процес у језику изазван сталним покретима у којима делују и покрећу га две супротстављене силе: кохезиона снага која условљава 'хомогенизацију' говорног ткива, чији је резултат стварање компактних структура и 'дехомогенизацијски' покрети који се огледају у експанзији структура у 'растресите', у крајњој инстанци асинтаксичке агрегате које у једно повезује само њихова заједничка функција споразумевања.

Ако би се схватили као серија радова о граматици српског језика у целини – радовима о фонологији и синтакси српског језика недостају одељци о морфологији и 'морфосинтакси'. Од почетне студије о овој тематици (*Методолошки приступи морфемајници именичких речи*) није се кренуло много даље. За сада сам заједно са Јеленом Јовановић обрадио сложену и досад – упркос напорима великог броја истраживача – слабо истражену проблематику личних глаголских облика (појавиће се у већем броју посебних радова и, надам се, у јединственој књизи). Али то је само почетак...

Стилистика и сродне дисциплине ушле су у круг мојих интересовања кад су, после одласка Анђе Попов у пензију, неки професори на факултету почели предлагати да се укине стилистика као предмет. Тада је стање у науци о стилу поново било управо на најнижој тачки. Поновило се исто оно што је задесило реторику кад се рађала наука о стилу: мислило се у време забацивања реторике да класична говорничка вештина и теорија 'лепог говора' више немају разлога за опстанак. Исто је и педесетих година двадесетог века настанак поетике, високе теорије књижевности, схваћен као тренутак када стилистика престаје вредети као научна грана и да је 'стил' песничког дела (једини вредан истраживања у том смеру) у надлежности поетике. Моји први радови о стилу и стилистици (в. нпр. „Лингвистика стила” и др.) били су мотивисани одбраном стилистичке теорије, која је ускоро пребродила кризу и поново задобила општу пажњу. *Увод у филозофију стила* био је можда вршна тачка мог рада у овој тематској области. Објављен је у врло угледној серији „Лингвистика и поетика” (сарајевски Завод за уџбенике и Свјетлост). Али кад је књига била скоро готова, ја сам се наједном нашао у теоријском вакуму: нисам видео прави смисао стилистичких вредности. Док сам доспео до водеће идеје о 'ефицијентности' као централном појму своје књиге (касније сам га нашао и код Спенсера, али у том тренутку нисам имао Спенсера у рукама) коштало ме је много труда и недоумица (мој колега, дугогодишњи пријатељ и кум Милош Ковачевић помогао ми је да објавим књигу и сведок је да сам пред само објављивање био одустао и да сам се тек накнадно, али убрзо – на крају снашао и испливао из мутљага).

Опшња стилистичка (друго издање редиговала је Јелена Јовановић) и *Стилистичка српског језика (I)* нису ништа друго до примена идеја из *Увода у филозофију стила* на конкретној језичкој грађи.

Потреба за ширим објашњењем језичких вредности и њихове примене у језичкој пракси уродила је мојом и Јелене Јовановић књигом *Теоријски основи функционалне стилстике*. Огромни напори руских и других лингвиста, филозофа, пропагандиста у социјалистичким земљама за потребе политике и политичког деловања 'у масама' били су полазиште и дали подстицај за истраживања најпре у области политичког језичког израза, а затим и у науци, песничком стваралаштву, свакодневном говору итд. Наша књига значи покушај да се ова широка област језичких студија постави на чисто научну подлогу. Показало се да је теорија функционалних стилова у ствари врло плодна кад је у вези са даљим студијама језичких појава које се огледају у лингвистичкој теорији жанрова. Јелене Јовановић и моја књига *Вербаилоџија* представља покушај да се жанристика, функционална стилистика и теорија текста и дискурса – иначе расуте у дивергентним и на први поглед међусобно неупоредивим теоријским настојањима – сведу на једно заједничко теоријско језгро.

Тамни вилајет пун узбудљивих наслуђивања у којима се човек креће пипајући, али осећа привлачне силе са свих страна које га маме у слободном расцвету идеја – митолошки простор настанка човека и његовог језика – сигурно да највише привлаче сваког истински и искрено опредељеног језичког теоретичара. Ја сам у то несагледиво пространство неизмерних инспирација, недовољно припремљен за таква истраживања али решен да своја знања о савременом стању шачице језика употребим најбоље што могу – написао две књиге. Ниједна од њих не захвата у центар, него су се обе само окрзнуле о вањску ивицу његову. То су *Општа лингвистика* и *Морфолошки процеси у српскохрватском језику*. Прва ми је заправо била вентил сигурности у студијама језика уопште (на то упућују одељци књиге: Знак, Систем и структура, Функција, Комуникација, Граматика, Значење), а и провера мојих компетенција као језичког стручњака. Истовремено се ту налазе моји имплицитни ставови о теоријским покретима с којима смо се суочавали у двадесетом веку – старијим и новијим. Друга од две књиге инспиративну базу има у мојим дијалектолошким описима, али и у Белићевим испитивањима о историјској морфологији српског језика. Загонетни наставак *-a* у генитиву множине привлачио је моју пажњу откако сам сазнао за њега, а то је било на трећој години студија. Покушао сам о томе пријавити магистарски рад код професора Р. Алексића, али је он био заинтересованији за дезавуисање Стевановића и нудио ми тему из тог домена, па сам одустао. Језичко чудо, неприступачно објашњењу, које је као споменик немоћи лингвистичког знања да се избори са оним што му се нуди, мислим да сам успео разјаснити на, ако не прави, онда до сада најбољи начин. Двојински синкретизми наметнули су се множини и изазвали морфолошку реорганизацију множинских падежа код именица. И не само то, него тај покрет из морфолошке сфере прелази у сферу фонолошког развоја условивши губитак *x*, као и ревизију акценатских

корелација у целокупном систему. То су тектонски поремећаји изазвани у крајњој линији поремећајима у демографској сфери услед ратова и премештања становништва.

Политички дискурс замишљен је као освета за претрпљене муке због 'четничке' младости. Иако сам откад сам способан да политички мислим био против четничког јавашлука какав сам у детињству спознао у свом селу и пун страхопоштовања према партизанском аскетизму и гвозденој дисциплини како се показало 1945. кад је четништво разбијено и дошла народнослободилачка војска у Левач – ипак сам се дуго време осећао потцењеним и шиканираним без икакве личне кривице. Онда се и партизанска етика пред нашим очима нагло разлила у малограђанштину и полицијском терору 'диктатуре пролетаријата' над обичним човеком немоћним да се заштити. Све је то у мени стварало осећај одвратности према режиму, и режимима уопште, и унутрашњи отпор према дискриминацији било које врсте. Мислио сам ипак да ако све то бива на добро већине, онда има некаквог смисла. Но кад се показало да је режим настао на небројеним жртвама добронамерних и храбрих људи у ствари изнутра трула творевина која своју егзистенцију гради на неправди, интересу неколицине и кривим представама о држави коју су створили моји дедови после алабанске голготе и херојског ратног узлета у висине светских победника – почео сам осећати потребу да нешто кажем о онима који државу разграђују у име неке више 'правде' и политикантских лажи.

Не сматрам се ни дидактичарем ни школским делатником у правом смислу речи. Али кад сам присуствовао једном састанку у Министарству просвете Србије у којем је било речи о 'марксистичком иновирању' програма за средњу школу и сви су учесници хвалили једну дрљотину коју су склепале највероватније саме дактилографкиње (згрожен једним сасвим неразумљивим местом, усудио сам се питати: – Молим вас, шта овде за марксисте значи „Синтагма и вежбања“? – и на опште запрепашћење практично уништио 'марксистички' скуп), постало ми је јасно да се ваља борити против 'просветне' политике 'ситног бакшиша', која све до наших дана влада школским системом, а главну подршку има заправо у 'научној' беди. Главни мотив ове спреге јесте материјална корист, и ништа више. Сачинио сам најпре предлог плана и програма за основну школу („Скица за програм српскохрватског језика у основној школи”), а затим сам израдио уџбенике за средње школе, који су неколико година били у примени. Међутим, притисак подземних снага и у Министарству и у Заводу за уџбенике био је толики да су ови једноставно забрањени.

И на крају ваља поменути научно не тако значајно, али у пракси једно од најважнијих питања српскога књижевног језика и српске културе: правопис. Мој је став да је *Правопис српскохрватског језика* од 1960. године оправдано био онако сачињен какав смо га тада имали: у њему су комбиноване српска и хрватска правописна традиција, што је дало мешовит резултат.

тат: фонолошки принцип је повремено уступао место морфолошком. После разлаза Срба и Хрвата и распада Југославије таква правописна пракса нема изгледа за опстанак, па је реформа правописа нужна мера. Али реформа каква је извршена и етаблирана новосадским правописом од 1993. – нема никаквог смисла. Уместо повратка фонолошком принципу, он је остао без икаквог принципа, без нужне основе у неком систематском начелу и без икаквог стварног реда у писању. Тај правопис је израз волунтаризма неколицине људи, међу којима су неки зачудо словили као одлични лингвисти (али слаби познаваоци правописне праксе и језичке норме уопште). Ја сам сачинио предлог основних начела у својој књизи *Српскохрватски правопис: нормативистичка испитивања у орфографији и орфоeији*, али је против ње покренута не научна, не ни политичка, него права полицијска кампања, те је забрањена на пола штампе. Из министарства је кренула акција попут покрета за 'заштиту државе', против којег сам ја са још неким колегама сазвао у два маха правописну конференцију, у чијем је резултату био сачињен претежно на фонолошким основама *Правопис српског језика са речником*. После тога изашло је више компромисних варијаната *Српског правописа*, као и последња екстремно некомпромисна, фонолошка у пуном смислу тога термина – са насловом *Мали српски правопис*. Но готово ништа од тога није допрло до шире јавности, нити може, јер изван број тзв. стручњака стално дежура пред министарствима и око јавних гласила, штитећи своје позиције и свој интерес. У томе је снажно злоупотребљен ауторитет Матице српске, помоћу које се обезбеђују подршка министарстава и употребне дозволе за школе, иако такви, делом понижавајуће нестручни текстови граматике и правописа, једнозначно штете школи (в. моју књижицу *Правопис српског језика између њага и усјона*).

Закључићу као што сам и започео ову 'научну и животну исповест'. Не знам шта ћу још успети да урадим, али попут старих вредних предака – нећу престати с радом докле ми памет и руке то дозвољавају. Мој живот ако не по времену а оно по схватањима које носим у себи – припада за Србе најпре славном, а на крају, нажалост, срамном двадесетом веку. Не припадам генерацијама које за неуспешно и често нечасно учешће у ратним операцијама којима је до краја поништен углед српства у свету – траже накнаду! Тако исто не припадам ни генерацијама тзв. 'демократске револуције', који су на најбесрамнији начин обманули београдске 'шетаче', српски народ и мене лично, изазвали прљави грађански рат, и тако се ставили у исти ред са антицивизацијским фашизмом, старим хитлеровским и модерним наших западних суседа и лажне браће. Као и већина грађана ове земље, осећам се превареним од стране нечасних политичара, скоро без изузетка. Моје симпатије припадају старијим временима и старијим скромним а храбрим генерацијама српског сељачког народа. Не уем друкчије то потврдити већ радом и напорима чистих намера и без себичних мисли и поступака. „Професор

Симић је човек који је најмање зарадио од свих који се баве нашом науком, и који су много мање створили од њега” – речи су човека чије пријатељство веома ценим. Ценим и ову изјаву и сматрам је признањем да моји напори имају патриотски смисао и сврху... А то је сасвим довољна плата за све што сам чинио и чиним.

У Земуну, 15. маја 2017.

(Прештампано из: „Научни доприноси Радоја Симића”, зборник радова са научног округлог стола *Радоје Симић*, одржаног на Филолошко-уметничком факултету Унверзитета у Крагујевцу 11. 3. 2017, Крагујевац: ФИЛУМ, 2018. Уредници: Милош Ковачевић, Јелена Петковић, Владимир Поломац)

РАСПРАВЕ И ЧЛАНЦИ

Бранко А. Илић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за филолошке науке

УДК 821.163.41-31.09 Игњатовић Ј.
<https://doi.org/10.18485/uzdanica.2020.17.1.1>
Оригинални научни рад
Примљен: 28. фебруар 2020.
Прихваћен: 11. мај 2020.

ТРИДЕСЕТ ГОДИНА ИЗ ЖИВОТА МИЛАНА НАРАНЦИЋА – ПРВИ СРПСКИ ХОМОДИЈЕГЕТИЧКИ РОМАН

Ајсџтракџи: Рад се бави специфичним положајем првог српског реалистичког романа из 1860. године – *Тридесет година из живота Милана Наранчића* Јакова Игњатовића, који је, у исто време, и почетни текст замишљеног субжанровског низа српског хомодијегетичког романа. Анализирају се извори и узори Игњатовићеве приповедачке стратегије, али и иновативна и оригинална наратолошка решења која су била непримећена или занемаривана у ранијим интерпретацијама овог текста. Указује се на могућа тумачења романа и његов значај у контексту даљег развоја српске романескне прозе.

Кључне речи: хомодијегетичко приповедање, роман, роман у првом лицу, Јаков Игњатовић, српски реализам.

1. ЈАКОВ ИГЊАТОВИЋ И ПОЧЕТАК СРПСКОГ РЕАЛИЗМА

Положај Јакова Игњатовића у историји српске књижевности пре свега одређује чињеница да је, без сумње, реч о нашем најважнијем романописцу XIX века. Да изнесена констатација не представља претеривање сведочи и следећи податак: поред неколико мање важних историјских романа романтичарско-авантуристичког типа, Игњатовић је објавио (за 25 година, од 1860. до 1885) чак осам књига са тематиком из савременог друштвеног живота (угарских Срба), од којих се макар четири могу сматрати утицајним и важним текстовима српске књижевности XIX века, а, међу њима, о најмање једном ваља говорити као о антологијском у жанру српског романа. Мада поменути број не мора да делује посебно импресивно, јаснија слика обима и значаја романескног стваралаштва овог писца добија се тек када га упоредимо са другим ауторима доба: Лазаром Комарчићем, на пример, најплоднијим романописцем српског реализма (Иванић, Вукићевић 2007: 199), који је у нешто дужем временском периоду, од 1880. до 1909. године, објавио укупно

десет романа. Треба признати, ипак, да квалитет и уметничка вредност доброг дела текстова оба поменућа аутора могу лако бити доведени у питање. Међутим, важније од тога јесте подсетити се чињенице да током последњих деценија, и све до пред крај XIX века, српски реализам бива доминантно обележен приповетком, а његова спорадична романсијерска делатност у великој мери почива на стваралаштву управо поменуће двојице (често) потцењиваних писаца (Иванић 2002: 207).

О Игњатовићевој непостојаној и само делимичној припадности каноу „зрелог” реализма, његовом прецедентном положају у односу на остале српске реалисте, као и идеолошкој и поетичкој блискости са оновременим романтичарским покретом, писали су различити аутори кроз читав век књижевноисторијског проучавања српске прозе (Скерлић 1965; Деретић 1964; Живковић 1967; Глигорић 1970; Јеремић 1987; Иванић 2002; Милошевић 2019). Са друге стране, колико год изгледало да су термини *романтизам* и *роман*, чак и у етимолошком смислу, јасно сведочанство о блиској вези једне стилске епохе и једног жанра, заправо је тек реципрочна зависност *реализма* и *романа* у европским оквирима коначно потврдила дигнитет овог до тада потцењиваног књижевног облика, а недуго затим промовисала га и у, безмало, синоним за (савремену) књижевност. Ову чињеницу додатно потврђује и обрнут процес који се одиграва у исто време: наиме, новоуспостављена жанровска хијерархија друге половине XIX века, са романом у зениту, доминантно је одредила и статус *реализма* као владајуће поетичке и књижевноисторијске парадигме (јер би некакав „реализам без романа”, хипотетички посматрано, представљао само прелазну фазу романтичарског пута у модерну). Отуд, суочени са перспективом великих европских књижевности из које се роман пре реализма још увек не сматра „правим романом” (а у српској књижевности такав тек са Игњатовићем настаје), а реализам без романа (ипак) није „потпуни” реализам, потом и са чињеницом да осим Игњатовићевих, пре последње деценије XIX века, других реалистичких романа у нашој средини готово и да нема, постаје много јасније да се сагледавање положаја и значаја овог аутора и не може проводити одвојено од уочавања његове промотерске улоге у формирању жанра.

У том смислу је посебно занимљиво да управо оно дело које се обично узима као наговештај почетка и „прва страница” српског реалистичког романа, *Тридесет година из животоа Милана Наранчића* (1860) (који, узгред, за неких тридесет година умањује и кашњење српског за европским реалистичким покретом), представља, у исто време, и први српски *хомодијетички* роман. И упркос томе што ће се показати да је приповедни образац овог текста кудикамо више окренут прошлости и опонашању наративних стратегија седамнаестог и осамнаестог него што антиципира поетолошка стремљења двадесетог века, ипак има и неке (књижевно)историјске правде у чињеници да се управо Јаков Игњатовић, зачетник српског реализма (Деретић 1981:

109), неочекивано појављује и као писац првог српског романа доминантно приповеданог из перспективе јунака.

Треба, ипак, истаћи да је овде реч искључиво о својеврсној књижевноисторијској коинциденцији. Наиме, осим удруженог почетка, у деценијама које следе након *Милана Наранџића* реалистички роман и хомодијегетичко приповедање имаће мало тога заједничког. Као што ће сваки наредни Игњатовићев текст моделу приповедања „учесника у догађањима” претпоставити поступак „објективне” нарације, као „зрелији” и уметнички вреднији, тако ће и српски реалистички роман у целини избегавати хомодијегетичко приповедање као анахроно и реализму не сасвим прикладно казивање, уз поједине веома ретке изузетке. Игњатовићево постепено удаљавање од романтичарске традиције, а уједно и његово јасно приближавање очекиваном реалистичком концепту, може се скоро хронолошки пратити у наредним романима овог аутора. Тако, на пример, у *Васи Решићкију*, књижевноисторијски „постављеном” на пола пута од романтизма према реализму (Деретић 1981: 127–129), Игњатовић ће, ипак, поновити позицију приповедача у првом лицу, али особине овог наратора биће потпуно различите од јасне и недвосмислено хомодијегетичке поставке јунака-приповедача Милана Наранџића из претходног романа. Понављање приповедног обрасца је, дакле, само привидно, јер овог пута наратор није један од протагониста већ посредник-сведок који, додуше, на описани начин започиње приповедање, али се убрзо трансформише у *свезнајућег приповедача*, и као такав остаје ван света приче у највећем делу текста.

У наредним својим романима Игњатовић се још више удаљава од позиције субјективног приповедача и најрадије бира хетеродијегетички глас посматрача са стране, реалистичког „објективног” наратора, те су овим моделом приповедани и *Чудан свети*, *Тријен сјасен* и *Вечити младожења*, дела која обележавају период креативног успона нашег писца, као и два последња романа, *Сјари* и *нови мајстори* и *Пайница*, често означавани као тенденциозни и неуспели, везани за његов стваралачки залазак (Деретић 1981: 133–136). Управо ће приповедање лишено субјективне перспективе учесника у догађајима постати правило у познијем Игњатовићевом романескном стваралаштву и таква ће наративна поставка и од стране критике бити тумачена као уметничко побољшање и даљи продор према правом реалистичком роману.

Очигледно је да *Милан Наранџић* представља почетни корак, али и, посматрано из перспективе целокупног стваралаштва овог аутора, важан изузетак у његовом стваралачком кругу. Најкраће речено: Јаков Игњатовић се, након кратког романтичарског периода на самом почетку, тематски окреће поетичким захтевима реализма, али, у прво време, остаје и даље подређен наративним поставкама романтичарског и, још више, предромантичарског доба, од којих се касније све брже и одлучније удаљава. Самим тим је и значај нашег првог реалистичког (и првог хомодијегетичког) романа, како у књижевноисторијском тако и у наратолошком смислу, непроцењив.

2. МИЛАН НАРАНЦИЋ КАО ПИКАРСКИ РОМАН

Када на једном месту тумачи *Вечитој младожењи*, несумњиво најзначајније Игњатовићево дело, Љ. Јеремић као важну особину приповедне стратегије овог текста истиче да се аутор свесно „одрекао коришћења пустиловних и мелодрамских сижеа са карактеристичним низовима случајности и неочекиваних расплета” (Јеремић 2005: 5). Тиме, заправо, указује на најважније особине првих Игњатовићевих романа (1855–1862), пре свега оних, данас „заборављених”, историјско-романтичних из почетног периода његовог стварања, али се, у исто време, ова констатација односи и на (прото)реалистички текст – *Тридесет година из животоа Милана Наранцића*. Управо су *Њујоловина* и *мелодрама* сижејне основе на којима почива композициони поступак грађења фабуле овог дела које у великој мери понавља образац романтичарског проседеа, али чији је фиктивни свет, за разлику од Игњатовићевих претходних „исторических сотворениа”, обележен јасним референцама на савремени живот. О преузимању старијег, пикарског модела композиције (Деретић 1981: 111) најпре сведочи једноставна хронолошка структура приповедања ослоњена на аутобиографско казивање наратора, али и проблематична етичка позиција главног јунака (и приповедача) који живи на маргини друштва и добро познаје и користи његове механизме и слабости (Скерлић 1965: 196). Овоме свакако треба додати, и то не као најмање важно, константно и преовлађујуће присуство ироније и сарказма у приповедању.

Пикарски роман се у жанровском смислу обично повезује са неколиким особинама текста: (1) реалистичким поступком сликања друштвене маргине, (2) епизодичном линеарном структуром нарације коју формално обједињује живот једне личности (пикара) и, најчешће, (3) сатиричном жаоком. По правилу, ради се о „несташлицима једног ведрога неваљалца који живи од своје памети и показује мало или нимало промена карактера кроз дуги низ авантура” (Харфам, Ејбрамс 2012: 253). Сижејна организација *Милана Наранцића* у потпуности одговара претходним дефиницијама појма. Додуше, сам термин пикарски роман и нема прецизно и до краја профилисан књижевнотеоријски статус, а један број тумача одавно стоји на становишту да такав жанр, заправо, и не постоји, пошто су разлике између појединачних дела често очигледније од сличности међу њима (Ајсенберг 1979: 212).

Пикарско у *Милану Наранцићу* и не узимамо у најстрожем смислу речи (који је, заправо, у блиској и непосредној вези са шпанским узорима, а они у Игњатовићевом случају свакако нису могли играти пресудну улогу), већ у једном ширем и слободнијем значењу термина (Гиљен 1982: 75). Наиме, када се тврди да је роман *Тридесет година из животоа Милана Наранцића* у композиционом, тематском и приповедачком смислу близак хумористичком и авантуристичком роману пикарског типа, о чему је у нашој науци писано још почетком 20. века (Скерлић 1965: 187–201), не указује се на директну

везу и утицај пикарске традиције на Јакова Игњатовића, већ пре свега на снажно, али посредно деловање старијег романа, оног из XVII и XVIII века, на романтичаре средине XIX, па тиме и на нашег аутора. Отуд не треба да чуди што је Игњатовић радо преузимао популарна нараторолошка и композициона решења која бисмо данас одредили као клише.

Колико год изгледало да први српски роман са тематиком „из друштвене стварности” долази са жанровске периферије и многим својим особинама представља књижевни покушај занемарљивог значаја у односу на каснија успелија остварења, постоје неке занимљиве поставке, првенствено у нараторолошком смислу, које траже да се овом тексту посвети нешто више пажње. Позиција приповедача-јунака коју, опонашајући старије узоре, Игњатовић у свом роману користи, отвара, сама по себи, нека важна питања и открива унутрашњу сложеност хомодијегетичког приповедања која утиче како на разумевање овог дела у целини тако и на даљи развој жанра романа у српској традицији.

3. КАЗИВАЊА У ПАРАТЕКСТУ

Пре него што се пажљивије позабавимо самим хомодијегетичким приповедачем у лику Милана Наранџића, веома је занимљиво испитати начин како Игњатовић, на почетку романа, успоставља и гради почетну приповедну инстанцу. Реч је о стратегији удвајања наративних позиција (поступку такође познатом из романа XVII и XVIII века) као различитих, међусобно повезаних, равни приповедања.¹

Из нараторолошког угла посматрано најинтересантнији део Игњатовићевог романа јесте управо његов почетак, јер све оно што следи након почетних неколико страница представља уобичајено испуњавање једног прилично неинвентивног сужејног обрасца и открива хронични мањак брижљивости Игњатовића као писца. Поменути сложени наративни оквир изграђен је на необичан и, за разумевање значења романа, пресудан начин. Он је започет најпре у *паратексту* (Женет 1991: 261), кроз успостављање позиције подразумеваног писца као *приређивача запис* (прва, почетна и оквирна инстанца приповедања), а затим и увођењем самог јунака-приповедача (као друге, унутрашње, у суштини носеће инстанце – исходишта саме нарације) чије ће екстензивно хомодијегетичко приповедање обележити читав роман. Поменути сложени наративни оквир потребно је нешто подробије описати.

Први корак у његовом формирању опажамо у облику једне обећавајуће приређивачке напомене, дате у прологу романа пре формалног почетка приповедања. Иако би могло да изгледа да се писац, Јаков Игњатовић, на

¹ *Narrative levels* у Женетовој терминологији (1988: 227–231).

овом месту заиста, у сопствено име, извињава због некоректности језика свог јунака-приповедача, немогуће је не препознати иронијски отклон у начину како је то извињење изречено. У исто време, говорећи „у сопствено име” на спољашњем оквиру текста, аутор постиже један важан ефекат: наглашава изворност и *ауџентичносћ* најављене насловне личности. Наиме, у врло кратком предговору, састављеном од свега тридесетак речи, *сачинишељ*, како се на крају потписује писац истог, унапред се извињава читаоцима и, у извесној мери, ограђује од садржаја књиге коју представља – пошто је језик у њој „онакав истоветни каковим је јунак истог дела говорио”. Отуд, наставља обазриви сачинитељ, „молим да се одговорност у том призренију на Милана Наранџића баци” (Игњатовић 1959: 27).

Овакав пролог је више него занимљив, упркос очигледној чињеници да представља део наративне конструкције уобичајене за почетак старијег романа (Марчетић 2003: 87). Наглашеним извињењем због језичке *нечисћо-ише* само приповедање се најављује као аутентично, лично сведочанство-исповест, али се указивањем на проблематични језик те исповести индиректно алудира на нешто много важније – на проблематичност моралних ставова онога ко сведочи и, у исто време, наговештава иронијска дистанца према тим ставовима.

Оправдано је поставити питање треба ли читати предговор *сачинишеља* као саставни део текста романа. Другим речима, да ли ово кратко обраћање читаоцу пре почетка ваља приписати Игњатовићу писцу – „реалној” личности, или оно ипак јесте сам почетак – дакле припада „подразумеваном аутору” текста. Колико год изгледало да се одговор сам намеће, ипак га није могуће једноставно дати. По правилу, пролог се као део паратекста у дословном смислу налази на непостојаној граници између самог текста романа (који, опет, недвосмислено почиње тек на следећој страници књиге) и онога што тај текст окружује, али само није текст (име аутора, корице, илустрације, предговор издавача, подаци о писцу и сл.) (Женет 1991: 261). У овом случају је посебно важно то што поменути предговор није само формална припрема и најава за причу која следи, већ он дословно води право ка хомодијегетичком приповедању у самом тексту. Отуд је, то треба нагласити, његова функција значајнија од „уобичајене” улоге паратекста.

Како бисмо одговорили на постављено питање о могућим начинима читања Игњатовићевог пролога, упоредићемо га са једним примером сличних размера и положаја, али нешто другачијег типа (који, узгред речено, такође долази из важног хомодијегетичког романа српске књижевности). Цитираћемо кратки предговор роману *Дервиш и смрт* Меше Селимовића:

Када бих умιο да напишем најлепшу књигу на свијету, посветио бих је својој жени Дарки.

Овако ћу засвагда остати дужник њеној племенитости и љубави. И све што могу то је да са захвалношћу поменем њено име на почетку ове приче, која, као све друге, говори о тражењу среће.

ПИСАЦ

(*Дрвџи и смрт*: 5)

Очигледне су сличности између два пролога. Најпре, оба су кратка; затим, у њима се помиње име једне особе; и, на крају, нису потписана именом аутора већ његовом функцијом у односу на дело (*сачинишћел*, односно *писац*). Међутим, разлике су још уочљивије и важније од сличности. Осим што један текст (Игњатовићев) представља извињење читаоцу (чију је иронијску сенку, најблаже речено, немогуће игнорисати), а други изјаву захвалности конкретној личности (која, са своје стране, не би смела да буде чак ни благо иронијски обележена), потпуно је јасно да је Селимовићев предговор окренут *од* текста, а Игњатовићев *према* тексту. Притом мислимо на спомињање једне „стварне”, „историјске” особе, Дарке Селимовић, као и њено очигледно неприпадање свету романа, што стоји у потпуној супротности према *сваљивању кривице* на „проблематичног” Милана Наранџића, управо главног јунака и наратора приповести која одмах после пролога треба да крене.

Игњатовићев предговор роману, колико год изгледао као спољашњи увод и „искрена” реч извињења аутора, заправо недвосмислено припада тексту, а управо га то и чини ванредно занимљивим. Разумети Игњатовићев предговор као стварно жаљење због „мађарштине” и искварености језика насловног јунака (у време када се проблему чистоте језика заиста поклањала значајна пажња, са чим Игњатовићева иронија очигледно рачуна) било би једнако наивно као и поверовати приповедачу, само неколико страница касније, када на једном месту каже да му је „отац песницама помагао” да лакше прогута резанце којима је, вечито гладан, напунио уста.

Осим иронијског сенчења, о чему ће касније бити још речи, Игњатовић оваквим уводом у причу постиже још неке предности. Инсистирањем на језичкој посебности свога наратора овај аутор најављује традицију грађења „аутентичног приповедачевог говора” у српском роману. Он ће бити пресудан за стварање једног посебног подтипа хомодијегетичког романа, удаљеног од *Милана Наранџића* добрих стотину година, наговештавајући, од самог почетка, да поменута аутентичност казивања неминовно мора бити и *језички уштемљена*. Наравно, не смемо занемарити и у оно време уобичајено коришћење облика *сказа* (који су касније са више пажње и успеха неговали и други српски реалисти у жанру приповетке, угледајући се пре свега на Гогоља), али можемо наслутити и једну врсту свести о говорној изворности казивања, за каквом ће трагати аутори „стварносне прозе” читаво столеће касније, шездесетих година двадесетог века. Игњатовић, заправо, овим започиње једну

засебну хомодијегетичку (под)врсту приповедања у роману која подразумева *непосредно казивање*, живи говор наратора, „сирово” усмено приповедање, за разлику од, са једне стране, различитих облика *хомодијегетичкој запис* приповедача, или, са друге, непосредног „приказивања тока свести” јунака.

4. МИЛАН НАРАНЦИЋ КАО ХОМОДИЈЕГЕТИЧКИ ПРИПОВЕДАЧ

О потенцијалу двоструко постављеног исходишта нарације, описаног у претходном поглављу, сведочи и следећи ауторов корак у истом правцу, изведен сада не више у прологу већ недвосмислено у самом тексту, одмах у продужетку напоменом најављеног казивања, на првим страницама романа. Не само што личност која се читаоцу обратила из предговора јесте део света књиге, већ представља и *екстрадијегетичку инстанцу* „задужену” да започне оквирну причу. Свезнајући приповедач у првим реченицама почетног поглавља, у директној комуникацији са претпостављеним читаоцем, „силазећи” из паратекста у текст, представља насловног јунака:

Милан Наранцић често је своје пријатеље на ручак и вечеру звао и с њима је при добром јелу и вину веселе часе проводио.

Питаћеш ко је тај Милан Наранцић?²

То је један човек од сиромашног оца и матере, па је опет себи стекао жену са великим имањем, и то чрез разне странпутице живота.

(*Милан Наранцић*: 29)

Тиме коначно бива уведен најављени контроверзни хомодијегетички приповедач који ће ускоро и дословно преузети реч и започети секундарну (*инијерадијегетичку* (Женет 1983: 227–231)), али у тематском смислу средишњу причу романа (Марчетић 2003: 249). Савременог читаоца може разочарати чињеница да баш ништа од предговором и почетком романа наговештене игре у равни приповедних инстанци неће бити даље развијано у наставку текста, нити на било који други начин искоришћено до његовог краја. Позиција екстрадијегетичког приповедача са оквира, онако вешто и на малом простору успостављена, бива изненада напуштена, а затим и потпуно заборављена, те овај „необични” почетак свакако пре треба приписати опонашању модела старијих романа (Марчетић 2003: 87) него свесном покушају иронијског удвостручавања наративних нивоа. Захваљујући томе је и могуће говорити о *Милану Наранцићу* као нашем првом *хомодијегетичком роману*. Наиме, доминација овог приповедног облика ничим неће бити нарушена до

²Подвукао Б. И.

последње странице, а започети екстрадијегетички оквир са почетка романа остаје као никада недовршена наративна конструкција.

Приповедање се потом наставља онако како смо од Игњатовића навикли: почетна локализација јунака, сликање његовог друштвеног окружења, али већ након првих неколико уводних пасуса екстрадијегетички приповедач са оквира се повлачи и жури да свом јунаку и буквално што пре „преда” реч:

Сви су га слушали са највећим удовољством, и што је год више говорио, све им је љубопитство више расло.

Дакле Милан Наранџић ово приповеда:

„Ја сам се родио у варошици Н. год. 182..., и то у цичој зими, зато и јесам тако здрав. Мати ми је била родом [...]

(Милан Наранџић: 30)

После ноторног исказа: „Дакле, Милан Наранџић ово приповеда: [...]”, хомодијегетички приповедач узима слово и не испушта га дванаест следећих поглавља или више од стотинак страница, све до самог краја текста. Читалац је препуштен „устаљеном Игњатовићевом информативно-наративном стилу” (Иванић 2002: 210) и никаквог накнадног подсећања на оквир приповедања више неће бити. Екстрадијегетичка инстанца приређивача записа остаје неповратно заборављена, а роман се дословно завршава последњим реченицама самог приповедача:

Жао ми је Бранка. Ако о њему што чујем, преповедићу вам.”

(Милан Наранџић: 138)

Тада се, коначно, затварају и ови веома давно, још на самом почетку приче, на другој страни текста, отворени наводници, који, да будемо сасвим прецизни, унутар себе обухватају читав један недвосмислено хомодијегетички роман. Тиме се, у формалном смислу, композиција целине оставља отвореном, а интригантна замисао са надређеном екстрадијегетичком инстанцом недореченом.

Додуше, повратка на почетну позицију аукторијалног приповедача има, али тек на почетку наставка романа, написаног и објављеног пар година касније (1863). У наратолошком смислу препознајемо поновљени клише употребљен и на почетку првог дела: неколико реченица „сачинитеља”, а онда се „реч” наново предаје хомодијегетичком приповедачу, Милану Наранџићу, који је опет неће, као ни у претходном случају, испуштати до самог краја, када се приповедање механички прекида, без праве завршнице и епилога.

О посебности овог наративног облика у оквирима целовито посматране Игњатовићеве поетике сведочи и чињеница да се описаној поставци наш аутор неће враћати више никада, чак ни у сличним приповедачким формама. У *Васи Решићкићу*, на пример, када се привидно хомодијегетички припове-

дач-сведок буде упуштао у казивање, његова перспектива заправо никад неће постати и дословно унутрашња, а то дефинитивно неће бити случај у „објективном” наративном проседеу ауторових позних дела. Ова чињеница додатно истиче необични статус Милана Наранџића, као приповедача, у односу на све друге Игњатовићеве нараторе.

5. ТРАДИЦИЈА И ИНДИВИДУАЛНИ ДОПРИНОС

За разлику од традицијом условљене инсталације екстрадијегетичког приповедног оквира, о коме смо досад говорили, сâм наратор (унутрашње приче) представља оригиналну и занимљиву Игњатовићеву креацију. Иако то није видљиво на први поглед, статус приповедача у овом тексту налази се, заправо, на несигурној граници између две различите нараторолошке позиције и то га чини сложенијим од уобичајеног хомодијегетичког наратора у старијем роману на који се Игњатовић очигледно угледао. Таква позиција ипак отвара могућност истовременог постојања две различите равни приповедања, иако она више није део експлицитне поставке спољашњег и унутрашњег приповедног оквира, већ последица сложености позиције самог казивача приче.

Очигледно је да у роману имамо *исповест акцивног учесника* – наиме, Милан Наранџић нам се представља као главни јунак свог сопственог причања (женетовски *аутодијегетички* облик приповедања). Међутим, на томе се не завршава хомодијегетички потенцијал овог необичног наратора. Иако не одмах јасно, како роман одмиче препознајемо још једну перспективу, *нарацију њосмајрача* – исти Милан Наранџић, али овог пута само као *учесник-сведок* – пошто је у другом приповедном слоју романа „прави” јунак приче његов најбољи пријатељ, Бранко Орлић. Оваква приповедачка ситуација сама по себи није необична за старији роман и Женет на једном месту каже да „пикаро често много више посматра него што дејствује” (Женет 1988: 102). Зато треба нагласити да роман *Тридесет година из живота Милана Наранџића* заиста јесте прича о Милану Наранџићу, на шта већ и сам наслов упућује, али он је, у исто време и у једнакој мери, и прича о Бранку Орлићу.

Ову двострукост позиције хомодијегетичког приповедача такође би било могуће објаснити и на лакши начин – као ауторску недоследност. Аргументи су прилично јаки: пословична небрижљивост Игњатовића као писца, одуство јасног наративног плана, журба у писању. Међутим, чак и кад би било тако, оно што заиста изненађује јесте чињеница да у овом случају дуализам поменуте наративне перспективе бива активан не као напоредност или паралелизам одвојених (микро)приповедних облика, што би се могло очекивати од недовољно брижљивог аутора, већ као њихово *исповремено* присуство у нарацији, а то овај текст, и поред многобројних и очигледних слабости, чини ванредно занимљивим делом.

Изграђивање контрастних парова јунака тумачи истичу као важну особину Игњатовићеве поетике у целини и препознају их у сваком његовом роману (Деретић 1981: 113; Иванић 2002: 163; Милошевић 2019: 82). Функција главног јунака и у овом тексту остаје, до самог краја, (не)равномерно подељена између поменуте двојице, али оно што овај пар разликује од свих осталих Игњатовићевих карактера јесте привилегована приповедачка позиција која недвосмислено припада само једном од њих. Отуд је од положаја главне личности још значајнији статус самог наратора. Наранчић, као казивач сопствене приче, доследно проводи пикарску перспективу *главног јунака-наратора* и тиме потпуно оправдава епонимични карактер наслова романа. Међутим, још је занимљивије посматрати како се та перспектива у извесној мери трансформише у *санчојансовски* (Скерлић 1965: 193) дискурс *приповедача-сведока*, а то је већ другачија наративна позиција – она у којој Бранка Орлића препознајемо као право романтичарског јунака, већ познато из старије српске романескне традиције.

Однос између ове две наративне позиције пружа неочекиване могућности хумористичког и иронијског сенчења и, упркос свим његовим очигледним слабостима, чини овај Игњатовићев текст изузетно значајним. Као добар пример који илуструје поменути унутрашњу сложеност казивања хомодијегетичког наратора наводимо један кратки одломак из романа – разговор између главних јунака приче, Милана и Бранка. Треба обратити пажњу на карактеристичну приповедачеву опсервацију, која следи непосредно након дијалога. Она јасно показује двострукост примењене перспективе, али и иронијску дистанцу која обележава приповедачев исказ, као, уосталом, и врхунски хумор нашег писца.

У једној прилици, након одустајања Бранка Орлића да се ожени извесном Маријом, ћерком једног добростојећег домаћина, Милан Наранчић, хомодијегетички приповедач, обраћа се свом пријатељу:

„Ја би’ узео за жену исту Марију”.

„Бог зна би л’ би те хтела”.

„Немој ме тако вређати. Дакле, ја не би’ могао њу за жену добити?”

И доиста то ме разљутило, јер ја нисам тај човек био да мене женске гледале нису; и да ми Бранко није био најбољи друг, одма’ би га оставио, само да нису били код њега новци.³

(Милан Наранчић: 73)

Парадоксално образложење сопственог поступка сасвим је у складу са пикарском природом јунака, али и са двоструко постављеним статусом наратора. Наиме, приповедач овде успева да потврди свој однос према другом јунаку, Бранку Орлићу, истичући природу њихове повезаности: „ја бих

³Подвукао Б. И.

га оставио да ми није био најбољи друг” – у овом случају (1) *приповедач је сведок* који реafirмише своју позицију верног пратиоца главног лика, као и идилични карактер њиховог пријатељства. Међутим, у исто време, он успева да заврши исказ изношењем правог разлога своје тренутне верности: „напустио бих га ја, само да није код њега био новац” – а у овом другом случају (2) *приповедач јесте главни лик*, и из сфере идеалистичке мотивације ево нас поново, у једној истој реченици, у прозаичном резону пикара. Управо би се овај двоструки однос приповедача према другој важној личности романа могао назвати санчопансовским (да искористимо Скерлићев израз), и то у дословном смислу, јер се „провлачи” кроз читав роман и обележава приповедање у целини.

Наравно, питање двоструке перспективе хомодијегетичког приповедања неће остати без последица по формирање семантичког слоја овог дела, а то нас, опет, враћа на причу о давно напуштеној оквирној сцени и необичном прологу романа.

6. „ПОГРЕШНО ОБЛИКОВАНИ КАРАКТЕР”

Питање о значају романа *Тридесет година из живота Милана Наранџића* могуће је поставити једино узимајући у обзир чињеницу да је прошло 160 година од његовог првог објављивања. У време када се појавио сматран је изузетним делом – оцена са којом бисмо се данас тешко сложили, али коју треба сагледати имајући у виду актуелну сентиментално-романтичарску књижевну продукцију средине деветнаестог века. О томе сведочи и Скерлић наводећи да је Светозар Марковић, иначе строг у својим књижевним судовима, стављао *Милана Наранџића* на почасно место прозних дела српске књижевности крајем шездесетих година (Скерлић 1965: 189). Оно што се допадало савременицима и излазило у сусрет читалачким очекивањима епохе јесте да роман „захвата из свакодневног, сировог живота [...] у њему су обични људи, сасвим прозаични, које човек сваки дан сусреће [...] Језик којим ти јунаци говоре јесте улични, провинцијални језик, искварен, измешан, истински језик српског грађанског сталежа у Угарској” (Скерлић 1965: 198–199).

Међутим, за разлику од неупитне реалистичности и савремености романа, тумачење његове етичке димензије, које нас враћа и питању примењеног наративног концепта, од почетка је било проблематично и контроверзно. Тако се роман од самог објављивања квалификује као озбиљан, а не шалвив, јер разоткрива, „скривен под маском обилног хумора, трулеж данашњи[x] социјални[x] одношења” (*Даница* 1860: 206), док Скерлић, пола века касније, указује и на „моралну погрешку у обликовању карактера” (1965: 197–198).

Иронијски однос који прожима перспективу казивања Милана Наранџића доводи у питање целокупну слику света остварену овим текстом, па

самим тим и лик Бранка Орлића. „Погрешка је [у томе] што је Бранко Орлић, онај серафим који је залутао на земљу, оно оличење идеала и племенитости, који треба да служи као узор, у основу своме не само једно слабо и јадно биће, но у појединим случајевима не стоји много над својим красним сабра- том Миланом Наранџићем” (Скерлић 1965: 197).

Несигурност у погледу идеолошке и етичке перспективе романа враћа нас на анализу специфичности његовог наративног облика. Поменуто амби- валентност и јесте остварена управо необичном позицијом основне инстанце приповедања, што представља нашу основну тему. Оно што у овом случају смета Скерлићу никако не може бити „погрешно обликовани карактер”, већ, како би рекао Вејн Бут, *однос* који према том карактеру формира књижевно дело у целини (Бут 1976: 178). Позиција сачинитеља најављена и обзнањена на самом почетку романа свакако би олакшала успостављање одговарајуће идеолошке перспективе (очигледна је чак и намера, истакнута на првим страницама, да се управо таква идеолошка визура на овај начин успостави). Њен каснији изостанак, међутим, било да је изведен намерно или, вероват- није, ненамерно, оставља читаоца у мање сигурном простору – он непрекид- но осцилира између два различита приповедачка становишта „смештена” у самом наратору. Можемо само да претпоставимо да би екстрадијегетички коментари (хипотетички продужени кроз читав ток романа или макар дати на његовом крају) „помогли” у разлучивању пожељног од непожељног етичког става и потврђивали позиције владајуће идеолошке матрице.

Једно од могућих објашњења овакве приповедачке поставке опет би се могло потражити у оним особинама писца Јакова Игњатовића које су често биле оправдано критиковане: небрижљивост, списатељска журба, телеграм- ски стил (Деретић 1981: 126), а то би појаву овог врло занимљивог текста са самих почетака наше нове књижевности могло да оквалификује као слу- чајност, неуспех или промашај. Да бисмо показали да то не мора бити тако, потребно је подсетити се сличног примера из другог, много познатијег и признатијег Игњатовићевог романа, а затим се поново окренути његовом реалистичком првенцу.

7. СМИСАОНА ВИШЕСТРУКОСТ КАЗИВАЊА

Како Љ. Јеремић уверљиво показује у анализи *Вечитој младожење*, чак и у роману приповеданом из „такозване објективне ауторске перспективе” (Јеремић 2005: 7), проналазимо исту врсту идеолошке двострукости. Тако се, објашњава овај аутор, сукоб *старио* и *ново* у поменутом тексту, на плану ар- тикулисане позиције објективног приповедања, недвосмислено решава увек у корист првог (односно *старио*), и то је оно што се кроз читав век тумачења овог Игњатовићевог дела узимало као подразумевана и неспорива чињеница,

а сам аутор по правилу сматрао окорелим конзервативцем. Ипак, композиција самог романа открива дубљи тематски слој који није лако у првом читању уочити, али чије присуство управо зато, као други план, постаје у вредносном смислу значајније од оног експлицитног. Кодирање идејних поставки романа понекад је изведено тако да његов очигледни и подразумевани идеолошки аспект управо и служи да прикрије етичку амбивалентност и, што је још важније, „смисаону вишеструкост” (коју, да додамо, најчешће и препознајемо као уметничку вредност). Није чудно стога што *Вечитио младожења*, наравно, не само са тих разлога, далеко надилази остале Игњатовићеве романе и недвосмислено припада самим врховима српске књижевности.

Нешто слично идеолошкој двострукости *Вечитио младожење* можемо да приметимо и у првом Игњатовићевом „друштвеном” роману, *Милану Наранцићу*, свесни притом да је, објективно гледано, реч о значајно слабијем и, посматрајући у целини, далеко наивнијем делу. Претпостављени контраст између два јунака, Милана и Бранка, који је више него очигледан на плану сижејне организације текста (па га отуд Скерлић неминовно очекује и на идеолошком нивоу), претвара се, како роман одмиче (нарочито у његовом другом делу), у однос аналогije и унутрашње сличности. Ова изненађујућа поставка неочекивано се открива и као проициљив ауторски поглед не само у савременост и друштвене односе епохе, него и дубље процесе који се неумитно одвијају испод тривијалне, хумором обележене површине.

Скерлић очекује изграђену карактерну антитезу моралној проблематичности и огољеној „пикарштини” Милана Наранцића и отуда је, по његовом мишљењу, лик Бранка Орлића погрешно утемељен. Међутим, баш као и у *Вечитио младожењи*, Орлић је само на први поглед постављен као супротност Наранцићу – он је, заправо, његов романтичарски *двојник*.

На изненађујући начин, чак и ако прихватимо да се то догодило више као последица ауторове списатељске небрижљивости или, најблаже речено, ван његових литерарних интенција, сâм поступак хомодијегетичког приповедања у *Милану Наранцићу* производи ефекат „одсуства поузданог става према предмету уметничког обликовања, [односно] према приказиваном ’животу’” (Јеремић 2009: 12). Текст *Тридесет година из животоа Милана Наранцића* овим својим особинама превазилази претпостављену наивност и, у извесном смислу, наговештава модернистички став близак прозним остварењима двадесетог века, и то у једном њиховом веома важном сегменту – амбивалентном односу јунака према свету.

Друга важна чињеница, на коју морамо указати када истичемо промотерску улогу овог Игњатовићевог дела у неком замишљеном хомодијегетичком низу српског романа, јесте увођење мотива *двојника* и његов значај у структури романескне целине. У књижевноисторијском контексту посматрано, овај мотив препознајемо као важан део романтичарске поетике и отуд не треба да чуди да он ни за Јакова Игњатовића, како смо већ напоменули,

не само да није изузетак, већ представља уобичајен сужејни избор (Деретић 1981: 113). Међутим, занимљиво је да се већ у првом роману показује да мотив *двојника* игра изузетно значајну улогу у самој поставци *хомодијетичког жанра*. Замишљени низ текстова кроз читаву историју српске књижевности открио би да је његово присуство довољно фреквентно у романима овог типа да би се могло говорити о правилности.

Може се претпоставити да мотив двојника представља својеврсни, иманентно постављени, знак препознавања неизвесне и непостојане визуре света коју *хомодијетеза* по правилу подразумева. *Двојник*, у извесном смислу, означава хипостазирано стање јунака-приповедача, покренуто његовом (егзистенцијалном) несигурношћу у односу на свет који га окружује. У реалистичком роману таквом ставу углавном неће бити места. Међутим, свако окретање леђа реалистичкој парадигми, а овде већ наслућујемо модернистичка хтења, тражиће у оваквој наративној поставци сигуран ослонац. Отуд би ову тезу ваљало пажљиво проверавати на сваком наредном хомодијетичком роману српске књижевности и истражити њену жанровску утемељеност.

8. ЗАКЉУЧАК

Иако је у раду било речи о тексту који, боље него други, сведочи о Игњатовићевој трајној „распољућености” између романтизма и реализма, веома је важно истаћи подударност у изходној тачки настанка српског романа као жанра (уз подразумевајућу сагласност да тек реалистички роман можемо назвати „правим” романом) и *хомодијетичког романа* као његовог специфичног облика заснованог на особеном типу приповедања. Можда би било исправније и прецизније рећи да *Милан Нарацкић* и није први српски хомодијетички роман, већ, заправо, *нулти* – онај од кога (или после кога) једна традиција почиње. Игњатовић овим својим делом чини нешто важније од (несвесног) покретања новог субжанровског облика. Он повезује српски роман са специфичном европском традицијом романа XVII и XVIII века која је нашој књижевности недостајала управо у доба владајућег романтизма. Иако ослоњена на старији књижевноисторијски код, ова традиција је, на извесан начин, романтизам превазилазила. Почетна окренутост српског реализма искључиво приповеци, колико год да се тицала упућености на једино постојеће и изузетно подстицајно наслеђе усмене приповедне књижевности, била је и последица недостатка ове, условно је можемо назвати, „традиције реализма пре реализма”. Она је представљала важан, а у већини националних књижевности и пресудан фактор уобличења нове књижевне формације. Замишљени хомодијетички низ у великим европским књижевностима неизоставно започиње оваквим типом романа XVII и XVIII века (Русе 1995), па је и у том смислу Игњатовићева улога драгоцену.

У исто време, макар то чинио и несвесно али свакако својом ауторском интуицијом, Игњатовић наслућује и наговештава обресе модерног виђења „приказаног света” са несигурним и проблематичним приповедачем у средшћу, као и потенцијале једног новог наративног модела везаног за остваривање ефеката усменог казивања, који ће аутори српског романа развијати стотинак година касније.

Ништа од поменутог не би требало да чуди: ако се подсетимо Игњатовићевог положаја у односу на српски реализам уопште, видећемо да је, заправо, и у овом случају његова улога зачетника, промотера и најављивача само још једном поновљена и потврђена, а Игњатовић се недвосмислено указује као аутор кога је у било каквом преиспитивању и „новом читању” српске књижевности немогуће (нити треба) заобићи.

ИЗВОРИ

Игњатовић (1959): Јаков Игњатовић, *Милан Наранџић*, Одабрана дела I, Нови Сад, Београд: Матица српска, Српска књижевна задруга.

Селимовић (1972): Меша Селимовић, *Дервиш и смрт*, Нови Сад, Београд: Матица српска, Српска књижевна задруга.

Даница (1860): *Даница: лисћ за забаву и књижевност (1860–1872)*, издаје и уређује Ђорђе Поповић, Нови Сад.

ЛИТЕРАТУРА

Ајсенберг (1979): Daniel Eisenberg, Does the Picaresque Novel Exist?, *Kentucky Romance Quarterly*, 26, 203–219.

Бут (1976): Вејн Бут, *Рејорика љрозе*, прев. Бранко Вучићевић, Београд: Нолит.

Гиљен (1982): Клаудио Гиљен, *Књижевност као систем: Огледи о теорији књижевне историје*, прев. Тихомир Вучковић, Београд: Нолит.

Глигорић (1970): Велибор Глигорић, *Српски реализм*, Београд: Просвета.

Деретић (1964): Јован Деретић, *Јаков Игњатовић*, Београд: Рад.

Деретић (1981): Јован Деретић, *Српски роман 1800–1950*, Београд: Нолит.

Женет (1983): Gérard Genette, *Narrative Discourse: An Essay in Method*, Ithaca, New York: Cornell University Press.

Женет (1988): Gérard Genette, *Narrative Discourse Revisited*, Ithaca, New York: Cornell University Press.

Женет (1991): Gérard Genette, Introduction to the Paratext, *New Literary History*, Vol. 22, No. 2 (Spring, 1991), 261–272.

Живковић (1967): Драгиша Живковић, Бидермајерски стил романа Јакова Игњатовића, *Зборник Матице српске за књижевност и језик*, књ. XV, св. 1, 42–63.

Иванић (2002): Душан Иванић, *Свијет и љрича: О љријовиједању и љријовједачима у српској књижевности*, Београд: Народна књига, Алфа.

Иванић, Вукићевић (2007): Душан Иванић, Драгана Вукићевић, *Ка поетици српској реализма*, Београд: Завод за уџбенике.

Јеремић (1987): Љубиша Јеремић, *Трајички видови стјарије српској романа (од Јакова Игњатовића до Светилолика Ранковића)*, Нови Сад: Књижевна заједница Новог Сада.

Јеремић (2005): Љубиша Јеремић, *Вечити младожења*: трагика пролазности, у: Јаков Игњатовић, *Вечити младожења*, Београд: Политика: Народна књига – Алфа, 5–28.

Јеремић (2009): Љубиша Јеремић, *Књижевности разлике: група књија о српским њисцима*, Београд: Службени гласник.

Марчетић (2003): Адријана Марчетић, *Фигуре иривоједања*, Београд: Народна књига – Алфа.

Милошевић (2019): Милан Милошевић, Реалистичност фикције у роману *Милан Нарандџић* Јакова Игњатовића, *Узданица*, XVI/2, 77–92.

Русе (1995): Жан Русе, *Нарцис романојисац: олед о њвом лицу у роману*, прев. Јелена Новаковић, Сремски Карловци – Нови Сад: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.

Скерлић (1965): Јован Скерлић, *Јаков Игњатовић: књижевна стјуџија*, Београд: Просвета.

Харфам, Ејбрам (2012): Geoffrey Galt Harpham, M. H. Abrams, *The Glossary of Literary Terms*, Wadsworth: Cengage learning.

Branko A. Pić

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department for Philology

THIRTY YEARS IN MILAN NARANDŽIĆ'S LIFE – THE FIRST SERBIAN HOMODIEGETIC NOVEL

Summary: The paper deals with the specific position of the first Serbian realistic novel, written in 1860 – Jakov Ignjatović's *Thirty years in Milan Narandžić's life*, which is, at the same time, the first Serbian homodiegetic novel. The analysis takes into consideration Ignjatović's narrative strategy, as well as his innovative and authentic narratological features which had been unnoticed and neglected by previous researchers of the novel. The paper offers possible ways of interpreting the novel, and draws attention to its significance and impact on the development of Serbian novel.

Keywords: homodiegetic narration, novel, first-person narrative, Jakov Ignjatović, Serbian realism.

Сања П. Перић
Универзитет у Новом Саду
Филозофски факултет
Студент докторских студија

УДК 821.163.41-31.09 Сремац С.
821.163.41-31.09 Матавуљ С.
<https://doi.org/10.18485/uzdanica.2020.17.1.2>
Оригинални научни рад
Примљен: 28. фебруар 2020.
Прихваћен: 1. јун 2020.

ГОЗБЕНЕ СЛИКЕ У РОМАНИМА ПОП ЂИРА И ПОП СПИРА СТЕВАНА СРЕМЦА И БАКОЊА ФРА БРНЕ СИМЕ МАТАВУЉА¹

Ајсџтракџи: У раду се анализирају гозбене слике у романима српских реалиста 19. века, Симе Матавуља и Стевана Сремца, при чему је фокус на односу гозбених слика и јунака који у гозби (не) уживају. Вишезначност и вишеслојност гастрономских тема у анализираним романима отвара питање о функционалности гозбених слика и видовима њиховог испољавања, како на микроплану књижевног дела, тако и у ширем контексту европске књижевности. Као посебно значајно испоставља се Раблеово дело и Бахтинова анализа гозбених слика у роману и народној култури средњег века и ренесансе. Служећи се компаративном методом и методом *close reading* анализирамо активан или пасиван однос Матавуљевих и Сремчевих јунака према јелу и пићу, као и начин на који се такви односи граде у наративној структури романа. Сlike обиља снажно утичу на позиционирање јунака, како у делу *Бакoњa фpa Бpне*, где се у вези са обиљем уочава и топос земље дембелије, тако и у роману *Пој Ђира и јој Спирa* где се јасније издвајају опозиције иманентне гозбеним сликама: „имати–немати” и „природно–вештачко”, односно „домаће–страно”. Циљ рада је указивање на многоструке функције и значај гозбених слика у анализираним романима како би се отвориле могућности за нова тумачења ових дела.

Кључне речи: храна, пиће, комика, реализам, гозбене слике, хумор, Франсоа Рабле.

УВОД

Гозбене слике у романима српских реалиста Стевана Сремца и Симе Матавуља доносе ренесансни дух у виду раблеовских низова јела и пића који неретко представљају један од главних извора комике у делу. У студији *Сиваралашџиво Франсоа Раблеа и народна култура средњег века и ренесан-*

¹Рад представља део истраживања у оквиру пројекта „Аспекти идентитета и њихово обликовање у српској књижевности” под евиденционим бројем 178005 на Филозофском факултету Универзитета у Новом Саду.

се Михаил Бахтин посвећује једно поглавље гозбеним сликама у роману и њиховој универзалној вредности: „*Сусрет човека са светом*, који се збива у устима што су разјапљена, што једу, кидају и гутају, један је од најстаријих и средишњих сижеа људског мишљења и људских слика. Ту човек једе свет, куша укус света, уноси свет у своје тело, претвара га у део себе самог” (1978: 298). Сремчеви и Матавуљеви јунаци „кушају свет” на начин који одаје значај гозбених слика и захтева њихову детаљнију интерпретацију. Гастро-критика се углавном бавила делима француске књижевности, а проучавање функције хране у књижевним делима утемељено је на раним делима француског структурализма, пре свега Клода Леви-Строса, Ролана Барта и Пјера Бурдијеа (в. Павловић 2016: 2). Бавећи се у свом докторском раду гозбеним сликама у европском роману 19. века, П. Павловић уочава да метода француских структуралиста запоставља проблем психолошке мотивације и функцију књижевних детаља (2016: 2). У том контексту важно је његово запажање да „уз Симу Матавуља, Сремац од свих српских писаца највише заслужује да се назове српски Рабле” (Павловић 2016: 165). Сагледавање како индивидуалних тако и наиндивидуалних елемената гозбених слика постаје један од циљева и нашег рада, а уједно и критеријум за одабир метода истраживања.

У раду се служимо методама анализе и компарације, као и методом *close reading* која чини део феноменолошке методе, како бисмо на ексцерпираним примерима из романа успели да откријемо значење гозбених слика. У дефинисању термина „гозбена слика” служимо се Павловићевим објашњењем: „У нашем раду појам ‘гозбена слика’ означава семантички универзум уметнички представљеног заједничког догађаја, у којем се конституише и открива позиција тела у свету” (2016: 2). Позивајући се на средњовековну књижевност, француски историчар Ле Гоф наглашава како су одећа и храна у књижевним делима „упозоравали на друштвени положај ликова, симболизирали заплет, наглашавали значајне тренутке приче” (1993: 190). Сличну функцију храна заједно са пићем задржава и у каснијим књижевним раздобљима, при чему у реализму постаје и значајан извор комике, без нужног повезивања са карневалским контекстом и гротеском.

Павловићево истраживање приказује многострукоост функција гозбених слика: „Писци 19. века представу о гозбеној слици и позицију тела у свету који је на њој најупадљивије изражен приказују на пет препознатљивих начина: друштвено одређивање, однос између тела и говора, начин презентовања гозбе, слике обиља и дочаравање представе о психолошкој мотивацији јунака” (2016: 5). Као основну функцију Павловић ипак види ону која се односи на сигнализацију реалности (2016: 5). Романи 19. века којима се бавимо истакнута су дела српског реализма, те је *сигнализација реалности* у овим делима додатно интензивираним значења. Важност и заступљеност хране и пића у романима Стевана Сремца и Симе Матавуља већ су примећене и анализирани (в. нпр. Иконић 2013; Павловић 2016). Поређењем романа *Пољ*

Ђира и ѿој Сѿира и *Бакоња фра Брне* могуће је дати нови поглед на разноврсне функције јела и пића у наративним структурама ових дела уопште, које се у сличном контексту књижевне епохе испољавају на различите начине.

ГОЗБЕНЕ СЛИКЕ У СТРУКТУРИ РОМАНА *БАКОЊА ФРА БРНЕ*

Раблеовске црте у хумору Симе Матавуља препознају се у његовом приступу грађи, где се он не либи да је посматра хумористично-иронијски, уз детронизацију сакралног, пародирање црквеног и ласцивне елементе. Однос према храни и пићу значајан је везивни моменат Раблеовог и Матавуљевог дела. На самом почетку свог романа о ђаковању и постригу Бакоње Јерковића, Матавуљ открива још један начин пародирања какав се може наћи и у Раблеовом роману *Гарјаниѿца и Панѿаѿруел*. Дело почиње опонашањем писаних манастирских хроника, те се даје попис бискупа, опата, каптола, богословских семеништа и деканата у Далмацији². Матавуљ даје породичну историју *свѿте лозе*, породице која даје фратре, коју обогаћује наводним цитатима усмених прича и анегдота о светој лози.

Ове анегдоте отварају се читаоцу податком о надимцима три гране свете лозе Јерковића. Надимке који на хумористичан начин обзнањују доминантне особине личности за које се везују искористио је и Стеван Сремац на почетку романа *Пој Ђира и ѿој Сѿира*. Матавуљев увод није мање духовит, те Јерковиће зову Брзокуси, Зубаци и Кркоте: „У почетку ће се подвући једна негативна особина, халапљивост, а касније ће репертоар надимака обухватити и друга својства, по правилу негативна” (Иванић 1990: 239). Аутор у извесном смислу оправдава смишљање ових надимака јер, како истиче: „Исти фратри, иако су, послѿје бога, највише штовани, не могу измаћи томе народњем крштењу” (Матавуљ 1991: 177). Како прелази на ужу карактеризацију породице Кушмеља из гране Брзокуса, Матавуљ не пропушта да напомене колико чланови породице могу појести и попити и колико стоке за клање породица поседује. За Јера Јерковића, на пример, писац истиче: „Могао је појести печено двѿзе, али пити је слабо могао” (Матавуљ 1991: 179). Имајући у виду да је *двѿзе* име за двогодишњу овцу, читалац стиче слику о позамашном апетиту главе породице.

Насупрот томе, сиромаштво у којем Бакоњина породица живи носи са собом глад као константу његовог одрастања: „У роману *Бакоња фра Брне* слике изобиља преломљене су кроз перспективу гладног детета. Ту дечју

² Низање и „инвентарисање” чести су поступци у Раблеовом роману *Гарјаниѿца и Панѿаѿруел*, као и у романима Симе Матавуља и Стевана Сремца.

перспективу Матавуљ је спојио са инфантилном визијом земље дембелије³, у којој су све гастрономске жеље задовољене” (Павловић 2016: 216). Доживљај „раја на земљи” другачији је од реалне слике манастира. Замишљени непресушни извори хране и пића описани су изразито поетски, упркос реалистично-ироничној визији реке крај манастира: „Ето вода кркла и као да у хиљаду лонаца ври купус” (Матавуљ 1991: 210). Ситост као мера свих ствари појављује се и у Бакоњиној мотивацији за одлазак у манастир: „Бакоња је мислио како је лијепо бити фратром! Како је лијепо јахати добра коња, водити уза се сејиза, носити чисто рубље, спавати на меку, у сувоти и топлини, јести меса и рибе, пити вина и кафе сваког боговетног дана!” Изобиље које мали Бакоња гледа у контрасту је са његовом гладном свакодневицом, те се на таквој подлози и гради његова визија о земљи дембелији у манастиру.

Бакоња ипак добија прилику да начини корак даље и изађе из свакодневице у којој се животари. Стриц фра Брне бира га да оде с њим у манастир и школује га за фратра. Пре него што овај избор начини пометњу у кући, пристигли Бакоњини стричеви пију и наздрављају. У таквој атмосфери средишњи мотив представља здравица једног од стричева у част фра Брновог доласка. Према сачињена од многобројних вербалних комичних елемената, „индивидуалних говорних карактеристика, неологизама, дијалекатског говора, и нарочито поредбених алогизама, парадокса, понављања и паралелизама” (Максимовић 2003: 202), врхунац њене духовитости ипак је у чињеници да је неразумљива. Такав доказ Матавуљеве „смјехотворне ведрине” (Максимовић 2003: 422) није ипак без свог ширег семантичког потенцијала. Здравнице су честе и у Раблеовом делу и представљају неизоставни део сваког колективног напијања. Ритуална ситуација наздрављања уводи мотиве пића и испијања, као и пуне трпезе, а утопичност гозбене речи о којој пише Бахтин живи управо у контексту здравице какву проналазимо и у роману: „будући тријумф човека приказује се у материјално-телесним сликама изобиља и обнављања човека” (1978: 303).

Здравица је уједно и моменат гозбеног тријумфа који неизбежно добија облик узношења најлепше будућности (в. Бахтин 1978: 303). За Бакоњу нови живот почиње доласком у манастир. Духовни профил дечака приказан је читаоцу кроз свежину дечје перцепције, а самим тим и онеобичене тачке гледишта (в. Бечановић 2006: 223). Први сусрет са фратрима у манастиру једна је од најефектнијих сцена у роману, додатно интензивирана снажним утисцима посматраним и вреднованим кроз Бакоњин дечији вредносни систем. Ту дечију перспективу писац је спојио са инфантилном визијом земље

³Топос земље дембелије у најкраћем се може објаснити формулацијом коју Павловић помиње у свом раду: „У западноевропској књижевности, Земља дембелија се представља као земља нестварног обиља” (2016: 215). У контексту гозбених слика, овај појам нам је важан као објашњење за начин на који Бакоња живот у манастиру идеализовано види као изобиље хране и пића.

дембелије, у којој су све гастрономске жеље задовољене (в. Павловић 2016: 216). Прва слика фратара дата је тек у неколико реченица, али су њоме пластично приказани људи који у манастиру живе и наговештена визија изобиља: „Седам фратара извалило се на клупи под орасима. А какви су да се од бога нађу! Петорици се куља надула, свакоме једнако задригла шија, сваком једнако пуцају образи, сваки једнако отромбољио обријане усне. Двојица само бјеху мршави људи” (Матавуљ 1991: 200). Придеви и глаголи којима Матавуљ описује угојене фратре чине њихову облапорност и лењост још изразитијом: *извалили се, надули се, отромбољили се, задригла*. Сваки од фратара поред свог црквеног имена има и надимак који је добио „по народном крштењу”, а који га не описује ништа мање симптоматично од његовог изгледа (нпр. Блитвар, Дувало, Жвалоња). Истицање значаја хране за фратре у уводу у Бакоњин манастирски живот сигнал је за изузетну важност коју храна и пиће имају у животу целокупног манастирског живља.

Бакоњина иницијација у манастир такође је у знаку јела. Када му кувар донесе вечеру, он уморан и гладан *ириону својски*, изненађен што му шјор-Грго после доброг комада говедине носи и печење, салату, једну крушку и пуну чашу вина (Матавуљ 1991: 206). Да је овакав оброк за ђаке био заиста посебан, показује и податак да „иначе, по обичају, ђачки доручак бијаше комад хљеба” (Матавуљ 1991: 218)⁴. Окрепљеном Бакоњи следи затим нешто другачија иницијација. Нови другови га у ђачкој трпезарији подстичу да попије још вина, али када нагне чашу дочека га непријатно изненађење: у вино су му ставили паприку. Показавши снагу и храброст у отпору према оваквој врсти пакости, Бакоња започиње своје ђаковање као равноправан међу друговима. Нови облик иницијације у свом ђачком животу Бакоња доживљава „у Букарево вријеме”. Старији другови га позивају да са њима пређе преко зида, што има и своје дословно и метафоричко значење. Ђаци ноћу у тајности мрсе и храном и пићем, и веселе се са манастирском послугом. Иако се на почетку опире и осећа грижу савести, Бакоња се убрзо препушта овим, како му се чини, безазленим насладама младости. Како Максимовић истиче, „епизоде из живота манастирске послуге својеврсна су потврда виталистичке, руралне пројекције у роману *Бакоња фра Брне* и, више од тога, захваљујући лагоди и изобиљу, аутентично дионизијско славље живота” (2003: 207). Овакви видови дионизијских свечаности карактеристични су за Раблеов роман *Гарџанијуа и Панијаирел*, при чему су гозбене слике високо функционисо-

⁴П. Павловић се у својој докторској дисертацији о гозбеним сликама у европском роману 19. века дотиче и извора хране у фрањевачком манастиру о којем пише Матавуљ. Било да су слике изобиља позајмљене од Чосера, Бокача или неког другог сличног писца, важна је алузија на то да храна која се једе у самостану долази „ниоткуда”. Доказујући како реално стање у католичким манастирима у Далмацији није подразумевало обиље хране већ, евентуално, редовност и другачију структуру obroка, Павловић приказује како се фратарски живот може пре описати као гротескни сан о земљи дембелији (в. 2016: 217–221).

ване у свеопштој прослави живота. За ђаке то искуство бива појачано услед забране јер они по први пут, налазећи се ван манастирских зидина, осећају како све врви од живота: точи се и пролива, игра се и пева. Ова прекомерност постаје још изразитија на контрастној подлози учмалог фратарског живота.

У складу са захтевом за прекомерним једењем и пијењем који се не сме изневерити, бира се *жрџива* способна да ову игру доведе до њених крајњих граница. За ђаке је то био Букар, нови коњушар, наизглед преплашен и приглуп. Слично сцени у роману Јакова Игњатовића *Милан Наранџић*, у којој ђаци у веселој кафанској атмосфери напијају формундера, односно татора, док не заврши на столу, ђаци Букару непрестано говоре „још” док његово пијанство не достигне размере животињског („наду се као тенац”). То одговара основном карактеру карневала и гозбених слика у којима морају учествовати сви, без обзира на свој друштвени положај или функцију, а истовремено подвлачи укидање било каквих разлика, па и оних између људског и животињског.

Распојасана ноћна славља и уживање у мрсној гозби која је, у складу са закључком П. Павловића о измишљеном свету рајског изобиља у манастиру, могућно само део ноћних маштања гладног дечака, представљају јасно одељен свет где не важе уобичајена правила, попут бахтиновски схваћеног карневала. Стање општег расула, у којем фратри после велике похаре и пустошења цркве неумерено једу и пију, нема пак много од карневалске ведрине. Непосредно након похаре описане у поглављу „Ужас”, храна постаје мост између озбиљног и комичног, ванредног и уобичајеног. Храна, дакле, обележава сваку необичну ситуацију, свако време које добија особине свечаног, изузетног и другачијег. Истовремено, представља оазу и симбол утехе и сигурности.

Милан Кашанин уочава да Матавуљ својим хумором не хероизира мале људе као што то чини понекада Јаков Игњатовић у својим делима, већ их и умањује (2004: 140). Истиче, међутим, како је „једина хероизирана личност у његову роману Бакоња фра Брне, за којег нема ироничних речи” (Кашанин 2004: 140). Инфантилни поглед на свет дечака са почетка дела бива у извесној мери неизмењен. Премда жељан дружења и радости, он израста у озбиљног и вредног младића, а његов дух остаје неискварен атмосфером у којој је живео. У последњој глави описано је како Бакоња, упркос разним искушењима, постаје фратар у варошици. Следствено томе, укида се могућност брачног спајања, али повезивање две вере, католичке и православне, доводи до гошћења налик на свадбену гозбу на крају романа *Пој Тира и њој Сџира*. Бакоњин амбивалентан однос према „ркаћима”, православнима, трансформише се на крају у присан пријатељски однос са попом Илијом. Пријатељство се крунише великом прославом код Бакоње фра Брна која наликује на карневалску „гозбу над гозбама”.

Радња, дакле, завршава у веселом духу, при чему последње Бакоњине реченице у роману заокружују пишчеву тежњу да живот и људе прикаже без романтичарског заноса: „Сви кажу да сам добар човик, а ники кажу да сам рђав фратар! Може бити и једно и друго! Кад сам се родија, ја нисм избира шта ћу бити, а садак сам каквог ме дадоше бог и људи!” (Матавуљ 1991: 354). Готово свака људска слабост у роману, па и она према храни и пићу, дата је да прикаже „више смешну но жалосну слику људи који, зато што су се замо-нашили, нису престали бити људи” (Кашанин 2004: 140). Такво полазиште кључно је за тумачење функција гозбених слика у роману. Уколико се Бакоња фра Брне схвата више као „фасцинантно забаван роман но морално судиште” (Кашанин 2004: 141), лако је осетити живост и виталност која избија из сцена једења и пијења. Кашанин пише како је Матавуљев роман „радосна књига и сви људи у њој симпатични (и нама и писцу), иако, кад размислимо, нема толико разлога да нам буду симпатични, нити да се, заједно с писцем, толико смејемо” (2004: 142). Такав смех не би био могућ да револт, скопчан с манама недопустивим за фратре, није премошћен гозбеним сликама. Из њих избија животни нагон у свом најизворнијем облику: нагоном да се једе, пије и слави и када разлога за то има најмање.

ФОРМИРАЊЕ ГОЗБЕНИХ СЛИКА У РОМАНУ *ПОП ЂИРА И ПОП СПИРА*

Роман *Пој Ђира и ѿој Сѿира* с правом се назива најведријим и најрадоснијим књижевним делом које је Сремац написао (в. нпр. Кашанин 2004: 163). Поред ликова који често „личе на велику децу” (Кашанин 2004: 156), динамичних дијалога и вешто изграђених хуморних сцена, ведрини овог дела свакако доприносе и веселе слике уживања у храни и пићу. У шаљивој слици војвођанског живота и менталитета, значајно место заузела је и војвођанска кухиња. Сам увод у причу о два попа, две попадије и њиховој свађи која је у роману превазишла размере комичне анегдоте, „заслађен” је карактеризацијом попова у којој доминирају крофне: „Господин-домине – обратив се Ки-при нотарошу – молим вас лепо, мало од оних крофни из онога тањира тамо, чини ми се да су те тамо мало руменије а боље нарасле.’ – А сваки поп чудо што воли крофне! Откуд сад то, бог ће га свети знати; али то је непобитан фактор, познат сваком правом сину наше свете православне цркве” (Сремац 1977: 26). Даље следи сужавање карактеризације на поп-Ђиру и његову хала-пљивост, посебно на једној свадби где је појео пуну вешкорпу крофни. Док домаћица зајапурена прави крофне, он их иза њених леђа једе, што доводи до комичног нестанка посланице.

Таква љубав према крофнама само је потврда поп-Ђирине слаткохраности која оправдава његов надимак у селу – поп Хала. Ни други поп не

остаје без свог амблематичног надимка, па тако поп-Спиру зову поп Кеса због његове видне похлепе. Управо очигледност и једне и друге мане сажете у надимке, атипичне за свештена лица, доводи до смеха који превазилази пуку критику. Кашанин запажа: „Била би заблуда помишљати да је Сремац писао овај роман ради тога да се подсмехне православном клиру” (2004: 163). Он примећује и одсуство Сремчеве аверзије према двојници свештеника, односно симпатију према њима. Такав пишчев став омогућује и веће уживање у бројним гозбеним сликама у роману, имајући у виду да њихова функција није усмерена само на доказивање непримерене прождрљивости попова. У анегдоти о поп-Ћирином изузетном апетиту уведен је и прототип домаћице. Безимена домаћица у чијим крофнама поп ужива описана је само једном реченицом где је она сведена на две карактеристике: она пече крофне и бива задовољна због тога што је њен једини циљ да пронађе зета сада достигнут. Такве особине својствене су обема попадијама. Оне се у истом поглављу „појављују у разговору на тему печења колача, у ком је спретност у кухињи подигнута на ниво услова успешног брака” (Стојановић 2006: 251).

Однос према храни представља и један од услова успешних суседских односа. Да би описао како су попови међу собом живели „врло лепо”, писац се користи техником низања хране, примећеној и у Матавуљевом роману: „Кад поп Спира закоље свињу и направи диснотор (што ће рећи свињску даћу), а он прво пошаље поп-Ћири од заклатог свинчета и кожурице и масти и кобасице и крвавице, па понекад и неку шварглу, ма и најмању; тако исто ради и поп Ћира и шаље поп-Спири” (Сремац 1977: 36). Разлог зашто попадије следе њихов пример и шаљу једна другој „милихброт, тарту, штрудлу, куглоф и томе подобна теста” посве је другачији. То открива и њихове карактере, као и природу њиховог односа, па тако Ћириница говори: „Знам да ће пући од једа госпођа Сиде кад само види како је добар мој квасац! Па кернштрудла лепо нарасла, па мекана к’о душа” (Сремац 1977: 36). Почетне романескне главе тако су у знаку „дискретног карикирања свакодневног живота банатског села, а тиме и увођења и мотивисања стварног комичног заплета” (Максимовић 2003: 180). Завист и надметање у односу госпође Персе и госпође Сиде, присутно и у ритуалу слања хране, интензивира се током романа и доводи до заплета. Када попадије почну да се надмећу око будућег зета, учитеља Петра Петровића који долази у село, суседска идила доживљава све веће поремећаје. Приликом Периног првог одласка у госте код поп-Спире и госпође Сиде, он говори о својој идеалној жени и животу какав би волео да живи, при чему велику улогу поново има храна: „Проста кујна, скромна, проста али укусна јела; каква пилећа чорба, паприка са ноклицама и једна српска гужвара – па више не тражим да једна домаћица уме свом мужу зготовити ручак” (Сремац 1977: 67).

Учитељ Пера дочекује најзад „једну српску гужвару” на ручку код поп-Спире, и то справљену управо Јулином руком, након чега настаје опште

хваљење пите, њене масноће и финог укуса. Овакве сцене у роману показују да је реч о јунацима који имају активан однос према храни: „Гозбене слике могу послужити и за то да се прикаже психолошки карактер односа јунаковог тела према свету који га окружује. Овај однос конкретизује се представом о жељи: у складу с тим, однос може бити представљен као однос активне или пасивне природе. [...] Активан однос приказан је као уживање у храни или као жеља за поседовањем. Пасивни однос представљен је као неприхватање 'приказаног света' и тежња ка неком невидљивом свету – свету духа” (Павловић 2016: 325).

Имајући то у виду, постаје јасно и инсистирање јунака Сремчевог романа на домаћој храни. Попадија Сида са гађењем говори о јеврејским јелима: „Што баш у нашу недељу да тамо руча [учитељ Пера], да једе леб с кимом и друга чифуцка јела?!” (Сремац 1977: 67). И поп Спира дели мишљење своје попадије о јелима страних кухиња, те тако писац истиче да он „није марио за поковано пилеће; као Србин и православне цркве син, мрзео је на то швапско печење, и чекао је гужвару, омиљено своје јело” (Сремац 1977: 90). Отпор према страној кухињи испоставља се тако као неприхватање читавог једног света и остајање у домену свог, изворног, домаћег. С друге стране, присутно је и поистовећивање самих ликова са храном, што се манифестује управо кроз укус учитеља Пере: јела која су по његовом укусу проста су и скромна, а таква је и Јула у коју се заљубљује. Оваква врста идентификације јунака и хране није реткост у књижевности и представља доследно спроведену карневалску тежњу брисања граница између тела и спољашњег света. У исто време, и сам аутор прекорачује естетске границе описивањем непредстављивих чулних доживљаја, као што су мирис и укус хране, али и нагомилавањем визуелних утисака у гозбеним сликама (в. Павловић 2016: 253).

Овакви чулни утисци претварају се у појединим моментима у лирске минијатуре – апотеозе, при чему се поново исказује поштовање према домаћем, у овом примеру пићу: „Волео је г. Пера као сваки богословац шљивовицу. Колико је пута уз њу певао јој онај свима бословима тако добро познати тропар шљивовици: 'Пресвјатаја мученице, препеченице'" (Сремац 1977: 70). У овој похвали „чрезвичайној сремачкој шљивовици” нема инверзије профаног и сакралног, већ само њиховог преплитања. За разлику од Матавуљевог дела, у Сремчевом роману, и поред пишчевог поигравања са сакралним, оно никада не бива сасвим посувраћено на своје наличје⁵. Нема, такође, ни покушаја да се на место уживања у јелу и пићу постави аскеза као примерно понашање свештеника и богослова. С тим у складу, сем fine ироније, нема осуђивања богословске љубави према алкохолу. Сам поп Спира ужива у добром пићу. Код њега је разговор могућ тек након ручка, уз квалитетно

⁵Треба имати у виду да су код Раблеа „описи претеривања калуђера у јелу у пићу првенствено сатирички-антиклерикално инспирисани” (Лазичић 2009: 153).

вино: „Поп Спира је био прилична ћуталица и иначе, а кад је јео држао се оног златног Доситејевог правила: 'Кад једеш – једи, а не разговарај ни са ким'" (Сремац 1977: 90). Вино опушта и ствара атмосферу веселог разговора, а насупрот уобичајеним хришћанским принципима трпљења и патње, поп-Спирино правило је да човек буде весео. Из таквог става избија ренесансна веселост и позната крилатица „carpe diem”, што се слаже са раблеовским изједначавањем карневализма и животне ведрине.

Пиће је уз то и знак надахнућа, те тако не изненађује што у роману *Пој Ђира и пој Спира* свако окупљање и сваки слободнији и веселији разговор мора бити пропраћен пићем. Павловић истиче: „Слично као и одбијање хране, одбијање пића симболизује неприхватање одређеног система знакова, али, за разлику од одбијања хране, има још једну симболичку димензију, а то је немогућност да се осети и проживи надахнуће. Ова димензија усложњава представу о одбијању. У романтичарској поезији и прози опијање алкохолем – најчешће вином и пунчом – производи надахнуће које јунака одводи у неки други, лепши свет” (2016: 313). Надахнуће у Сремчевом роману нема своју конкретизацију у виду стварања неког уметничког дела, али оно свакако производи надахнуће које јунаке одводи у лепши и веселији свет. На овај начин, Сремчева реалистичка проза благо је прожета романтичарским тоновима⁶. Повезаност са ренесансом, међутим, много је очигледна, па је тако, као и у Држићевом *Дунду Мароју*, ренесансна живост „најексплицитније приказана у ужитку једења, у радости тијела ослобођена од гријеха неумјерености у јелу и пићу”, а „мотиви прехране стоје у функцији смијеха једнако колико и етике” (Иванишевић 2011: 24). У складу с тим је и последња реч Раблеовог романа *Гаранција и Панијаирвел* која гласи: „Пијмо!” (Рабле 2002: 570).

Добар апетит, па и склоност ка чашици, својствени су свима у роману сем Меланији, што свакако није без свог семантичког значаја: она је више окренута „свету духа” (воли да чита, свира клавир). Меланија је зато један од ретких ликова у роману који имају пасиван однос према храни. Није, ипак, дато свим ликовима у роману да уживају у богатој трпези као што то чине попови и њихови гости. Тек у понекој реченици, наизглед успутно, осликава се и друга страна друштвене ситуације банатског села крајем 19. века. Попут слуга у ренесансним комедијама, а посебно у већ поменутом *Дунду Мароју* где је аутентично приказана Пометова жудња за храном и пићем, у кућама поп-Ђире и поп-Спире слуге се на разне начине довијају да дођу до хране. Своју слушкињу, Жужу, госпођа Сида „никад није уштинила за образ, него

⁶ У вези са упливом романтичарског, односно отклоном од истог, треба напоменути: „Поетички лик сентименталног и романтичарског романа, бахтиновски речено, обележили су јунаци заражени 'антифизисом' – јунаци који нису 'од овога света', који, између осталог, никада не једу. Зато је обликовање књижевних јунака који су 'живи људи' и увођење у романескни свет низова хране и пића битан елемент разградње романтичарске и почетак конституисања реалистичке поетике” (Лазичић 2009: 152).

је, шта више, често грдила и називала је леном девојчуром што дању повоздан дрема, а ноћу краде маст и пече крадом лукумиће кад сви по кући заспе” (Сремац 1977: 65). Да ли је Жужа заиста халапљива готованка или је само гладна Сремац не експлицира, али је индикативна његова констатација да се у опису ове ситуације служи „сопственим речима госпоја Сиде” (Сремац 1977: 65). Социјална неједнакост није приказана само на основној опозитној равни – гладне слуге и сите газде – већ се манифестује и кроз специфичан укус слуга, па тако, на пример, ни „Помету није пресудна количина хране којом тажи глад, него окус и жеља за храном, којом се показује сталешка припадност” (Иванишевић 2011: 16). Имајући у виду да је лукум слаткиш, врста колача, ова теза испоставља се као тачна и у случају слушкиње Жуже.

Аналогно гозби на крају романа *Бакоња фра Брне*, роман *Пој Ђира и њој Сџира* завршава се свадбом. Јула се удаје за берберина Шацу који потом одлази у Беч и постаје зубар. Њихова љубав развија се упоредо са свађом између попова, као и са везом која се гради између Меланије и Петра. Јулина и Шацина љубав је здрава, природна и једноставна, а тако изгледа и остало за шта се писац у делу залаже. Ништа помодарско ни извештачено у роману није афирмисано, од хране која је на трпези до девојачких особина. Не чуди отуда што је и Јулин и Шацин брак прослављен *правом српском свадбом* са разноврсним јелима. Да је тако потврђује и штиво које је госпођи Сиди послужило да направи „сјајан и обилан ручак, којега су сви гости и пулгери па и беамтери хвалили” (Сремац 1977: 325): *Српски кувар* јеромонаха крушедолског Јеротеја. Реч је о личном кувару патријарха Рајачића, Јеротеју Драгановићу, који је 1855. године у новосадској штампарији Игњата Фукса штампао *Српски кувар*, иначе други међу Србима (в. Иконић 2013: 117). Индикативно је што је овај „веома цењени приручник за кулинарске вештине постао ствар престижа”, као и чињеница да га је свака врсна домаћица која је држала до себе морала поседовати (Иконић 2013: 117).

У опису свадбе, међутим, више од низања конкретних јела истиче се обиље, а сам аутор шаљиво оправдава изостављање детаљнијег описа свадбеног ручка: „Сам ручак нећу описивати јер признајем да је лепше и лакше бити позван на ручак него га описивати” (Сремац 1977: 325). На тај начин постаје уочљивији императив припремања свадбене трпезе, а то је да свега буде више и боље него што је било на Периној и Меланијиној свадби. Веселе у поп-Спириној авлији личи на сваку раблеовску прославу: „Сврши се венчање и сватови се вратише, заобишавши далеко унаоколо, вратише се још бешње но што су отишли. Ухвати се у коло и звано и незвано: млађи играју, а старији се обређују шљивовицом (која је Јулиних година), а Нића боктер и пије и игра” (Сремац 1977: 325). Карневалска атмосфера свадбе смирује се на крају романа меланхоличним епилогом. Учитељ Петар, сада ђакон, наилази на Јулу у једној вароши у Бачкој. Идилична слика мајке са четворо деце изазива у Петру дивљење, али и тихо жаљење што за жену није одабрао

њу. Сетан завршетак овог, у основи хумористичног романа, показује да је Стеван Сремац непретенциозно успео да разобличи једноличан механизам малограђанског, ситничавог и површног начина живота.

Следећи линију модерног реалистичког приповедања, роман *Пољ Тира и њој Сџира*, заједно са романом *Бакоња фра Брне* Симе Матавуља, остварио је значајан помак у српској књижевности и допринео њеном бржем ослобађању приповедачких клишеа романтичарско-сентименталистичког порекла (в. Вукићевић 2003: 78). Гозбене слике и хедонистички приступ јунака храни и пићу учинили су да српска књижевност буде ведрија и богатија за један оригиналан приступ људском менталитету. Стеван Сремац није пропустио да уз „уздржану иронију и благ хумор с прелазом у меланхолију и сатиру” (Кашанин 2004: 156) опише како се хране, пију и веселе паори, беамтери, попови. Дубина и креативност пишчеве инвенције приказују се у својој пуноћи управо када Сремац описује деликатесе у којима уживају мештани једног војвођанског села. Јела и пића која поједини ликови бирају на занимљив начин сигнализују шта је оно што је тим ликовима важно. Без таквог и на такав начин добијеног увида, дело би било сиромашније: „Храна је у роману не само откривалачки атрибут социјалних односа, него и индивидуални одговор Сремчевих јунака према животу и свету” (Иконић 2013: 121). Стеван Сремац успео је гозбеним сликама да ликове свог романа учини живљим, истинитијим и људскијим, а читаоце пријемчивијим за радост и ведрину које његов роман нуди.

ЗАКЉУЧАК

Романи Симе Матавуља и Стевана Сремца нуде гозбене слике као карике које творе чврст ланац њиховог смехотворног стваралаштва (в. Иконић 2013: 121). Иако у прози, они су дати у духу дитирамбске поезије која слави живот и тежи да га обухвати у мери која поништава страх да се такав радостан и пун живот обухвати, односно – прогута. Оба дела потврђују следећу тезу: „У роману 19. века гозбене слике се јављају као веома ефектно средство проблематизовања односа између представе о људском телу и представе о друштвеном одређивању, психолошкој мотивацији, начину презентовања гозбе и памћењу гозбе као жанра” (Павловић 2016: 323). При томе се као неизоставни елемент код оба писца појављује хумор. Разлози за тумачење гозбених слика произлазе из фреквентности оваквих слика у анализираним романима, али и из предности које су им иманентне: „Предност гозбених слика у односу на неке друге могуће слике јесте у томе што се у њима људско тело и представа о класним односима доводе у везу с контрастом ’имати–немати’ и ’природно–вештачко’” (Павловић 2016: 323). Ови оштри опозити ублажени су тежњом да се здрав смех испостави на место отровне огорчености, а весело

уживање на место лажног аскетизма. Матавуљ и Сремац служе се сликама гозбе да би приказали „деликатне односе између људског тела, света естетске илузије и свакодневног живота”, при чему се ти односи апострофирају алузијама на мирис и укус хране која је приказана као естетски објекат (Павловић 2016: 323). Било да обиље припада имагинарном простору земље дембелије, или је његова улога да успостави границе између оних који имају и оних који немају, важно је пажљиво критичко-функционално позиционирање гозбених слика у делима *Баконја фра Брне* и *Пој Ђира и ѿој Сѿира*, како би се дао подстицај за нове и иновативне приступе овим романима.

ИЗВОРИ

Матавуљ (1991): Simo Matavulj, *Bakonja fra Brne*, u: *Sabrana djela I*, Zagreb: Prosvjeta.

Сремац (1977): Стеван Сремац, *Пој Ђира и ѿој Сѿира, Лимунација у селу*, Београд: Просвета.

ЛИТЕРАТУРА

Бахтин (1978): Mihail Bahtin, *Stvaralaštvo Fransoa Rablea i narodna kultura srednjega veka i renesanse*, Београд: Nolit.

Бечановић (2006): Татјана Бечановић, Инфантилна тачка гледишта као извор хумора у Матавуљевом роману *Баконја фра Брне*, *Међународни научни сасѿанак славистија у Вукове дане*, 35, Београд: Међународни славистички центар, 221–233.

Вукићевић (2003): Драгана Вукићевић, *Огледи о срѿском реализму*, Краљево: Народна библиотека „Стефан Првовенчани”.

Иванић (1990): Душан Иванић, *Модели књижевнога говора*, Београд: Нолит.

Иванишевић (2011): Jelena Ivanišević, *Lačan ne haje toliko za ljubav: Gastronomija Dunda Maroja između srednjovjekovlja i renesanse*, *Anali Dubrovnika*, 49, 9–25.

Иконић (2013): Ивана Иконић, Калорије из *Срѿској кувара* на трпези *Пој Ђира и ѿој Сѿира*, *Зборник за језике и књижевности Филозофској факултетија у Новом Саду*, 3, Нови Сад: Филозофски факултет, 117–130.

Кашанин (2004): Милан Кашанин, *Судбине и људи: огледи о срѿским ѿисцима*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Лазичић (2009): Горан Лазичић, Смех (не) гоји (о природи комичног и калоричног у романима Стевана Сремца *Пој Ђира и ѿој Сѿира* и *Ивкова слава*), *Градина*, XLV, 28, Ниш: Културно-просветна заједница општине, 151–156.

Ле Гоф (1993): Žak Le Gof, *Srednjovjekovni imaginarij: eseji*, Zagreb: Izdanja Antibarbarus.

Максимовић (2003): Горан Максимовић, *Тријумф смијеха*, Ниш: Просвета.

Павловић (2016): Павле Павловић, *Гозбене слике у европском роману деветнаестог века*, докторска дисертација, Београд: Филолошки факултет, Универзитет у Београду.

Стојановић (2006): Олга Стојановић, Од шалвиве анегдоте до реалистичког романа: путеви наративне конституције у Сремчевом *Пој Ђури и њој Сјури*, *Међународни научни састајанак славистиа у Вукове дане*, 35, Београд: Међународни славистички центар, 245–257.

Sanja P. Perić

University of Novi Sad
Faculty of Philosophy
PhD student

FEASTING IMAGERY IN THE NOVELS *POP ĆIRA I POP SPIRA* BY STEVAN SREMAC AND *BAKONJA FRA BRNE* BY SIMO MATAVULJ

Summary: The paper analyzes banquet pictures in the novels by Simo Matavulj and Stevan Sremac, Serbian 19th century realist authors, with the focus on the relation between banquet images and characters who (do not) enjoy the feast. The ambiguity and multifacetedness of gastronomic themes in the novels raises the question of the functionality of the feasting images and the ways they are displayed, both on the micro-plane of the literary work and in the wider context of European literature. In this context, it is important to highlight Rabelais's novel, as well as Bakhtin's analysis of feasting images in the novel and folk culture of the Middle Ages and the Renaissance. Using a comparative method and a close reading method, the existence of an active or passive relationship of Matavulj's and Sremac's characters with food and drink is analysed, as well as the way such relationships are constructed in the narrative structure of the novels. Images of abundance strongly influence the positioning of the main character, both in the novel *Bakonja fra Brne*, where the literary topos of an eldorado is present, and in the novel *Pop Ćira and Pop Spira*, where the oppositions immanent to the feasting images are more clearly distinguished: "to have–not to have", "natural–artificial" or "domestic–foreign". The aim of the paper is to point out numerous functions and significance of the feasting images in the novels in order to open up possibilities for further analysis.

Keywords: food, drink, comedy, realism, feasting imagery, humour, François Rabelais.

Јелена М. Тодоровић Васић
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Катедра за српску књижевност

УДК 821.163.41-21.09 Лукић В.
821.14'02-21.09
<https://doi.org/10.18485/uzdanica.2020.17.1.3>
Оригинални научни рад
Примљен: 28. фебруар 2020.
Прихваћен: 1. јун 2020.

РЕМИТОЛОГИЗАЦИЈА ЕУРИПИДОВОГ МИТСКОГ ОБРАСЦА У МЕДЕЈИ ВЕЛИМИРА ЛУКИЋА

Ајсџиракџи: У раду се бавимо анализом трагедија Велимира Лукића и Еурипида са посебним освртом на трансформисане елементе у трагедијама оба аутора у поређењу са примарним митом о Медеји. Константним освртом на мит и компаративном анализом дискурса трагедија настојаћемо представити сегменте који су сродни и оне који се значајно разликују у наведеним трагедијама. Мит је ритуалног карактера, што доказује и реинтерпретација одређених архетипских, митских прича и личности. Посебно ћемо истаћи сегменте дискурса којима се доказује различит драмски поступак, конкретно различит одабир дела или чак верзије мита који је у спрези са формирањем структуре карактера. Циљ рада је истицање путање трансформације мита преко Еурипидове *Мегеје* до истоимене трагедије Велимира Лукића.

Кључне речи: антика, трагедија, Еурипид, Велимир Лукић, трансформација, Медеја.

Једна је само истина о нама:
Све што знамо гнусна је тама.
Једна је само истина о мени:
Ноћ, пакао и повор црвени.
Једна је само реч у устима мојим:
Добра нема, а зла се не бојим.
(Велимир Лукић, *Ојало лииће*)

Мит ћемо посматрати као причу, што је у кореспонденцији са Аристотеловим становиштем, причу која је најважнији сегмент трагичке радње и основа сваке трагедије. Аристотел под причом подразумева „састав догађаја” (Аристотел 1966: 16), што значи след радњи које формирају структуру трагедије. Ерих Фром (2003: 159) такође дефинише мит као причу која се одвија у одређеном времену и простору и преноси „крз језик симбола религијске и филозофске идеје, као и искуства душе, у којима је стваран значај митова”. Мит захтева радњу да би структура била одржива. У трагедијама које

су засноване на миту радња се сматра једним од основних конструктивних елемената. Трагичка радња мора бити јединствена, како је наведено у *О ње-сничкој уметности*:

„Прича не постаје јединствена, као што неки мисле, ако узима за предмет једно једино лице. Јер, као што се једноме лицу многе и неизбројне ствари дешавају, од којих неке не представљају никакво јединство, тако и међу радњама једнога лица има много таквих које се никако не могу повезати у једну јединствену радњу” (Аристотел 1966: 20).

Мит може бити перципиран на више начина; први је својствен интерпретаторима који не схватају суштину мита и виде га као „наивну слику света и историје”, док са друге стране постоји веровање да митови преносе истиниту и веродостојну слику света и догађаја (Фром 2003: 159). Свакако да мит није само „производ маште ’примитивних’ народа”, већ представља „сећање на прошлост” (Исто). Алексеј Лосев (2000: 27) о миту закључује да „мит није научна нит, посебно, примитивно-научна конструкција, него живо субјект-објектно узајамно општење које у себи садржи властиту, ваннаучну, чисто митску истинитост, веродостојност и принципијелну законитост и структуру”. У античким трагедијама мит се доживљава као историја једног народа и једног времена, кроз њега се преносе велике истине људског постојања у које се није ни сумњало. Као такав, мит је погодан за интерпретацију и реинтерпретацију, што постаје манир у књижевности. Модерна књижевност је истицала потребу за повратком у сферу деловања мита, његовог преиспитивања и даље ремитологизације, при чему на темељима већ написаног настаје нови дискурс. У раду ћемо настојати истаћи поменуте идеје и путање развоја митова и њихове трансформације од антике до модерног доба, тј. од античке *Мегеје* до модерне *Мегеје*.

СТРУКТУРАЛНЕ РАЗЛИКЕ ПРИЧЕ

Структурално посматрано, постоје значајне разлике између Еурипидове и Лукићеве *Мегеје*, као што су очигледне и сличности. Када се говори о Еурипидовој *Мегеји*, са освртом на чињеницу да је то античка трагедија, она представља изразиту структуралну иновативност, али је традиционална у смислу каузалности радње и композиције (увод, заплет и расплет) (в. Тодоровић 2017: 234–235). Еурипид је успео, упркос традиционалним нормама, да готово потпуно ослободи свој драмски дискурс дидаскалија, које је свео на минимум, да нижим друштвеним слојевима додели значајне реплике и да их одузме одређеним лицима као што су дечасти. У својој *Мегеји* успева да изгради комплексну структуру односа лица, која се касније у Лукићевој трагедији додатно усложњава. Компаративно посматрано, Лукићева *Мегеја*

прати структуру коју је успоставио антички трагичар допуњујући је модерним формама.

Дидаскалије су оскудне у обема трагедијама, готово да их и нема, а ненавођење опсежних дидаскалија је специфичан драмски поступак којим се користе и Еурипид и Лукић у сврху истицања тока приче и карактера лица. У обема *Мегејама* неће бити од пресудног значаја положај лица или место дешавања јер је исходиште догађаја Медеја сама, о чему сведочи и чињеница да сва лица долазе Медеји, а она не прилази никоме. Док Еурипид у трагедију уводи кроз ниже друштвене слојеве (дадиљу и учитеља), који изражавају страх од Медејиних поступака, код Лукића Медеја прва проговара у дијалогу са дадиљом представљајући се као преварена и осрамоћена жена. Еурипид се служи оваквим приступом у трагедији јер жели да истакне утисак о Медеји, коме се и она сама подређује, што је очигледно у честим исказима који се односе на потенцијални смех њених непријатеља. Лукић инсистира на Медеји као лику који дела, осветници и победници, што истиче чињеницом да она уводи у трагедију, чиме бива јасно да ће и водити читаву радњу. У обема трагедијама Медеја је средиште радње, она је централни лик, што кореспондира захтевима античке трагедије, ништа се не догађа без њеног присуства или утицаја.

За разлику од свеprisутне Медеје у Еурипидовој и Лукићевој обради мита постоје лица чије су судбине унапред одређене, што исходи из одлука главног лица. Објективизација поменутих лица иде до крајњих граница, па није неопходно ни њихово присуство на сцени, већ је довољно да Медеја изрекне свој суд о њима. Елементи декора су у обема трагедијама исти ликови, са напоменом да у Еурипидовој трагедији дечаци проговарају, мада остају елемент декора јер њихов исказ не може променити њихову судбину (Тодоровић 2017: 241). У Лукићевој *Мегеји* дечаци не проговарају и не налазе се на сцени, о њиховим удесима чак неће бити ни детаљног извештаја. Глаука¹ као елемент декора (Тодоровић 2017: 241) нема ни име у Еурипидовој *Мегеји*, док се у Лукићевој именује, али не проговара. Код Еурипида одређене реплике јасно упућују на присуство лица на сцени која не проговарају, такозване *personae mutae* (Маричић 2009: 26): „Пратња ће моја избацити те силом!” (Еурипид 2009: 26), док у Лукићевој *Мегеји* лица која не проговарају а налазе се на сцени нема. У Лукићевој трагедији постоје лица која припадају декору, али се она и не појављују на сцени, какви су Медејини и Јасонов синови и Глаука. Њихово непојављивање представља врхунац објективизације лица чија судбина зависи од Медеје, ради симболичког истицања осветнице као средишта и исходишта трагедије.

Троугао око кога се формира радња (Медеја–Јасон–вереница) је измењен, али је у Лукићевој Медеји очигледан и други троугао који фор-

¹ У Еурипидовој *Мегеји* није ни именована, чиме трагичар жели да истакне заосталост и небитност њене личности у поређењу са Медејом (Ђурић 1962: 363).

мирају Егеј, Медеја и Јасон. Пол Жинестје дефинише претходно поменуте ситуације у троуглу, при чему истиче да се најчешће среће сукоб две жене око једног мушкарца (Жинестје 1981: 131). Да би сукоб могао да се реализује једна страна троугла увек представља закониту везу, тј. брачну заједницу (Жинестје 1981: 131). Сходно наведеном, Еурипидов троугао је специфичан по супротстављању најављене законите везе (Јасона и Креонтове ћерке) и већ постојеће брачне заједнице (Медеје и Јасона), где нова нужно ништи прву. Разлог за Јасонову женидбу Медејом може бити дефинисан као прорачунати поступак, што сам брак одређује као опозит „стварној вези душе” (Дил 1991: 185). Тежња за настанком новог троугла изазива страх од Медејиних поступака, али и неспутану мржњу у њој као угроженој. Символички значај чедоморства се може препознати у мотиву „детета – плода делатности (узвишене или изопачене)”, при чему је мајка убица „представница разорних сила подсвести” (Дил 1991: 189). Угроженост Медеје као супруге резултира идејом о чедоморству, које није само чин освете, већ и поступак аутодеструкције. Падуано (2011: 80) га назива апсурдним самоповређивањем. Дозвољавајући да улога супруге надвлада улогу мајке, Медеја се формира као страшна фигура преображаја материце која порађа у губицу која прождире, постајући симболом „смртоносне посуде” (Брил 1993: 58). Јасон је лице које формира два троугла односа, али је и Медеја теме које конструише два троугла – једном већ припада и не може да га измени (Јасон, она и нова вереница), док други ствара сама уводећи Егеја. Нови троугао који формира Медеја има основе у миту по ком чаробница са Егејем напушта град и у Атини му роди сина. Увођењем лика Егеја, и у Еурипидовој и у Лукићевој трагедији, Медејино касније чедоморство не бива схваћено само као реакција очајне преварене жене, већ свестан акт освете (Снел 1999: 151). Првенствено, помен Егеја је у сагласју са митским предлошком, а Медеја је увођењем Егеја обезбедила последњи сегмент освете, уточиште. У Еурипидовој трагедији епизода са Егејем се окончава његовим обећањем да ће Медеја добити уточиште ако га сама потражи у Атини: „Кад дођеш, учинићу све, како је право, да будем ти штит. Нешто ти, ипак, жено, унапред рећи морам: из Коринта ја те одвести нећу! Сама ако у дом стигнеш ми, безбедна бићеш и ником те не дам!” (Еурипид 2009: 40). По миту, након убиства Јасона и деце, Медеја се удаје за Егеја и заједно добијају сина Меда, а Медеја бива прогнана из Атине тек кад њена превара око неприпознавања Тезеја и Егеја бива разоткривена. Еурипид занемарује Медејину удају за Егеја пренаглашавајући Егејеву жељу за потомством², а Лукић трансформише део у коме Медеја покушава да сакрије идентитет оца и сина у пролазност телесне љубави. Плотска љубав између

²Егеј као лице превазилази улогу спасиоца и пружаоца уточишта чињеницом да је онај који жуди за Медејом (дживљавајући је као средство којим ће добити потомство). Као такав, он постаје „ситуациона фигура желиоца” (Грандић 2009: 94).

мушкарца и жене преноси емоцију психолошке драме са лица, тј. са сцене, на публику, тј. читаоце (Грандић 2009: 96), чиме се постиже свеобухватност. У Лукићевој *Мегеји* разлог за прогон Медеје из Атине није епизода са Тезејем, већ Егејева минула занесеност и импресионираност Медејиним телом, што се сматра значајним одступањем од мита.

ЕТИЧНОСТ – КОНСТИТУЕНТ ТРАГЕДИЈЕ

Читава Еурипидова трагедија *Мегеја* је одраз песниковог песимизма, његова представа људске природе, света и друштва (Кохан 1971: 231). Лексе-ме које песник користи у оквиру своје драме и изговара их кроз своје ликове показује да основа трагедије није изванредни и непоновљиви догађај, већ свакидашња појава, одраз обичног живота (Исто 1971: 231). Тај свет је свет сурових жена које могу убити своју децу зарад освете или из срдње што не могу убити правог кривца, мушкарци могу напустити породицу и узети другу жену зарад моћи и власти, свет убистава и освете, а да нема ни чуђења. Слика света у Лукићевој *Мегеји* није драстично измењена, поједини поступци главне јунакиње су одмеренији и смисленији јер је она као лице комплекснија, што не утиче на промену средине или социјума. Кроз реплике својих лица Еурипид ће проговорити о темама које га интригирају, међу којима је и положај жене у друштву, што ће представити кроз Медејин исказ:

„Од бића свих, срце и ум штоно их красе, ми, жене најнесрећнији смо сој. Прво, за дебело благо мужа мораш да купиш, и он господар тела је твог. Рђавог ако ли узмеш, тада још веће је зло. Ризик је грдан: да л' биће муж добар ил' лош? Развод на зао износи те глас, а просца одбити не смеш. Нове кад обичаје и законе сретнеш – јер такве код куће немаш – пророчки дух треба да имаш у свему да угодиш мужу. [...] Укућани кад додијају мушкарцу, он оде од куће да одмори душу. Ми гледати смемо једино њега! Кажу да наш безбрижан је живот, у кући смо само, док они војују копљем. Немају појма! Радије трипут у бој бих пошла, него једно родила дете!” (Еурипид 2009: 23–24)

Проговарање о карактеру жена и истицање стања њихове душе доводи до промишљања о „социјалној запостављености жена”, са напоменом да Еурипид заузима критички став и апелује да се стање измени у корист жена (Црепајац 1974: 19). Поред критике положаја жене која је јасна и објективна, мада је често његов однос према женским ликовима изразито негативан, очигледна је Еурипидова наклоност према варварима. Често се истиче отуђеност, неразумевање које је у спрези са удесом варваризма: „Ја сам сама, домаје немам, гази ме човек из варварске што ме оте земље. Мајке немам, ни брата, рођака, места немам од несреће да склоним се!” (Еурипид 2009: 24). На тај начин се жена доводи на сцену као „психолошки проблем” (Црепајац

1974: 19). Како Кохан (1974: 235) наводи, „епоха егоизма и помамне конкуренције” начинила је јединствен тип жене, јер је жена сходно свом положају у друштву могла да дела само у оквиру породице. Када јој је једини аспект живота на ком она има слободу егзистенције угрожен (Јасон напушта породицу и жели да се обавеже другој жени и оснује другу породицу), она се не осећа само пониженом већ отуђеном и дезинтегрисаном, што изазива потребу за осветом и потпуним уништењем изазиваоца несреће. До специфичног конфликта долази у Медеји самој због обичаја које је рођењем у варварској средини усвојила да би касније удајом морала да их прилагоди. Она није у потпуности прихватила нови поредак – да јесте никада не би дошло до њеног супротстављања – што упућује на чињеницу да постоје тачке подударња али и потпуног разилажења општеприхваћених моралних начела и Медејиних личних ставова.

У европској традицији, митови о Медеји и Јасону и њихове варијанте оформљени су искључиво по моделу Еурипидове трагедије (Слапшак 2006: 299). Модерна европска књижевност је, чини се, склона посебном истицању мотива брачних проблема (Исто), при чему су важне политичке или филозофске идеје скрајнуте, али је тема неверства и браколомства увек актуелна. У Лукићевој *Медеји* значајно се мање говори о положају жена него код Еурипида, али се више пажње посвећује Медејином варваризму и варваризму уопште. Мноштво информација о животу варвара износи сама Медеја:

„Богињо, да л’ видиш ово? Да ли постојиш
Уопште, уображена богињо што чуваш брак?

[...]

Док живех у својој земљи
Међу варварима, за тебе богињо,
Нисам знала, али знадох бракове вечне и божанске.” (Лукић 2009: 101)

„Али ми варвари, у једној љубави васпитавани
И само за једну љубав учени, не можемо
Заблуде хеленске примати, зато што је гесло то.

[...]

Земљом се гордим својом, тужне певајући песме варварске.” (Лукић 2009: 101)

У ставовима и исказима дадиље у Лукићевој *Медеји* видан је негативно конотиран однос према варварима и наклоност Хеленима, чак је често и наклоњена Јасону као представнику Хелена (што се сматра значајним одсту-

пањем од Еурипидовог модела³). Како је у трагедији наведено: „Не слушај је племенити Јасоне [...]” (Лукић 2009: 114), „Како си речит, мужевни Јасоне” (Исто: 116), „Збогом, Госпо, не могу да слушам лажи из уста / Варварских о херојима нашим” (Исто: 117). Ово се сматра значајним одступањем у односу на еурипидовску традицију, јер су у његовој *Медеји* сви подређени Медејином лику, нижи друштвени слојеви су јој наклоњени и чак пренаглашавају страх од деловања њеног беса (Тодоровић Васић 2019: 15). Јасно је да код Лукића не опстаје Еурипидова наклоност варварима, већ бивају и строго критиковани, он дозвољава да и нижи друштвени слојеви (дадиља) проговоре о варварском животу.

МЕДЕЈИНО ТРАГИЧНО НАЛИЧЈЕ

Медеја је као митска личност прецизно одређена, у смислу да је унука бога Сунца и Хекатина ћерка (*Речник грчке и римске митологије* 1987: 249), заљубила се у Јасона одлуком богова, па је због те љубави напустила домовину и начинила низ моралних погрешака. Божанско порекло је унапред одређује као сујетну, срдиту и осветољубиву⁴, док је чињеница да је многа недела учинила због Јасона, који је напушта, дефинише као незауостављиву деструктивну силу. Пошавши од мита, Еурипид своју трагичку јунакињу гради на бесу и срџби преварене и остављене жене, па бива очигледно да је основни конституент њеног трагичког карактера однос са Јасоном. Лукићева Медеја је комплекснија, у смислу да је одмеренија и промишљенија, не дозвољава да је воде искључиво страсти и бес. Специфичан је сукоб два принципа унутар ње, апсолутно-вечно и променљиво (Маричић, Шаховић Мишић 2009: 9), са тим њена покретачка сила није произашла само и искључиво из Јасонове преваре, већ и из личне потребе за славом. У тој потреби за славом бива слична античким херојима, са којима је повезује и непреиспитивање сопствених поступака и одсуство кајања због њих. Она једноставно дела зарад славе и страха који ће изазивати помен њених поступака. Еурипидова Медеја не испољава сличне тежње, она страхује да ће јој се непријатељи смејати, али не чини чедоморство нити спроводи освету како би је се плашили. Античка Медеја и пре своје појаве на сцени изазива стрепњу и страх код осталих лица трагедије, страх који је изазван самим сећањем на недела која је починила зарад другог (Јасона) и стрепњу на шта је спремна зарад себе.

Медеји је, још од почетног мита, супротстављен Јасон у смислу да он представља персону жеље, а Медеја је персона која планира, дела и испуња-

³ У Еурипидовој трагедији дадиља изражава жељу да помогне Медеји, да је утеши и смири, чак је не назива варварком већ „избеглицом” и „својом господом” (Еурипид 2009: 18).

⁴ У вези са Медејиним пореклом је и навод: „Исконске мајке ретко су кад искључиво добре, те Велике Богиње најчешће представљају убилачки вид” (Брил 1993: 63).

ва Јасонове намере. Читаво друштво је Јасону приписало заслуге, а Медеју одредило чарањем и неделима, при чему је ипак неоспорна чињеница да јунака Јасона не би било да није било Медеје као такве. Требало је да Јасон буде херој који је савладао „искушења изопачене владавине и разврата” и онај који ће владати очевим престолом освојивши „снагу духа и чистоту душе” (Дил 1991: 178), али он одабира да искористи Медејину моћ која симболише „дрскост према духу”, што је опозит херојском чину (Исто: 186). Упркос начину на који постиже жељено, он се формира као херој, освајач златног руна, али остаје каузално повезан са својом супругом. Одвајањем Јасона од Медеје, његовим ништењем брачне заједнице, од мушкарца хероја, онога који је успео да освоји златно руно, остаје само име (Црепајац 1974: 19), што је карактеристично за Еурипидово стваралаштво – он једноставно инсистира на свакидашњости и обичности, чак и херојску судбину оставља у прошлости. Милош Ђурић (1962: 365) Јасона назива „бедним плашљивцем и себичним циником”, истичући да он чак живи у убеђењу да је сваки његов поступак мудар и одобрен, што га додатно чини трагичним. Лукићев Јасон је свестан карактера са којим се сукобљава, он је тај који и упозорава Кронта на шта је Медеја све спремна, али је на самом крају трагедије онај који нема мисао, нема емоције, а нема ни снаге да се покрене. Како је у трагедији наведено: „Стани, стани! И без мржње хоћу да те убијем, без икаквог порива, тек да бих нешто учинио. Али свеједно, свеједно да ли си мртва, не постојиш, јер иста си као и ја постала” (Лукић 2009: 140). Од митског прорачунатог хероја који је уживао наклоност богиња остала је љуштурска без сврхе, кажњена сопственом егзистенцијом.

За Медејино чедоморство везано је више верзија мита (в. *Речник грчке и римске митологије* 1987: 250; Лески 1995: 189), при чему је јасно да интерпретатор или реинтерпретатор одабира верзију која је најпогоднија или чак комбинује све доступне варијанте стварајући посебну творевину. Свакако да се сам чин симболички везује за Кроноса (в. Керењи 1994: 65), али и Ламију, која је по миту отимала и прождирала украдену децу (в. Брил 1993: 103). Сматра се да је Еурипид одабрао верзију у којој је Медеја представљена као чедоморка, за шта се наводе многобројни разлози, од личних до тврдње да једноставно није желео да се стравични чин чедоморства заборави (Керењи 1994: 54). Еурипидовску традицију интерпретације мита о чедоморству Лукић ће само наставити. Треба истаћи да однос према чедоморству у античком свету Еурипидове трагедије и у Лукићевој обради није исти. Превасходно, српска књижевност, али шире посматрано и европска књижевност, одређене су „сакрализацијом мајчинске љубави”, а чин чедоморства се сматра неприхватљивим, због чега Еурипидова обрада мита представља проблемску ситуацију са којом је немогуће суочити се (Слапшак 2006: 299). Античко позориште се склања од стравичних сцена убистава и страдања тако што их не изводи на сцени, већ даје извештавања или сведочења да су се збили.

Највише што обичаји антике могу допустити јесте одјек посмртних крикова дечака које прати хор, као у Еурипидовој *Мегеји* (Тодоровић Васић 2019: 16). У Лукићевој *Мегеји* је овај сегмент митске радње неизречен, што подразумева да нема описа чедоморства, постоје само наговештаји да је до њега дошло: „Причекај Егеју! Да синове своје спречим да Хелени постану [...] Али Медеја зададе Медеји реч, да све хеленско око себе и у себи уништи. Затвори очи Медејо, нека ти проста рођена крв” (Лукић 2009: 119–120), као и реплика у којој Егеј потврђује да Медејину освету најбоље памте Јасонови синови, у којој бива јасно да их је мајка убила ради освете. Наведеним се изнова потврђује да је поступак чедоморства ситуација коју је немогуће посматрати, зато и остаје у форми непосредног извештаја.

Велимир Лукић се пишући своју *Мегеју* користи истом верзијом као и Еурипид, занемарујући остале, што нас доводи до претпоставке да као извор и користи Еурипидову трагедију. Прекори чедоморки постоје и у Лукићевој и у Еурипидовој трагедији, а последњи прекор изриче супруг. Код Еурипида Јасон, који је и отац, а код Лукића Егеј, који нема деце (Кохан 1971: 230). Медејино чедоморство назива истребљењем Јасоновог рода (што и Лукићев Егеј напомиње називајући дечаке „Јасоновим синовима”). Медеја, мајка, децу посматра као туђу, Јасонову, синове издајника, убија их да би се осветила мужу ког не може да убије (Кот 1974: 247), што је супротно традиционалном патријархалном начелу да жена треба мајчинством да учврсти брак, при чему је више носилац него стваралац живота (Тодоровић 2018: 12). Основна функција продужења мужевљевог рода рађањем потомства (Исто: 18) у Медејином примеру изазива потребу за деструкцијом, што је наговештава као представницу матријархата. Медеја и у Еурипидовој и у Лукићевој трагедији тешко и споро доноси одлуку о чедоморству, мада је мучно премишљање посебно наглашено у античкој трагедији. Специфично је да нема развоја плана за убиство деце, постоји мисао о чину, поверавање хору и сам чин, што нас изнова враћа на мисао да Медеја убиством деце убија своју везу са Јасоном и њега самог.

Медеја у Еурипидовој трагедији показује да је исходиште свега у човеку самом. Значајно је напоменути да је Медеја чаробница, унука бога Сунца, што нужно захтева успостављање поретка ствари према њој (Тодоровић Васић 2019: 14). Одређење чаробнице трагичку јунакињу смешта у сферу „симбола прости изопачености” (Дил 1991: 189), а Лукићева Медеја не одступа од наведеног, још је наглашенија њена самосталност и одлучност, којом поставља себе у средиште из кога све исходи. Наведена поставка је видна у односу других лица и Медеје, јер сви долазе пред њу, она не прилази никоме, при чему се истиче њихов страх, али и зависност од Медеје (Тодоровић Васић 2019: 14). У Еурипидовој Медеји трагички сукоб је вишеструк и формиран је око Медеје као централног лица и Креонта, Јасона, хора, мада је специфичан и интрасубјекатски сукоб (Исто). Лукићева Медеја не испољава интра-

субјекатски агон, она је сигурна у своју одлуку и не премишља се превише. Она ипак ступа у сукобе са Креонтом, Јасоном и Егејем и из свих иступа као победник. У Лукићевој драми Медеја је хероина, не карактеришу је као код Еурипида поједине лексеме, бес, срџба, већ помен онога што жели да постигне својим подухватима. Она жели славу и изазивање страха при помисли на њена дела, у томе је слична Ахилеју који бира кратак, али славан живот. Митски карактер чедоморке Медеје се трансформише у Лукићевој драми у односу на Еурипидову. Лукићева Медеја је усредсређена искључиво на себе, у њој је јако изражен ерос, али и потреба за славом, док Еурипидова Медеја више страхује да ће јој се непријатељи смејати него што жели да буде славна.

Медеја као херојска фигура мора своје намере да сакрије од осталих лица у драми (Нокс 1999: 103). У Еурипидовој *Медеји* трагичка јунакиња своје намере открива само хору Коринћанки, који је подржава и свим намерама осим у чедоморству (Тодоровић Васић 2019: 19). Хор у Еурипидовој трагедији саосећа са Медејом, што је последица чињенице да га чине жене: „Несрећна жено, вај! Кукавна ти си са својих јада! Куда да кренеш? У којој земљи гостопримној, у дому ком спас ћеш од невоља наћи?” (Еурипид 2009: 27). Хоровоћа који најчешће проговара као појединац, али изричући став колектива супротставља се Јасону речима: „Лепо си, Јасоне, накитио говор. Ал’ мени се, макар противречила теби, чини да то што жену остављаш нимало правично није” (Еурипид 2009: 34). Цинично и подруљиво обраћање Јасону је како очигледна подршка Медеји тако и општи став о браку и породици као темељу свих друштвених конструкција, чијим рушењем се деградира целокупан систем. Отворена и директна подршка Медеји јењава при помену чедоморства: „Зар дрзнућеш се, жено, пород свој да побијеш?” (Еурипид 2009: 43), што прераста у вапај и очајање због коначне одлуке о убиству деце.

У Лукићевој *Медеји* наведена су два хора, хор коринтских девојака и хор атинских грађана и, мада постоје два хора као одраз два различита принципа, њихове реплике су значајно мање у односу на Еурипидову трагедију. Поред смањених реплика, ови хорови у одређеним сегментима трагичке радње само подржавају лице чији су представници, не одричу њихове поступке или намере. Овиме бива јасно да хорови немају за сврху истицање моралних начела, већ једноставно имају функцију пратње главне радње. Хор коринтских девојака не одступа значајније од Еурипидовог хора Коринћанки, што је очигледно у репликама утехе: „Тужна Медејо, како да те исцелимо?” (Лукић 2009: 104). Мада, у дијалогу са Јасоном не постоји улога хора, већ је ту улогу преузела дадиља, а од пресудне важности је њена наклоност Јасону (за разлику од Еурипидове трагедије у којој у истом сегменту дискурса хор деградира Јасона). Улога Лукићевог хора у спречавању чедоморства је потпуно занемарена, нема изражене критике Медејине намере ни покушаја утицања на њу. Лукићева Медеја своје намере не разоткрива никоме у драми, постоје само наговештаји, али све чини сама без помоћи или подршке било

ког другог лица, па је у том смислу самосталнија и страшнија од Еурипидове варварке. Хор атинских грађана се појављује у дијалогу са Егејем и истиче: „Медеју варварку не треба жалити. Месецима смо трпели њену охолост” (Лукић 2009: 123). Овај хор подржава, чак и бодри и правда Егејеву одлуку да отера Медеју. Поред чињенице да је хор атинских грађана заступник мушког, владарског принципа, представља значајну измену у односу на Еурипидову трагедију, са напоменом да у њој и није могао да се појави, јер је део мита о Медејиној удаји за Егеја Еурипид у потпуности занемарио.

ЗАКЉУЧАК

Мит је у форми дискурса погодан за интерпретацију и трансформацију, а због своје природе и структуре је увек актуелан. Посебно су погодни митови који се тичу свакодневних проблема и породичног живота, јер су као такви свевремени. Прича је одређена кључним догађајима који чине њену стабилност и за њих можемо рећи да су непроменљиви, њихово место је одређено каузалношћу тока времена и одређености простора. Развој поменутих догађаја и њихово повезивање у целину, као и одабир сегмента целокупног мита којим ће се новонастали текст бавити, посебно је умеће и поступак, што и сачињава кључну разлику у обрадама митова.

Од Еурипидове верзије трагедије о чаробници Медеји до Лукићеве обраде одређени елементи су трансформисани, али су многи и остали исти или веома мало кориговани, што говори преваходно о природи теме. Можемо слободно тврдити да у обема трагедијама нема драстичних одступања од примарног мита, свакако постоји одабир једне од верзија мита, што не утиче на перцепцију трагичке радње, јер и Еурипид и Лукић користе исту верзију. Еурипидова трагедија се не бави другим љубавним троуглом, Јасон–Медеја–Егеј, чак га потпуно занемарује споредним сусретом Егеја и Медеје који се завршава јасним наводом да до брака неће доћи. Поменути елемент представља значајну трансформацију у односу на примарни мит, што Лукић неће користити у својој драми. Лик Медеје је у Лукићевој драми у односу на Еурипидову зрелији и усмерен искључиво ка себи, не формира се око интрасубјекатског сукоба. Лукићева Медеја није нагла при првом сусрету са Јасоном и није јој неопходна подршка, она је сама себи покретачка сила. Иако су поједине разлике очигледне, Еурипидова и Лукићева Медеја су херојске фигуре, обе се на самом крају уздижу као победоносци без кајања.

ИЗВОРИ

- Еурипид (2009): Еурипид, Медеја, у: *Три Медеје*, Београд: Паидеа.
Лукић (2009): Велимир Лукић, Медеја, у: *Три Медеје*, Београд: Паидеа.

ЛИТЕРАТУРА

- Аристотел (1966): Аристотел, *О јесничкој уметности*, Београд: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије.
- Брил (1993): Жак Брил, *Лилиј или мрачна мајка*, Нови Сад, Сремски Карловци: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.
- Грандић (2009): Александар Грандић, Једна заборављена јужносрбијанска драма: српски национални покрет у драми *Зайочници* Анђелка М. Крстића, у: *Уздалица*, бр. 1 (2009), 91–102.
- Дил (1991): Пол Дил, *Симболика у грчкој митологији*, Нови Сад, Сремски Карловци: Издавачка књижарница Зорана Стојановића, Добра вест.
- Ђурић (1962): Милош Ђурић, *Патња и мудрост: студије и ојдеги о хеленској трагедији*, Титоград: Графички завод.
- Жинестје (1981): Пол Жинестје, *Драмска геометрија*, у: *Модерна теорија граме*, приредила Мирјана Миочиновић, Београд: Нолит.
- Керењи (1994): Карољ Керењи, *Кхери сунца*, Чачак: Дом културе.
- Кохан: (1971): П. С. Кохан, *Историја старе грчке књижевности*, Сарајево: Издавачко предузеће „Веселин Маслеша”.
- Кот (1974): Јан Кот, *Јегење бојева*, Београд: Нолит.
- Лески (1995): Албин Лески, *Грчка трагедија*, Нови Сад: Светови.
- Лосев (2000): Алексеј Лосев, *Дијалектика мита*, Београд: Zepet book world.
- Маричић, Шаховић Мишић (2009): Горан Маричић, Србислава Шаховић Мишић, Три митске самотнице и три наше савременице, у: *Три Медеје*, Београд: Паидеа.
- Нокс (1999): Бернард Нокс, Еурипидова *Медеја*, у: *Ошћта књижевност: изабрана џумачења*, приредио Зоран Милутиновић, Београд: Филолошки факултет; Крагујевац: Нова светлост.
- Падуано (2011): Гвидо Падуано, *Античко јозориште*, Београд: Слио.
- Слапшак (2006): Светлана Слапшак, *Женске иконе античкој свејта*, Београд: Библиотека ХХ век.
- Снел (1999): Бруно Снел, Аристофан и естетика, у: *Ошћта књижевност: изабрана џумачења*, приредио Зоран Милутиновић, Београд: Филолошки факултет; Крагујевац: Нова светлост.
- Срејовић, Цермановић Кузмановић (1987): Драгослав Срејовић, Александрина Цермановић Кузмановић, *Речник грчке и римске митологије*, Београд: Српска књижевна задруга.
- Тодоровић (2017): Јелена Тодоровић, Структуралне вредности Еурипидове *Медеје*, у: *Лийар* бр. 64, Крагујевац: Универзитет у Крагујевцу.
- Тодоровић Васић (2019): Јелена Тодоровић Васић, Лик Медеје у Еурипидовој трагедији, у: *Зборник радова са Х скуја младих филолога Србије*, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет.

Тодоровић (2018): Јелена Тодоровић, Конфигурација женских ликова у *Роману о Александру Великом*, у: *Узданица* бр. 1(2018), 7–20.

Фром (2003): Ерих Фром, *Заборављени језик: увод у разумевање снова, бајки и митова*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Црепајац (1974): Љубомир Црепајац, Предговор, у: *Трагедије*, превео Милош Н. Ђурић, Београд: Просвета.

Jelena M. Todorović Vasić

University of Kragujevac

Faculty of Philology and Arts

Department for Serbian Literature

REMYTHOLOGIZATION OF EURIPIDES' MYTHICAL FORM IN VELIMIR LUKIĆ'S *MEDEA*

Summary: The paper deals with a comparative analysis of Velimir Lukić's and Euripides' tragedies, with particular reference to the transformed elements in the both tragedies in comparison with the original Greek myth of Medea. Similarities and differences between the two tragedies are comparatively analysed. The myth is of a ritual character, which implies the reinterpretation of certain archetypical, mythical stories and personalities. Some transformations can be explained by the influence of the spirit of the epoch in which the play was written or the personality of the author himself. Compared with other Greek tragedians, Euripides was considered an innovator in ancient times, which made him an inspiration for centuries. The segments of the original myth of Medea that have been altered or adapted in both Lukić's and Euripides' tragedies were compared and analysed. The aim of the paper is to highlight these segments and their path of transformation from antiquity to modern times.

Keywords: antique, tragedy, Euripides, Velimir Lukić, transformation, Medea.

Драгољуб Ж. Перић
Универзитет у Новом Саду
Филозофски факултет
Одсек за српску књижевност

УДК 821.163.41-93-32.09 Алексић В.
<https://doi.org/10.18485/uzdanica.2020.17.1.4>
Оригинални научни рад
Примљен: 28. фебруар 2020.
Прихваћен: 1. јун 2020.

РЕМИТОЛОГИЗАЦИЈА МИТСКЕ ПРОШЛОСТИ – ЛИТЕРАРНА ИНТЕРПРЕТАЦИЈА СЛОВЕНСКОГ ПАНТЕОНА У ЗБИРЦИ ПРИЧА ЗА ДЕЦУ *КАЉАВИ КОЊ ВЕСНЕ АЛЕКСИЋ*¹

Ајсцрaкiј: Предмет овог рада представља литерарно моделовање фрагмената словенске митологије у збирци прича *Каљави коњ Весне Алексић*. С обзиром на то да целовита митска прича о словенским боговима и прворадњама којима они моделују лице света, као демијурзи, не постоји, већ само неколико неповезаних фрагмената, врло штучних историјских података и сведочанстава из времена прихватања хришћанства, као и низ мотива, на нивоу ниже митологије (демонологије), приступ овој грађи изискује посебан опрез јер сваки наредни покушај њене литерарне реконструкције, или пре – трансформације, сусреће се са низом неусаглашености, тамних места, чак и произвољности. Нажалост, Весна Алексић није успела да дорасте таквом изазову: од талентоване списатељице за децу, у овој књизи она се своди на осредњег митотворца који, у покушају да реконструише одређене елементе мита (божанства, њихове атрибуте и функције) у уводним синтезама (причама), тј. дванаест тематских језгара око којих се потом групишу њене кратке приче (често с дететом као наратором или фокализатором), губи наративни ток, уводи нефункционалне ликове и непотребне детаље, само да би приказани свет древне словенске прошлости испао богатији, а митолошко-демолошко персонални систем – (све)обухватнији.

Кључне речи: систем словенске митологије, фолклор, митски прототекст, прича, литерарна трансформација, наратија, секундарни свет, дете – наратор, књижевност за децу.

Систем словенске митологије вероватно је један од најмање познатих и, у научном смислу, најмање целовито истражених.² Прави разлози, по својој

¹Рад је резултат је истраживања у оквиру пројекта „Аспекти идентитета и њихово обликовање у српској књижевности” бр. 178005, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

²Примера ради, један од најбољих историчара религија, Мирча Елијаде, у свом *Водичу кроз светске религије* (1996), после анализа различитих познатих и мање познатих митоло-

прилици, крију се у томе што аутентични записи и сведочанства о њој из претхришћанских времена не постоје, а први извори у којима се, делимично, осветљава процес христијанизације словенских племена писани су тенденциозно, имена словенских божанстава бележена произвољно или изостављана, или су пак довођена у везу с познатијим митолошким системима – античким грчким и римским – и замењивана познатијим божанствима (међународно преознатљивим).

Па ипак, и овако штур, подаци страних хроничара (Адама Бременског, Титмара, Хелмолда, Сакса Граматика, непознатог састављача Книтлинга саге, три биографије Отона Бамбершког, као и врло суздржане белешке три Византинца: Прокопија, Константина Порфиригенита и Леона Ђакона), као и ретки словенски, указују на то да су Словени, пре примања хришћанства, имали оформљени пантеон, којим су доминирала мушка божанства.³ Неретко, ова сведочанства одликује изразито негативан став према „незнабожачким” Словенима, којима приписују (нпр. Херборд) да су „вероломан народ”, који одликује „варварска свирепост” и „незнабожачки фанатизам” (према: Леже 1984: 39).⁴ Ови аутори, и поред све своје уздржаности и фрагментарности сведочанстава о Словенима и њиховој старијој религији, омогућавају да се она, ако не прецизно реконструише, онда барем наслуте њени недостајући елементи. Хелмолд тако, поред мноштва демона природе и божанстава локалног типа, издваја три најзначајнија балтословенска божанства:

[...] u celoj slovenskoj zemlji vlada usrdno klanjanje idolima i zablude raznih sujeverja. Zato su osim gajeva [svetih] i sitnih božanstava, kojih ima u izobilju po poljima i naseljima, prvi i glavni bili Prove, bog Aldenburške [Starogradske] zemlje, Živa, boginja Polabljana, i Radegast, bog zemlje Vodriča. (Рибаков 2015: 398–399, истакао Д. П.)⁵

Словенски извори такође не крију отворени презир хришћанских писаца према незнабошцима.⁶ Они су драгоцени будући да непосредно бележе

шких система, словенској митологији посвећује једва две стране (1996: 267–268), а балтичкој – свега три реченице (1996: 268–269).

³О најстаријим изворима о систему словенске митологије в. Леже 1984: 26–42, а понешто се може наћи и у: Ловмјански 1996; Иванов, Топоров 1965; Рибаков 2015; и др.

⁴Ови изразито негативни ставови о Словенима, поред тога што се могу објаснити, с једне стране, типичним предрасудама средњовековних клерика према паганима, могли би имати и дубоко личне разлоге – два Титмарова претка погинула су у борбама са Словенима (Леже 1984: 31), док биографи Отона Бамбершког само потврђују с каквом упорношћу се (привидно) покрштени Словени враћају првобитном паганизму (в. Исто: 36–41).

⁵Укључивши значајан број иначе оскудних извора, Иванов и Топоров реконструишу балтословенски митолошки систем, поменутих трима прикључујући још и следећа божанства: Свентовита, Поревита (Поренута), Подагу, Припегалу, Рујевита, Триглава, Чернобога (Черногловог) и Јаровита (1965: 30–52; 241–242).

⁶Истовремено, из њихових речи незадовољства као да избија некакав пасивни отпор покрштених, који живе „не слушајући боžанске рећи, него ако их пlesaчи или свирачи или други неки играчи

прелазак доскорашњих пагана, идолопоклоника, даровалаца старих храмова и приносилаца жртава у хришћанство. Тако, у Несторовој хроници може се наћи податак да, 980. године, кнез Владимир подиже идоле следећим боговима (устоличивши тако тзв. *кијевски њанѿеон*):

I poče da knezuje Vladimir u Kijevu sam. I postavi kumire na brdu izvan dvora sa kulom: drvenoga Peruna sa glavom od srebra i zlatnim brkovima, i Horsa, i Dažboga, i Striboga, i Simargla, i Mokoš.” (Рибаков 2015: 407, истакао Б. Р.)⁷

Овај пантеон кнеза Владимира, креиран из потребе ратничких дружина (Рибаков 2015: 415), уз укључивање Велеса – бога стоке и подземног света, представљао би потпуни митолошки систем Источних Словена (в. Иванов, Топоров 1965: 11–29, 241).

Међутим, предложени реконструисани персонални систем словенске митологије остаје нем када је реч о целовитој митској причи (у смислу античких митова). Он има, с једне стране, хипотетички карактер – племенско поштовање појединих богова мењало се и поједина племена наметала су поштовање својих богова суседним племенима, или су, с друге стране, хришћански владари суседних народа (Финаца, Немаца, Данаца...) приносили словенским боговима дарове, прижељкујући себи успех у предстојећим подухватима (уп. Леже 1984: 78). С друге стране, ови списи представљају сведочанства о тријумфу хришћанства над незнабоштвом, тако да у њима нема места за свете приче о старим боговима новообраћених – ничега више од узгредних осврта на неке од елемената култа и начина поштовања (најче-

pozovu na igrište ili neko zborište idolsko, svi tamo potrče radujući se... i čitav taj dan provedu sramoteći se tamo. [...] Kada te poluhrišćane pozovu na crkvenu službu [...] a oni što ih pozivamo češu se, razvlače, zevaju i kažu: 'Kiša pada...' ili 'Hladno je', sve uzalud radimo! A na sramotištu nema ni krova ni zavetrine, a mnogi dođu i po vetru i po vejavici, i sve radujući se bez pogovora učestvuju u obredu na propast dušama svojim. A u crkvi imaju i krov i zavetrinu, a neće da dođu na službu, mrzi ih.” (Рибаков 2015: 377–378)

⁷Примивши хришћанство 988, он наређује да се ови идоли униште, ревносно покрштавајући потом своје поданике и разарајући старе храмове и идоле поменутих богова, као и неких непоменутих (попут Велеса), односно локалних племенских божанстава и демона нижег реда, јавно понижавајући божанства старе религије: „On izda naredbu da se Perun veže konju za rep, i tako dole svuče do ispod Boričeva u potok; za tim naredi dvanaestorici ljudi da ga tuku batinama. Dokle su ga oni tako vukli potokom, nekršteni ljudi nad njim plakahu. Tada, pošto su ga tako dovukli do Dnjepra, bace ga u nj. Vladimir reče svojim slugama: 'Ako se gde zaustavi, odgurnite ga od obale, dok ne prođe vodopad, a tada ga ostavite.' Vetar ga donese do jedne obale, koja se od tada prozva Perunova obala, i koja i danas nosi to ime” (Леже 1984: 59). Сличним јавним понижењима паганских кипова прибегавају и страни мисионари и освајачи, желећи, на тај начин, да укажу на лажну словенску веру. В. опис данског разарања словенског храма у Аркони и рушење Све(н)товидовог идола, дат у *Gesta Danorum* Сакса Граматика, у коме се врло пажљиво приказује пад идола, при чему „morali su uzeti gvožđe, i čuvati da kip pri padu ne prignjavi koga, jer bi tada neznabošci verovali da se njihov idol sveti”, а притом су његови остаци послужили куварима за ложење ватре (Леже 1984: 79, 80).

шће – приношење жртве), као и малобројне (и узгред забележене) атрибуте и функције.

Митолошки систем на коме је концептуализована збирка прича Весне Алексић *Каљави коњ: њриче из словенске митологије* заснива се на дванаесточланом персоналном систему, али не оном балтословенском, чак ни сведенијем источнословенском, већ сопственом (релативно произвољном), при чему сваком божанству одговара један месец реконструисаног словенског календара и њему посвећена уводна синтеза, са пратећом илустративном причом.⁸ Литерарно транспоновани на раван збирке прича оквирног типа чврсте структуре, и добивши по једну целину (месец), наведени богови, штавише, нису увек ни словенски – тако Водан не припада ниједном систему словенске митологије, већ германској митологији (в. Елијаде 1996: 135).⁹ Уосталом, научна тачност није ни била основни циљ ових наратива:

Наука се понекад не слаже с многим подацима који су се усмено пренели до дана данашњег и, богме, лепо сачували. Научници кажу да уметничка обрада старих митова не служи ничему, чак тврде да неки богови, о којима је остало сећање, нису ни постојали. То је научничка ствар. (Алексић 2018: 7)

Ауторку занима усмено предање наших предака – *кајса*, у коме је сабрана свеукупна мудрост и искуство народа – „све што су знали, од песама, загонетака, пословица, до дивних представа и прича о боговима у које су веровали”, а у њој „читав један разноврсни свет чуда” (Алексић 2018: 6). Тај треперави и привлачни далеки свет прошлости заинтересовао ју је, каже, да трага за њим на интернету и „да прочита[м] неке научне књиге” (Алексић 2018: 7), да би, на крају, дала и библиографију – „Коришћену литературу”,¹⁰ настојећи свом литерарном поступку (заснованом на цитатности, стилистичкој реалистичности и уметничкој трансформацији претежно етнолошких извора и др.) на тај начин да обезбеди уверљивост далеке прошлости

⁸ Ова аналогија, заправо, више одговара фестивалском календару од дванаест месеци Античке Грчке, заснованом на лунарном циклусу и повезаном са зодијачким кругом.

⁹ Као алиби за његово прикључивање, ауторка релативизује његову припадност, а његове функције изводи из народске етимологизације имена: „Нека се не љуте стари германски богови ако за потребе следеће приче ’позајмим’ бога Водена из њиховог друштва, али ствари у дубокој прошлости су веома замршене и не можемо баш све доказати. Елем, у сећању народа остало је да бог Воден припада старословенским боговима, а неки научници са јако мрште на то и кажу како је он био германски бог. Било како било, бог Воден је везан за месец децембар и сматра се да је управљао водама.” (Алексић 2018: 95–96)

¹⁰ О неједнакој научној вредности овде побројане литературе (ауторкиних извора) – од псеудонаучне *Српске митологије* Сретена Петровића, преко нешто убедљивијег *Српској митолошкој речника*, све до сјајних Зечевићевих студија или прворазредне енциклопедије *Словенска митологија* групе аутора – могло би се посебно говорити, али то ће, овом приликом, остати по страни.

– премда не нашег и наших предака (колико год ауторка на томе инсистирала), већ секундарног света (фикције) у правом смислу речи. Кокетујући донекле са „*estetičkim uprizorenjima regresivnih ideologema*” (Кравар 2010: 15) *fantasy* прозе и конвенцијама књижевности за децу (при чему онтогенеза и филогенеза кореспондирају на један особити начин – посредством мита),¹¹ Весна Алексић ствара формално (календарски), наративно (често посредством субјективног наратора, односно фокализатора – детета), а ређе мотивски и посредством ликова, повезани низ прича – цртица, које припадају „детинству света” (Алексић 2018: 5).

Вредност ове литерарне трансформације (или, сасвим условно речено, ремитологизације) древне словенске прошлости састоји се у томе што она успешно одолева замкама „*ideološki konformne, umjetnički osrednje, ali tržišno probitačne kulturne robe, uglavnom u liku lakše best-selling književnosti*” (Кравар 2010: 12), којима, нажалост, припадају бројни српски фантастичари који стварају на почетку новог миленијума, а који кокетују са словенском митологијом, а националне епске јунаке, рутински, убацују у тривијализоване фабуле својих секундарних светова (обавезно скицираних мапама), миметички потпуно остајући у сенци познатијих фантастичара – Ц. Р. Р. Толкина (у бољем случају) или *йали фенџезија* Р. Е. Хауарда (познатог по лику Конана Варварина).¹²

Иако не увек на истој висини (а понекад не „добацујући” даље од парадоксирања извора и препречавања усменог предања – најчешће етиолошког, а, ређе, на успелијим деоницама – његове поетизације) и немајући снаге ни визије (а можда ни жеље) за призоре великих и судбоносних битака, ауторка посебну снагу своје уметничке имагинације показује – управо у малим, „интимним” причама – о тежњама, спознајама, љубавима... својих ликова, често сасвим посредно повезаних са „великом” („божанском”) причом – уводном синтезом.

Довољно илустративна у овом погледу је приповетка „Каљави коњ” (према којој је збирка и насловљена), заједно са пратећом „Причом о богу Световиду (јуни)”. Приповетка говори о рођењу два брата близанца (при чему им суђаје предодређују – једном судбину великог ратника, а другоме – позив жреца), о њиховом одрастању и поновном сусрету, после пет година, непосредно пред „велики рат” (Алексић 2018: 31–38). Њу антиципира „Прича о богу Световиду”, где је најпре реч о прорицању судбине новорођенчета

¹¹ „У време када овај народ почиње да расте, а народи расту као и деца, и свет им се развија налик дечјем, е, ту словенска кажа има велику улогу. Сви тадашњи европски народи имали су своје детинство и све истине овог света доживљавали и откривали кроз мит. Један од историчара записао је да се појава мита поклапа са детинством човечанства и да је мит несавршени израз људског духа који мисли.” (Алексић 2018: 6)

¹² Ненад Гајић са својом *Бајком над бајкама* или Милош Петковић са трилогијом *Перунов хроничар* били би типични представници овога тока.

и суђајама, потом о *ĭosĭogarcihĭma* (словенским кућним духовима), а тек на крају – о Световиду. Притом, ова уводна прича представља тек незнатну парафразу једног од извора које ауторка помиње – речника *Словенска митологија* (2001). Основне информације о овом богу у потпуности се подударају – поменут је као:

[...] један од најважнијих богова, а по неким предањима сматран је и врховним богом! У сваком случају, он је био бог рата и победе. Култни центар овог бога, храм на четири стуба, налазио се у балтско-словенском граду Аркони. Сматрало се да бог Световид има четири главе и оне су стајале у вези са четири стране света [...] Уочи рата и при гатању, пророчког коња су наводили на три реда копаља: ако би се спотакао на леву ногу, то се сматрало лошим предзнаком, ако би крочио десном ногом – добрим. (Алексић 2018: 30)

Ово место представља тек незнатну модификацију изворног енциклопедијског текста:

Свентовит – у западнословенској митологији „бог богова”, [...] *врховни бој*, повезан с ратом и победама [...] *Култни центар С. био је храм на четири стуба у балтско-словенском граду Аркони [...] При гатању, коња су наводили на три реда копаља: ако би се спотакао на леву ногу, то се сматрало лошим предзнаком, ако би крочио десном ногом – добрим.* (СМ 2001: 485 – подударања истакао курзивом Д. П.)

Литерарна имагинација ауторке овде, нажалост, није дорасла томе да уметнички трансформише изворе.¹³ Четвороделни модел света (оличен у четири главе божанства које су „стајале у вези са четири стране света” – Алек-

¹³ Детаљнији, уметнички функционалнији, чак и упечатљивији могући прототекст могао би се наћи у неким другим изворима, нпр. у опису Свентовитовог храма Титмара и Сакса Граматика, непосредно пред његово разарање 1168, који, као свештена лица, а вероватно и очевици, фасцинирани монументалношћу храма и споменика, исписују следеће редове: „u sred grada bejaše jedno mesto, na kome se uzdizаше jedan vrlo lep drveni hram, poštovan ne samo po veličanstvenosti njegovoga kulta, nego i po idolu koji u sebi skrivaše. Spoljašnjost ovoga hrama bila je ukrašena divnim grubo obojenim drvorezom (*accurato celamine*) koji predstavlja razne predmete. [...] Oко samoga hrama bejaše dvostruka ograda: spoljna je ograda bila pokrivena crvenim krovom, unutrašnja je sastavljena iz zastora, koji држе četiri koca, a sa spoljnom ogradom dodirivaše se samo krovom. U zgradi bejaše grdan idol, mnogo veći nego u prirodi; imadaše četiri vrata i četiri glave [...] u desnoj ruci држаše jedan rog spravљen od raznih metala; svake godine ga sveštenik puni vinom (mero); i po stanju ovoga pića, on predskazivaše жetvu te godine. Leva ruka држи jedan luk спуштен niz telo. Jedna mantija pokriva idolovo telo i спушта se do nogu. Idol bejaše sagrađen od raznih дрveta i tako vešto spojenih, da se sastavak mogaše приметiti tek после најпажљивијег испитивања” (Леже 1984: 75). Иако постоје неке подрударности с овим описом (кров храма у Аркони „има боју прве булке што плане у житву” (Алексић 2018: 34), а у идилов рог у причи „сваке године, после жетве, наливало се вино [...] и по висини течности у њему предвиђала се будућа жетва, пошто је Световид био и бог плодности” [sic] (Алексић 2018: 30)), оне би се дале објаснити даљим преузимањем података из ових извора – из друге (или треће) руке.

сић 2018: 30) подржан је присуством „четири господарчића који, нимало случајно, носе имена страна света” (Алексић 2018: 30), а чија уметничка функционалност у контексту ове и наредне приповетке није најјаснија. Приповетка по којој је збирка и добила име („Каљави коњ”) завршава претварањем Световидовог каљавог коња у крилатог коња, те његовим узлетом на небо (што не види нико сем младога жреца, Сјаја – уп. Алексић 2018: 38), сусретом браће и загрљајем.

Као и у миту, и у овим причама сфера људског и сфера божанског не-престано се додирују, преплићу и међусобно утичу једна на другу. Недостајуће мозаичке фрагменте Весна Алексић ре-креира тако што њена митотворачка имагинација кореспондира са постојећим фрагментима мита (расутим по оскудним изворима и петрифицираним у одређеним фолклорним делима) и доима се као једна алтернативна верзија мита.¹⁴ Она допричава (недостајући) мит о постанку човека у приповеци „Небески ковач” на следећи начин:

И приђе Сварог храсту и од храста начини биће као што је и сам био. Високо, мишићаво, брадато и дугокосо.

– Ово ће бити први мушкарац на Земљи – рече и окрете се према оближњој липи, па нареди устрепалој супрузи:

– А ти од липе створи прву жену...

Она приђе липи и од ње створи створење слично себи. Меко, нежно, дугокосо и лепо.

– Ово ће бити прва жена на Земљи – задовољно објави.

– А сада јој дај дах и душу – рече Сварог и снажно дуну у мушкараца.

То учини и богиња.

Храст одмах искорачи, а липа затрепта.

И тако настадоше први мушкарац и жена на Земљи. (Алексић 2018: 112)

In illo tempore, Сварог ствара небо, Сунце и Земљу. Напоследку, као што је његова божанска супруга сањала, он ствара и бића налик њима самима, која ће разбити тишину новоствореног света – људе, оставивши им у наслеђе институцију брака (симболизовану прстеном), ватру и писмена – којима ће чувати своје приче. На тај начин, прича о почетку света, почетку годишњег циклуса – јануару (коложегу) и Сварогу („праоцу или деди свих словенских богова, створитељу рода у целини, извору живота на земљи и дариваоцу свега” – Алексић 2018: 106) прераста у причу о причи:

Како се, иначе, могу сачувати приче да трају дуго, дуго, често се питала млада вила Агниа, гледајући како на Земљи, чак и у вилин-свету, све има свој почетак и свој крај, и изложено је времену као лишће јесењем ветру... (Алексић 2018: 109)

¹⁴ Штавише, читајући ове приче стиче се утисак да постојећи реликти мита, сачувани у ретким средњовековним изворима, жанровима вербалног фолклора и народним обичајима и обредима, на ауторку делују рестриктивно и спутавајуће, више неголи када њих нема.

Од сведока, мала вила (фокализатор) постаје и учесник збивања, претвара се у лептира, полеће за голубовима пут дуге (финалног украса новоствореног света) да би „кад их је сустигла, намах се опет преобратила у вилу и наставила тако да лети кроз своју причу. До дана данашњег” (Алексић 2018: 117). На тај начин, прича мале виле – сведочење о стварању света, постаје уједно и праприча, извор и узор свих осталих. У ауторској имагинацији Весне Алексић свака прича тако има нечег вилинског у себи – постајући глас који разбија тишину, али и сведочанство о причи и причању.

Наравно, намера ауторке није да научно коректно реконструише словенски митолошки систем, већ да створи један секундарни свет, по узору на постојећи модел који фундира тартуско-московска семиотичка школа (в. Иванов, Топоров 1965; Иванов, Топоров 1974), али не и сасвим подударан са њим. Уз поменуто укључивање богова германске митологије („Прича о богу Водену”), значајнија одступања уочавају се и у извесним неусаглашеностима унутар збирке: врховни бог Старих Словена код ауторке је једног момента Световид, на другом месту – Сварог, а на трећем – Перун, који „господари целим светом” (Алексић 2018: 50).¹⁵ Заправо, реч је о мешању два митолошка система – источнословенског (у коме господари Перун) и балтословенског (са Свентовитом као врховним божанством), док је Сварог из збирке В. Алексић праотац богова (в. 2018: 106), а у науци реконструисаном митолошком систему – (само) отац Дажбогов!

Перун, као најважније божанство Источних Словена, врховни бог и Громовник, добио је у књизи месец *август* (по староме календару – *јумник* и *зарев* – в. Алексић 2018: 51–52). У уводној синтези, он је приказан као бог неба, заштитник Сунца, чувар светлости, космичког поретка и задате речи.¹⁶

¹⁵ Увиђајући и сама ове недоследности, она, помињући Перуна као врховног бога, саму себе исправља: „пардон, једног од врховних богова [...] јер наши су преци имали више главних богова, ако ћемо већ да ситничаримо” (Алексић 2018: 52). Без намере да се буде ситничав, може се само приметити да заједнице не функционишу тако да имају „више главних богова”, него реч је о томе да је један бог обојан у појединој породици народа, групи или племену као главни (нпр. Свентовит у балтословенској или код Западних Словена, а Перун – првенствено међу Источним Словенима), а неки други у другој (без обзира на то колико оне биле блиске, просторно или генеалогички). Или, како Леже примећује, док је „Perun bio veliki bog kijevske i novgorodske Rusije, Svetovid je bio veliki bog Slovena na ostrvu Rujnu” (1984: 73).

¹⁶ „Отуд обичај да су људи, када су посебно желели да им се верује (приликом склапања неког посла или уговора који је ишао на реч), говорили: ”Тако ми Перуна, бога мог!” С том заклетвом нису смели да лажу!” (Алексић 2018: 51). Занимљив податак налази се у Несторовој хроници. Кнез Игор 945. заклиње свој народ – хришћане Богом, а нехришћане – Перуном, над својим мачевима, речима: „Ако neki vladalac (knez) ili neko od naroda ruskog povredi ovo što je ovde napisano, da pogine od svoga oružja, da bude proklet od Boga i od Peruna kao verolomnik” (Леже 1984: 58). Године 971. Светослав свој уговор с Грцима потврђује речима: „Ако не ушћувамо ово што смо горе изјавили, нека смо проклети од богова у које верујемо, од Peruna i Volosa, boga stada” (Леже 1984: 59), а постоје забележени и други слични примери заклињања Перуновим именом.

Од атрибута приписује му се храстово дрво, гром и жива ватра. Многоликост атрибута овог божанства представљена је мултиплицирањем потенцијалних наратора, при чему седмогодишњи дечак постаје слушацац и даљи преносилац приче:

То што би нам ратник показао била би ватра у центру насељеног места која се није гасила. То што би нам вила испричала била би прича о његовом знамењу, о верној Брзолетици, коју је по народном веровању Перун уловио у Галицији и коју је, због необичне брзине, припитомио и претворио у свог највернијег друга.¹⁷ То што би нам, пак, жена показала, био би модри цвет перунике, који је још називан и божјом ружом или божјом биљком.

А о чему би нам причао дечак, откриће вам следећа прича настала на основу старог сачуваног мита.

Даље, у причи која следи („Ала сипа жар на Перуна”), ауторка користи технику сказа како би дочарала уверљивост усменог преношења и приповеда причу о Перуновом сукобу с космичком алом која покушава да прождере Сунце, коју прича сеоски жрец Арнија, а слуша је дечак Плам. Међутим, централна митологема старе словенске религије, везана за Перунов култ, односи се на борбу Бога Грома са змајем (Велесом):

„Перун [...] својим оружјем успева да порази змајоликог непријатеља (у првобитној варијанти мита, то је митолошко биће, коме одговара Волос/Велес, а у познијим текстовима – бајословни Змиулан и сл.), који се од њега скрива, редом, у дрво, камен, човека, животиње, воду. У даљим трансформацијама овог мита може се мењати име (али не и облик) П[еруна] и његовог противника, но основна сижејна схема остаје неизмењена. После победе П[еруна] над непријатељем, ослобађају се воде [...] и излива се киша.” (СМ 2001: 422)¹⁸

Поставља се, стога, питање зашто је ауторка (која је, као што је претходно показано, читаве пасаже преузимала из овог извора) на овом месту тако драстично одступила – не само од предлошка, већ од читаве (источно)словенске митолошке традиције. У њеној причи се „из дубоког космичког бездана покренула страшна недремива ала. Запловила је према нашем Сунцу кроз космичку невиделицу, разгрћући пред собом звезде” (Алексић 2018: 58). Њен опис упечатљивији је од митског архитектста: „Јахала је на црном двоглавом коњу, бичујући га и терајући дугим пламеним жарачем и ужареним узенги-

¹⁷ Литераризација прототекста и креативна трансформација оскудне грађе могу се пратити и на мотивском нивоу – поменути *брзолетци* (Перуновог противника из усмене приче, а коју убија неки властелин, оглушивши се о свето време празника и пошавши у лов у недељу, за време службе – уп. Леже 1984: 65–66) ауторка у причи припитомљује и претвара је у захвалну животињу – Перуновог савезника и гласника, који га упозорава на опасност.

¹⁸ За више информација о реликтима сижеа о борби Бога Грома и његовог противника (змаја) в. Иванов, Топоров 1974: 75–103.

јама. Од урлика и церекања њеног одзвањало је небеско гумно смрад се тешки ширио куд год је прошла” (Исто). Измештен у васељенске оквири, он добија космогонијски значај (наликујући више на неке далеке митологије, попут сумерско-акадске, о сукобу бога Мардука и змијолике Тијамат, неголи на словенску). Интенционално, она одустаје и у нарацији од словенског митског сжеа – Перуна, уснулог после испијања медовине, буди Брзолетица, а он се, не часећи, супротставља:

Урликнувши силно, Перун се устреми на алу. Она се окрете, испусти Сунце из чељести и поче да сипа врели жар на њега. Тада поскочише виле бродарише и виле облакиње, пренуше се ветрови и забрундаше, усталаса се силна вода. Све се поново покрете и оживе. Узаври земља и склопи се небо над њом. Поче страшна битка. (Алексић 2018: 60)

Најпре, овим изменама динамизован је читав опис борбе. Потом, сцену битке обогатила је детаљима пореклом из хронолошки старије традиције – индоевропске (змија преобраћена у смртоносно копље).¹⁹ Такође, значајно је измењен и крај:

[...] Он је нанишанио својим копљем алу у главу. Кад га је хитнуо, копље се намах претворило у страшну змију из чијих уста је севнуо гром и ударио алу у разјапљену чељуст. Од блеска и праска, њен се двоглави коњ поплаши и, њиштећи, пропе.

Највећи храст на земљи прими ту задњу муњу и кроз своје стабло спроведе је у непрегледне дубине, па постаде Свети храст.

Ала пропаде у таму, а виле потрчаше ка рањеном Сунцу да му видају ране.

У истом трену небо поче да се рашчишћава, а Перуну отада припаде и Сунце на чување. (Алексић 2018: 60–61)

Одговор на питање везано за значајнија одступања од мита требало би потражити у природи ових измена. Најпре, из делокруга противника потиснут је митски змај и замењен је алом, а прича завршава приказом ведрога неба, уместо кишом која пада (мит). Међутим, змај се појављује у другој причи („Звездана вода”), и то искључиво са позитивном семантиком (за разлику од негативне, или првенствено амбивалентне, какву носи у словенском фолклору).²⁰ На тај начин ауторка успева да добије непротивречни лик змаја, активирајући само његов позитиван семантички потенцијал, а негативну уло-

¹⁹ Слична митологема налази се у *Махабхарати*. Карна хвали своју стрелу (у ствари, отровну змију, претворену у стрелу) као убојито оружје које може погубити сваког непријатеља: „Ja imam, Šalja, ovu krvozednu strelu oštih čeljusti koja, lepokrila, stoji sama u svom tobolcu [...] Ima zmijsku narav i obličje, otrovna je i žestoka, i može pobiti mnoštvo ljudi, konja i slonova, a probija i oklope i kosti!” (2005: 382).

²⁰ О комплексној симболици змаја може се детаљније прочитати у изврсној монографији Милене Беновске-Събкове, *Змеят в българския фолклор* (1992), као и у делу студије о животињама у словенском фолклору, посвећеној змији, тј. змају Александра Гуре (2005: 205–266).

гу (тј. мрачну, женску, хтонску, деструктивну хипостазу), у својој дуалистичкој концепцији, додељује али.

О змају ауторка детаљније пише у уводној целини, посвећеној јулу (месец жетвар) и богињи Лади следеће:

[...] иако се сматрало да је сваки змај настао од змије коју људско око није видело девет година, змај је позитивни лик у словенском предању. Задатак му је био да чува усеве и сваки берићет од непогода које су изазивале але. Између змаја и ала владао је космички принцип добра и зла. Але су зазивале непогоде и пропасти летина, некад су уништавале и куће и људе, а змајеви су ратовали против њих. (Алексић 2018: 40)

Традиционални круг представа о змају као великом љубавнику ауторка елаборира у наставку, пишући о моћним биљкама, захваљујући којима се жена могла ослободити нежељене пажње змаја:

Дешавало се да се змај заљуби у обичну жену и да почне да јој ствара неприлике, јер га није занимало да ли је она слободна или заљубљена у другог. Змајеви су замишљали да им нико не може одолети, а били су стварно симпатични, снажни и позитивни, како смо то већ видели. Пошто је љубав нешто сасвим лично, и змај је некад морао добити корпу. Е, па да би се решила неког досадног змајевитог удварача, лепа девојка би само ставила поред ува струк босиљка или мелесе (лимунике) и овај би морао да одустане, јер је од тог миомириса добијао неку врсту јаке алергије. (Алексић 2018: 40–41)²¹

У приповеци „Звездана вода” мала Мелиса, „ни вила, ни девојка, ни облак, ни дуга, већ све то заједно...” (Алексић 2018: 42), трага за богињом Ладом. Од змаја (алергичног на лимун-траву, босиљак и гороцвет) добија одговор да је Лада „у плодној киши којом дарује усеве” (Исто: 44); од Месеца сазнаје да је Лада „у мирису лета” (Исто: 42); од учесница краљичке поворке – да је Лада „ипак, само у песми” (Исто: 43); од девојке која гатајући настоји да сазна хоће ли бити срећна у браку – да је Лада „у љубави” (Исто: 44); Лахор јој каже да је Лада „у житу” (Исто: 46); виле је препознају – „у песми птица” (Исто: 47); од патуљака сазнаје Ладу треба тражити „на граници људских веровања” (Исто: 48).²² Коначно, у цвркату јутарње свевидеће птице

²¹ Ове биљке и у јужнословенској традицији функционишу као моћни апотропајони против змаја – уп. СМ 2001: 209–210.

²² Ауторка држи да је место ове богиње спорно у словенском пантеону, поредећи је са изгубљеним фолдером: „Јер реч је о веома тајанственој богињи код Старих Словена, за коју наука данас изричито тврди да није била богиња и да је нема у ионако не увек веродостојној скупини словенских богова. Једноставније речено, сасвим је проблематично њено постојање на старословенском Олимпу” (Алексић 2018: 39). Па ипак, и поред непостојања старијих рукописа (из раног средњег века) у којима би се помињало њено име (што је послужило као основ сумње у њено постојање), то да би је ипак требало прикључити „старословенском Олимпу” потврђују најпре археолошки налази њеног култног места (IX и X век), као и општа

неће добити никакав одређени одговор, али тек ту доћи ће до ултимативног сазнања – да одговор треба да потражи у себи самој – у своме срцу (Исто: 48). У овој својеврсној природној религији пантеистичког типа, повезујући одговоре својих саговорника који су Ладу налазили у ономе што највише воле, у биљку преобраћена Мелиса коначно прихвата себе и притом открива виши смисао – да је Лада у свему драгоценом, лепом и узвишеном:

Желела сам да упознам богињу Ладу и објаснили су ми да се она налази у свему оном што ја познајем док живим. И што волим. А волим највише да будем оно што јесам: мала мирисна биљка заљубљених, па нека они и нису богови! (Исто: 49)

И тако, исписујући своје *Метаморфозе* – тј. креирајући своје поетизовано етиолошко предање о постанку ове биљке, Весна Алексић упућује читаоца да одговоре о суштински битним, животним питањима – тражи у себи самом.

Ова необична збирка (пре цртица обједињених заједничком тематиком, него приповедака у строгом књижевнотеоријском смислу речи), сачињена од микронаративних јединица распоређених у дванаест већих целина (према дванаест месеци,²³ дванаест издвојених божанстава, дванаест знакова зодијака) и неједнаких естетских домета,²⁴ нигде изричито не имплицира

заступљеност њеног имена у фолклору свих словенских народа (Рибаков 2015: 426). Такође, „историјски и историјско-етнографски материјал XV–XVII века који имамо на располагању описује Ladу као богинју брака и благостанја, у чију част су одржаване свечаности с пролећа (1. маја) и у првој половини лета (Зелени свјатки у периоду од средине маја до средине јуна). Са тиме се у потпуности слажу и песме које су из XVIII и прве половине XIX века које су забележили етнографи, а у којима се Lada назива мајком, свetim божанством или се изједначава са богом током пролећних молитви за кишу и добар род. Низ директних обраћања (‘слушај нас, Lado’; ‘песме, Lado, теби певамо’; ‘blagoslovi, мајко Lado’) без сумње доказује да у очима сељанки које су певале песме рећ ‘Lado’ nije bila бесмислени refren, него обраћање јасно personifikovanом божанству” (Рибаков 2015: 431).

²³ Месеци у насловима целина именовани су према стандардним називима, док су у самом тексту замењени архаичнијим називима из народног месецослова или су одређени према сазвежђима, следећим редоследом: *ајрил (лажширава), мај (јиравен), јун (черешњар, изок), јул (жешвар), август (јумшк), септембар (гроздобер), октобар* (када се на небеском своду појављују Влашићи, који „својом појавом отварају врата лета и онемогућавају владавину зиме” – в. Алексић 2018: 74), *новембар (труген), децембар* (са „сазвежђем Китовраса које одговара данашњем периоду знака стрелца” – Алексић 2018: 96), *јануар (јросинац, коложеј), фебруар (сечен)* и *март (герикожа)*. Више о народном месецослову у: Недељковић 1990: XIX–XXX.

²⁴ За разлику од претходних збирки прича „с јасно конституисаним сижеом” (Љуштановић 2012: 142), *Каљави коњ* делује, у наративном погледу, недовршено (истоимена прича најбољи је пример за то). То, донекле, оправдавају одабрани жанр и, можда, приповедна техника: „тежња ка сажимању карактеристична за кратку причу приморава приповедачки глас да казује само најбитније у ланцу догађаја и да реконструише само најупечатљивије слике, да економише информацијама, да монтира збивање по логици властитих емотивних потреба и да тако остварује приповедачку динамичност, која се огледа у лаким и брзим скоковима у простору и времену” (Исто). И док посебну снагу и естетску оствареност досежу оне приче које говоре о дечјим интимним драмама и спознајама (показујући да и деца из древне прошлости,

дете као подразумеваног читаоца. Ипак, начином обраћања (типичним за комуникацију старијег с дететом), потом елементима колоквијалног говора, те специфичним одабиром наратора, јунака и фокализатора (првенствено деце: како вилинске, тако и људске), алузијама на њима доступне медије (компјутер, интернет), цртане јунаке и секундарне светове дечје маскултуре (Астерикс и Обеликс – Алексић 2018: 41), она довољно јасно назначавача да је имплицирани читалац, пре свега – дете.²⁵

Притом, тематизујући искуство одрастања, посредством спознаја својих малих јунака и јунакиња, ауторка открива универзалне истине, скопчане с одрастањем и упознавањем живота: да је сваки посао једнаковредан – и пекарски као и ратнички („Чобанин звезда”), да само трајна радозналост и неутажива жеља за даљинама и за откривањем непознатог омогућавају човеку да досегне звезде („Звезда Клас”), да прича и чежња једине не старе („Вода заборавља”). Рефлектујући из перспективе детета смисао среће, човек, за казну због грамзивости претворен у медведа, тек при сусрету са девојчицом која брижљиво чува своје мало благо (квочку и шест пилића) схвата, но прекасно („То је, значи, богатство. Благо. То што је гледао. Та мала, нејака дружина” – Алексић 2018: 82), да је за срећу потребно тако мало („Влашићи”).

Укупно узев, ауторка ове збирке (кратких) прича из словенске старине показује истанчани осећај за разумевање интимног живота детета, изазове одрастања и освајања свога места у свету и сопственог идентитета. Па ипак, у покушају да тај идентитет укорени у древној прошлости, она постаје осредњи *фенитези* писац или пре – невешти митотворац који, мозаички сачуваним и у различитим изворима петрифицираним фрагментима мита покушава да приступи као и свакој другој грађи, распоређујући је у неке необичне (а неретко чудне или произвољне) констелације.

ИЗВОРИ

Алексић (2018): Весна Алексић, *Каљави коњ*, Чачак: Пчелица издаваштво.

Махабхарата (2005): *Mahabharata*, Zamislili, izabrali i preveli s engleskog Slobodan Vlaisavljević i Goran Andrijašević; sa sanskrtskim izvornikom uporedio, izradio

баш као и ова данашња, деле исто, универзално искуство одрастања, скопчано са откривањем живота, самодоказивањем и превазилажењем сопствених страхова), оне приче које се конституишу као предмет њихове фасцинације – (мистификовани или у изворима засведочени) фрагменти мита о борбама богова или приче о сусрету човека с различитим представницима света демонологије – делују (нажалост) бледуњава и необудљиво.

²⁵У погледу наративног поступка, ова збирка не представља већи помак у односу на њене претходне збирке. Штавише, исти је одабир наратора и модуса приповедања. Као што је већ примећено за раније збирке, „већину прича Весне Алексић причају деца [...] позиција одраслог дата је по правилу спорадично и фрагментарно – важније је пређашње Ја детета од одраслог који носталгично путује у прошлост. Деца – приповедачи [...] и када са знатижељом слушају туђе приче, не уступају место туђим приповедачким гласовима” (Љуштановић 2012: 142).

konkordanciju s engleskim prevodom i kritičkim izdanjem sanskrtskog teksta po pevanjima, napisao napomenu i beleške Miroslav Ježić, pogovor Dušan Pajin, Novi Sad: Svetovi.

СМ (2001): *Словенска митологија* (ред. Светлана М. Толстој и Љубинко Раденковић), Београд: Zepster Book World.

ЛИТЕРАТУРА

Беновска-Събкова (1992): Милена Беновска-Събкова, *Змеят в българския фолклор*, София: Българската академия на науките.

Гура (2005): Александар Гура, *Симболика живописња у словенској народној традицији*, Београд: Бримо.

Елијаде (1996): Мирча Елијаде, *Водич кроз свејске религије*, Београд: Народна књига – Алфа.

Иванов, Топоров (1965): Вячеслав Всеволодович Иванов, Владимир Николаевич Топоров, *Славянские языковые моделирующие семиотические системы*, Москва: Издательство „Наука“.

Иванов, Топоров (1974): Вячеслав Всеволодович Иванов, Владимир Николаевич Топоров, *Исследования в области славянских древностей*, Москва: Издательство „Наука“.

Кравар (2010): Zoran Kravar, *Kad je svijet bio mlad*, Beograd: Službeni glasnik.

Леже (1984): Luž Leže, *Slovenska mitologija*, Beograd: Grafos.

Ловмјански (1996): Henrik Lovmјanski, *Religija Slovena*, Beograd: Slovograf.

Љуштановић (2012): Јован Љуштановић, *Књижевности за децу у ошлегалу културе*, Нови Сад: Змајеве дечје игре.

Недельковић (1990): Миле Недельковић, *Годишњи обичаји у Срба*, Београд: Вук Караџић.

Рибакoв (2015): Boris A. Ribakov, *Paganstvo Starih Slovena*, Novi Sad: Akademska knjiga.

Драголюб Ж. Перић

Универзитет Нови-Сад

Филозофски факултет

Кафедра сербској литературе

РЕМИФОЛОГИЗАЦИЈА МИФОЛОГИЧЕСКОГ ПРОШЛОГ – ЛИТЕРАТУРНА ИНТЕРПРЕТАЦИЈА СЛАВЈАНСКОГ ПАНТЕОНА В СБОРНИКЕ РАССКАЗОВ ДЛЈА ДЕТЕЙ ГРЯЗНАЯ ЛОШАДЬ ВЕСНИ АЛЕКСИЧ

Резюме: В настоящей работе рассматривается литературное моделирование фрагментов славянской мифологии в сборнике рассказов *Грязная лошадь Весни Алексич*. Поэтому что всеобъемлющий миф о славянских богах и их первоработах, в которому они моделируют лицо мира, как его создатели, не существует, а только

несколько несвязанных фрагментов, очень уменьшенных исторических данных и свидетельств из времени принятия христианства, а также и ряд мотивов, смещенных на уровень низшей мифологии (демонологии) в словенском фольклоре, подход к этому материалу требует особой осторожности, потому что каждая последующая попытка его литературной реконструкции или предварительной трансформации сталкивается с рядом несоответствий, тёмных мест, даже произвольностей. К сожалению, Весни Алексич не удалось сопротивляться этому проблему: от талантливого писателя для детей, в этой книге она принадлежит к нехорошему митотворцу, который, в попытке восстановить некоторые элементы мифа (божества, их атрибуты и функции) во вступительных рассказах, т.е. двенадцать тематических ядер, вокруг которых затем группируются её рассказы (часто с ребёнком в качестве рассказчика или фокусника) теряет повествовательный поток, вводит нефункциональных персонажей и ненужные детали, только для того чтобы показать, что мир древнего прошлого Славян оказался богаче, а мифологическо-демонологическая система персонажей более всеобъемлющей.

Ключевые слова: система словянской мифологии, фольклор, мифологический прототип, рассказ, литературная трансформация, повествование, вторичный мир, ребёнок рассказчик, литература для детей.

Јелена Ђ. Гојић
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Катедра за германистику

УДК 821.112.2-31.09 Ман Т.
<https://doi.org/10.18485/uzdanica.2020.17.1.5>
Оригинални научни рад
Примљен: 28. фебруар 2020.
Прихваћен: 1. јун 2020.

МОТИВИ ГОРДОСТИ И ПРАШТАЊА У МАНОВОМ РОМАНУ *ЈОСИФ И ЊЕГОВА БРАЋА* СА ОСВРТОМ НА БИБЛИЈСКО-АПОКРИФНЕ СПИСЕ

Айст̄прак̄ӣ: У раду се истражује развој мотива гордости и праштања у лику Прекрасног Јосифа на основу текстуалних предлога који имају упориште у библијско-апокрифним списима и другом делу тетралогije Томаса Мана *Млади Јосиф*. Старозаветна прича о Прекрасном Јосифу описана је у свега неколико глава у *Књизи њос̄тања* Светог писма, али, поред ње, списи који сведоче о напаћеном Јосифу и његовом успону на животном путу налазе се у неколико верзија апокрифа у којима се из више перспектива сагледава Јосифов живот. Томас Ман се враћа на причу о Јосифу и обликује је на свој начин, при чему преиначава овај библијски лик у једну посве комплексну личност. Компаративном анализом долази се до закључка да Томас Ман гордост и праштање поставља као централне елементе у развоју Јосифове личности, при чему се гордост у лику Јосифа не појављује у библијско-апокрифним списима. Мотив опроста присутан је пак у свим текстовима. Међутим, у библијско-апокрифним списима, мотив опроста појачава врлине Прекрасног Јосифа, док код Томаса Мана има кључну улогу у приказивању његовог преображаја.

Кључне речи: Томас Ман, *Јосиф и његова браћа*, *Млади Јосиф*, апокрифи, прекрасни Јосиф, гордост, опраштање.

Старозаветни и новозаветни текстови су у свим књижевним епохама били у функцији прототекстова из којих настају сасвим нови дискурси као интерпретације и реинтерпретације примарног (или изворног). Међутим, текст који се заснивао на библијској тематици, а није постао део Светог писма, дефинисан је као апокрифни и није се нужно значајно разликовао од канонског дискурса. У апокрифним текстовима, у зависности од врсте, постоје мања или већа одступања од библијског текста, али су у њима садржане личности, теме и мотиви које налазимо и у Библији. Оно што их разликује од текстова који су одговарали нормативу Светог писма јесте стил у приказивању прича, динамично и сликовито приповедање, али у одређеним случајевима и изме-

не у садржају. Како се у њима могло наћи детаљнијих описа у виду допуне садржаја о одређеним библијским личностима, што је, подразумева се, било одступање од библијског канона, апокрифни списи су били забрањени. Као такви, били су окарактерисани као тајни списи (уп. Јовановић 2005: 9–10).

Интересовање за библијско-апокрифне списе присутно је и у 20. веку, што доказује роман Томаса Мана *Јосиф и његова браћа*, на ком је Ман радио пуних шеснаест година и због којег је подробно истраживао различите списе и чак спровео путовања до Египта и Палестине. Овакво истраживање изнедрило је тетралогiju, при чему су књиге хронолошки постављене тако да прва, *Јаковљеви доживљаји*, одговара опису Јаковљевог животног пута, опису љубави према Рахили и потешкоћама на путу остварења љубави са својом Правом. Затим, *Млади Јосиф*, почетак приче о Јосифу, док трећа и четврта књига носе наслове *Јосиф у Египћу* и *Јосиф хранишћел*, у којима видимо наставак Јосифовог самосталног живота далеко од своје породице. Сва четири дела заправо имају за задатак да покажу живот младог Јосифа који је у својој појави био изразито посебан и који је то и сам знао да препозна, али и да се кроз приказивање његовог живота укаже на одређене митске обрасце који се кроз различита времена понављају. Наклоњеност митологији Ман објашњава тако што човека у одређеним годинама напушта интересовање за оно што је индивидуално и посебно, те преовладава жеља за изучавањем оног типичног, што је у основи увек митско (Глушчевић 1970: 40). У коришћењу митолошке грађе као основе за стварање Ман није усамљен, већ је то, како Мелетински (1983: 301) наводи, карактеристична појава у 20. веку, не само у виду уметничког стварања, већ и у осликавању односа према свету.

Основни сиже *Јосифа и његове браће* преузет је из старозаветне приче, с тим што је Ман продубљује и детаљније проблематизује одређена поља која нису расветљена ни у библијској причи, а ни у апокрифним списима. О људским жељама, могућностима, немогућностима и побудама Ман нашироко приповеда, уз честе коментаре који воде ка бољем разумевању приче (Стојановић 1997: 115). Стога у раду полазимо од осврта на старозаветну причу, чије разумевање употпуњујемо различитим верзијама апокрифа о Прекрасном Јосифу, како бисмо компаративном анализом потом истражили извесне аналогije у лику Јосифа код Томаса Мана. Сходно томе, у средиште наше анализе постављамо други део ове тетралогije који носи назив *Млади Јосиф*, јер се управо у том делу налази окосница читаве радње романа – опис Јосифовог односа према браћи, оцу и околини, његова учења, као и тренутак ескалирања мржње старије браће према Јосифу. Оваквим приступом желимо да укажемо на циклични развој митске ситуације у линеарном времену, са освртом на фигуру Јосифа који доживљава свој развој од горде, набусите личности, до онога који је умерен, мудар и склон праштању. Управо то и постављамо као предмет рада.

АПОКРИФНИ И БИБЛИЈСКИ ПРЕКРАСНИ ЈОСИФ

Старозаветна прича о прекрасном Јосифу, праобразу Исуса Христа, већ хиљадама година пружа инспирацију и надањује ауторе из различитих области стваралаштва – од књижевности до цртаног филма (Анђелковић, Пајић 2011: 265). Тематски сиже приче усмерен је ка Јосифу, његовом развојном путу, као и великој љубави према оцу, сукобима са браћом и истрајној верности према Богу. Као таква, због свог дидактичког садржаја и у њој садржаних мотива, ова прича вековима представља нелицеперан извор утехе за недужне и невине који трагају за спасењем и надом.

Библијска прича о Прекрасном Јосифу испричана је у Књизи постања са почетком у 37. глави и завршетком у 50. глави, при чему у 38. глави долази до малог екскурса, па се у њој приповеда о Јудином животу. Поред тога, сведочења о прекрасном Јосифу налазимо и у апокрифима. Уз мање-више запажене дистинкције, оно што се уочава као главни костур ових апокрифа јесу три главне приче: „продаја Јосифа и одвођење у ропство; лажна оптужба Петефријеве жене и одвођење у тамницу; постављање Јосифа за владара и клањање браће” (Анђелковић, Пајић 2011: 267). На то се може додати и мотив опроста браћи, што у целости заокружује причу о личности Јосифа, који никада није чинио против Божије воље и који је због тога напослетку био награђен. Један од занимљивих детаља, додуше и усамљених јер се тако нешто не појављује ни у једном другом спису где има помена Јосифа, налази се у апокрифу *О прекрасном Јосифу и како га продадоше браћа (прва верзија)*. При самом крају, у тексту се говори о Венјаминовој мржњи према синовцу који је био одабран да буде благословен, док се са том мржњом рађа и мржња према брату Јосифу. Венјамин изнова покушава да убије Јосифа и Јефрема, док се Јуда, који је покретач злодела које су браћа учинила над Јосифом продавши га у робље, брине и буни због Венјамина, тражећи начин да га заустави у својој намери (уп. Јовановић 2005: 283–295). Јосиф је несумњиво жртва мржње своје браће, али, како је његова животна прича показала, због злодела која су му учињена и његовим одговорима на њих, успео је да се издигне у Божијим очима јер је остао веран и истрајан у служењу Богу, чинећи увек исправне ствари.

Постоји и друга група апокрифа која нас дубље и детаљније уводи у Јосифов поглед на љубав, искушења у разним ситуацијама са женама¹ и ње-

¹ Неизоставни елемент сваке приче о Прекрасном Јосифу јесте ситуација у коју доспева због похотности једне жене која жели да куша његову љубав, а на тај начин и његову верност Богу. Та жена је била удата, штгавише, била је жена Петрадина (*О прекрасном Јосифу како га продадоше браћа (друга верзија)*), тј. Пентефрија (*О Прекрасном Јосифу како га продадоше браћа (Из њалеје с шумачењем)*), који је Јосифа примио у свој дом након што га је откупио из ропства и допустио да има све на располагању, осим његове жене (Јовановић 2005: 298). Како Јосиф одбије блискост са женом, она прибегава подвали и Петрадин баца Јосифа у тамницу.

гов брак са Асенетом. У овом апокрифу добијамо увид у преображај једне јаке, доминатне женске фигуре која при првом погледу на Јосифа одлучује да одбаци своју веру и принципе. Након што уследи процес Асенетиног религиозног и потпуног личног преображаја који је врло сликовито и детаљно описан у апокрифу *Житије и исјовесѿ Асенетѿ* (Јовановић 2005: 320–340), Јосиф је узима за жену и са њом добија двоје деце, синове Манасију и Јефрема. У старозаветној причи у Библији *Посѿање*, глава 48 (Свето писмо 1992: 42–43), епизода са Асенетом није ни најмање развијена. Она се помиње само као његова жена која му рађа двојицу синова, али је од великог значаја део где Јаков на самрти свој благослов не даје Јосифовом првенцу Манасији, већ млађем Јефрему, што у Јосифу изазива љутњу. Међутим, на овај начин Јаков остаје доследан својим праоцима, као и схеми на којој је заснована прича о Аврамовим потомцима, јер ниједан првородни у породичној лози није добио благослов.

Иако апокрифи списи не спадају у библијски канон, када говоримо о причи о Прекрасном Јосифу и његовој личности, у њима нема никаквих одступања од онога како је Јосиф приказан у старозаветном предању. Апокрифи нам, пак, сликовитим и динамичним начином приповедања пружају потпунију слику о Јосифовом путу уздицања, при чему на том путу остаје веран својим врлинама и не чини никакво зло нити преступе. Тако приказан, он представља слику идеалног човека који у теоријском систему о религиозном учењу – теологији, пружа адекватан узор свим нараштајима и генерацијама².

МИТОЛОГИЈСКО-ТИПСКИ ОБРАЗАЦ У ТЕТРАЛОГИЈИ ТОМАСА МАН

Томас Ман је за рад на овој тетралогии спровео исцрпна истраживања, те стога 1925. године путује у Египат, а затим 1930. у Палестину (Педерин 2008: 509). Како је Ман био протестант, користио се Лутеровим преводом Библије, али је поред Свете књиге изучавао и куранске списе, египатску и феничанску митологију³, а била је довољна и једна реченица из Гетеове *По-*

Јосиф ће управо у тој тамници срести двојицу затвореника и тумачећи им снове избавити себе. Оставши веран Божији слуга, Јосиф бива награђен и фараон га поставља да царује у Египту.

²О томе да је прича о Јосифу поучна за све нараштаје говори и чињеница да су на основу управо те приче снимљени филмови, што за одрасле, то и за децу, али и да се управо тај дидактички потенцијал који прича носи у себи користи у образовању и васпитању деце. Стога постоји и дидактички потпуно осмишљен и описан предлог за рад у настави са ученицима основне школе од првог до четвртог разреда у Немачкој. Предлог чини це-де са филмом који траје једанаест минута, слике које прате радњу (20 слика), девет радних задатака, као и образложење васпитних и образовних циљева (Институт за филм и слику 2012).

³Педерин (2008: 509–510) даје исцрпан преглед тачних списа који су Ману послужили у изради романа у оквиру тетралогии *Јосиф и његова браћа*.

езије и истине да га подстакне да се позабави овом темом (Глушчевић 1970: 39). Тематско упориште Мановог романа чини у основи легенда о Јосифу, при чему се Ман ослања на научну традицију и у осетној мери се препознаје Јунг и његово учење о архетиповима. Ман пише митолошки роман, али то није роман у коме треба препознати и ишчитати митске обрасце, већ акценат јесте на митологичском сижеу, при чему митолошке приче шири, обнавља их и указује на њихово понављање кроз типичне митске обрасце. Као што Мелетински (1983: 338) наводи, „тај сиже је, додуше, узет из једног извора и представља [...] 'историзован' мит или митологизовано историјско предање”.

У *Јосифу и његовој браћи* Ман укида време као трајање (Кордић 1975: 16) и не пише историјски роман, већ кроз приказивање понављања митских схема указује на ванвременост митова тако што осветљава унутрашњу повезаност митова са типским. Отварајући поглавља о познатој и сажето испричаној причи о Јосифу у Библији, Ман нашироко не приповеда само о животу појединца и његовом индивидуалном животном путу, већ открива општа и схематска поља која прате сваког појединца и друштва уопште. Кроз типичну митску фигуру приказане су карактеристике које су поновљиве и које се понављају у понашању различитих индивидуа, без обзира на време и простор у коме живе (Тартаља 1986: 65). Кроз животне путеве Јосифових праотаца које Ман приказује у својим романима – Аврамов пут и његово тражење Бога, помињање Исака, а затим и детаљно испричан пут Јакова, указује се на одређене обрасце који су и типски и поновљиви, као и на то да ниједан појединац није усамљен на свом путу развоја и сазнања јер упориште свог пута може пронаћи у вечним понављањима која прате људске судбине, независно од историјског времена. Како појединце понаособ прате различити митски, тј. типски обрасци, појединац их не преузима свесно, већ се у њему они обнављају и у различитим историјским временима понављају несвесно (Тартаља 1986: 67). Кроз *Јосифа и његову браћу* Ман успева да индивидуално време и судбину пренесе на ступањ општости и уз то прикаже вечност трајања митско-типских образаца. Служећи се тим обрасцима, Ман приказује да смрт појединца није крај (Хајмендал 1998: 300), већ означава живот и вечност – „Умрети, то, наравно, значи изгубити време и отићи из њега, али то уједно значи стећи вечност и трајну садашњост, а то значи прави живот” (Ман 1990а: 53).

Најбољи пример за доследност понављања митских образаца је Елијезер. Он је Јосифов учитељ и Јаковљев најстарији слуга који Јосифа упознаје са причама о прецима, говорећи притом у првом лицу када помиње Елијезера који је путовао у Месопотамију као просац Ребеке у Исаково име. Он то, разуме се, никако није могао да буде јер би то значило да је стар неколико стотина година. Упркос томе, он остаје веран причању у првом лицу јер се идентификује са искуствима свих Елијезера пре њега. Он не представља појединца у модерном смислу, већ слику „митске институције” (*mytische*

Institution) (Хајмендал 1998: 303) и тако очито потврђује понављање митских образаца. Елијезер, пак, није усамљен у изједначавању са митским пратиповима. Наиме, Јакова прате сличне приче као Исака и Аврама. Како Хајмендал (1998: 303) наводи, понављање митских образаца овде само утврђује њихову позицију у друштву и чини културалну основу за разумевање постанка израелског народа.

НАРЦИСОИДНИ ЈОСИФ

У *Јосифу и његовој браћи* Ман се одваја од својих устаљених грађанских тема и ликова који су до тада заузимали централно место његовог интересовања и углавном се одликовали неким телесним или нервним потешкоћама, те се стога чини као да нису могли да превазиђу антагонизам духа и душе да би живели у складу. Лик Јосифа гради на потпуно другачији начин. Ослањајући се на Свето писмо, Ман преиначава један библијски лик не би ли показао да је могуће доћи до хармоније и споја духа и душе.

Лик Јосифа се у библијско-апокрифним причама одликује највећим врлинама које се у карактеру једног човека могу замислити. Отелотворење његове личности пропраћено је добрим и умереним особинама, при чему није био склон претеривању у истицању своје посебности, која се између осталог састојала у дару да тумачи снове, кроз које је могао да прорекне будућност. У библијско-апокрифним причама, браћа нису наклоњена Јосифу, а један од разлога за то је Јосифов дар тумачења снова. У једном од својих снова, Јосифу се потврђује да ће господарити и да ће му браћа служити. То је био главни окидач да се мржња у старијој браћи распламса, те одлуче најпре да Јосифа убију, а затим да га баце у јаму. Касније се ипак предомисле и продају га Египћанима у робље. Оно што разликује библијску причу од апокрифа јесте управо Јосифов глас, пре свега када га браћа бацају у јаму. У библиској причи Јосиф не проговора, са његовим речима се сусрећемо тек касније, те не можемо знати каква је његова реакција на дело његове браће. У апокрифима, пак, добијамо увид у то колико је Јосифу било тешко због чина његове браће и колико је патио што ће бити далеко од очеве куће и мајчиног гроба.

Кроз свако Јосифово делање у библијско-апокрифним причама потврђује се његова доброта и врлина. Чак и у разговорима са својом браћом, он не ликује над судбином која ће их неминовно задесити, јер ће се Јосифово привиђење засигурно обистинити, већ им само приповеда о свом сну. У апокрифним причама, Јосиф извештава своју браћу о свом сну, али прича није довољно развијена да бисмо знали да ли то ради из разлога да би ликовало и постављао себе изнад своје браће или им само пружа информације о свом

сну. Међутим, делови прича пре и после показују да су у Јосифу доиста владале врлине целим његовим бићем.

Ман, пак, шири легенду о Јосифу, те имамо прилику да из различитих углова и са различитих аспеката сагледамо Јосифову личност, која нашироко отвара она поља која су укратко постављена у старозаветној причи. Јосифа одликује мудрост, лепота, богатство многим знањима, али, поред тога, његова личност се у Мановој тетралогiji разликује од архаичних текстова у којима се Јосиф одликује само врлинама. У Мановом Јосифу преовладава читав спектар особина. Како ће епизоде са Венјамином показати, поред доброте, љубави и мудрости, у њему се могу појавити љубомора спојена са страхом да не буде надмашен у својим знањима, као и лукавство, потказивање браће, за које и сам признаје једном да је било претерано (Ман 1990б: 62). Кроз поступке које Јосиф чини стиче се утисак да се служи оваквим особинама не би ли остао најбољи. Јосиф не жели да дозволи да било ко други заузме место које он има у друштву и, најпре, у очима свога оца Јакова. И сам Јаков га у једном наврату моли да му се не додворава како би добио оно што је наумио (Ман 1990б: 102). Јосиф се, дакле, служио и средствима која нису била увек оправдана. У једном од разговора са оцем, Јосиф га на врло лукав начин моли да му саопшти шта је то што је обећао да ће му једног дана припасти. Јаков одбија, али га Јосиф вештим реторичким способностима наговара, приказујући извесне особине које алудирају на присуство нарцисоидности, оваплоћене у његовом лику.

„Зар да не видим оно што је моје и мени обећано? Дакле, урадимо онда овако: Ја ћу се сав скупити, ево ту на овом месту, као да сам везан, и нећу се помаћи с места. А ти ћеш донети и показаћеш ми свечану хаљину, узећеш је и држаћеш је пред собом онако као што трговац у Хеврону у радњи муштерији показује робу и шири и преврће тканину пред његовим пожудним очима. Али овај је сиромас и не може да је купи. Тако трговцу на крају не преостаје ништа друго него да своју робу склони.” (Ман 1990б: 105)

Јосиф је потпуно убеђен да ће Јаков њему дати благослов и ка њему усмерити наследни избор, иако то Јаков ни у једном моменту не потврђује.

„Нека буде у име Господа”, рече Јаков, „Неком ко би све ово посматрао са стране зацело би се учинило да можеш да чиниш са мном шта ти је воља. Остани ту где си! Седи на ту једну ногу, а руке држи за леђима! Нека ти буде, видећеш оно што ће једном можда бити твоје, ако то околности буду допустиле.”

„Оно што је већ моје!” викну Јосиф за њим. „И што само још немам, што још није у мојим рукама!” (Ман 1990б: 105)

И поред Јаковљеве жеље да остане при својој одлуци, он попушта пред Јосифовим убеђивањем и износи му Рахилин вео у ком Јосиф изгледа као право оличење божанства. И до тада је Јосиф показивао особине које се не

подударају са оним из библијско-апокрифних прича, а то су пре свега гордост и надобудност. Свестан својих психо-физичких квалитета, каналише их у погрешном смеру. Егоизам и самољубље које се претварало у нарцисоидност и уверење да га свако мора волети највише, више од самих себе (Стојановић 1997: 123), довели су до тога да га браћа замрзе до те мере да пожелеле његову смрт. И пре него што је добио вео, Јосиф је поступао гордо служећи се сазнањем о љубави коју отац осећа према њему. Чињеницу да Јаков у њему види Рахилу Јосиф користи да се издигне изнад свих, па и изнад старије браће. Егоцентричност присутна у лику Јосифа појачава се након добијања вела јер, свестан своје лепоте, ликује над својом појавом. Врхунац Јосифове нарцисоидности представља тренутак када одлучи да се у мајчином велу појави пред својом браћом на ливади⁴. У браћи се бес само појачавао и кулминирао је управо због овог комада одеће. Јосифова појава изазвала је такав револт у браћи да му чак нису дозволили ни да каже више од пар речи, одмах су га напали и умало на смрт претукли, о чему ће бити више речи у наставку рада.

Место које упућује на проблематику Јосифовог самољубља као везу са проблематиком идентитета повезује се са сновима који се код њега јављају као привиђење будућности (Клерико 2004: 101). Сусрет са другима користи за величање себе, чега у библијско-апокрифним причама нема. Самопоуздање, самовоља и гордост појачавају се услед снова које сања, о којима не говори свима, већ само свом поверенику, млађем брату Венјамину. Свестан је последица до којих би дошло када би испричао све сне, али опет одлучује да браћи саопшти један од снова, а тиме и да им укаже на будућност. У том сну, кроз алегорију снопова жита који једино у Јосифовом пољу стоје исправно, Јосиф их наводи да сами протумаче сан уз речи: „Наиме, онај ко је уснио сан, не треба и да га тумачи, већ то треба неко други да учини” (Ман 1990б: 135). Браћа су знала да тај сан значи да је Јосиф одабран да влада. Сан се може протумачити као парафраза постанка његовог Ја, као потврда њега као индивидуе насупрот колективу, тј. осталима (Клерико 2004: 101), што се одражава и у његовом односу према браћи.

ЈОСИФОВА ГОРДОСТ ПРЕМА БРАЋИ

Од Јосифовог рођења је било јасно да ће остала браћа, иако старија, бити остављена по страни и да ће их отац занемарити јер је Јосиф плод велике велике љубави између Јакова и Рахиле. Јосиф, дакле, самим рођењем

⁴Јосифова браћа се налазе на ливадама далеко од куће, где обављају своју пастирску дужност након што су саопштили Јакову да одлазе од њега. Разлог најављеног одласка од оца је тај што је Јаков предао Јосифу вео. Јаков шаље Јосифа да их врати кући и, иако Јосиф заиста воли своју браћу и, иако свестан шта би појава у велу могла да изазове код браће, одлучује да се испред браће појави у велу уз смех и лепо расположење.

бива предодређен и изабран за наследника, али како је одрастао све више се издвајао из масе, а нарочито од своје браће, и то пре свега по лепоти, а затим и по мудрости. Јосиф је био толико леп да се о његовој лепоти причало нашироко и надалеко. Нико не би могао да не примети његову појаву и лепоту, без обзира на мишљење о његовој личности. Равнодушност према његовој лепоти није била могућа, због чега га Ман наизглед издједначава са божанским бићем.

[...] без обзира на то да ли смо ми у стању или нисмо да се прикључимо том усхићењу – да је његова љупкост веома рано, и то у позамашном делу земље, постала пословична. А уз то је била опремљена способношћу да у себе укључи и духовно и све његове уметности, да га захвати с ведром ревношћу, да га упије у себе и да га опет, обележена њиме, печатом љупкости, зрачи из себе, тако да између обојега, између лепоте и духа, више није постојала никаква супротност, нити је међу њима било више икакве разлике. Рекли смо да је уклањање њихове природне напетости морало да остави утисак божанског. (Ман 1990б: 27)

У даљем тексту Ман истиче да је, иако са особинама приписиваним божанском бићу, Јосиф ипак људско биће које није непогрешиво. Његов однос према брату Венјамину, брату и по оцу и по мајци, био је умногоме другачији него према полубраћи. Јаковљеви синови су, може се приметити, били подељени у две групације, где су са једне стране били старији Јаковљеви синови којих је било десеторица и млађи синови, Јосиф и Венјамин, чија је мајка била Рахила. Како је Рахила била велика Јаковљева љубав, Јосиф и Венјамин су стога по рођењу имали већу наклоност свога оца. Рахилини синови су доста времена проводили заједно, нарочито од доба када је Венјамин порастао и није било неопходно пружати му стално старање. Од своје осме године проводи више времена са старијим братом Јосифом, према коме је осећао велику приврженост и наклоност, а Јосиф је осећао да је њихова повезаност посебна и, напослетку, „природна” (Ман 1990б: 61), те је у Венјамину видео правог пријатеља и повереника. Разлика у годинама је била приметна, али ју је Јосиф занемаривао, па је са Венјамином разговарао као са својим вршњаком. Уистину, Венјамин није могао увек да схвати све оно о чему Јосиф прича, али је истовремено био срећан и поносан због односа какав су имали.

Венјамин често истиче како је он незрео и тек „шврћа”, показујући у исто време и изразиту зрелост, јер свестан своје незрелости и година отвара могућности за нова сазнања и учења. И не само то – наглашавајући своју незрелост, Венјамин повремено истиче своју мајуншност – интелектуалну и физичку – насупрот Јосифу кога велича јер сматра да је најмудрији и најлепши. Венјамин поступа тако као да би било погрешно да са тако мало година један дечак покаже равноправну мудрост насупрот Јосифовој. На тај начин, стиче се утисак да је Венјамин неретко вешт у истицању мудрости свога брата, што свакако подстиче Јосифово самопоуздање. Међутим, Венјамин је по својој природи врло бистар и показује да има изразито оштар ум и истанчан њух

за ситнице и детаље. Врло добро уочава појединости, што некада и разљути Јосифа јер су то обично биле појединости о којима Јосиф није имао сазнања.

„У какво дрво?” [пита Венјамин]

„Било је то дрво или грм”, рече Јосиф љутито, „или грм јак као дрво. Нисам био у близини да бих ти могао рећи какав је нос био у краља и какве је минђуше имала дадиља краљеве ћерке. Ако ти је до слушања, онда слушај а немој ми постављати незрела питања као да би да бацаш клипове у точкове!”

„Ако ћеш да ме грдиш, онда ћу се заплакати”, потужи се Венјамин, „па ћеш онда морати да ме тешиш. Зато немој одмах да ме грдиш и веруј ми да не желим ништа друго него само да те слушам!” (Ман 1990б: 76)

Јосиф не уме да прикрије љутњу коју у њему изазвају Венјаминова питања, која управо задиру у појединости и врло су честа. При образложењу одговора, Јосиф поново упућује прекор млађем брату у нешто блажем тону, али са видљивим негодовањем, говорећи му: „Ти баш мораш све да питаш и све да знаш” (Ман 1990б: 76). Иако је однос између двојице браће друкчији него са онима који нису синови њихове мајке, и овде примећујемо извесна колебљива струјања између Јосифа и Венјамина. Наиме, када се Венјамин родио, Рахила је умрла на порођају. Због тога Венјамина зову, а то и он сам чини, „синчићем смрти”, док се у Јосифу огледа сва Рахилина лепота. Сам Јосиф говори да у њему живи мајка, да су они једно биће и да управо у томе лежи разлог толиког обожавања које према њему усмерава Јаков. Он у Јосифу види Рахилу. И не само он, и Венјамин потврђује ту Јосифову тврдњу, откривајући да му он замењује присуство мајке. Но, разлика између мајке и Јосифа постоји и то сам Венјамин каже, јер мајчина је љубав безусловна и несебична, а Јосиф одређена знања задржава за себе и не дели све са својим братом. Чак ни са њим, иако га сматра својим повереником и пријатељем. Несумњиво је да Јосиф жели да његов млађи брат сазри и овлада знањима, али како је он тај који Венјамину преноси знања, Јосиф је у позицији да одлучује која знања и када Венјамин треба да дозна. Управо је ово још једно место на ком Јосиф глорификује своје Ја и остаје доследан својој нарцисоидности.

Начин на који овај осмогодишњак уочава и схвата ствари доказује да је Венјамин на добром путу превазилажења свога брата, који је сматран савршеним. Видевши га као свог узорног модела, Венјамин жели да има исти венцац од мирте на глави као и Јосиф. Међутим, Јосиф то схвата као потенцијално угрожавање, што не показује директно, већ суптилно саветују Венјамину другачију врсту венца, од разних пољских трава. Дакле, Јосиф одбија сваку идентификацију са још неким, па макар то био и његов мали брат, што овај осмогодишњак уочава, претпостављајући да се Јосиф брине за наследство.

„Ти си, очевидно, у праву, и ја то увиђам, Јосефија, Јашупе, мој Јехосифе. Ти си неизмерно паметан и оно што ти кажеш, то ја не бих умео да кажем. Али када ти то кажеш, онда ми је све јасно и ја се приклањам твојим мислима, тако да су то онда и моје мисли, па сам ти ја тако онолико паметан колико ме

ти начиниш паметним. Сасвим ми је јасно да се мора направити избор и да не пристаје сваком сваки украс. Видим да ћеш да останеш на томе и да ћеш ме оставити онако паметног какав сам постао слушајући тебе. Али чак и када би пошао даље и када би пред братом још отвореније говорио, ја бих те већ пратио, веруј малишану, у њега се потпуно можеш поуздати.” (Ман 1990б: 64)

„У себи је мислио [Венјамин]: Очеvidно је изабраност за наследника и првородство то што има на уму. [...] У сваком случају, [Јосиф] хоће да ме увери да је мирта жртвени украс; то ме мало узнемирује и плаши.” (Ман 1990б: 66)

Иако осмогодишњак, Венјамин је у стању да добро расуђује и процени свог брата. Зна да препозна када се у Јосифу појаве струне љубоморе, страха и тајновитости. Свакако, Венјамин према Јосифу исказује свако поштовање и љубав у којој се обједињују љубав према брату и мајци. Свестан је свог судбоносног терета који прати удес смрти њихове мајке, као и очевог одабира Јосифа за наследника. Упркос свим познатим чињеницима да је Јосиф практично представљао оличење идеалног представника људске расе, са нагињањем ка божанском, закључујемо да са својих осам година млади Венјамин превазилази свог брата, јер увиђа да Јосиф препознаје његову мудрост и оштроумност, те га у извесној мери доживљава као потенцијалну претњу. Венјамин ипак сугерише брату да је свестан ко је Изабраник и да то ничим неће угрозити. Јосиф се видно срди када Венјамин поставља питања јер то значи да Венјамин сеже за већим знањима која су чак и ван Јосифових домета. Венјамин уочава потенцијалну љубомору код брата и повлачи се, увек уз речи хвале свом старијем брату, које Јосифовом самољубљу видно пријају јер их увек радо прихвата, али зна и да их узврати. Анализом односа између двојице браће, долазимо до закључка да је у Јосифу присутна извесна мера несигурности у себе, иако својом нарцисоидном појавом делује сасвим супротно. Страх од угрожавања осећа због свог мудрог млађег брата који, иако још дечак, показује извесну зрелост у промишљању и закључивању. Упркос томе, не може се порећи снажна веза између двојице браће јер, напослетку, Венјамин је једини коме ће Јосиф испричати свој важан сан⁵ који предсказује будућност, не само Јосифову, већ у извесној мери и читаве породице.

⁵ Ово је први сан који се детаљно описује у роману, при чему се разликује од оних на које наилазимо што у библијској причи, то и у апокрифима. Могло би се рећи да сижерна замисао остаје иста, али је највећа разлика у детаљним описима које нам Ман предочава. У том сну, Јосиф сазнаје да ће га задесити немили догађаји, али да се због тога неће осећати лоше, већ ће, сасвим супротно, осећати извесну срећу због онога што ће уследити, а то је указивање Бога пред њима. Не само да ће му се ukazати Бог, већ ће он, Јосиф, бити у његовом царству, међу анђелима и Бог ће саопштити да је он његов Изабрани. Његово име ће бити „Мали Бог” (Ман 1990б: 90). Поред тога, благосиља га и краљ га на Земљи, подиже му престо сличан његовом и именује га за врховног кнеза који ће владати над свим и свима.

ПРЕОБРАЖАЈ ГОРДОГ ЈОСИФА

Своју тетралогију Ман започиње силаском у пакао и поменом бунара, означавајући га безданом. Напомиње да су његове дубине велике онда када се ради о људском бићу и да, напослетку, уколико зађемо у дубину бунара човечије прошлости, нећемо стићи никуда јер се сваким откривањем једног дела прошлости задире у нову дубину и тако у недоглед. Зато Ман (1990а: 7) саветује да треба почети изнова и „наново све даље”, јер су те дубине недокучиве у потпуности. У Јосифовом случају, пак, важно је шта се дешава након пада у бунар, дубину и таму. Тај бунар или студенац симболично представља силазак у доњи свет који Ман помиње на самом почетку тетралогије, привремену смрт Јосифову, а затим и његово васкрсење (Мелетински 1983: 338). Рекло би се да пад, сам по себи, не може означавати нешто добро. Међутим, без пада нема ни успона, што би у Јосифовом случају значило да без пада и смрти његове нарцисоидне и гордошћу глорификоване личности нема спасења. У свом самољубљу и таштини је сагрешио, те да би био спасен мора најпре бити сахрањена његова гордост и нарцисоидност. Стога је његов сусрет са дубином студенца, како Мелетински (1983: 338) наводи, заправо и његов сусрет са „изразом сопствене подсвести у којој се човек сусреће са смрћу”. Јосифово васкрсење се потврђује боравком на дну бунара у трајању од три дана, а у наставку трећег романа Јосиф говори како је зарастању његових рана помогло уље које је намазао на себе које су му Египћани дали (Ман 1990в: 10), што представља директну алузију на васкрсење Исуса. Управо на том месту оправдава се Манова тврдња с почетка, да након пада у студенац треба почети изнова и наставити даље. Јосиф то и чини, при чему смо сведоци потпуне трансформације његове личности. Све што му се догађа у новом животу Јосиф прихвата, а самим тим показује и покорност Свевишњем. Потпуни преображај Јосиф доживљава у тренутку када својој браћи прашта учињено зло на ливади у долини Дотана и прихватања благослова који Јаков даје Јуди, јер управо ту показује да никаквој гордости ни нарцисоидности више нема трага. Можда је то и због тога што је био свестан да су ипак браћа та која су му помогла у спасењу. Напослетку, браћа су та због којих је доспео на дно бунара, те је самим тим добио прилику да започне свој процес преображаја, а он је започео оног тренутка када су га Египћани извадили из студенца. У том догађају можемо пронаћи подударност са једном од верзија апокрифа о Прекрасном Јосифу (Јовановић 2005: 291). У тој верзији апокрифа браћа су та која истичу да Јосиф не би био тамо где јесте да није било њих, његове браће која су га продала као роба и да је, поврх свега, Јосиф тај који им дугује захвалност.

Јосиф у Мановој верзији приче прелази дуг пут сазнања о добрим и лошим странама, како својим тако и туђим. То је пут сазревања и развоја на коме ће моћи да се оствари у помагању другима (Стојановић 1997: 118–119).

Од нарцисоидног, гордог заљубљеника у себе, са очигледно искривљеном сликом доживљаја свог Ја, Јосиф сопственом трансформацијом бива спасен и тако и његов случај остаје доследан испуњењу митских образаца, оличених у потешкоћама које се морају пребродити да би се дошло до коначног добра. Имајући у виду своје праоце и њихове животне путеве, после пада у понор студенца и преображаја, Јосиф свој идентитет заправо проналази у идентитету колектива (Кордић 1975: 17), при чему смо сведоци типског које Ман помиње у понављању истих митских схема само у различитом времену. Овакав преображај сведочи о томе да тетралогичка *Јосиф и његова браћа* има одлике и васпитног романа. Стојановић (1997: 175) наводи да је Јосиф прешао пут сазнања у ком је спознао да самољубље и егоизам морају бити кажњени, баш као што и Јаков кажњава себе због превелике љубави према Јосифу. У Јосифовом сазревању ка одмереном и мудрому човеку, какав постаје током свог боравка у Египту, несумњиво је кључни догађај сусрет са својом подвешћу у понору студенца. У тренутку пада постао је свестан искривљености своје свести и због тога ју је усмртио, а затим васкрсао и наставио свој пут као Божији верни слуга. За то бива и награђен. Стога можемо закључити да се, када је реч о Јосифовом развоју личности и доживљеном преображају, Ман приближава библијско-апокрифним причама о Прекрасном Јосифу. Тренутак давања опроста браћи за Јосифа заправо представља победу над сопственом таштином.

ИСПУЊЕЊЕ СНА КАО ЗАКЉУЧАК И МОГУЋЕ ПОМИРЕЊЕ БИБЛИЈСКО-АПОКРИФНОГ И МАНОВОГ ЈОСИФА

Уз све истакнуте разлике између библијске приче и апокрифних списа са Мановим приповедањем легенде о Јосифу, показало се да није изгубљена схема понављања и обнављања митских елемената које садрже и библијско-апокрифне приче и Манова тетралогичка. Да би се схема понављања разјаснила, неопходно је осврнути се на шире старозаветно предање о Јосифовим праоцима и њиховим животним путевима. Извесно је да су његови праоци доживљавали слично у обрасцима, што се напослетку потврђује у понављању Јаковљевог избегавања да благослов да прворођеном Манасији. На библијска, Ман додаје и нова понављања у виду прича о Авраму и Сари, Исаку и Ребеки, Јакову и Рахили, затим у релацијама између завађене браће Каин – Авел, Исак – Исмаел, Исав – Јаков, Јосифова старија браћа – Јосиф (Мелетински 1983: 340–341).

У чему се пак огледа поновљивост митског обрасца код Мановог Јосифа? Свакако је у питању његов развојни пут кроз који мора проћи, а у који су укључена сагрешења, спознаја сагрешења и васпостављање вредности. Нема

сумње да је Јосиф од самог почетка врло близак Богу и својим прецима, о којима учи преко свог учитеља. Управо из учења о Богу и прецима сазнаје да човек треба бити што бољи, чак најбољи, да би се приближио Богу и задобио његову пуну наклоност. Управо ту се и налазе корени Јосифове гордости, те формира став да га сви морају волети више него што воле себе саме. Нарцисоидност која је присутна у његовом лику не прави изнимке. Глорификовању себе остаје доследан и у односу са оцем и својом браћом, чак и са млађим Венјамином, иако и сам свестан да повремено претерује у свом понашању. Његово хвалисање јаче је од љубави коју осећа према браћи, те је Јосиф сам одговоран за развој мржње коју браћа осећају према њему. Одатле можемо закључити да су негативна осећања која браћа развијају према Јосифу размљива, при чему није оправдан чин пребијања Јосифа. Негативна осећања која су се нагомилавала у браћи имала су више етапа и била су подстакнута из више разлога: 1. Јосифово свакодневно гордо и надобудно понашање; 2. Јосифово потказивање браће и повремено претеривање у томе; 3. Јосифово облачење и шепурење у мајчином велу који је знак за добијање благослова; 4. Затишје лоших односа и заједнички рад у пољу; 5. Нарушавање добрих односа Јосифовим приповедањем о сну, у ком се јасно види да он господари над својом браћом; 6. Пребијање Јосифа и бацање у јаму.

У раду смо приказали значај Јосифовог пада у јаму који је проузроковао промену у његовој личности. За разлику од библијско-апокрифних прича у којима је пад у јаму била чиста неправда коју браћа чине над Јосифом и која повећава Јосифову жртву, Ман приказује бацање Јосифа у јаму као заслужену казну за његово гордо понашање и превелико самољубље које излази у први план и надилази љубав према ближњима. Бацање у јаму чини прекретницу у Јосифовом поимању себе и света око себе. Од тог тренутка поштује Божију вољу и иде у сусрет догађајима који следе, показујући особине умерене и мудре особе. Као последицу тога претрпеће још неке недаће, али ће му способност тумачења снова донети заслужено. Тумачећи сан фараону, Јосиф доспева на место које је сном већ себи предвидео. Фараон поставља Јосифа да царује над целим египатским народом што, из истих разлога као и у библијско-апокрифним причама, доводи његову браћу код њега. Тиме се Јосифов првобитни сан испуњава и старија браћа долазе пред њега, клањају му се и зависе од њега. Међутим, Јосифов преображај добија потпуни облик тек у поновном сусрету са браћом. Свестан свог ранијег гордог понашања, као и чињенице да су му браћа на изванредан начин помогла да спозна грешке, Јосиф прашта својој браћи зло које су починили над њим. Поред тога, мирно и искрено поштује и прихвата очеву одлуку да благослов добије Јуда, онај коме то по реду и правди припада (Стојановић 1997: 174). Томас Ман остаје доследан старозаветној причи, задржава мотив праштања и тако завршава своју исцрпну причу о Јосифу и његовој браћи.

Истраживачки корпус компаративне анализе коју смо спровели чинили су текстови чија је тематика лик Прекрасног Јосифа. Истраживањем смо закључили да је библијска прича у свом приповедању најсажетија, али да у суштини Јосифовог лика нема никаквог одступања у односу на више верзија апокрифа који постоје. Апокрифи су детаљнији и сликовитији у самим описима, али Јосифа приказују као најзорнијег и највернијег Божијег слугу. За разлику од њих, Томас Ман Јосифов лик претвара у комплексну личност и приписује му посве другачије карактерне особине од оних које се помињу у библијско-апокрифним списима. Томас Ман преузима главни костур радње из библијско-апокрифних прича, али их проширује, убацује нове идејне замисли и остаје доследан причи о испуњењу пророчког Јосифовог сна. Оно у чему се највише разликује Манова замисао ове приче јесте остварење Јосифовог лика. Наиме, Ман приказује Јосифа у његовим младалачким данима као фигуру потпуно супротну оној из библијско-апокрифних прича. Манов Јосиф је испуњен гордошћу, који уз глорификацију своје личности навлачи на себе бес старије браће и доводи их до помисли на убилачки чин. За разлику од апокрифа и старозаветне приче где је Јосиф представљен као жртва, спреман да истрпи све недаће која га задесе, па чак и бацање у јаму и продају у робље, Манов Јосиф је морао да доживи пад у понор као казну за своје претходне поступке како би његово спасење било могуће. Снага преображаја коју доживљава падом на дно бунара, где се суочава са својом подсвешћу и васкрсава као нови Јосиф, чини да се Ман врати на пут апокрифа и библијске приче, те остане доследан испуњењу Јосифовог сна са почетка. Гордост и праштање тако постају два кључна елемента у схватању и разумевању Јосифовог лика. Лик Јосифа у Мановом роману с почетка није Прекрасни Јосиф из библијско-апокрифних сижеа, већ он то постаје на свом развојном путу.

ИЗВОРИ

Ман (1990а): Tomas Man, *Josif i njegova braća I. Priče Jakovljeve*, Novi Sad: Matica Srpska.

Ман (1990б): Tomas Man, *Josif i njegova braća II. Mladi Josif*, Novi Sad: Matica Srpska.

Ман (1990в): Tomas Man, *Josif i njegova braća III. Josif u Egiptu*, Novi Sad: Matica Srpska.

ЛИТЕРАТУРА

Анђелковић, Пајић (2011): Маја Анђелковић, Сања Пајић, Прича о Прекрасном Јосифу: заједничка тема српске црквене литературе и сликарства прве половине 18. века, у: Д. Бошковић, М. Анђелковић (ур.), *Друштвене кризе и савремена*

српска књижевности и култура: национални, рејонални, европски и глобални оквир, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, 263–281. COBISS.SRID 514350766

Глушчевић (1970): Zoran Gluščević, Tomas Man, Jedno putovanje u središte mita, u: *Mit, književnost i otuđenje*, Београд: Zodijak.

Даничић, Караџић (1992): Буро Даничић, Вук Стефановић Караџић, *Светло њисмо Сјараоџа и Новоџа завјетџа*, Београд: Британско и инострано библијско друштво.

Хајмендал (1998): Hans Dieter Heimendahl, *Kritik und Verklärung. Studien zur Lebensphilosophie Thomas Manns in „Betrachtungen eines Unpolitischen“, „Der Zauberberg“, „Goethe und Tolstoi“ und Joseph und seine Brüder*, Würzburg: Königshausen & Neumann.

Институт за филм и слику (2012): FWU Institut für Film und Bild, *Joseph und seine Brüder. Didaktische FWU-DVD*, München: Das Medieninstitut der Länder. Преузето 4. 2. 2018. са сајта: <http://avmat.datenbankbildungsmedien.net/vmat?nr=108829&s=P&labin-r=108829&pid=3mhu9dk7hbajprfdg0vjlc146>.

Јовановић (2005): Томислав Јовановић, *Ајокрифи сјараозаветџи џрема српским џрејисима*, Београд: Просвета, Српска књижевна задруга.

Кордић (1975): Радоман Кордић, Психолошка вредност књижевног јунака („Легенда о Јосипу“ Томаса Мана), у: *Археолоџија књижевноџ дела*, Београд: Просвета.

Клерико (2004): Mona Clerico, *Welt – Ich – Sprache. Philosophische und psychoanalytische Motive in Thomas Manns Tetralogie „Joseph und seine Brüder“*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Мелетински (1983): Eleazar Miošević Meletinski, *Poetika mita*, Београд: Nolit.

Педерин (2008): Ivan Pederin, Thomas Mann: Judeo-krišćanski roman o starozavjetnom Josipu, *Crkva u svijetu*, god. 43, br. 4, Split: Katoličko bogoslovni fakultet Sveučilišta u Splitu, 508–525. Преузето 4. 2. 2018. са сајта: <https://hrcak.srce.hr/file/55157>.

Стојановић (1997): Драган Стојановић, Свечани час приповести. Јосиф и његова браћа, у: *Парадоксални класик Томас Ман*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Тартаља (1986): Ivo Tartalja, Mitsko, tipsko i komično, *Polja*, god. 32, br. 324, Novi Sad: UDS, NIŠJP „Dnevnik“, 65–67. Преузето 17. 2. 2018. са сајта: <http://polja.rs/wp-content/uploads/2017/09/Polja-324-13-15.pdf>.

Jelena Đ. Gojić

Universität in Kragujevac

Fakultät für Philologie und Kunst

Lehrstuhl für Germanistik

DIE MOTIVE DES STOLZES UND DER VERZEIHUNG IM ROMAN VON THOMAS MANN *JOSEPH UND SEINE BRÜDER* MIT DEM RÜCKBLICK AUF BIBLISCHE SCHRIFTEN UND APOKRYPHEN

Resümee: Der alte Testament enthält die Geschichte über Joseph, die nur in ein paar Kapiteln im Buch Mose dargestellt wurde, wobei es neben dieser Geschichte auch noch einige Beispiele der Schriften gibt und das sind die Apokryphen, die von der Geschichte

über Joseph und seinem Lebensweg zeugen. Dadurch hat man die Möglichkeit, Josephs ganzes Leben und seine Entwicklung aus verschiedenen Perspektiven zu überblicken. Die vorliegende Arbeit befasst sich demzufolge mit der Beleuchtung von Josephs Figur in dem Roman *Joseph und seine Brüder* von Thomas Mann, wobei man mit der komparativen Analyse versucht, die mögliche Verbindung zwischen Manns Roman (Teil II, *Der Junge Joseph*) und Bibel-/Apokryphentexten herzustellen. Es wurde gezeigt, dass der größte Unterschied zwischen diesen Texten in dem frühen Leben von Joseph liegt, da er sich in Manns Roman so stolz benimmt und sein eigenes Ich glorifiziert.

Schlüsselwörter: Thomas Mann, *Joseph und seine Brüder*, *Der junge Joseph*, Apokryphen, Joseph, Stolz, Verzeihung.

Марина М. Петровић Јилих

Универзитет у Крагујевцу

Филолошко-уметнички факултет

Катедра за германистику

УДК 373.1::82:792

81'243

<https://doi.org/10.18485/uzdanica.2020.17.1.6>

Оригинални научни рад

Примљен: 28. фебруар 2020.

Прихваћен: 1. јун 2020.

УЛОГА И ЗНАЧАЈ ПОЗОРИШНЕ ПЕДАГОГИЈЕ ЗА ДИДАКТИКУ КЊИЖЕВНОСТИ НА СТРАНОМ ЈЕЗИКУ

Ајсџиракџи: У овом раду се теоријски разматра улога и значај позоришне педагогије у оквиру дидактике књижевности на страном језику. Након објашњења значаја и потребе за књижевно-дидактичким образовањем у високошколским оквирима, представљен је један од многобројних позоришно-педагошких модела, тзв. САФАРИ модел, као и његова примена у конкретной наставној ситуацији. Такође, предложени су критеријуми за одабир текстова који се адаптирају за сценско извођење. Спроведена квалитативна емпиријска истраживања, заснована на анализи појединачног случаја, а служећи се поступцима проблемски оријентисаног интервјуа и групне дискусије, потврдила су успешност пројекта у личном и социјалном развоју студената, као и побољшање, учвршћивање и стицање књижевних компетенција. Ово су уједно и кључни резултати истраживања. Књижевне компетенције један су од важних предуслова за разумевање књижевних текстова. Студенти су са уживањем и великим ангажовањем учествовали у пројекту позоришне педагогије, и то у четири улоге: као продуценти, реципијенти, прерађивачи и посредници књижевних текстова. Истраживања доказују да овај поступак посепешује ефикасност учења у наставној пракси, те омогућава постизање неких од основних циљева које дидактика књижевности на страном језику поставља. Стога ауторка рада предлаже увођење предмета Позоришна педагогија у универзитетску наставу дидактике и књижевности на филолошким факултетима у Србији.

Кључне речи: настава књижевности, позоришна педагогија, књижевне компетенције, лични развој, социјални развој.

УВОД

Главни циљ наставе књижевности на страном, али и на матерњем језику јесте да се код ученика пробуди жеља за читањем књижевних текстова и да се они оспособе за активно учешће у социјалном систему књижевности (Абрахам, Кепсер 20062: 55). У високошколској настави књижевности немачког говорног подручја је потребно оспособити студенте за самосталну књижевно-научну анализу и стално продубљивање књижевних компетенција,

те за прихватање страности својствених овој врсти текстова. У ту страност спадају системска, функциона, структурна, интеркултурна, рецептивна, дискурсивна и ситуативна страност (детаљније у: Шлибар 2011: 41–50). Из страности које су својствене књижевности као уметности, а не само из језичке страности, произлазе и проблеми са којима се суочавају преводиоци. Према Валтеру Бенјамину, превод је специфична језичка форма („Übersetzung ist eine Form“) (Бенјамин 1989: IV, 9), те се тако и преводиочев задатак „мора схватити као посебан и јасно разликовати од песниковог“, а „однос између садржаја и језика у оригиналу потпуно [се] разликује од односа између садржаја и језика у преводу“. Преводилац може да репродукује оно непојмљиво, тајанствено и страно „само ако и сам пева“, јер „у преводу језик указује на неки језик виши од њега самог, па је стога увек непримерен сопственом садржају, насилан и туђ“ (Исто: 15)¹. Бенјамин сматра да је основни проблем језичке, па тим и преводилачке теорије „*нейосредносiй* сваког духовног саопштавања”², коју можемо да назовемо магичном, те „[у]једно овај израз, магија језика, упућује на нешто друго: на његову бескрајност“ (Бенјамин 1974: 31). На читање књижевних текстова се овде може применити мото *Књижевности за чииџав живоиџ* (*Literatur für das Leben*) (Шлибар 2011: 13).³ Аргументи за рад са књижевним текстовима на немачком језику у школској, али и високошколској настави су многобројни. Како наводе Абрахам и Кепсер (2006: 46), читање књижевности утиче на индивидуализацију, социјални развој, као и на развој енкултурације, што значи да утиче на стицање кључних животних компетенција. Стога је неопходно поново вратити књижевне текстове у основношколску и средњошколску наставу немачког као страног језика, а студенте који ће касније бити наставници оспособити да их у настави обрађују са задовољством и владају техникама њихове анализе. Ови циљеви могу се постићи тако што ће како школска, тако и високошколска настава књижевности на немачком језику бити оријентисана према ученицима и студентима. Књижевност у школском систему не треба да се пренеси само у виду традиционалних форми – фронталне наставе или наставног разговора заснованог на питањима наставника и одговорима ученика, већ треба да јој се приђе и на друге начине, укључујући тако продуктивне методе и употребу разних медија (филм, музика, радио-драма, интернет). Након представљања предложеног позоришно-педагошког модела приступило се емпиријским квалитативним истраживањима поступцима интервјуа и групног разговора, чији су резултати укратко представљени у овом раду.

¹Текст Валтера Бенјамина „Задатак преводиоца” у преводу Александре Бајазетов-Вучо, есеј „О језику уопште и језику људи” у преводу Милана Табаковића.

²Курзив у оригиналу.

³Све остале преводе у раду сачинила је ауторка рада.

ДИДАКТИКА СТРАНЕ КЊИЖЕВНОСТИ НА УНИВЕРЗИТЕТУ

Настава књижевности у школи и настава књижевности на факултету у основи се разликују, што захтева и другачији дидактички приступ наставном процесу. Због ове разлике између школе и факултета, као и због научне оријентације наставе књижевности на факултету, дуго се сматрало да је високошколска дидактика књижевности непотребна. Као и дидактика књижевности на немачком језику, и високошколска дидактика књижевности на немачком као страном језику развијала се прилично касно и уз много баријера. Прво, не сме се испустити из вида чињеница да већина студената не само германистике, већ и других страних филологија, после завршеног факултета ради у настави. На основу свог школског и универзитетског искуства они развијају профил наставника⁴, који касније преузимају (Шедлих 2004: 290; Самиде 2010: 171). То значи да је врло вероватно да ће услед недостатка методских и дидактичких компетенција прибећи копирању понашања и начина рада својих наставника и наставница. Друго, суштински је важно да они когнитивно схвате и прихвате разлику између постојећих конвенција, између стварног стања и жељеног стања у наставној пракси и пре свега разумеју значај који наставник има у наставном процесу, јер осим сопствених школских искустава, начин универзитетског преношења знања, начин на који се књижевност презентује, интерпретира и дискутује представља „образац”, односно „залиху метода” за будући сопствени рад у настави (Винтерштајнер 2006: 27).

Тако, настава књижевности на немачком језику на универзитетском нивоу треба да има и улогу „стимулатора” (Холцнер, у: Винтерштајнер 2006: 27). Мишљење да универзитетску дидактику књижевности треба мењати у овом смеру заступа мали број научника у немачкој говорној средини. Разлог томе је што се веома мало научника бави дидактиком високошколске наставе књижевности како на матерњем, тако и на страном језику. У Немачкој се ово види и по томе што су на универзитетима места наставника за предмет Дидактика књижевности још увек прилично ретка, а у Србији готово да не постоје. Студенти који упишу германистику у Србији углавном немају искуства са читањем књижевних текстова на немачком језику, јер књижевни текстови у настави немачког као страног језика готово да нису заступљени. Ова тврдња заснива се на увиду и прегледу уџбеника који се користе за предмет Немачки језик у основним и средњим школама у Србији. Детаљна анализа ових уџбеника и (не)заступљеност књижевних текстова у њима превазилази

⁴ Следећи предлог Оливере Дурбабе, а због недостатка адекватнијег термина, у даљем тексту ће се употребљавати термин *наставник*, који ће обухватати особе које се баве наставом „без обзира на степен и правни статус образовне институције у којој обављају своју активност” (Дурбаба 2011: 9).

оквиру овог истраживања. Осим тога, ауторка рада спроводи сваке године анкету међу студентима прве године германистике, у којој је једно од кључних питања да ли су пре уписа на факултет читали неки књижевни текст на немачком језику. На ово питање већина одговара негативно, па ове анкете такође потврђују горе изнету тврдњу.

ПОЗОРИШНА ПЕДАГОГИЈА КАО ПРЕДМЕТ У УНИВЕРЗИТЕТСКОЈ НАСТАВИ

Први корак у превазилажењу тешкоћа у раду са књижевним текстовима на страном језику јесте „неопходност самопосматрања, саморефлексије, вербализације ужитка и nelaгоде, идентификације страности (у нама самима) [...]” (Шлибар 2011: 50).⁵ Да је адаптација књижевног текста ради његовог постављања на бину, дакле рад са књижевним текстовима по принципима позоришне педагогије, веома погодан у циљу мотивисања студената и стицања великог броја књижевних компетенција, показало је квалитативно истраживање спроведено након реализације драмског пројекта *Док смо сањали* (*Als wir träumten*) по роману немачког књижевника Клеменса Мајера (Clemens Meyer). Ова студија доказује да су учесници у представи били мотивисани на горепоменуто самопосматрање, саморефлексију, вербализацију проживљеног и идентификацију страности књижевног текста. На основу добијених резултата ауторка рада сматра да позоришна педагогија треба да буде понуђена као изборни предмет у оквиру дидактичког модула на основним филолошким студијама. Образовање у оквиру предмета Позоришна педагогија морало би, са једне стране, да образује будуће позоришне педагоге, који ће реализовати наставу, а са друге стране да буде део усавршавања будућих наставника. За конципирање овог предмета ауторка рада је преузела и прилагодила модел предмета Позоришна педагогија, који је Габриеле Черни (Gabriele Czerny) водила на Педагошком факултету у Лудвигсбургу. Ту су студенти у дуплим улогама: као они који уче и као они који подучавају. Као они који уче, студенти се упознају са методама позоришне педагогије и испробавају их, а са друге стране, као они који подучавају, они иду у основне и средње школе, где са ученицима организују наставу по методама позоришне педагогије.

⁵„[...] Notwendigkeit von Selbstbeobachtung, Selbstreflexion, Versprachlichung von Lust und Unbehagen, Identifizierung der Fremdheit (in uns selbst) [...]” (Шлибар 2011: 50).

КРИТЕРИЈУМИ ИЗБОРА ТЕКСТОВА

Критеријуми селекције књижевних текстова за наставу преузети су од Неве Шлибар, која скреће пажњу на то да је изазов пронаћи текст, који ученицима одговара језички и емоционално и који их стварно занима, те да са тим изазовом може да се ухвати у коштац само онај наставник који своје ученике добро познаје (Шлибар 2011: 92–98).

1. Циљеви наставе и књижевне компетенције: Када се бира текст који ће бити обрађиван у настави, у виду се морају имати циљеви наставе и оне књижевне компетенције које треба развити или учврстити. Један од важнијих циљева је активно учешће у анализи књижевног текста и дискусији после анализе, која треба да покаже какав је утицај позоришне представе на лични, социјални и естетски развој⁶ учесника у њој.

2. Књижевни текст као целина и дужина књижевног текста: Сваки књижевни текст је целина и као такав треба да буде обрађиван у настави.

3. Језичке компетенције, као и тематски и структурни аспекти текста треба да буду прилагођени знању и узрасту учесника у пројекту.

4. Респонзивност (*Ansprechbarkeit*) студената: Задовољавање овог критеријума је могуће онда када наставник добро познаје своје студенте, њихова интересовања и жеље. Књижевни текст по овом критеријуму треба да емоционално и интелектуално „погоди” студенте и изазове њихову радозналост, да буде за њих релевантан и даје им могућности за идентификацију.

5. Актуелност: Актуелност књижевног текста не значи да се морају обрађивати књижевни текстови савремене књижевности, већ да његови читаоци могу да успоставе везу између света књижевног текста и света у коме живе. Исто тако треба да се успостави веза између фикционалне слике света из текста и слике света коју студенти имају.

6. Интеркултурни аспекти: Мада лингвопрагматички аспекти не треба да заузимају централну тачку у опхођењу са књижевним текстовима, битно је да књижевни текстови садрже одређене историјске и социјалне аспекте, да показују поједине културне интерпретативне обрасце који су својствени строј култури и који могу да буду важни за добијање увида у њене специфичности, као и у специфичности другачијих норми размишљања, понашања и живљења. Зато ове аспекте треба свакако узети у обзир при избору и анализи књижевног текста.

7. Књижевно-уметничка вредност текста – канон/квалитет/вредновање: Због ограниченог времена препоручују се књижевни текстови које одликује висока књижевноуметничка вредност. Овај критеријум се не може увек по-

⁶Естетски развој у овом раду подразумева стицање и развој књижевних компетенција, неопходних за продуктивну и аналитичку обраду књижевних текстова.

стићи, посебно кад се пође од тога да студенти треба да буду одушевљени текстом, да би имали мотивацију да га изнесу на бину. Проблем са вредновањем текстова савремене немачке књижевности свакако постоји, али књижевне критике у реномираним новинама и часописима, као и додељене књижевне награде за дело одређеног аутора могу да нам укажу на то да ли се ради о заиста вредном уметничком тексту.

8. Респонзивност наставника: По Неви Шлибар (2011: 97), одушевљеност текстом, енергија, радост и ентузијазам којима наставник у процесу рада са текстом зрачи, „заразна” је и преноси се на остале учеснике пројекта. На тај начин се буди ентузијазам, енергија и радост у раду са текстом.

ПОЗОРИШНО-ПЕДАГОШКИ МОДЕЛ САФАРИ

Настава књижевности на страном језику заснована на принципима позоришне педагогије је приступ књижевном тексту који подстиче развој ученика, тј. студената као индивидуа у личном и социјалном смислу, доприноси стицању и продубљивању књижевних компетенција, заснива се на конструкцији разноврсних светова, доприноси превазилажењу предрасуда, табуа, отпора према страном у тексту и у нама самима. Ако настава књижевности испуњава два основна правила модерне дидактике књижевности, она мора да:

а) представља ученицима и студентима задовољство, које проистиче из свесног доживљавања тешкоћа у раду са књижевним текстовима, подстиче их на читање, продубљује уживање у књижевном тексту, као и да

б) нелагоду у раду са вредним књижевним текстовима учини свесном, те продуктивним делањем на часу ову нелагоду и незадовољство претвори у задовољство и ужитак (Исто: 42).

Овако конципирана настава зависи у великој мери од тога колико је наставник у стању да својим ученицима на неустаљен начин приближи књижевни текст и помогне им у конструкцији његових значења. Страност књижевног текста треба да буде свесно прихваћена, а пошто као таква води сагледавању нових видика, може и треба да доведе до тога да читаоци и читатељке доживе ужитак у тексту.

Позоришна педагогија представља начин учења, а не професионални тренинг глуме. У средишту процеса налазе се ученици и студенти као глумци и као гледаоци. „Њихова позоришна игра конституише значење текста” (Черни 2010: 8).⁷ Због тога би о њој требало да се дискутује, а учесници у пројектима позоришне педагогије би требало да буду свесни да су својом игром

⁷„Ihr theatrales Spiel konstituiert die Bedeutung des Textes” (Черни 2010: 8).

конституисали само једно од могућих начина читања текста. Као дидактички веома погодан показао се теоријски концепт САФАРИ (С – садржај, штоф, А – аматерски прелудијум, Ф – фигуре, А – акција, Р – рефлексција, И – инсценирање) Габријеле Черни. Он је прилагођен потребама студената страних филологија (овде конкретно германистике) у циљу побољшања књижевних компетенција и активног учествовања у социјалном систему књижевности на занимљив и свеукупан начин. Свеукупан начин укључује и подразумева активiranу мотивисаност студената да се мењају на личној и социјалној равни, као и да стичу и утврђују књижевне компетенције тумачећи, обрађујући и прерађујући књижевни текст његовим постављањем на сцену. Лични и социјални развој који учесници у позоришној представи доживљавају води стицању компетенција које омогућавају свесно сагледавање страности књижевних текстова, што је доказано анализом садржаја интервјуа и групног разговора.

С – садржај, штоф

„Основа глумљења у позоришту је *конфронтација са штофовима, темема и тематиком на нивоу садржаја и на нивоу игре, а у погледу на њихову могућу адаптацију за позоришну ситуацију*” (Исто: 12).⁸ Избор штофа, у овом случају романа *Док смо сањали* Клеменса Мајера, одговара свим горе представљеним критеријумима селекције.

А – аматерски прелудијум

У САФАРИ моделу овај део има функцију да „глумце” припреми за позоришну игру тако што они сопственом снагом имагинације (*Vorstellungsvermögen*) и својим телом представљају нешто што су доживели. Тако, треба да спознају своје тело, простор у ком се крећу и групу са којом ће играти и са којом ће чинити тим. У центру ове фазе су опажај, осећај, фантазија, имагинација, тело и покрет, напетост и растерећеност. Ова веома интересантна и важна фаза, поготово код учесника који нису имали искуства у раду на бини, детаљно је описана у књизи *Theater – SAFARI* (Czerny 2010).

Ф – фигура

Централни елемент позоришне представе је фигура као субјекат и фигура као објекат: глумац је присутан у двојаком виду, и то као лик кога глуми и као он сам. Ово искуство Габријеле Черни назива искуство разлике („*Differenzierung*”) (Черни 2010: 15). То је искуство у коме студент спознаје лик који глуми, спознаје себе, али и другога. Ово искуство се креће

⁸„Die Grundlage des Theaterspielens ist *die inhaltliche und spielerische Auseinandersetzung mit Stoffen, Themen und Texten im Hinblick auf ihre mögliche Adaption für die Theatersituation*” (Czerny 2010: 12). Делове текста курзивом истакла је Черни.

између опажања и доживљавања, приказивања и показивања, између конструкта свакодневне стварности и позоришне стварности.

То значи да „глумац” мора да пронађе равнотежу између личних искустава, доживљаја и емоција и оних које треба да представи ликом који глуми, мора да се уживи у лик и да се у том лику препозна. Унутрашњи свет лика који тумачи мора да добије своје отелотворење у ономе ко га тумачи. Глумац мора да доживљава све заједно са ликом који глуми, да би могао на аутентичан начин да га представи публици. Тако је глумац, тј. студент, са својим сопственим искуственим светом, својим жељама, фантазијама, конструкцијама стварности, потребама, успесима и падовима центар процеса настајања и презентовања позоришне представе. Зато је потребно да су глумац и лик нераскидива целина, а то је могуће само уколико глумац познаје унутрашњи свет лика и поима његову логику делања, поимајући на основу претходног искуства конструкт стварности која га окружује (како њега самог, тако и фигуре). Сваки глумац својој фигури даје индивидуални изражај. У овоме и јесте огроман потенцијал позоришне педагогије за наставу књижевности на страном језику.

А – акција

Акција у смислу модела Габријеле Черни превасходно подразумева импровизацију, почетак глуме, делање. Учесници у представи морају да донесу одређене одлуке, свака активност изазива активност другог на бини, потребно је ускладити покрете, одлучити ко се налази на ком делу сцене, ко када долази, одлази, како се креће итд. Прилагођена студентима страног језика и извођењу наше представе, ова фаза се у пројекту састојала из два дела.

1. Акција значи почетак рада на прочитаном тексту. Студенткиње су најпре у заједничком договору саме изабрале ликове које желе да глуме. Одлучиле су се за постављање једне дупле улоге: Данијела приповедач и Данијела актер радње. Требало је потом превазићи следећу препреку: од делова романа које су саме изабрале наставити сцене, дакле пребацити текст из медија роман у медијум драма и, друго, требало је превести на српски новонастале дијалоге. Превод на српски је био потребан јер су учесници у пројекту желели да се обрате широј публици тако што ће јој понудити титлован превод. У раду са режисером и на његов предлог одлучили су да приповедач говори на српском уз титл на немачком, а да се дијалози одвијају на немачком уз титл на српском.

2. Акција значи почетак глуме након инсценирања и драматургије. Акција значи (скоро) научен текст, кретање, динамику на бини, мимику, гестику. Акција у овом ужем смислу је у случају наше представе почела када је дошао професионални глумац крагујевачког позоришта Милош Крстовић, који потписује режију овог комада и који је са студентима радио од почетка децембра 2011. до премијерног извођења представе 15. 1. 2012. године.

Р – рефлексивна

Рефлексивна је потребна у свакој фази настајања пројекта, иначе не би могло да дође до сврсисходне реализације пројекта. У сваком сегменту припреме текста за његово постављање на бину, у сваком сегменту рада на бини, потребно је разговарати о главним ликовима, о корацима који воде њиховом што бољем представљању публици, потребно је разговарати не само како о оригиналном, тако и о адаптираном тексту, већ и о изражајима, покретима, о емоционалном стању и социјалном функционисању глумачког тима. Рефлексивна уз сваку фазу пројекта подразумева да је урађена или ће бити урађена књижевнонаучна анализа прочитаног текста, без које је немогуће поставити дело на позорницу.

И – инсценирање

Позоришна група и наставник разговарају о томе како би требало презентовати књижевни текст, на пример да ли ће се догађања одвијати хронолошки или не, како треба да изгледа сцена, који реквизити су потребни, какви ће бити костими, коју улогу ће имати музика, пројекција, филм. Инсценирањем, дакле интензивном обрадом књижевног текста, учесници у представи разумеју текст у потпуности, спознају фиктивне ликове које износе на бину, спознају себе као индивидуе и себе и своју улогу у тиму, спознају своју групу, схватају вредност тимског рада и сва ова сазнања, заједно са искуствима и доживљајима које су већ имали, они инсценирањем износе на сцену. На овај начин индивидуално разумевање текста доживљава коректуру, мења се и прераста у колективно. Они на бини морају да прикажу и конкретне чулне знакове, да би оживели приказивано.

„Употреба позоришних знакова показује да стварност на бини нити може нити хоће да се прикаже као оригинално пресликана. Естетско искуство, које ученици при томе стичу, креће се између конструкције и стварности, то значи да је позоришна игра конструисана стварност, али су ипак искуства, која се у том процесу стичу, за ученике реална, а не 'као'. Они осећају, мисле, смеју се, играју се и уче да разликују између сопствене стварности и конструисане стварности комада. Инсценирање је нова обрада штофа, стварање једне нове стварности путем фантазије и креативности ученика” (Черни 2010: 18).⁹

⁹„Der Einsatz und die Verwendung von Theaterzeichen zeigen, dass Wirklichkeit auf der Bühne nicht originalgetreu abgebildet werden kann und will. Die ästhetische Erfahrung, welche die Schüler dabei machen, bewegt sich zwischen Konstruktion und Wirklichkeit, d.h. Theaterspielen ist konstruierte Wirklichkeit, doch die Erfahrungen, die dabei gemacht werden, sind für die Schüler real und kein „als ob“. Sie fühlen, denken, lachen, spielen und lernen, zwischen der eigenen Wirklichkeit und der konstruierter Wirklichkeit des Spiels zu unterscheiden. Die Inszenierung ist die Neugestaltung des Stoffes, die Schaffung einer neuen Wirklichkeit durch die Phantasie und Kreativität der Schüler” (Черни 2010: 18).

МЕТОДОЛОГИЈА И РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

У овом раду представљено је квалитативно емпиријско истраживање у коме су коришћене методе, поступци, технике и транскрипција социјалних емпиријских истраживања (Мајринг 2012). Поље истраживања су студенти германистике. Они су релативно хомогена група, која има сличне обавезе на факултету и сличне изгледе за запошљавање у школама као наставници или у предузећима као преводиоци. Као будући наставници, треба да буду упознати са различитим приступима књижевним текстовима, да би касније и сами на разноврсне начине код својих ученика будили интересовање и мотивисали их за читање књижевних текстова на страном језику. Њихова индивидуална рефлексија наставе књижевности на факултету, али и у школи, као и индивидуална процена значаја и утицаја позоришне педагогије, тј. реализација представе по књижевном тексту на страном језику, али и испитивање стицања и продубљивања књижевних компетенција до сада нису били тема истраживања у германистици у Србији. Из ових разлога се може рећи да подаци добијени путем индивидуалних интервјуа и путем групног разговора имају уопштenu димензију. У проблемски оријентисаном интервјуу учествовало је 10 студената, у групној дискусији њих 12, што по Мајрингу представља оптималан број испитаника у квалитативним студијама. Код ових инструмената за прикупљање података коришћена је техника *Cut-and-Paste-Technik*. Она омогућава исецање делова интервјуа и групне дискусије за потребе релевантних тема и њихово категорисање. Сва питања су била отвореног типа и давала су могућност промене тока интервјуа, увођења нових категорија и сагледавања личних доживљаја испитаника¹⁰.

На основу анализе садржаја интервјуа са учесницима у позоришној представи утврђено је да је књижевна социјализација код свих испитаника, осим једног, протицала на тај начин што су им родитељи, баке и деке у раном детињству читали разне врсте књижевних текстова (махом Гримове бајке) или понекад измишљали бајке и приче. Само један испитаник своју књижевну социјализацију повезује са гледањем телевизије. То значи да сви потичу из породица где се чита и да су се од раног детињства срели са књижевним текстовима.

Наставу књижевности у основној и средњој школи неки вреднују позитивно, а неки негативно. Овај аспект углавном зависи од улоге коју је у сваком појединачном случају одиграо наставник књижевности.

Наставу књижевности немачког језика на факултету сви вреднују негативно. Само један испитаник истиче да му је веома интересантно на предавањима и један да се доласком другог наставника настава изменила у позитивном смислу. Осим односа између наставника и студената, чије испи-

¹⁰Детаљнији опис методологије истраживања у: Петровић Јилих 2016: 174–184.

тивање превазилази оквире овог рада, за студенте је битан одабир књижевних текстова, јер им је велики проблем њихова језичка и историјска страност.

Рад на пројекту позоришне педагогије код свих учесника је, како је потврђено у тематском аспекту *рефлексивна о драмском пројекту*, довео до њиховог социјалног и личног развоја, као и развоја књижевних компетенција.

Табела 1. Категорије социјалног развоја

Толеранција

Беа: „Али људи су различити, различита су схватања свега тога, тако да они који касне једноставно немају свест о томе, не крену на време. Мене не потреса кад неко закасни на предавање, а ово је био пројекат где смо сви морали да будемо тим и кад неко не дође, то утиче на све нас, тако да сам то много лично примила на почетку, али и то се променило, јер сам схватила да ако неко не дође не треба да се ја нервирам око тога, него да се потрудим да с моје стране буде све у реду.”

Тимски рад

Дубравка: „Она божићна прослава кад је била, тад смо ми већ били супер, већ смо се држали заједно, јесте видели? Ми смо певали, играли. Да, и после оне свађе у СКЦ-у.”

Емпатија

Јесика: „[...] мислим да се ставиш у ципеле тих ликова, који су одбачени од друштва, да просто осетиш како се та особа осећа, онда постајеш емпата.”

Ослањање на групе

Беа: „Тако сам могла да гледам само у Јесики и она у мене и онда ми је било лакше.”

Беа: „У другим сценама има више ликова и они једни друге некако подржавају и потпомажу.”

Комуникација у групи

Беа: „Много се лакше опходим са њима него на почетку, зато што смо ближи, имамо заједничке тачке, имамо теме за разговор, што пре нисам имала зато што се нисам дружила ни са ким са различитих група.”

Изражавање својствености мишљења и аргументовање у групи

Мона: „Посебно кад смо кренули да радимо, па свако хоће да исказује своје мишљење и свако мисли да је у праву и било је ту неких свађа мало, али мислим да је то било конструктивно, то нам је још више помогло да се сјединимо као група, да радимо као група и сад стварно то је изашло на прави пут.”

Прихваћање различитости

Беа: „Кренули смо од нуле. Ми смо много различити по свему, и по знању, и по искуству, и са различитих година, по свему смо различити. И нисмо сви из Крагујевца, баш смо једна разнолика група, тако да нас је то зближило, што смо, радећи ту представу, увидели да заправо нисмо толико различити, без обзира одакле долазимо и која смо година факултета и које смо годиште, да можемо да функционишемо као да смо сви исти.”

Превазилажење предрасуда

Беа: „Нисам познавала те људе, сад смо се упознали и што више познајемо различитих људи, то си мање склон предрасудама према тим неким људима, на почетку су сви имали предрасуде једни о другима.”

Јединственост и складност у заједничком раду

Јана: „Ми смо сад буквално једно. Мада није тако деловало на почетку [...] али мислим да нас је књига, да нас је текст спојио.”

Искључивање из саварности која постоји ван групе

Ања: „И онда кад смо отишли у позориште те пробе су ми биле најлепше, проводили смо тамо по цео дан, у петак смо били од ујутру до увече тамо и после кад се завршила представа имала сам, не знам ни ја, чудан осећај. Шта сад.”

Осећај припадности групи

Беа: „Много се лакше опходим са њима него на почетку, зато што смо ближи, имамо заједничке тачке, имамо теме за разговор, што пре нисам имала зато што се нисам дружила ни са ким са различитих група.”

Табела 2. Категорије личног развоја

Ослобађање и ојушшање

Ања: „Моја опуштеност се развијала, пошто ја никад нисам волела јавне наступе, али ја волим глуму.”

Ослобађање од страхова од јавног наступа пред другим људима

Миња: „То ми је био доказ да сам више самоуверена и да немам више страха од наступа као што сам имала пре.”

Мона: „И сад могу да причам пред публиком на немачком језику и овако, да радим у тиму, мада сам и пре радила, нисам се ту баш много променила, али добила сам на самопоуздању, на сигурности.”

Самопоуздање и вера у себе

Керстин: „У суштини ја никад нисам глумила у представи, и онда мени је... и ја сам имала велики страх, и сад имам од било каквог јавног појављивања, мени је то јако непријатно, али ја сам имала трему све док није почела представа. И онда смо стајали иза сцене и кад сам видела да су ушли и да су сели и да је све почело и само треба изаћи онда ми је некако било много лакше, некако трема се изгубила и кад је кренула представа, веровала сам људима, да ће то функционисати између учесника и веровала сам да ја то могу и веровала сам да људи око мене то могу.”

Побољшање језичке компетенције

Дубравка: „Поправили смо доста језик, јер ми смо ишчитавали дело кад смо размишљали шта и како да поставимо на сцену.”

Смицање нових животнох искустава љуђем есејских искустава и мењање погледа на свет

Јана: „Закључила сам да се придаје значај много неким небитним стварима, ми се много нервирамо и живцирамо око глупости.”

Изражавање емоција ликова љокрејима

Керстин: „И имала сам проблем док није почело са музиком, док није била прва шутка, па смо се онда посвађали и после смо постали некако много слободнији и могли смо да се уживимо у то и да искажемо осећања.”

Изражавање сопствених емоција љокрејима

Мона: „Па, успела сам да управо кроз те покрете, гестикулацију, мимику, покажем много више него што бих иначе радила, могла сам да на тај начин покажем своје унутрашње стање, неке унутрашње емоције. Рецимо кад су неке неме сцене, а треба да се покаже публици [неразумљиво] него да они знају шта ми осећамо.”

Превазилажење предрасуда

Беа: „Ја мислим да сам се свугде мало помакла [...] што више различитих људи познајемо, то мање је предрасуда.”

Толеранција

Дубравка: „И такође сам научила да будем мало толерантнија.”

Прихватање различитости и другог мишљења

Керстин: „[...] и некако размишљаш о стварима о којима можда не бих размишљала, да л' свако мора да буде образован, или не знам, што на крају крајева није ни битно, заиста није битно.”

Дубравка: „И да прихватим савете и слушам свачије мишљење.”

Дошло је и до развоја многих књижевних компетенција, које ће бити детаљније представљене и анализирани у једном другом раду, а овде се само набрајају:

- способност емпатије;
- способност комуникације о књижевном тексту на когнитивној, хедонистичкој и нормативној равни;
- способност да увек изнова могу да се откривају значења текста;
- способност за успостављање веза између садржаја и форме;

- способност да се препозна индиректна употреба језика;
- способност вербализације емоционалног;
- савладавање технике детаљног и вишеструког поновљеног читања;
- способност фикционалног испробавања разних врста делања;
- способност да се издрже вишезначност и иритације које долазе из текста;
- способност аргументације сопственог конструкта значења;
- способност да се прихвате другачије конструисана значења и да се усагласе у разговору.

Због успешности спроведеног пројекта позоришне педагогије у погледу на лични, социјални и развој књижевних компетенција, у оквиру тематског аспекта *позоришна педагогија као предмет на факултету*, на основу директних изјава испитаника у интервјуима поставља се питање да ли испитаници сматрају да позоришну педагогију треба изучавати на факултету као посебан предмет. Сви испитаници су на ово питање одговорили са ДА. Тематизован је значај позоришне педагогије за испитанике, чије изјаве говоре у прилог увођења предмета Позоришна педагогија на факултету.

– Позоришна педагогија као игра

Иако схвата допринос и значај позоришне педагогије у томе што може да пружи „неки нов поглед на књижевност, који ће моћи да помогне у схватању књижевности”, Јесика размишља о будућим пројектима позоришне педагогије који се одвајају од књижевних текстова у правцу друге уметности, наиме музике, предлажући да следећи пројекат позоришне педагогије буде „нешто типа мјузикла”.

– Позоришна педагогија као терапија

За Анђелу је позоришна педагогија предмет који треба да се користи „у медицинске сврхе, као лек за неке ствари, психосоматски лек”. Она сматра да је улога позоришне педагогије у личном и групном развоју огромна и да овај вид факултативно организоване наставе треба да има свака катедра, не само катедра за германистику. Иако она не говори о позоришној педагогији одвојеној од књижевних текстова, приписује јој функцију која није у надлежности наставе књижевности на страном језику, већ посве других струка и научних дисциплина.

– Позоришна педагогија као средство стицања језичких компетенција и алтернатива фронталној настави

Беа сматра да предмет позоришна педагогија треба да се уведе као посебан предмет, али у својој аргументацији не наводи стицање и развијање књижевних, већ језичких компетенција: „Ја мислим да то треба да буде

обавезан предмет, не чак ни изборни и мислим да може да утиче на разне сфере, треба да се уживимо у неку другу улогу, да говоримо на немачком, да, некако је другачије кад се не седи, него се креће, кад има гестикулације и мимике, мислим да је то начин да се превазиђе та фронтална настава која је и даље засупљена и у сваком случају то треба да буде обавезан предмет, мислим да је то добра идеја, да много може да допринесе и знању језика и оријентацији у простору, да много може да утиче на ученике уопште, да се приближи том језику који учи, јер другачије је кад на конверзацији причамо нешто, него кад пишемо или препричавамо, мислим да је то много битно у настави језика.”

– Позоришна педагогија као ослобађање страха од јавног наступања

Мона и Ања сматрају да у основним и средњим школама треба организovati драмске секције, да би ученици вежбали да говоре у јавности и ослободили се страха да говоре на страном језику, а све то вежбајући и језиком и покретима. Овај циљ се може постићи и на многе друге начине, који немају везе са позоришном педагогијом, а чије је спровођење финансијски, временски и организаторски много мање захтевно, као што су реферати, разна вежбања реторике, интернет презентације и слично. Предност позоришне педагогије је у већој мотивисаности и ангажовању учесника. Ипак се и овде губи из вида оријентисаност на књижевни текст, мотивацију за читање и стицање књижевних компетенција.

– Позоришна педагогија као значајано искуство за обављање будуће наставне професије

Јана би позоришну педагогију увела као обавезан предмет, јер помаже да се њени актери ослободе стега које их спутавају, помаже да се опусте, слободније изражавају пред другима и доживе неке ствари без страха од санкционисања. Ово им помаже да боље обављају своју будућу професију наставника, јер већина студената ће након завршеног факултета радити у настави, где је опхођење са ђацима од пресудног значаја за успех наставе. Тиме она исказује један од кључних аргумената за рад по методама позоришне педагогије у образовању будућих наставника: „По мени, требало би да буде обавезан, мада би вероватно био као факултативан предмет зато што много помаже да се ослободиш свега што те спутава, зато што ће половина људи овде што студира бити професори и у суштини ће имати контакте са другим људима, због изражавања, због опуштања и мислим да би људи на том предмету имали прилике да раде ствари које не би могли да раде у свом животу и да буду неко ко не би могли да буду у стварном животу, тако да мислим да би то стварно било супер.”

– Позоришна педагогија као један од начина обраде књижевног текста Керстин: „[...] јер да би нешто представио треба да га разумеш. Одличан је начин да се приближиш тексту, јер да би извео текст на сцени ти мораш да анализираш ликове, и време у ком се то дешава, мораш да [неразумљиво] ја мислим да је то одлично.”

На основу изјава се закључује да студенти нису само спознали позитивне последице рада са методама позоришне педагогије, већ су у стању и да о њима дискутују. Проблематично је што су толико одушевљени пројектом у ком су учествовали да нису у стању да конструктивно, критички и са дистанцом реагују на позоришну педагогију.

ЗАКЉУЧАК

Овај позоришно-педагошки пројекат својеврстан је допринос дидактици књижевности на страном језику.¹¹ „Као и свака наука, тако и дидактика књижевности хтела би нешто да побољша, и то да побољша ефикасност учења у институционализованим оквирима, полазећи од садашњег стања у настави, анализирајући га и дајући предлоге и могуће моделе на основу којих се може побољшати ефикасност учења у наставној пракси” (Петровић Јилих 2013: 198).

Учесници у пројекту позоришне педагогије се едукују на две равни: личној и социјалној и стичу и учвршћују осим кључних животних компетенција и књижевне компетенције, што је доказано представљеним квалитативним истраживањем. Студенти су актери у социјалном систему књижевности у све четири његове улоге:

- као реципијенти они књижевни текст реципирају на позадини свог целокупног комплексног искуственог и когнитивног система и приписују му значења;
- као прерађивачи они га преводе, адаптирају за сценско извођење и у свим фазама рада на његовом инсценирању комуницирају о тексту и тако га анализирају;
- као продуценти они стварају текстове о тексту и
- као посредници они покушавају да рекламирају (плакатама, брошурама, флајерима) своју позоришну представу, покушавају да је што боље продају и да је учине доступном што већем броју гледалаца.

¹¹Тријангулација података, представљање појединачних случајева, анализа садржаја и вредновање проблемски оријентисаних интервјуа и групне дискусије у: Петровић Јилих 2016: 184–268.

Осим што су актери у све четири улоге, учесници у пројекту на основу комуникативних задатака које решавају у наставном процесу стварају ефикасну наставну атмосферу у конкретној просторији, развијају културу дијалога и активно и с ужитком учествују у књижевном социјалном систему. Рад на драмском пројекту је показао да је могуће да се књижевни текстови на немачком језику ефикасно обрађују на когнитивно-рефлексивној, морално-социјалној и хедонистичко-емоционалној равни и да овакав приступ раду са књижевним текстовима студентима причињава задовољство и мотивише их на читање.

ЛИТЕРАТУРА

Абрахам, Кепсер (2006): Ulf Abraham, Matthis Kepsner, *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*, Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Бенјамин (1974): Walter Benjamin, *Eseji*, Beograd: Nolit.

Бенјамин (1980): Walter Benjamin, *Gesammelte Schriften*, Bd. IV/1, Tillman Rexroth (edc), Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. Увид преко: www.srodstvopoizboru.wordpress.com

Бенјамин (1989): Walter Benjamin, *Gesammelte Schriften*, Bd. IV/1, Rolf Tiedemann et al. (edc), Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Черни (2010): Gabriele Czerny, *Theater – SAFARI. Praxismodelle für die Grundschule*, Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage.

Дурбаба (2011): Olivera Durbaba, *Teorija i praksa učenja i nastave stranih jezika*, Beograd: Zavod za udžbenike.

Мајер (2010): Clemens Meyer, *Als wir träumten*, Roman, Frankfurt am Main: Fischer Verlag.

Мајринг (2002): Philipp Mayring: *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken*, Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Петровић Јилих (2013): Marina Petrović Jilih, Didaktika književnosti kao multidisciplinarna empirijska disciplina, *Nasleđe*, br. 24. Kragujevac: Filološko umetnički fakultet, 187–201.

Петровић Јилих (2016): Марина Петровић Јилих, *Сви смо били њекси... Сагаиње ситање у институционализованој настави књижевности у Србији: емпијско истраживање сprovedено међу студентима и студенткињама германистике*, Крагујевац: ФИЛУМ.

Самиде (2010): Irena Samide, „Dunkles zu sagen“: Ein Bericht aus der Unterrichtspraxis, *Ingeborg Bachmann weiter lesen und weiter schreiben*, Ljubljana: Slovenske germanistične študije, 170–182.

Шедлих (2004): Birgit Schädlich „...an der Quelle Durst leiden“: Überlegungen zum Verhältnis von Literaturdidaktik und Hochschullehre am Beispiel der romanistischen Literaturwissenschaft, Lothar Bredella et al. (eds.), *Literaturdidaktik im Dialog (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, 289–312.

Винтерштајнер (2006): Werner Wintersteiner, Die Literaturwissenschaft und ihre Didaktik, у: Susanne Hochreiter, Ursula Kligenböck (eds), *Literatur–Lehren–Lernen*.

Hochschuldidaktik und germanistische Literaturwissenschaft, Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag, 19–38.

Шлибар (2011): Neva Šlibar, *Wie didaktisiere ich literarische Texte?: neue Maturatexte und viele andere im DaF-Unterricht*, Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Marina M. Petrović Jülich

Universität in Kragujevac
Fakultät für Philologie und Kunst
Lehrstuhl für Germanistik

ROLLE UND BEDEUTUNG DER THEATERPÄDAGOGIK IN DER FREMDSPRACHIGEN LITERATURDIDAKTIK

Resümee: In diesem Beitrag wird die Rolle und Bedeutung der Theaterpädagogik im Rahmen der fremdsprachigen Literaturdidaktik näher erläutert und erklärt. Nachdem der Versuch unternommen wurde, den Bedarf an literaturdidaktischer Ausbildung im universitären Unterricht zu bekräftigen, wurde ein von vielen theaterpädagogischen Modellen vorgestellt – das sogenannte SAFARI-Modell und seine Anwendung in der Unterrichtspraxis. Es wurden auch Kriterien der Textauswahl vorgeschlagen, die für die szenische Darstellung adaptiert werden können. Die durchgeführten empirischen Untersuchungen und die Einzelfallanalyse, die sich der Verfahren der problemzentrierten Interviews und Gruppendiskussion bedienen, bestätigten den Erfolg des theaterpädagogischen Projektes auf dem Gebiet der persönlichen und sozialen Entwicklung der Studierenden, wie auch die Festigung und Erwerb vieler Literaturkompetenzen, die zum besseren Textverständnis führen. Das sind gleichzeitig die wichtigsten Ergebnisse der Untersuchung. Die Studierenden nahmen mit großer Begeisterung und Hingabe an diesem Projekt teil. Das geschah in allen vier Handlungsrollen: als RezipientInnen, ProduzentInnen, VerarbeiterInnen und VermittlerInnen des literarischen Textes. Untersuchungen beweisen, dass dieses Unterrichtsverfahren zum effektiveren Lernen im Unterrichtspraxis führt und somit eins der Hauptziele der fremdsprachigen Literaturdidaktik erfüllt. Deswegen wird vorgeschlagen, Theaterpädagogik als universitäres Unterrichtsfach an der philologischen Studienrichtungen in Serbien einzuführen.

Schlüsselwörter: Literaturunterricht, Theaterpädagogik, literarische Kompetenzen, persönliche Entwicklung, soziale Entwicklung.

Анђела Н. Реџић
Балканолошки институт САНУ
Београд

УДК 811.163.41'282.2 (497.115-12 Сиринић)
<https://doi.org/10.18485/uzdanica.2020.17.1.7>
Оригинални научни рад
Примљен: 20. јануар 2020.
Прихваћен: 9. март 2020.

ГУБЉЕЊЕ ЈЕДНОГ ТАЈНОГ ЈЕЗИКА И ЊЕГОВА ИНТЕГРАЦИЈА У ЛОКАЛНИ ГОВОР

Айсиџракиј: У раду се разматрају неке од особина и данашње функције бошкачког језика у шарпланинској жупи Сиринић. Материјал који чини основу рада прикупљен је у разговорима са житељима ове жупе. Од њих су такође добијени и неки ванлингвистички подаци.¹ Мора се истаћи да се сада само отвара питање раслојавања језика и смештања обрађеног лексичког фонда (у који улазе и лексички дијалектизми) у ужу врсту социолекта. Испитују се, затим, функције традиционално везиване за тајне језике, конспиративна и демаркациона. Као једно од најзначајнијих питања у вези са целокупним прикупљеним материјалом истиче се његов опстанак и губљење, а њему се у раду приступа са стилистичког становишта будући да се ова лексика користи за стилизацију говорног израза, најчешће као маркер емоционализације, експресивизације или фамилијарног тона.

Кључне речи: тајни језик, бошкачки, функција, стилизација исказа, дијалектизми, губљење лексике.

Предмет рада је бошкачки језик и његова употреба у жупи Сиринић. Традиционално дефинисан као тајни језик занатлија или мајстора, бошкачки је раније обично као такав и истраживан, најчешће из лексичког и лексикографског угла. У овом раду ће бити посматран као један од слојева у лексичком фонду свих чланова локалне заједнице, будући да у њој данас нема чланова печалбара који бошкачки користе ван родног места и са конспиративном функцијом. Свакако, са нестанком примарних корисника и првобитне функције бошкачког језика, ради се о истраживању његових остатака и њихове интеграције у локални говор. Стога се прикупљен материјал обра-

¹Разговори су за потребе мастер рада („Лексичко-семантичке и функционално-стилистичке карактеристике бошкачког језика”, одбрањен на Филолошком факултету Универзитета у Београду) вођени са двама групама испитаника, првом која је садржала испитанике од око педесет година и другом са испитаницима у двадесетим.

ђује са циљем да се утврди место остатака овог некадашњег тајног језика у једној заједници, као и да се испита сврха с којом се у говору употребљава. У вези са очувањем, односно опстанком бошкачког језика, за циљ је постављено и утврђивање чинилаца који су утицали на то да неке лексеме овог фонда опстану и чак прошире или трансформишу свој семантички опсег.

Бошкачки језик дефинише се као тајни занатлијски језик који су у прошлости користили печалбари² претежно на територији њима оближњих села и градова, али који је широко распрострањен, па је забележен и у деловима Македоније и Бугарске, не само у јужнијим (југоисточним) крајевима Србије. „Тајни занатлијски језици³ представљају помоћна, секундарна средства комуникације којима су се служиле занатлије у међусобном споразумевању из којег је требало искључити 'непросвећене'" (Вучковић 2004: 2).⁴ Овај термин се „односи на социолект који се реализује искључиво на лексичком плану" (Вучковић 2004: 2), дакле бошкачки језик је *језик* само по звању; то је лексички фонд који се на свим језичким нивоима ослања на локални говор у којем се користи. Губљење тајних језика започето је и раније, не само у Сиринићу, већ и у другим територијама на којима се говори српски језик. Тако, Т. Ђорђевић, на пример, још 1900. констатује: „Тајним се језицима у Алексинцу данас готово нико не служи, али до пре 20–30 година били су још у употреби" (Ђорђевић 1900: 158).

Неке лексеме из бошкачког ипак и данас постоје у овом говору и оне би могле чинити део онога што Ризелова назива „широком базом колокви-

²У Сиринићу се не користи термин *печалба*, већ *пошијење* или, ређе, *гурбе* или *гурбетлук*. Питања гурбетлука су се истраживачи дотicali (исп. Јанковић Сречанин 1994: 5), док пошијење у досадашњим радовима није помињано, иако би се неки описи гурбетлука (нпр. у Никшић, Ђорђевић 1994: 105) могли изједначити са дефиницијом пошијења коју смо добили од испитаника, а оба би се могла свести на *одлазак на рад у околна места*. Пошијење је локални термин чије би се порекло могло објаснити двома претпоставкама. Прва је да је од предлошко-падежне конструкције са значењем намере по + акузатив (*отишо по работе*, нпр.), типичне за локални говор, настала лексема са номиналном вредношћу притом ширећи семантички опсег. Овако скован термин мајстори су прихватили од терзија с којима су често заједно путовали и у вези с којима се такође помиње тајни језик: „[...] протињавски је тајни језик терзија који су до недавно шили по разним местима Метохије, Косова и североисточне Албаније. [...] У протињавском многе су речи као у бошкачком и само је мали број речи другачији од речи у бошкачком. То су речи које су везане за прибор и алат терзија" (Бован 1972: 113). Друга је претпоставка да *пошијење* има везе са зидањем јер се сламени кров назива *пошив*, а прави се тако што се слама 'ушива' за даске помоћу жица (или неког другог материјала) и велике игле. И овакво објашњење је могуће јер се термин *пошијење* односи првенствено на зидаре печалбаре и сам појам одласка на рад у друго место, а не само на терзије који шију (и исто су тако ишли да ван свог места рођења траже посао).

³У литератури се за ову врсту социолекта користе и термини *арго* и *тајни говори* (в. детаљно у Вучковић 2004). Стојков социолекте попут бошкачког убраја у *сленг*, док термином *арго* назива „тајни говори на престъпниците" (Стојков 2008: 156).

⁴Данас у Сиринићу нема печалбара, па тако ни бошкачки не постоји као „тајни мајсторски језик".

јалности” (Ризел, према: Симић, Јовановић 2002: 241), а за коју Јовановић и Симић наводе „чини је језичка грађа дијалеката и тзв. ’жаргона’, ’социоеката’ и сл.” (Симић, Јовановић 2002: 241).⁵ Бошкачки бисмо условно сместили у социоекте „који одсликавају разлике између појединих друштвених целина у оквирима говорне заједнице [...] Овакве језичке разлике испољавају се најочигледније у лексици” (Радовановић 2003: 175), али уз напомену да тако дефинисан идиом улази заједно са изразитим лексичким дијалектицима који обично имају синоним у стандарду⁶.

Даље о овој „бази” Симић и Јовановић наводе да дата грађа не би била „лингвистичка база” свакодневности као целине, већ извесних њених појавних облика више интересантних са гледишта социологије језика него функционалне стилистике” (Симић, Јовановић 2002: 241), а посебну законитост језика свакодневнице виде у његовим функцијама (Ibid), па бисмо на основу тога истакли да је од највећег значаја истражити функције које овакав лексички скуп има. Истраживање са становишта социоллингвистике било би такође корисно за откривање узрока како опстанка дела лексике бошкачког, тако и, с друге стране, његовог нестајања заједно с дијалекатском лексиком и уопште узрока промена у дијалекту.

ФУНКЦИЈА И СТИЛИСТИЧКЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ

Овај се фонд данас, према нашем истраживању, налази на пола пута између жаргона и колоквијалног израза. Ту позицију дели са изразитим лексичким дијалектицима који се обично осећају као архаизми и користе за експресивизацију или емоционализацију исказа. Б. Тошовић пише да су архаизми у разговорном језику ретки (Тошовић 2002: 401), али како се управо њиховом маркираношћу могу постићи емоционализација и експресивизација, које су у разговорном језику честе, бошкачки језик се заједно са поменутиим дијалектицима може за њега везати и даље посматрати у оквирима комуникативне ситуације.

Ценимо да је управо употребна вредност лексике један од разлога за њен опстанак. Наиме, у многим лексемама чија је мотивација и са синхроног становишта јасна препознајемо фигуративну (симболичку) метасемију код које се „два начела – близине и сличности – могу узети као темељ” (Симић 2001: 91), па тако, на пример, сличност, односно метафору можемо ви-

⁵ Слично примећује Керемидчиева, везано искључиво за говор зидара севернородопског села Павелско у Хвојненској области (јужна Бугарска) (Керемидчиева 1995: 18).

⁶ Према Б. Сикимић, на Косову и Метохији влада општа диглосија, па тако различите етничке групе свој стандард проналазе у удаљеним местима. „Србима, различитих дијалеката, лингвистички стандард је говор града Београда” (Сикимић 2010: 147–148).

дети код секундарног значења лексеме *аља* – „тоалет” или *тиква* – „глава”, а близину, тј. метонимију у примеру као што је *чурајник* – „оцак”.⁷

1.1. ФУНКЦИЈЕ БОШКАЧКОГ ЈЕЗИКА

Истраживању смо приступили водећи се тиме да „за овај идиом више не важи ни одређење *тајни* ни *занатлијски*” (Вучковић 2015: 181). У сваком случају, овде се желимо посветити одређењу *тајни*, тј. конспиративној функцији. Бошкачки језик данас нема ову функцију када је реч о комуникацији унутар истраживане заједнице. Лексика је свима позната.

Међутим, како информатори рођени после времена печалбара кажу, некада су и они овакве лексеме користили да сакрију садржај од неупућених, односно од оних који не познају или слабо познају локални говор. Када би им у време када су били деца долазила родбина из других крајева, употребљавали би бошкачки да своје вршњаке из различитих разлога искључе из разговора. Оваква употреба је и данас активна, што се види из приче једног од испитаника који је послом често у Новом Саду, где борави заједно са колегама из Сиринића, али и из других крајева. Он наводи да некад у друштву оних који „не знају нашки” с људима из Сиринића користи бошкачки у конспиративне сврхе и даје пример: „онај лизгач јопе мьглоса по рано” – „онај пијанац је опет побегао раније”. Из примера се види да конспиративну функцију не врши само бошкачки, односно лексика која га чини, већ и маркантне дијалекатске црте које говорницима других дијалеката такође у одређеној мери онемогућавају разумевање (у конкретном примеру дијалекатски лик прилога *опет*, глагол *мьглошем*⁸ (~ „побећи, изгубити се”) и аналитички компаратив прилога *по рано*).

Када је реч о истраживању тајних језика, заједно с њиховом конспиративном функцијом помиње се и демаркациона која „језичке заједнице и њихове језике раздваја од других заједница и језика” (Бугарски 1986: 232). С обзиром на данашњи статус лексике из бошкачког, рекли бисмо да се и ова функција унеколико активира у претходно описаним ситуацијама. Ипак, и сам бошкачки се не користи увек, већ искључиво у кругу познатих и блиских људи. Такође, врло ће ретко бити употребљена нека лексема из бошкачког у разговору особа удаљених по годинама. У другим приликама бошкачки је показатељ блискости саговорника. Иако је познат свим говорницима локалног дијалекта у одређеној мери, не користе га у разговору са себи мање познатим људима. Овде, дакле, видимо неке од особина жаргона

⁷Метафора и метонимија се такође наводе и као чест начин формирања лексике и у бањачком (тајном језику осаћких мајстора) (Шћепановић, Ђукановић 1997: 137–140).

⁸У Сиринићу нема инфинитива, стога глагол наводимо у 1. л. јд. презента.

у ширем смислу које наводи Р. Бугарски: „Широко говорећи, жаргоном се може назвати сваки неформални и претежно говорни варијетет неког језика који служи за идентификацију и комуникацију унутар неке друштвено одређене групе – по професији, социјалном статусу, узрасту и слично – чије чланове повезује неки заједнички интерес или начин живота [...]” (Бугарски 2003: 9).

М. Вучковић у вези с бошкачким пише о *бошкачком као симболу локалног идентитета* (Вучковић 2015: 186–190) и *улози бошкачког аргоа у изградњи бошњачког идентитета словенских муслиманских група на југу Косова и Метохије*⁹ (Вучковић 2015: 190–202). Друго наведено нема никаквог значаја за нашу тему јер у Сиринићу нема људи који се идентификују као Бошњаци и они који су чули за бошкачки препознају га као свој, сву лексику идентификују као *нашку*, тј. своју. Када је реч о виђењу бошкачког као симбола локалног идентитета, такође не бисмо могли рећи да такву улогу има у Сиринићу ни у једној од старосних група. Употреба бошкачког би се могла посматрати као таква уколико се Сиринићани нађу ван родног места, мада и тада он сам неће бити посебан симбол, већ ће, интегрисан у локални говор, имати својеврсну идентификациону улогу. То јест, у комбинацији са дијалектизмима и месним граматичким системом, бошкачки се може посматрати и као симбол локалног идентитета.

1.2. СТИЛ КАО УЗРОЧНИК ОПСТАНКА И ПРОМЕНЕ ЛЕКСИЧКОГ ФОНДА

Иако се и даље изучава под термином тајни језик, бошкачки данас нема конспиративну функцију. Међутим, из прилика у којима се лексика из бошкачког користи, из начина на који се препознаје, као и из тога какав однос према њој имају говорници, види се да се она у локалном говору ипак не употребљава без икаквих специфичних обележја. Она углавном служи као средство стилизације (за постизање експресивног или фамилијарног тона) онда када се посеже за лексемом која има еквивалент у дијалекту или чак у стандарду, а која нема значајну конотацију, нпр. *лојаўка*¹⁰ – „свећа”,

⁹ Употребу бошкачког у сврху учвршћивања бошњачког националног идентитета у неколико новинских чланака помиње и Рамиз Шаипи Имер, али о његовом раду на овом аргоу, осим у поменутичким чланцима, као ни о њему нисмо успели ништа више пронаћи (на основу изборне претраге на сајту cobiss.com, на сајту academia.edu и интернет претраге).

¹⁰ Лексема *лојаўка* изузетно је честа у локалном говору, захваљујући животним приликама и потреби да се синоними десинонимизирају. Наиме, због честих рестрикција струје, свеће се у Сиринићу и даље доста користе, па се *лојаўка* раширила у општој употреби у значењу *бела свећа од парафина која се користи у кући* да би се направила разлика у односу на *свећу* која означава *воштану свећу која се пали у цркви и на гробљу*.

сурка – „вода”, *благалак* – „слаткиши”, *ђомка* – „(чорбаста) храна”. Оваква, експресивна функција најчешће се и наводи у вези са бошкачким, односно с некадашњим тајним језицима.¹¹ Неке лексеме опстале су и из потребе за језичким средством за именовање не само одређених појмова, већ појмова са прецизно утврђеним карактеристикама, као што је, на пример, случај са лексемом *крља*. Основно значење у вези је са дрветом, и то не било каквим. Денотат је доста спецификован: то дрво је дебело, непогодно за обраду, пуно чворова и/или старо и труло дрво. На основу тог значења настало је и значење „слаб, неразвијен човек”. С друге стране, ова се лексема у зависности од контекста може употребити и да означи било шта лошег облика, нпр. „сипи воду у туј крљу” (шољу/чашу необичног (и по оцени говорника ружног) облика или окрњену, напрслу).¹² Ово је пример за, с једне стране, специјализацију значења, али и, с друге стране, за уопштавање.¹³

Код промене значења не можемо навести један узрок или неколико њих јер је промена обично резултат неколико фактора који се преплићу. Могло би се говорити о комбинацији хомонимије и утицаја онога за шта говорници дијалекта сматрају да спада у уобичајени српски језик¹⁴. Тако лексема *кучка*, која према старијим испитаницима у бошкачком значи „машна” (~ кравата, тј. комад одеће који се носи око врата), за млађе је искључиво „лоша, безобразна жена”. Такође, за лексему *клинка* кажу „па једино оно као *девојчица*, али то није наше”, док за *туца се* знају *нашко* значење – „лута се, шета бесциљно”, али избегавају да реч употребе и имају потребу да направе дистинкцију због значења ове речи из жаргона које је опсцено, а распрострањеније је у говору млађих. Старији пример хомонимије која је омогућила превагу другог идиома у односу на бошкачки је лексема *кромид* за коју сви испитаници кажу да значи искључиво „црни лук”, како је у локалном говору, иако је некада у бошкачком који се користио у овом крају имала значење које се наводи у литератури – „часовник” (Вучковић 2004: 168).

¹¹ „Утратив своју основную, конспиративную функцию, эти 'языки' держатся своей второй экспресивной функцией” (Бондалетов 1974: 19).

¹² У Сиринићу постоји и лексема *крндељ* са значењем „чворноват пањ, тежак за сечење”, сличним оном које има и *крља*. Због блискости значења, *крља* би могла означавати и појам подразумеван под лексемом *крндељ*, па је тако потоња лексема много ређа и потиснута у употребу у дискурсу везаном за обраду дрвета. Управо из ових разлога она нема једнако развијено секундарно значење.

¹³ Овакве појаве у значењу лексема из тајних језика примећује и Воденичаров: „Функционална татрансформација на говора е довела до модифициране както на денотативно, така и на конотативно значење на наследните лексикални единици. Голяма част от лексемите со развили своето денотативно значење в посока към неговото разширяване и пейоративно обособяване” (Воденичаров 1988: 24).

¹⁴ Овде се не користимо термином *стандард* или *књижевни језик* због примера који су заправо на маргинама или су такође стилски маркирани, а обично припадају жаргону.

Има и примера у којима нема хомонимије. Ценимо да су управо они важни показатељи развојног пута бошкачког, можда и његовог губљења. За *баљко* и *баљошко* добили смо различите одговоре од испитаника у млађој групи, један изузетно прецизан – „шарен пас”, а други у виду нагађања „да није будала”, који се односио и на *баљошко*. Разлог за први одговор је у томе што је особа велики љубитељ и познавалац паса, а за други вероватно гласовни састав и семантика форманата (посебно због делова *-ко* и *-ошко*) и управо својеврсна свест о тематским и стилским оквирима употребе ове лексике. Такође, узрок је и промена живота: волова готово да и нема, паса има доста. Што се значења „пита” („врста пецива од наслаганих или увијених кора”) тиче, сећају га се старији испитаници, али с одређеним напором. Будући да се не наводи да је лексема *баљошко* означавала неку посебну врсту пите или карактеристику у вези с питом, она је у овом значењу вероватно постојала као синоним за питу неко време, па је у том значењу потиснута. Постоји и овакав новији случај. Млађи испитаници у лексеми *лазарка* (у бошкачком значи „година”) виде искључиво назив за учеснице у обичају¹⁵ јер је тај обичај и даље жив, али и због тога што је мотивација јасна: *лазарке* због *Лазареве* суботе, док између фонетског и семантичког састава лексеме *лазарка* и лексеме и појма *године* са синхроног становишта нема асоцијативне везе. Такође, лексеми *фрчула* млађи препознају као *пасуљ*, али са тешкоћом и маркирају је као врло стару (М. Вучковић наводи да је ова лексема у бошкачком позајмљеница из грчког, претпостављајући на основу фонетике да је ту доспела посредством албанског. Као део инвентара бошкачког бележе је и Поленаковић (1951: 53), Ховенберг, Марков (1955: 16), Никшић, Ђорђевић (1994: 106), Јанковић (1994: 29), Бован 1972: 130)).

За разлику од претходно наведених, за лексеми *гура* смо од најмлађе групе чули и једно ново значење *гура с некога* ~ „бити с неким у емотивној вези”. У бошкачком овај глагол значи „ићи”, а он сам, као и његово значење, у вези су с лексемом из бошкачког *гуравка*, која значи „нога”. У Сиринићу се обично за особе у емотивној вези каже да *иду* или за неког да *иде с њу/ њега* (у РСАНУ за глагол *ићи*: „9.г. разг. *водити љубав, забављати се* – Поверила се другарици да иде са тим младићем”). На лексеми из бошкачког *гура* пресликано је секундарно значење (као и рекција уз одговарајуће значење) глагола *ићи*. Ово је, дакле, случај пресликавања фрагмента семантичке структуре једног синонима на други и, што је можда још значајнији индикатор интеграције, смер „позајмљивања” није из бошкачког у локални говор, већ обрнуто. Између лексема *иду* и *гуру* ипак постоји стилска разлика (и управо захваљујући њој опстаје потоња): *иду* је неутрално, а *гуру* експресивно и може бити са ироничним призивом.

¹⁵ Обичај на Лазареву суботу да девојчице обучене у народну ношњу иду по селу и певају лазаричке песме за шта их домаћини награђују јајима и новцем.

1.2.1. ГУБЉЕЊЕ ЛЕКСЕМА

„Стварни и најчешћи узрок практичне дисфункције у свим културама – јесте *застаревање*. С променом људских потреба, услова рада и технолошких поступака, из производње 'испадају' читава брда направа, алата и машина” (Симић 2001: 82). Управо због нестанка реалија нестају и лексеме. Верујемо да смо заправо и забележили процес дисфункције знака у тренутку док се дешава, чувши од информатора да су, на пример, чули реч *совељка* – „висока мршава жена” (Вучковић 2004: 259) или *сиџкос* (сифкос) – „бекство” (Вучковић 2004: 306) и да им је „на врх језика” шта је, али се не могу сетити шта значе. Затим, добијали смо и несигурна објашњења попут „требало би да је *некаква спојница*” за лексему *кушак*. У вези с лексемом *лингурка*¹⁶ испитаници су нагађали „да није можда *луталица*”, једнако као и за лексему *котлосан* – „а није пијан?”.

Један од узрочника нестанка лексике је свакако и језичка економија, и то пре свега у односима синонима. Речено се објашњава на примеру лексема из бошкачког које се односе на неморалне радње, најчешће на лаж, крађу и преваре. Ово је једина тематска група која чува синониме у којима нема ни стилских разлика, па тако *левоше* значи „краде”, *смуги* и *мафта* могу значити и „лаже” и „краде”, а *скурошуе* значи само „лаже”. Оно што примећујемо подједнако у вези са свим лексемама овде је губљење разликовних нијанси у значењу, уопштавање и одношење на нешто уопште негативно или нечасно, као и недовољно јасно значење. Захваљујући том уопштавању, лексеме из ове тематске групе прво почињу да шире свој семантички опсег, прихватајући притом и значења неке од осталих лексема из те групе, али мање спецификовано. У следећој фази остаје већи број лексема које се могу употребљавати у истом значењу, а које ће нешто конкретније нијансе остварити у контексту. Затим, те лексеме постају синоними и неумитно неки од њих испадају из употребе. Друга страна овог процеса јесте учвршћивање позиције оног синонима који опстане због тога што има богатију полисемантичку структуру.

¹⁶ Нагађање наших информатора у вези са овим значењем било је заправо присећање на конотацију коју је та реч некада имала. Наиме, средња група присећа се некадашњих времена које Р. Младеновић објашњава на следећи начин: „Социјална позиција Лингураца на широком балканском простору је да су кашикари и коритари, а етничка Цигани. [...] Лингур [је] погрдан назив за Рома са пејоративном нијансом да је то скитница. И у самом Сиринићу у употреби је апелатив *лингур* са значењем *скитница*” (Младеновић 2006: 108).

ЗАВРШНА РАЗМАТРАЊА

Дефиниција бошкачког као тајног језика је питање чувања некадашње терминологије, будући да се заправо од губитка његове конспиративне функције о бошкачком може говорити као о специјалном лексичком фонду. Такође, и онда када су били тајни, ови „језици” нису имали своју граматичку структуру, већ су се у потпуности ослањали на језик којим иначе говоре његови корисници. Иако је, такође, у вези с бошкачким раније помињано да нестаје или да је чак нестао, он данас и даље постоји, али изворни говорници дијалекта лексемама бошкачког не придају посебно место у односу на изразите лексичке дијалектизме, већ их од њих не разликују.

Конспиративна и демаркациона функција, супротно очекиваном, данас нису у потпуности ишчезле, већ се могу потенцијално активирати под условом да се истраживани лексички фонд користи ван граница Сиринића, и то у комбинацији са његовом граматичком структуром која осталим говорницима српског језика такође отежава разумевање. Као најзначајнија данашња функција „тајних језика” наводи се експресивна и она је овде присутна, поготово када су у употреби лексеме које имају еквивалент у стандарду. Често се у овим приликама може препознати и емоционализација исказа.

На опстанак једног дела лексике свакако утиче и потреба за именованем специфичних појмова или ентитета, поред већ помињане потребе за стилизацијом исказа. Очекивано, и овај лексички слој се мења и као главни узрочник данашњих промена може се навести утицај стандарда на дијалекат. Када је реч о нестајању (дијалекатске) лексике, очигледно је да је овај процес снажан и да се може јасно видети на примерима из бошкачког. Узрочници су овде многи, пре свега нестајање реалија, затим језичка економија, али и ставови према језику, којима се треба посветити посебна пажња.

ЛИТЕРАТУРА

Андрић (2005): Драгослав Андрић, *Двосмерни речник српског жаргона и жаргона сродних речи и израза*. Београд: Zeptherbookworld.

Бован (1972): Vladimir Bovan, *Тајни језици радника Срепске и Сиринића, Гласник музеја Косова (и Мејхохије)*, XI (1971–1972), Приштина, 113–131.

Бондалетов (1974): Василий Д. Бондалетов, *Условные языки русских ремесленников и торговцев. Условные языки как особый тип социальных диалектов*, Рязань.

Бугарски (1986): Ranko Bugarski, *Jezik i društvo*, Београд: Prosveta.

Воденичаров (1988): Петр Воденичаров, *Езиково взаимодействие в един таен говор (говора на слепците-просяци от село Добърско, Разложко), Съпоставително езикознание XIII/2, София, 23–26.*

Вучковић (2004): Марија Вучковић, *Бошкачки – тајни језик зидара Средске и Сирињина*, магистарски рад у рукопису одбрањен 8. 7. 2004. године, Филолошки факултет Универзитета у Београду (ментор: др Биљана Сикимић, чланови комисије: проф. др Радојица Јовићевић, проф. др Драгана Мршевић-Радовић, проф. др Првослав Радић).

Вучковић (2015): Марија Вучковић, Нове улоге бошкачког арга, у: М. Ковачевић, В. Поломац (ред.), *Путиевима српских идиома: зборник у част јироф. Радивоју Младеновићу поводом 65. рођендана*, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, 181–205.

Драгићевић (2010): Рајна Драгићевић, *Лексиколоија српског језика*, Београд: Завод за уџбенике.

Ђорђевић (1900): Тихомир Ђорђевић, Белешке о тајним језицима (у Алексици), *Караџић*, II/8–9, Алексинац, 156–164.

Имер (2013): Ramiz Šaipi Imer, *Boškački – tajni govor majstora sa Kosova*, преузето 13. 10. 2019. са сајта <https://www.dw.com/sr/bo/C5%A1ka%C4%8Dki-tajni-govor-majstora-sa-kosova/a-17089433>.

Имер (2016): Ramiz Šaipi Imer, *Boškački govor (argo) – tajni govor majstora*, преузето 13. 10. 2019. са сајта <https://www.balkanplus.net/prof-amiz-saipi-imer-boskacki-govor-argo-tajni-govor-majstora/>.

Јанковић (1994): Слободан Јанковић Срећанин, *Бошкачки језик са речником*, Срећка: Основна школа „Срећка” у Срећкој.

Керемидчиева (1995): Славка Керемидчиева, *Говорът на павелските майстори зидари*, *Проглас 3*, Велико Трново.

Младеновић (2006): Радивоје Младеновић, Романски трагови у ономастици северношарпланинских говора, *Проблеми словенске филологије*, XIV, Timișoara: Universitatea de Vest, 99–116.

Никшић, Ђорђевић (1974): Александар Никшић, Богољуб Ђорђевић, Бошкачки речник средачких зидара Апсика је скопаче (Лепо је девојче), *Сиремљења*, 8/10, Приштина.

Поленакоскић (1951): Харалампоскије Поленакоскић, Прилози кон македонските тајни јазици, *Македонски јазик*, II/3–4, 49–57.

Радованоскић (2003): Милан Радованоскић, *Социологоскијика*, Нови Сад: Издавачка књијарница Зорана Стојаноскића.

РСАНУ (1973): *Речник српскохрватског књијевног и народног језика*, књијга VIII, Београд: Институт за српскохрватски језик

Сикоскић (2010): Биљана Сикоскић, Лингвистичка реалност Косова: диглосија и лингвистички империјализам, *Српски језик, књијевносциј, умесцијосциј II, Империјални оквири књијевносциј и кулцијуре* (ур. Драган Бошкоскић), Крагујевац: ФИЛУМ, 143–152.

Симоскић (2001): Радоје Симоскић, *Ошција сцијисцијика*, Београд: Јасен.

Симоскић, Јованоскић (2002): Радоје Симоскић, Јелена Јованоскић, *Основи теорије функционалних сцијилова*, Београд: Јасен.

Стојков (2008): Славко Стојков, Българските социални говори, *Избрани езиковедски трудове*, Софија: Универзитетско издателство „Св. Климент Охридски“, 155–169.

Тошовић (2002): Бранко Тошовић, *Функционални сѝилови*, Београд: Београдска књига.

Ђирић (2018): Љубомир Ђирић, *Речник говора Луѓишнице*, Београд: Српска академија наука и уметности и Институт за српски језик САНУ.

Ховенберг, Марков (1955): Х. Ховенберг, Б. Марков, Прилог кон тајните јазици, *Македонски јазик*, VI/1, 4–21.

Шћепановић, Букановић (1997): Михаило Шћепановић, Петар Букановић, Бањачки (тајни језик осаћких мајстора), *Српски језик*, II/1, 131–151.

Andeja N. Redžić

Serbian Academy of Sciences and Arts

Institute for Balkan Studies

Belgrade

THE LOSS OF A SECRET LANGUAGE AND ITS INTEGRATION INTO A LOCAL LANGUAGE

Summary: This paper deals with the characteristics and present-day functions of boshkachki, the secret language used by the craftsmen from the district of Sirmic, in the Sharr Mountains, who used to work as seasonal workers, usually in the surrounding territories. Although it is called a secret language, in fact boshkachki has never been a language in the real sense of the word; it is rather a lexical fund that was completely embedded in the language used by the local speakers. Nowadays there are no craftsmen who work as seasonal workers, but the lexical fund still exists within the district, in spite of being used less and less. Almost every member of the community knows some of the words and uses them, but only those over fifty years old know that it was once used as a secret language. However, even they do not distinguish these words from the ones they recognise as a part of the local language.

The aim of this paper is to examine the surviving traces of this secret language. The research material was provided by interviewing the district's inhabitants. Some non-linguistic data were collected for the purpose of the research as well.

The paper only touches on the question of the stratification of language and placing the lexical fund in a more specific type of a sociolect. The functions which are traditionally contributed to secret languages, conspiratorial and demarcating, were analysed. One of the most important issues, which concerns the survival and disappearing of the boshkachki, was analysed from the stylistic point of view, since its lexicon is commonly used as a marker of emotionalization, expressivity or informality.

Key words: secret language, boshkachki, language functions, stylistics, dialectism, disappearing of lexicon.

Јелена М. Јосијевић
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Катедра за англистику

УДК 811.163.41'366.55
811.111'366.55
<https://doi.org/10.18485/uzdanica.2020.17.1.8>
Оригинални научни рад
Примљен: 28. фебруар 2020.
Прихваћен: 1. јун 2020.

ДИНАМИЧКИ КОМПАРАТИВ У СРПСКОМ И ЕНГЛЕСКОМ ЈЕЗИКУ

Айстиракџи: Динамичким компаративом изражава се промена интензитета неке особине или својства у просторној или временској димензији (Пипер 2005: 853). Другим речима, динамички компаратив означава постепено повећање или смањење степена испољености особине изражене морфолошким компаративом. У овом раду анализирају се лексичко-синтаксичка средства реализације динамичког компаратива у српском и енглеском језику. У контрастивној анализи два језика коришћен је *Енглеско-српски паралелни корпус* (ЕСПК) Математичког факултета Универзитета у Београду. Дати двојезични електронски корпус пружа могућност избора смера контрастивне анализе. У овом раду проверена су оба смера (С–Е и Е–С). Анализа ће показати да се наспрам једног модела динамичког компаратива у српском језику јављају четири граматикализована енглеска модела, од којих чак два нису добила заслужену пажњу у досадашњој граматичкој литератури.

Кључне речи: динамички компаратив, континуирана прогресивност, континуирана регресивност, српски језик, енглески језик.

УВОДНА РАЗМАТРАЊА

Динамичким компаративом изражава се промена интензитета неког својства „у различитим просторним и/или временским околностима” (Пипер 2005: 853). Он заправо означава постепено повећање или смањење степена испољености особине која је изражена морфолошким компаративом. У литератури се још назива и компаративом континуиране прогресивности (раст особине) или регресивности (опадање особине) (Пипер 2005: 853). У граматичкој литератури два језика помињу се језичке форме којима се изражава прогресивни пораст или смањење интензитета особине или својства израженог компаративом придева. Међутим, нема контрастивних анализа овог типа компаративне конструкције у српском и енглеском језику.

Због тога се у овом раду анализирају лексичко-синтаксичка средства реализације динамичког компаратива у два језика. У контрастивној анализи коришћен је *Енглеско-српски паралелни корпус* (ЕСПК) Математичког факултета Универзитета у Београду. Изабрани двојезични електронски корпус пружа могућност избора смера: са српског на енглески језик (С – Е) и са енглеског на српски језик (Е – С). У овој контрастивној анализи одлучили смо се да анализу спроведемо у оба смера. Тиме смо желели да избегнемо могућност да, вођени актуелним граматичким описима, останемо усредсређени само на структуре које су у литератури већ описане, а да тиме и анализу лишимо могућности да укаже на форме које у досадашњим нормативним граматикама и приручницима нису описане.

Након што су изоловане и дефинисане структуре динамичких компаратива у два језика, проверена је и њихова употреба у једнојезичним електронским корпусима два језика. Као једнојезични корпус српског језика коришћен је *Корпус савременој српској језика* (КССЈ 2013) Математичког факултета Универзитета у Београду. У корпусној анализи енглеског језика коришћен је *Corpus of Contemporary American English* (СОСА).

Осим што ће резултати ове анализе обогатити корпус контрастивних анализа енглеског и српског језика, рад ће указати и на постојање две лексичко-синтаксичке форме изражавања динамичког компаратива у енглеском језику, које до сада нису добиле заслужено место у англистичкој граматичкој литератури.

ДИНАМИЧКИ КОМПАРАТИВ У СРПСКОМ ЈЕЗИКУ

У српском језику, динамички компаратив изражава се лексичким спојем партикуле *све* и компаратива придева и прилога (Ковачевић 2003; Пипер 2005; Куљанин 2017). Партикула *све* у овој функцији јавља се уз компаратив придева:

Црно-бели *све бољи* из меча у меч. Под је био прекривен пикавцима и пробним цртежима за плакат, од којих је сваки био *све једноставнији*, *све смелији*, *све силијни* од претходног. Срба се осећао *све уморнији*. Сада је све у реду јер су резултати скипе *све бољи*. То значи да постајемо *све бољи* и *све већи* партнери. Из минута у минут постајали су *све бољи* и *конкретнији*. Збиља, ове новине постају сваким даном *све досадније*. (КССЈ 2013)

Облици компаратива придева и прилога у структурама динамичког компаратива неретко бивају и удвојени:

Позиција суверене државе биће *све боља* и *боља*. Људи живе *све горе* и *горе*. Белија је „расла”, бивала *све леиша* и *леиша*, права лепотица. Изгledi за њеног

рођака постајали су *све њори и њори*. Што јој се ближио било му је *све лошије и лошије*. Што је јесења сезона одмицала ми смо играли *све боље и боље*. Та идеја о позоришном комаду постаје *све њора и њора*, видиш. (КССЈ 2013)

Партикула *све* модификује значење компаративног облика уз који стоји „у смислу континуираног појачавања или смањења количине интензитета, квантитета садржаја датог придева” (Куљанин 2017: 78). Она функционише као прагматичка јединица, јер има експресиван карактер – њоме говорник изражава и субјективну оцену (Куљанин 2017: 78).

Лексичким спојем партикуле *све* и компаратива може се изразити стално нарастање или појачавање својства и тада говоримо о *компаративу континуиране њопресивности* (нпр. *све боље, све боље и боље, све боље и све боље*). Када се њоме изражава стално опадање или слабљење особине или својства, динамички компаратив назива се још и *компаративом континуиране репресивности* (нпр. *све мање, све мање и мање, све мање и све мање*) (Пипер 2005: 854):

Богати постају све богатији и малобројнији, али и *све мање слободни и безбедни, све мање срећни*. Владе ће *све мање и мање* имати контролу над протоком информација, технологијом, болестима, мигрантима, оружјем и финансијама. Он је потом истакао да је Нови Сад од 1994. године сваке године добијао *све мање и мање* средстава за свој развој из републичке касе. [...] јер је боравак у јужној српској покрајини, у присуству Кфора и УНМИК-а, *све мање безбедан* због нарасталих криминалних активности сваке врсте. Истовремено, учешће аграрног буџета у буџету Републике Србије од самог оснивања бивало је *све мање и мање*. (КССЈ 2013)

Партикула *све* „ближе одређује реч уз коју стоји, модификује је, спецификује или градира”, па у реченици може мењати место само заједно са реченичним конституентом који модификује (Мразовић, Вукадиновић 1990: 415):

Црно-бели *све бољи* из меча у меч. (КССЈ)

Црно-бели из меча у меч *све бољи*.

*Црно-бели *све* из меча у меч *бољи*.

О партикули *све*, па и њеним употребама уз компаратив придева, више је писала С. Ристић (2009). Ауторка је закључила да се градуитивна партикула *све* употребљава уз неки реченични члан (овде компаратив), „по чему се разликује од прилога који примарно врше функцију неког реченичног члана (додатка или допуне)” (Исто: 200). С. Ристић (2009: 201–203) даље истиче да је основна разлика између партикуле *све* и квантитативних прилога у њиховој модификаторској функцији та што партикула *све* спада у универзалне логичке квантификаторе, док су квантификаторски прилози прагматичке јединице. Даље, за партикулу *све* ауторка констатује и да представља фокалску

јединицу, јер на речи са којима се јавља у лексичком споју „преноси логички акценат” и тиме „организује реченични фокус” (Исто: 203).

Осим лексичког споја партикуле *све* и компаратива придева (који може бити и удвојен), у србистичкој литератури не помињу се друга лексичко-синтаксичка или пак чисто структурална језичка средства којима би се изразила динамичка компаративност.

ДИНАМИЧКИ КОМПАРАТИВ У ЕНГЛЕСКОМ ЈЕЗИКУ

Компаративне конструкције у обимној граматичкој литератури енглеског језика најчешће се обрађују кроз описе основних морфолошких облика синтетичког и аналитичког компаратива (Свон 1980: 428; Квирк и др. 1985: 316; Ашер 1994: 5103; Фаулер 1996: 157; Бајбер и др. 1999: 188; Лич, Свартвик 2002: 274; Иствуд 2002: 196; Картер, МекКарти 2006: 347). Све граматике помињу групе придева код којих је нужна употреба синтетичких облика компаратива, али и оне код којих је могућа или пак нужна употреба аналитичке форме (прилог *more* + позитив придева):

- (1) Синтетички суперлатив: *Susan is taller than Tom.*
- (2) Аналитички суперлатив: *Susan is more intelligent than Tom.*

У свим граматикама се обрађује и компаративна поредбена конструкција. Граматике и нормативни приручници неизоставно помињу да се као допуна компаративу јављају фразе (1) и клаузе (2) са *than* као једином доступном везничком везом:

- (1) *Susan is much taller than Tom.*
- (2) *Susan is much taller than she was last year.*

Знатно ређе се у литератури¹ помињу и посебне форме компаративних конструкција попут *more than* + *йозиџив йридева* (1) или *корелайивни комйараџив* (2) (Квирк и др. 1985: 467):

- (1) *Susan is more than tall. She is extremely tall for her age.*
- (2) *The taller she gets, the more confident she is.*

Првима се изражава степен изражености својства који је виши од онога израженог позитивом, али без експлицитног поређења степена заступљености особине или својства (нпр. *tallness*) код два појма (*X* и *Y*), какво је

¹Више о компарацији придева и прилога у енглеском погледати у: Зендвурт, Ван Ек 1975; Квирк, Гринбаум 1976; Квирк и др. 1985; Гринбаум, Квирк 1991; Азар 1999; Иствуд 2002; Даунинг, Лок 2006; Хадлстон, Пулам 2007; Алтенберг, Ваго 2010.

карактеристично за обичне компаративе (*X is taller than Y*). Другима се изражава једносмерна зависност промене интензитета једне особине или својства (нпр. *confidence*) од друге (нпр. *height*).

Овде се најчешће помињу и структуре које одговарају динамичком компаративу. Каже се да се постепено повећање и смањење степена квалитета у енглеском језику изражава удвајањем облика компаратива (нпр. *faster and faster, better and better*) (Квирк и др. 1985: 467; Иствуд 2002: 285; Даунинг, Лок 2006: 487):

The scowl on his face was growing *darker and darker*. I think as this have and have-not gap gets *wider and wider*, more schools are going to drop out of the FBS. The curious machinations of an already curious Cardinals season appear to get *curiouser and curiouser* on Monday. I felt myself getting *madder and madder*. As I got closer to it, it got *brighter and brighter*. She gets *madder and madder* as he gets richer and richer. Her screams get quieter and quieter [...] *fainter and fainter*. (COCA)

Код перифрастичких компаратива динамичка компаративност најчешће се изражава дупликацијом прилога *more* (уз координативни везник *and*) испред позитива придева или прилога, дакле конструкцијом *more and more* + *йозийиив*:

We get into a financial system that gets *more and more sophisticated* that even the practitioners didn't understand what they were creating. We're getting these *more and more powerful* technologies that we can use. But as the seconds go by, it becomes *more and more obvious* that Benjy's not going to try to scare her. Nevertheless, the need for national standards became *more and more apparent*. Precisely because health care is becoming *more and more complex*, and therefore inherently dangerous. (COCA)

Динамичка компаративност код перифрастичких компаратива готово никада се не реализује дупликацијом читавог перифрастичког компаратива истог придева или прилога (*more* + *йозийиив and more* + *йозийиив*): *There's so much publicity about the movies getting more expensive and more expensive* (COCA).

Сви горе наведени примери илуструју компаратив континуиране прогресивности. Компаратив континуиране регресивности изражава се само перифрастички (са прилогом *less*):

Because you would think with more success I would have *less and less embarrassing* moments. National priorities, however, are becoming *less and less influential* as infrastructure development becomes ever more decentralized. This president has made America *less and less attractive* for investment and innovation. Making large building green also makes them much more expensive, so that they're *less and less affordable* for middle-class and working-class families. We eat, and I am feeling *less and less grateful*. As he tired, the strikeouts got *less and less frequent*. (COCA)

Консултована граматичка литература енглеског језика не наводи више ниједну форму чије би значење одговарало динамичком компаративу. У овом раду указаћемо на постојање два засебна вида лексичких спојева са морфолошким компаративом којима се у енглеском језику изражава континуирани раст или опадање интензитета особина и својстава изражених компаративним облицима придева и прилога.

КОНТРАСТИВНА АНАЛИЗА

(1) C – E

Већ на основу прегледа досадашње литературе можемо закључити да, наспрам српске конструкције *све* + *компаратив* + (*и* + *компаратив*), у енглеском језику постоји конструкција *компаратив* + *and* + *компаратив*. Наредни примери из изабраног паралелног корпуса илуструју њихову преводну еквиваленцију:

- (1) Приватност је питање које постаје *све значајније*.
Privacy is an issue that is becoming *more and more important*.
- (2) Најпре је то био савршено лоптаст рој звезда, које су постајале *све збијеније* ка средишту.
First there was a perfectly spherical swarm of stars, becoming *more and more closely packed* toward the center.
- (3) Хитао је *све брже и брже*.
He was moving *faster and faster*.
- (4) Али сада *све чешће* слушаам приче о једној још важнијој години.
But now I am hearing *more and more* about an even more fateful year.
(ЕСПК)

Динамичка компаративност у енглеском језику најчешће се реализује чисто структурним средствима – удвајањем форме компаратива. Међутим, наша корпусна анализа показала је да у енглеском језику постоје и лексичка средства која у споју са морфолошким компаративом имају значење континуиране прогресивности или регресивности:

- (1) Једна од ствари које ме нагоне да се повлачим *све дубље* у осаму [...].
One of the things that drives me to withdraw *ever deeper* into solitude [...].
- (2) Људи су *све слабије* квалитета.
People now are of *ever weaker* quality.
- (3) И тако свет постаје *све украшенији* лепш.
And so the world is becoming an *ever more beautified* corpse.

- (4) Ернест *све више* потпада под власт несвесног.
Ernest was falling *ever more frequently* under the control of the unconscious.
- (5) Због тога Господ *све ређе* окреће лице од Земље.
This is why the Lord turns his face to the Earth *ever more rarely*.
- (6) Неустрашиви је ношен *све северније*.
The Invincible was carried *ever farther north*. (СОСА)

Примери показују да се у функцији изражавања динамичке компаративности у енглеском језику јавља и заменички временски прилог *ever* у лексичком споју са компаративом придева и прилога. У речнику се значење овог прилога уз компаративе дефинише као „increasingly; constantly” (OED). Прилог, дакле, компаративу додаје семантичку компоненту сталног раста интензитета:

Visionaries predicted that *ever huger* tube networks would emerge. As we grow *ever older*, The Sight grows stronger. Corporations will reverse the race to the ethical and ecological bottom by producing and marketing *ever greener* products. I belong to three book clubs and have an *ever lengthier* to read list. I shook his hand and then held it firmly, watching his eyes grow *ever rounder* as I spoke. They weren't forced to compare him quite so immediately with the *ever taller, ever handsomer, ever more accomplished* Deckie. (СОСА)

Прилог *ever* јавља се и са дупликацијама компаратива истог придева, чиме се постиже додатни емфатички ефекат:

With customers getting *ever lazier and lazier*, he and his company find themselves working harder and harder. The world, an *ever smaller and smaller* part of it, knows him as Leonard Green. The gigantic galaxies formed when smaller proto-galaxies merged together to create *ever larger and larger* structure. As they spiraled their way down curving corridor, *ever lower and lower*, Coren sent his mind out. (СОСА)

У домену динамичке компаративности, у енглеском језику конструкција је са заменичким временским прилогом *ever* конкурентне су конструкцијама са дупликацијом облика компаратива обједињених координативним везником *and*. Њихову међусобну конкурентност, али и чињеницу да су као такве обе енглеске конструкције еквивалентне српској *све + компаратив + (и + компаратив)*, можда најбоље илуструје наредни пример:

Speaking out from edition to edition, their appetite grew, their texts became *more and more aggressive and open*, their allusions *ever clearer* [...].

Оглашавајући се из броја у број, њихови су апетити расли, њихови текстови постајали *све аиресивнији и ошворенији*, њихове алузије *све јасније* [...]. (ЕСПК 2012)

Иако се *ever* у реченицима одређује као прилог, он је у овом контексту функционално партикула која испољава иста својства као и српско *све*. Према критеријумима које даје С. Ристић (2009), од квантификативних прилога се примарно разликује у том смислу да не врши функцију неког реченичног члана (додатка или допуне), већ се употребљава уз неки реченични члан. То је овде облик компаратива придева и прилога. Друго, и *ever*, налик на *све*, нераздвојиво је од облика компаратива и може се у реченици померати само са елементом који модификује:

Susan has been getting *ever taller* since the last Christmas.

*Susan has been *ever getting taller* since the last Christmas.

*Susan has been getting *ever* since the last Christmas *taller*.

И енглеско *ever* и српско *све* универзални су, дакле, логички квантификатори и фокалне партикуле. Конструкција *ever* + *компаратив* заправо је у потпуности подударна српској конструкцији *све* + *компаратив*. Конструкције се и формално и значењски пресликавају једна на другу. Међутим, овај вид динамичке компаративности у енглеском језику прилично је мање фреквентан од структуралног модела са удвајањем облика компаратива. Због тога је у потпуности оправдано и што се, упркос формалним сличностима са српским моделом *све* + *компаратив*, енглески модел *ever* + *компаратив* ређе јавља као његов преводни еквивалент.

Контрастивна анализа у смеру С – Е показала је и да се као енглески преводни еквиваленти српске конструкције *све* + *компаратив* + (*и* + *компаратив*) јављају и лексички спојеви прилога континуираности и компаратива придева:

- (1) Постаје *све јасније* да ће за некакве праве мере бити потребна права катастрофа.

It's becoming *increasingly clear* that it will take utter catastrophe to get any real policy action.

- (2) Присталице су *све гласније*.

Its supporters are *increasingly more vocal*.

- (3) [...] потребу коју је тешко задовољити у свету који постаје *све више мобилан, глобалан и виртуелан*.

[...] a need that can be difficult to satisfy in an *increasingly mobile, global and virtual* world.

- (4) Она је осим тога и хаотична, нестална и *све више комерцијализована*.

It is also chaotic, ephemeral and *increasingly commercialized*.

- (5) Кумулативни захтеви постају *све строжији* од нижих нивоа ка вишим.

The cumulative demands become *increasingly strict* as one rises from one level to the next. (ЕСПК 2012)

Прилози попут *increasingly*, *progressively* и *growingly* представљају дакле посебну групу лексичких средстава која имају семантички потенцијал да у лексичком споју са компаративом придева и прилога означе континуирани раст или опадања разлике у заступљености особине или својства. Најфреквентнији у динамичким компаративима је прилог *increasingly*. Прилог се дефинише као реченични адвербијал и субмодификатор са значењем „to an increasing extent; more and more” (OED). Уз компаратив придева и прилога указује на континуиран раст или опадање својства израженог компаративом, а динамичке компаративе, за разлику од партикула, твори и у лексичким спојевима са позитивима придева и прилога:

***increasingly* + компаратив:** And the competition for available jobs will become *increasingly keener*. The dribble of a basketball became *increasingly louder*, along with the cries of sports jargon. So Mark Zuckerberg is getting *increasingly richer* along with the investors. The new requirements would get *increasingly stricter*. At the same time, *increasingly greater* numbers of East German tourists arrived in Hungary. They had to change to stay relevant to their little piece of *the increasingly edgier* pop-cultural turf. (COCA)

***increasingly* + позитив:** It looks *increasingly difficult* for the president to claim this is all a hoax. Tattoos and body piercings are an *increasingly popular* form of self-expression. Cancer of the oropharynx has become *increasingly common*. Mr Johnson said he became *increasingly concerned* about the vulnerabilities of the nation's election infrastructure. The Cuban revolutionary model that became *increasingly popular* throughout the decade. (COCA)

Друго по фреквентности прилошко средство којим се компаративном својству додаје прогресивност јесте сам прилог *progressively*. Он се одређује као „steadily; in stages” (OED) и, налик на прилог *increasingly*, знатно је чешћи уз облике компаратива но уз облике позитива:

***progressively* + компаратив:** It has grown *progressively more daring* in its heritage claims. It changes with every visit, becoming *progressively more surreal and frightening*. That comes to feel *progressively more claustrophobic and frightening*. The industry is getting *progressively more artless*. ODU's schedule gets *progressively more difficult* in the next few years. The girls and women are *progressively more free* to explore their gender expression beyond traditional femininity. (COCA)

***progressively* + позитив:** Each addition becomes *progressively difficult*. She was diagnosed with Amyotrophic Lateral Sclerosis – a *progressively debilitating disease*, resulting in loss of all muscular control and finally death. Counterterrorism policies were built against this backdrop of encroaching web providers armed with *progressively improving* technologies. Pellegrini, Huberty and Jones (1995) found school children became *progressively inattentive* when recess was delayed. (COCA)

Трећи по фреквентности прилог који у енглеском језику учествује у реализацији динамичке компаративности јесте прилог *gradually* који се дефинише као „slowly over a period of time or distance” (CD) и „in a gradual way;

slowly; by degrees” (OED). Прилог *gradually* јавља се уз компаративе придева и прилога:

***gradually* + компаратив:** You will notice that the sunlight gets *gradually bluer* and of course *dimmer* and eventually disappears. Within each subscale, examination starts with the most complex command, followed by *gradually simpler commands*. At my friend’s suggestion, I began walking *gradually longer* distances on flat ground. Jim grew *gradually weaker* until they were free. She wonders if it gets *gradually worse* with age. Of course, like so many big ideas, ours seemed *gradually dumber* as we looked into the details. (COCA)

***gradually* + позитив:** I became *gradually aware* of another sound. She was *gradually able* to overcome her difficulties as she got better acquainted with survivors. The gloves inside grew cold, then faintly, *gradually warm*. [...] and then become *gradually thin* at the terminal stages of anaerobic incubation. You can still enjoy a *gradually improving* standard of living. We should try a program of *gradually increasing* strengthening exercises for weak muscles. They can lie dormant for several years with *gradually eroding* liver health. (COCA)

Прилози *progressively* и *gradually* имају и додатно семантичко обележје. Наиме, прогресивном расту или опадању степена изражености особине додају и значењску ознаку постепености. Код лексичких спојева са позитивом придева и прилога, прилог *gradually* испољава и извесне специфичности. Далеко најчешће су то девербативни придеви са наставком *-ing* који на тој морфо-семантичкој основи и сами носе семантичку црту прогресивности:

I walked up our street, Yale Avenue, the *gradually sloping* hill. He began to move in random, *gradually expanding* patterns outside of the sprinkler’s range. It was expected to be a small but *gradually growing* stream of refugees resettling in the United States. She sent pictures of gatherings and birthday parties with their *gradually diminishing* circle of friends and family – those left behind, those still alive. You can still enjoy a *gradually improving* standard of living. We should try a program of *gradually increasing* strengthening exercises. (COCA)

Најмање фреквентан прилог који учествује у реализацији динамичких компаратива у енглеском језику је прилог *growingly*. У субмодификаторској функцији дефинише се као „increasingly; more and more” (OED). У изабраном корпусу није забележено ниједно његово појављивање са компаративом придева и прилога, те за сад можемо само тврдити да се јавља уз позитиве придева:

Raw Deal was more a beginning than an end to the federal effort on this *growingly important* issue. India will be *growingly threatened* by the rising economic and military strength of China. This country is *growingly hostile* to American blacks in different ways. The Eritrean movement recorded impressive gains against a demoralized and *growingly ineffective* Ethiopian army. It has what appears to be a *growingly pro-American* public. (COCA)

Употребе прилога прогресивности у лексичким спојевима са компаративима придева и прилога разликују се од употреба партикуле *ever*. Прво, партикула *ever* нераздвојива је од елемента са којим је у лексичком споју. То са прилозима није случај:

It was becoming *gradually* faster until it reached the highest speed.
It was *gradually* becoming faster until it reached the highest speed.

У првом примеру прилог *gradually* модификује компаратив придева и прилога, док се у другом схвата као прилошка одредба за начин која као таква модификује предикат, спецификује начин на који се реализује предикација. Дакле, прилози нису фиксно везани за облике компаратива и имају своју реченичну службу, што са партикулама није случај. Међутим, оно што им је заједничко јесте да су и једни и други фокалске јединице. Енглески језик допушта начинским прилозима да се нађу и у препозицији и у постпозицији у односу на предикат. У том смислу, у првом примеру требало би да постоји извесна двосмисленост – да ли је *becoming gradually* или *gradually faster*. Таква двосмисленост овде изостаје зато што прилог ставља фокус на елемент испред кога се налази и кога ближе одређује (овде *faster*). Уколико прилошким средствима говорник жели да спецификује предикацију, прилог мора да се нађе испред њега, и тада као фокалска јединица на њега ставља реченични фокус.

Овим се исцрпљује опис језичких средстава која су забележена као преводни еквиваленти српске конструкције *све + компаратив + (и + компаратив)*.

(2) C – E

Контрастивна анализа из смера са српског на енглески језик омогућила нам је да укажемо на појавне облике динамичког компаратива које у граматичкој литератури енглеског језика нису добиле заслужено место. Анализа је спроведена и у смеру са енглеског на српски језик како бисмо проверили да ли се као преводни еквиваленти енглеских модела динамичког компаратива можда јављају и друга лексичка средства осим партикуле *све*.

Анализом преводних еквивалената модела *компаратив + компаратив* и *ever + компаратив* нису уочена додатна језичка средства за изражавање динамичке компаративности у српском језику. Као преводни еквивалент и једног и другог модела по правилу се јављала само конструкција *све + компаратив*.

- (1) So the world is becoming *ever more beautified* corpse.
И тако свет постаје *све украшенији* леш.
- (2) [...] Panfarma, which recorded *ever more evident* sales [...].
[...] Панфарма која из године у годину остварује *све евидентнији* раст [...].
- (3) New and *ever more proficient* technologies [...].
Нове и *све комплексније* технологије [...].
- (4) [...] led by a system of cogwheels, *ever more quickly* turn the hands [...].
[...] са контролисаним системом зупчаника, *све брже и брже* покрећу казаљке [...].
- (5) He was moving *faster and faster*.
Хитао је *све брже и брже*.
- (6) The ship, moving *more and more slowly* now, was emerging into day.
Брод који се сада кретао *све спорије и спорије* израђао је у дан.
- (7) All the emotions he had felt at the time, were racing past, *more and more swiftly*.
Сва осећања која је искусио у то време хитала су мимо њега *све брже и брже*.
- (8) From about 1900 onwards the aim of establishing equality was *more and more openly* abandoned.
Од 1900. године наовамо, циљ да се успоставе слобода и једнакост био је *све отвореније* напуштен.
- (9) *Faster and faster* spun the wheels of light.
Све брже и брже окретали су се точкови светлости. (ЕСПК 2012)

Као преводни еквиваленти енглеских конструкција *прилоџ* *прогресивно-сти* + *компаратив* забележени су само примери конструкције *све* + *компаратив*. Међутим, у једнојезичном електронском корпусу српског језика уочен је само један пример лексичког споја прилога континуиране прогресивности и компаратива:

Задаци су постајали *прогресивно тежи*, све док не би кулминирали проглашењем успешног кандидата за масона тридесет и другог ступња. (КССЈ 2013)

Дакле, можемо закључити да, иако српски језик има прилоге континуираности, тј. континуиране прогресивности, попут *прогресивно*, *константно*, *постепено*, они немају склоности ка употребама којима би модификовали компаративно значење. То опет доводи до закључка да се као једино продуктивно језичко средство за изражавање динамичке компаративности у српском језику јавља конструкција *све* + *компаратив*.

ЗАКЉУЧАК

У овом раду анализирају се појавни облици динамичког компаратива у српском и енглеском језику. Србистичка литература као једино средство за изражавање динамичке компаративности наводи лексички спој партикуле *све* и компаратива придева или прилога који може бити и удвојен (нпр. *све брже, све брже и брже*). Англистичка граматичка литература као средство изражавања континуираног раста особине или својства наводи структуралне форме са удвојеним обликом компаратива (код синтетичких компаратива: *faster and faster*) и форме са удвојеним прилогом *more* и позитивом (код аналитичких компаратива: *more and more swiftly*).

Контрастивном анализом преводних еквивалената у смеру са српског на енглески језик установили смо да у енглеском језику постоје још два продуктивна модела за изражавање динамичке компаративности. Први модел се реализује у лексичким спојевима прилога континуираности (нпр. *increasingly, gradually, progressively, growingly*): *He has been becoming increasingly faster*. Изузетно је фреквентан и продуктиван у језичкој употреби. Други модел и формално и значењски највише наликује српском моделу јер се јавља у лексичком споју партикуле *ever* и компаратива придева (нпр. *He has been becoming ever faster*). Ипак, он је у енглеском језику мање фреквентан од друга два модела. Због тога је, упркос подударностима са српским динамичким компаративом *све + компаратив*, оправдано и што се најређе бележи као његов преводни еквивалент.

Контрастивном анализом преводних еквивалената у смеру са енглеског на српски језик установили смо да се као преводни еквиваленти сва три модела динамичке компаративности у енглеском језику јавља српска конструкција *све + компаратив*. Ова анализа, дакле, није успела да укаже на постојање других средстава за изражавање динамичког компаратива у српском језику. Иако српски језик поседује у свом лексичком репертоару прилошка средства која су еквивалентна енглеским прилозима континуиране прогресивности и регресивности, они за разлику од својих енглеских пандана не испољавају склоности ка употребама у којима би модификовали значење компаратива.

ИЗВОРИ

КССЈ (2013): *Корпус савременог српског језика*, Математички факултет Универзитета у Београду. Доступно на: <http://www.korpus.matf.bg.ac.rs/prezentacija/korpus.html>.

СОСА (2008): М. Davies, *The Corpus of Contemporary American English: 450 million words, 1900 – present*. Доступно на: <http://corpus.byu.edu/coca/>.

ЕСПК: *Енглеско-српски паралелни корпус*, Математички факултет Универзитета у Београду. Доступно на: <http://www.korpus.matf.bg.ac.rs/prezentacija/korpus.html>.

ЛИТЕРАТУРА

Азар (1999): Betty S. Azar, *Understanding and Using English Grammar*, USA: Pearson Education.

Алтенберг, Ваго (2010): Evelyn P. Altenberg, Robert M. Vago, *English Grammar: Understanding the Basics*, Cambridge – New York: Cambridge University Press.

Ашер (1994): Ron E. Asher, *The Encyclopedia of Language and Linguistics*, Oxford: Pergamon Press.

Бајбер, Јохансон, Лич, Конрад, Финеган (1999): Douglas Biber, Stig Johansson, Geoffrey Leech, Susan Conrad, Edward Finegan, *Longman Student Grammar of Spoken and Written English*, Harlow: Pearson Education Limited.

Гринбаум, Квирк (1991): Sidney Greenbaum, Randolph Quirk, *A Student's Grammar of the English Language*, London: Longman.

Даунинг, Лок (2006): Angela Downing, Philip Locke, *English Grammar: University Course*, London – New York: Routledge.

Зендвурт, Ван Ек (1975): Reinard W. Zandvoort, Jan A. Van Ek, *A Handbook of English Grammar*, London: The English Book Society.

Иствуд (2002): John Eastwood, *Oxford Guide to English Grammar*, Oxford: Oxford University Press.

Јосијевић (2016): Јелена Јосијевић, Модели перифрастичког суперлатива са афирмативним универзалним квантификаторима у енглеском језику, *Philologia Mediana*, 8, 467–477.

Јосијевић (2019): Јелена Јосијевић, Модели афирмативне лексичко-синтаксичке суперлативности у српском и енглеском језику, у: М. Ковачевић (ур.), *Вуков српски рјечник и 200 година савременој српској језика*, Зборник са XIII Међународног научног скупа *Српски језик, књижевности, уметности*, 195–212.

Картер, МекКарти (2006): Ronald Carter, Michael McCarthy, *Cambridge grammar of English: A comprehensive guide*, Cambridge: Cambridge University Press.

Квирк, Гринбаум, Лич, Свартвик (1985): Randolph Quirk, Sidney Greenbaum, Geoffrey Leech, Jan Svartvik, *A Comprehensive Grammar of the English Language*, London/New York: Longman.

Ковачевић (2003): Милош Ковачевић, Перифрастичка компарација у српском књижевном језику, у: М. Ковачевић, *Грамајичке и стилстичке теме*, Бања Лука: Књижевна задруга, 9–46.

Ковачевић (2009а): Милош Ковачевић, Степеновање у оквиру суперлатива, у: М. Ковачевић, *Огледи из српске синтаксе*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност, 27–39.

Ковачевић (2009б): Милош Ковачевић, Експресивне синтагме са суперлативним значењем, у: М. Ковачевић, *Огледи из српске синтаксе*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност, 11–26.

Лич, Свартвик (2002): Geoffrey Leech, Jan Svartvik, *A Communicative Grammar of English*, New York: Routledge.

Мразовић, Вукадиновић (1990): Павица Мразовић, З. Вукадиновић, *Грамајичка српскохрватској језика за странце*, Сремски Карловци – Нови Сад: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.

Пипер (2002): Предраг Пипер, Степеновање у граматички и речнику, *Зборник Материјала српске за славистику*, 61, 59–78.

Пипер (2005): Предраг Пипер, Категоријални комплекс квалификације и квантификације, у: П. Пипер, И. Антонић, В. Ружић, С. Танасић, Љ. Поповић, Б. Тошовић, *Синтакса савременог српског језика. Просјана реченица*, Београд – Нови Сад: Институт за српски језик САНУ, Београдска књига, Матица српска.

Пипер, Клајн (2013): Предраг Пипер, Иван Клајн, *Нормативна граматика српског језика*, Нови Сад: Матица српска.

Ристић (2009): Стана Ристић, *Модификација значења и лексички модификациони у српском језику*, Београд: Институт за српски језик.

Свон (1980): Michael Swan, *Practical English Usage*, Oxford: Oxford University Press.

Фаулер (1996): Henry W. Fowler, *A Dictionary of Modern English Usage*, Oxford: Oxford University Press.

Хадлстон, Пулам (2007): Rodney Huddleston, Geoffrey Pullam, *A Student's Introduction to English Grammar*, Cambridge: Cambridge University Press.

Jelena M. Josijević

University of Kragujevac
Faculty of Philology and Arts
English Department

DYNAMIC COMPARATIVES IN SERBIAN AND ENGLISH

Summary: Dynamic comparatives are used to express changing intensities of adjectival/adverbial scalar properties in spatial and temporal dimension (Piper 2005). In other words, dynamic comparatives are used to signify the continual increase or decrease in the intensity of any property expressed by morphological comparatives. This paper analyzes lexical and/or structural means of expressing dynamic comparatives in Serbian and English. The contrastive analysis has been conducted with electronic parallel corpus *Englesko-srpski paralelni korpus* (ESPK) which allows its users to select the desired direction. Here, we have opted for performing the analysis in both directions: from Serbian to English (S – E) and from English to Serbian (E – S).

The analysis shows that dynamic comparative appears in only one form in Serbian: particle *sve* + comparative (+ *i* + comparative). In English language, there are four grammaticalised models of dynamic comparative: (1) synthetic comparative + *and* + synthetic comparative (of the same lexeme), (2) *more* + *and* + *more* + positive (used with adjectives which have analytic comparison only), (3) adverbial particle with universal quantificational force *ever* + positive, and finally (4) adverbials like *increasingly*, *progressively*, *gradually* or *growingly* + comparative/positive.

Keywords: dynamic comparative, continual progressivity, continual regressivity, Serbian, English.

Биљана С. Ристић
Универзитет у Београду
Филолошки факултет
Катедра за српски језик са
јужнословенским језицима

УДК 821.163.41-14.08 Обреновић М.
<https://doi.org/10.18485/uzdanica.2020.17.1.9>
Оригинални научни рад
Примљен: 28. фебруар 2020.
Прихваћен: 1. јун 2020.

КАКО ЈЕ ЛУТАО КНЕЗ – СТИЛСКА АНАЛИЗА ПЕСМЕ „СВЕТСКИ ПУТНИК” КНЕЗА МИХАИЛА ОБРЕНОВИЋА¹

Айстпракѝ: Предмет овог рада је лингвостилистичка анализа песме „Светски путник”, за коју се сматра да ју је написао српски кнез Михаило Обреновић. Штампана је 7. септембра 1844. године у *Сербском народном листу* без навођења имена аутора. Песма се састоји из десет катрена и у дијалогској је форми. Након приказа релевантне литературе и досадашњих истраживања, песму смо лингвостилистички анализирали узевши у обзир време и околности у којима је дело настало.

Кључне речи: „Светски путник”, кнез Михаило, Михаило Обреновић, песма, анализа.

УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

Песма „Светски путник” кнеза Михаила Обреновића штампана је на првој страници *Сербског народног листа* 7. септембра 1844. године (36. число). Име аутора том приликом није наведено. У фусноти, на истој страни *Сербског народног листа* стоји: „Ово бы се могло ГГ. Вучићу и Авраму по-светити?”. Није наведено на ког се ГГ. Вучића и Аврама напис односи, али можемо претпоставити да је реч о Томи Вучићу Перишићу и Авраму Петронијевићу, који су, поред Јеврема Обреновића, чинили Намесништво које је владало Србијом уместо малолетног кнеза Михаила. Такође, Тома Вучић Перишић предводио је буну којом је кнез Михаило свргнут 1842. године. Кнез се након тога повукао из земље заједно са неколико стотина Срба. Путовао је и живео по Европи, а са једног од путовања, 1844. године, настала је песма „Светски путник”.

¹Рад је настао у оквиру пројекта број 178006: „Српски језик и његови ресурси: теорија, опис и примене” који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Поред тога што је био државник, кнез Михаило је имао и поетских склоности, а своје афинитете је отелотворио у три сачуване песме. Додуше, постоје индиције да је кнез имао још поетских покушаја, мање или више успешних, али је уобичајено да се за његово име везују три песме: „Молитва кнеза српског Михаила на брегу морском”, „Светски путник” и „Што се боре мисли моје”. Последња наведена, за коју постоји и музичка композиција, најпознатије је поетско дело кнеза Михаила.

О песни „Светски путник” није много писано, сем дискусија о потенцијалном ауторству. Правопис је карактеристичан. Ако узмемо у обзир да је година када је песма настала и објављена 1844, дакле пре званичне победе Вуковог језика и правописа, ова песма добија још више на значају, те, поред поетичке, има и важну историјскојезичку компоненту, па можемо рећи да је својеврсни споменик за проучаваоце језика.

Циљ. Анализу правописних решења овде нећемо вршити, него ћемо покушати да дамо детаљну тематско-семантичку и лингвостилистичку анализу песме и да истакнемо сва она језичка онеобичајења која у функцији диференцирања стила стоје у поетском темељу песме, а важно питање којим се руководимо јесте шта је то што је *differentia specifica* језика ове песме која дозвољава да се дело прихвати као уметничко, те има и такав значај, поред културно-историјског.

Досадашња истраживања и преглед релевантне литературе. Борђе Перић је 1992. године објавио у *Прилозима за књижевности, језик, историју и фолклор* рад насловљен као „Заборављене песме кнеза Михаила Обреновића у нашим рукописним штампаним изворима”. Поред поменуте три песме, Перић (1992: 97) тврди да је кнез аутор и текста једног епитафа посвећеног грчком јунаку Димитрију Чамису Каратасу. Поред тога што констатује да је кнез Михаило аутор „Светског путника”, Перић наводи и текст песме, прилагођен данашњој правописној норми. Ако изузмемо правописна решења, текст је истоветан овоме који ми у даљем тексту доносимо, а који смо преузели из *Србског народног листа*. Сем песме кнеза Михаила Обреновића, у средишту Перићеве (1992: 87–97) пажње су и две песме истог наслова из тог доба, чији је аутор Коста Богдановић², а затим и песма „Отпљвз”, коју је написао непознати аутор, присталица Карађорђевића.

Васо Милинчевић у свом тексту „Поетски покушаји кнеза Михаила Обреновића”, који је објавио у књизи *Универзитет и књижевности*, констатује да је „после свргавања са власти 1842. године, кнез Михаило живео у емиграцији, претежно у Бечу”. Затим, „у то време испољио је афинитет према књижевности и књижевницима, такође и према музици” (Милинчевић 2013:

² Богдановић, иначе обреновићевац, свог „Светског путника” је написао као одговор на кнежеву песму и објавио у истом листу, а непознати аутор (највероватније Атанасије Николић), карађорђевићевац, својом песмом је одговорио Богдановићевим стиховима и, посредно, кнезу Михаилу Обреновићу (Перић 1992: 87–97).

219). У даљем тексту аутор (2013: 219–220) наводи како је у Бечу тада живео и кнез Милош, који је одржавао пријатељске односе са Вуком Караџићем, па је, по његовој жељи, Вук био „саветник и духовни васпитач” кнеза Михаила, те су њих двојица заједно путовали и једном боравили на обали Северног мора. „На том путовању испеване су (или записане) и две кнежеве песме [...] Испод наслова песме ‘Светски путник’ са стране је стављено: ‘У Дрезди [Дрездену] 10. јулија 1844’, а управо наслов друге песме³ упућује да је испевана на обали Северног мора.”

Марија Клеут и Мирјана Стефановић у својој *Дојунџи библиографији српских рукописних песмарица* из 1984. године наводе да песма постоји у следећим песмарицама: 1. *Песмарица Петра Лончара Вукова* (1850), бр. 11, сигн. М 517, почиње стихом: *Стан’, путниче, тко си ти*; 2. *Песмарица Бранка Сандића* (1853), бр. 91, сигн. М 564, почиње стихом: *Стан, путниче, тко си ти*; 3. *Песмарица Стефана и Василија Николајевића* (1860), бр. 105, сигн. М 11.113, почиње стихом: *Стан’, путниче, тко си ти*; 4. *Песмарица М. Д. Дејановића* (после 1871), бр. 126, сигн. М 417, почиње стихом: *Стан’, путниче, тко си ти* (Клеут, Стефановић 1984: 139–164). Постојање ових песмарица потврђује и Перић (1992: 87).

Милева Алимпић у књизи *Живот и рад генерала Ранка Алимпића* из 1892. помиње да је кнез Михаило „кад је био на брегу Јадранског мора⁴, написао своју ‘Молитву’ и ‘Светског путника’” (Алимпић 1892: 227).

ВРЕМЕ И МЕСТО НАСТАНКА И ОБЈАВЉИВАЊА ПЕСМЕ

Према подацима које имамо, песма је, што смо већ напоменули, први пут објављена 7. септембра 1844. године у *Сербском народном листу*.

Документ који се састоји од дволџа, где је на једној страни штампана песма „Молитва кнеза србскогъ Михаила на брегу морскомъ”, а на другој страни песма „Светски путник” (са податком испод наслова: „у Дрезди 10. јунија”), чува се на Одељењу реткости Универзитетске библиотеке у Београду под сигнатуром Р 1895. Нема података када је и где штампан, а обе песме су украшене по једним цртежом.

У *Даници или Календару за преступни 1864. годину* објављен је текст ове песме на другој и трећој страни, уз навођење већ познатог податка: „у Дрезди 10. јунија”.

Песма постоји и у рукописним песмарицама које смо навели у претходном делу рада. Све су настале после 1844. године.

³ Мисли се на песму „Молитва кнеза српског Михаила на брегу морском”.

⁴ Приметимо овде да се тврдња Милеве Алимпић да је песма настала док је кнез био на Јадранском мору (1892: 227) не слаже са Милинчевићевим помињањем Северног мора (2013: 219).

Ни у једном од ових извора уз песму није наведено име аутора.

Издање из Дрездена од 10. јуна 1844. нисмо нашли, као ни претходни истраживачи (Перић и Милинчевић), а немамо информација ни да је стварно постојало. Наиме, поменути податак о времену и месту који се често наводи испод наслова песме може се односити на настанак песме, а не нужно и прво издање.

ТЕКСТ ПЕСМЕ

Текст песме преносимо из *Сербског народног листа*⁵, а он одговара тексту у осталим изворима.

СВЕТСКИИ ПУТНИКЪ

1.

*Стан' Путниче! Тко си ты,
Имаишь кога отъ рода?
Ели жива юшитъ Мати,
Тако дичногъ порода?*

2.

*Србскогъ я самъ порекла,
Народъ цео мой е родъ;
Майка ми е умрла,
Но жив ми е юшите Богъ.*

3.

*Куд' путуеишь тако младъ,
Гони л' тебе неволя?
Был' се вратио дома радъ?
Ништо с' лица увела.*

4.

*Безпредъланъ путъ е мой,
Тражимъ Судбе кончину;
Дома имамъ, ніе мой,
Зато лицемъ увену.*

5.

*Имаишь кога са собомъ,
Да т' олагча путнигій трудъ?
И да л' оста за тобомъ
Върный койи дома другъ?*

6.

*Богъ и чувство Србина,
Са многъ ранне путје,
Добры Срба множинина
Мени присон ревице.*

7.

*Не мой тужит' Србине,
К'о са гране узбранъ плодъ;
Са обратомъ Судбине,
Одржа ће тебе родъ.*

8.

*Док' узживимъ было где,
Самъ љу себи Србъ быти;
Но кадъ умремъ по Судби,
Гробъ тко ће ми залити?!*

9.

*Земля твоя гди лежи,
Кое с' быо Господаръ,
На Листу ми сбележи,
И дай мени то на даръ.*

10.

*Што я немамъ то немамъ
Земль нисамъ Господаръ;
Едно срце я имамъ,
Отъ сыроте то е даръ.*

⁵7. септембар 1844. године (36. число).

МЕТРИКА

Ова песма има 40 стихова, изострофична је и структурисана у десет катрена. Сви катрени су изометрични, чине их седмерци, сем трећег где је изометричност нарушена трећим стихом који је осмерац (*Был' се вратио дома радъ?*), те је то случај хиперкаталексе. Рима је у свим строфама укрштена (абаб), а у осмој строфи је нарушена јер се *где* и *Судби* не подудара ни у ком звучном аспект. Доминира мушка (нетачна) рима, а нема правилности у јављању женске риме. Начелно, цезура је после четвртог слога. Нарочитој звучној изражајности доприносе и одређене фоностилеме, посебно апокопа. Изостављање гласова аутор бележи апострофом (*Куд', Был', Стан'...*). Поред самог звучног ефекта, овакав поступак је у служби успостављања изометричности стихова. Почетно слово сваког стиха је велико, а о употреби великог слова у другим позицијама говорићемо у делу који следи.

СТИЛСКА РЕШЕЊА И ТЕМАТСКА СТРУКТУРА ПЕСМЕ

Песма је у дијалогској форми. Непарни катрени представљају обраћање песничком субјекту, а парни његов одговор. Могуће је и да песнички субјекат разговор води са самим собом. Перић (1992: 90) истиче да је песма „тужни, меланхолични унутрашњи дијалог прогоњеног кнеза⁶ са својом отаџбином”.

1. Прва строфа има отварачку улогу. Почиње ексклазивним тоном и дозивањем *путника* којем се обраћа. Иако, рекосмо, правописна решења нису предмет овог рада, морамо да истакнемо значај употребе великог слова. Формално неименовани глас се обраћа песничком субјекту и ословљава га са *Путнице* (*Стан' Путнице! Тко си ты...*). Овај вокатив је обележен почетним великим словом. Занимљиво је то да је заменица *ты*, која се односи на исти денотат, написана малим словом. Ако погледамо целу песму, велика почетна слова су код следећих речи:⁷ *Путнице, Мати, Богъ, Судбе, Србина, Срба, Србине, Судбине, Србъ, Судби, Господаръ, Листу*. Манир којим се песник руководи је да се ентитети који се изузетно поштују означе великим почетним словом (*Мати, Судбина...*), поред и данас утврђеног начела о употреби великог слова код имена народа и народности, божанстава и слично (*Србин, Бог...*). Зашто је *П* у *Путнице* велико? Не заборавимо то да строфа о којој је реч представља обраћање неименованом „путнику”, као и чињеницу да је заменица у наглашеном облику *ты* написана малим словом, а односе се на

⁶ Година када је песма објављена, а вероватно и настала, јесте 1844, а то је време између две владавине кнеза Михаила, када је он био у емиграцији. Отуда Перићев израз „прогоњени кнез”.

⁷ Овде изузимамо речи на почетку стиха где је слово увек велико.

исти ентитет. Значи ли то да писац, који је истовремено и песнички субјекат, ако узмемо у обзир да је песма аутобиографска, подразумева да га намерник мора изузетно поштовати (с обзиром на то да је он (бивши) владар), онако како се поштују остали побројани ентитети? Ова тврдња не чини се много вероватном ако се сетимо малог *t* у заменици *ты*. Или је реч о истицању носиоца теме целе песме? Индикативно је и то да је „путникова мати” *тако дичногъ порода*, што иде у прилог величању.

2. Садржај друге строфе су одговори на питања постављена у првој. Ту се *путник* национално самоодређује и износи патриотско-популистичку тврдњу да је *цео народ његов род*.

Хипербатон⁸ у првом стиху другог катрена и стављање придева *Србскогъ* у иницијалну позицију има посебан значај у светлу фокализације. Ако томе додамо и да је синтагма *Србскогъ порекла* разбијена сегментом *я самъ*, јасно је да је аутору ово одређење изузетно важно. Ово свакако није једини хипербатон у песми, има их још, али је први који лирски субјекат употребљава у одговору на питање, а хипербатонско онеобичавање има, поред фокализацијског и комуникативног, и стилогени ефекат.

У истој строфи имамо помињање најважнијих ентитета за једног српског кнеза (*србскогъ (порекла), народъ, майка, Богъ*). Поред националног одређења *путника*, ова строфа нас информисе да је путник верујућа особа. Наиме, иако се питање из прве строфе односи на његову *мајку, путник*, поред одговора да није жива, сам нуди информацију да му је *жив иоште Богъ*. Овде сазнајемо и о систему вредности код *путника* и положају мајке у њему. Наиме, овај питањем неизазвани одговор показује да су мајка, која га је донела на свет, и Бог, који га је створио, асоцијативно, али и вредносно повезани. Овде се нећемо упуштати у нагађања који од ова два појма има већу вредност код *путника*.

3. У интерогацијском духу наставља се трећи катрен. Већ смо поменули хиперкаталексу у стиху *Был' се вратио дома радъ?*. Суштински, овај стих је од велике важности за целу песму. Субјекат лута, историјски збачен са власти, послат из земље – светски путник. Ако узмемо целу песму у обзир, позитиван одговор на питање се сам намеће, а оно постаје ништа до – реторичко.

Важна улога ове строфе у целој песми је да направи места за оно што у наставку песме предстоји, а то је интимна исповест *путника* која је базирана на одговору на два питања која су управо овде постављена: *Куд' путуешъ*, које пружа места за просторно одређење, и *Гони л' тебе неволя?*, што контекстуализује даље саопштавање о узроцима лутања и алудира на узроке кнежеве емиграције из Србије.

⁸ Хипербатон се односи на „разбијање синтагматски уско повезаних компонената неком компонентом којој ту у уобичајеном реду речи није место” (Ковачевић 1998: 31).

4. Боравак у туђој земљи и лутање експлицитно се потенцира у четвртој строфи и стиху *Дома имамъ, ніе мой*. Стих је контрастно структурисан, субјекат има нешто што није његово. *Дом* који има, а није његов, овде се може односити и на Србију, одакле је кнез Михаило свргнут са власти 1842, а може се односити и на сва места где је боравио од тада па до настанка песме. Други део стиха, *ніе мой*, иде у прилог и једном и другом тврђењу.

Анастрофа⁹ *Судбе кончину*, где је неконгруентни атрибут пребачен у препозицију, има улогу у наглашавању фокуса, али је и остварење мелодијске структуре и риме где *кончину* долази на крај стиха и римује се са *увену*, а остварује се и паралелизам присутан у још неким строфама, на шта ћемо понаособ указати.

Последњи стих ове строфе је потврда информације из претходне строфе о *увелом лицу* као последици лутања, чега је и сам субјекат свестан.

5. Ако смо у претходној строфи видели да је *путник* невесео и да му је тешко, у петој видимо да *глас* који са *путником* разговара има саосећања са мукама кроз које овај пролази. Наиме, свестан је да је пут тежак и да је потребно да га неко *олагча*.

У овој строфи имамо два локуса – *овде*, на месту разговора, и *тамо*, у Србији. Онај ко се води *са собом* и који је ту да *олагча путнигѣй труд* супротстављен је оном који је остао *за тобом* (путником) и чија је пожељна особина верност.

6. Приказивање родољубивих осећања, истакнутих у другој, наставља се у шестој строфи. *Путник* се узда у Божју помоћ док је ван своје земље, прати га и *чувство Србина*.

Анастрофа у стиху *Добры Срба множина* остварена је премештањем неконгруентног атрибута у препозицију и има улогу јачег наглашавања, али и остваривања паралелизама на начин већ поменуто.

7. Саосећање које неименовани глас испољава у петој строфи, односно својој претходној реплици, постоји и у седмој строфи, али се овде јавља дух оптимизма. Наиме, он верује да ће се судбина *обрнути*¹⁰, те да ће путника онда одржати род.

Занимљиво је поређење у овој строфи где је *светски путник* – *К'о са гране узбранъ плодъ*, а поредбени оператор ко доприноси већој кохезији и смисаоној еквивалентности. Речи *плодъ* и *родъ*, које се римују, имају занимљив однос. Наиме *родъ*, поред тога што се надовезује на поменуто поређење, те се тиме односи на *путника*, односи се и на српски народ.

⁹ Анастрофа се односи на „измјену мјеста двију компонената које у општеупотребној конструкцији по правилу слиједе једна за другом” (Ковачевић 1998: 30).

¹⁰ 1844. године Србијом је владао Александар Карађорђевић. Уколико би се судбина *обрнула*, као што *глас* поручује, то би значило (као што се и стварно у будућности десило) повратак Обреновића на власт.

8. Опозиција *живот* и *смрт* боји осећања субјекта у осмој строфи. Упитни оператор *тко* није на почетку него је у средини, а испред њега је именица *гробъ*. Медијална позиција оператора доноси јаче наглашавање његовог значења, али и укрштање са стихом *Самъ љу себи Србъ быти*, где је оператор *сам* на почетку реченице и смисаоно стоји наспрам *тко*. Ако узмемо у обзир поменуто да у другој и шестој строфи *путник* исказује, поред родољубивих, религиозна осећања, онда је ова строфа *судбином* везана са четвртом где се тражи *Судбе кончина*. На овом месту, пак, субјекат *Судбу* везује за *умирање*, а поређење ове две конотације упућује на то да је за *путника* крај, било тренутних трагања и лутања, било живота – судбински.

9. Ова строфа ствара простор за проширену смисаону раван која ће своје максимално простирање остварити тек у последњој строфи. Сегмент *Земля твоя* који стоји на почетку стиха омогућава да глагол *лежи* дође на крај стиха и да се римује са *обележи*, али и омогућава значењско подвлачење. Такође, ако је *путнику* инхерентно својство да *путије*, а овде видимо да земља *лежи*, значи ли то и супротстављеност Србије као константе и њеног владара који није сталан?

10. Последњи катрен има затварачку улогу за целу песму, али успоставља и јаку корелативну везу са претходном строфом. Негација (*немамъ, нисамъ*) овде се тиче описа стања и припадности одређених ентитета *путнику*. Облик *недамъ* директно одговара захтеву исказаном у деветој строфи и одбијање је да се он изврши.

Прва два стиха су реченице са предикатима у одричном облику, при чему анастрофа у другом стиху корелира и са првим стихом, али јаче са претходном строфом. Први и трећи стих су, дакле, опонирани антонимном употребом глагола *немамъ–имамъ*, а све у функцији посебног истицања објеката. Аутор затвара песму римом *Господаръ – даръ*, која у парним стиховима постоји и у претходној строфи.

Песник у емиграцији пише песму о свом лутању, телесном и духовном, и жељи да се врати у Србију. Песму боји тренутним расположењем и религијским и родољубивим осећањима. Иако јавности не толико позната, песма заслужује своје место како због важности тренутка у коме је настала, тако и због књижевно-језичких елемената који су од изузетне важности, а не треба занемарити ни то да се сматра да јој је аутор некадашњи кнез Србије.

ЗАКЉУЧАК

У раду смо анализирали песму „Светски путник”. Ауторски се приписује кнезу Михаилу Обреновићу. Према подацима којима располажемо, најстарије штампано издање је оно из 1844. године, када је 7. септембра песма објављена у *Сербском народном листу*. Чини је десет катрена. Рекли

смо да је, због језика и правописа, ова песма важан историјски споменик. Унутартекстовни микродискурс и кореспонденција са стањем песниковог духа у изгнанству и туђини има посебан афективни нагласак, те лингвистичка анализа мора узети у обзир време и околности у којима је дело настало. Хармонија стилематичног и стилогеног плана је у поједином случајевима нарушена, али то нарушавање нема наружујући ефекат, чак и усамљено изневеравање изометричности које руши начело еквивалентности не треба узети за зло.

ИЗВОРИ

Даница или Календар за преступну годину 1864 са различитим песмама / скупно и издао Георгије Стаић, Изслужењий Словослагателъ Правителствене Типографије, Београд: Штампарија Николе Стефановића, 2–3.

Песмарица Бранка Сандића (1853), бр. 91, сигн. М 564, Рукописно одељење Матице српске.

Песмарица М. Д. Дејановића (после 1871), бр. 126, сигн. М 417, Рукописно одељење Матице српске.

Песмарица Петра Лончара Вукова (1850) бр. 11, сигн. М 517, Рукописно одељење Матице српске.

Песмарица Стефана и Василија Николајевића (1860), бр. 105, сигн. М 11.113, Рукописно одељење Матице српске.

Светскій путникъ, Сигн. Т Р 1895. Одељење реткости Универзитетске библиотеке у Београду (нема података о аутору, издавачу, години и месту издања).

Светскій путникъ (1844), *Сербски народни лист*, XXXVI (Будим), 281 (нема података о аутору).

ЛИТЕРАТУРА

Алимпих (1892): Милева Алимпих, *Живот и рад генерала Ранка Алимпиха (у свези са догађајима из најновије српске историје)*, Београд: Српска краљевска државна штампарија.

Клеут, Стефановић (1984): Марија Клеут, Мирјана Стефановић, Допуна библиографији српских рукописних песмарица, *Зборник Матице српске за славистику*, 26, Нови Сад: Матица српска, 139–164.

Ковачевић (1998): Милош Ковачевић, *Стилске фигуре и књижевни текст*, Београд: Требник.

Миљинчевић (2013): Васо Миљинчевић, *Универзитет и књижевност*, Београд: Филолошки факултет Универзитета у Београду.

Перић (1992): Борђе Перић, Заборављене песме кнеза Михаила Обреновића у нашим рукописним штампаним изворима, *Прилози за књижевност, језик, историју и фолклор*, LV–LVI, Београд: Филолошки факултет у Београду, 84–99.

Biljana S. Ristić

University of Belgrade

Faculty of Philology

Department for Serbian with South-Slavonic Languages

HOW THE PRINCE WANDERED – PRINCE MIHAILO OBRENOVIĆ'S POEM "WORLD TRAVELLER"

Summary: This paper deals with the poem "World Traveller" which is considered to be written by Serbian prince Mihailo Obrenović. It was printed on the 7th of September 1844 in the *Serbian national Gazette* without specifying the author's name. The poem consists of ten quatrains in a dialogical form. The first part of the paper offers a review of relevant literature and previous studies on the topic, while the second part represents a linguo-stylistic analysis of the poem, taking into account the epoch and the circumstances in which it was written.

Keywords: "World traveler", prince Mihailo, Mihailo Obrenović, poem, analysis.

Јелена Љ. Спасић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за филолошке науке

УДК 811.163.41'232-053.4
<https://doi.org/10.18485/uzdanica.2020.17.1.10>
Оригинални научни рад
Примљен: 20. јануар 2020.
Прихваћен: 9. март 2020.

ЛЕКСИЧКИ РАЗВОЈ ДЕТЕТА ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА¹

Ајсџраќиј: Дечији лексички развој у предшколском узрасту предмет је проучавања великог броја студија у свету и код нас, у новије време најчешће са аспекта когнитивне лингвистике и психолингвистике. Преглед доступне литературе указује на значај језичког и социјалног окружења као подстицаја лексичког развоја деце, као и на повезаност лексичког и синтаксичког развоја, али и повезаност фонолошке свести и осећаја за риму са разумевањем речи и говорном продукцијом. Указујемо на неопходност праћења лексичког развоја деце, из чега производе веће могућности за планирање лексичких и семантичких игара, као и за проширивање дечије језичке игре према принципима уоченим приликом грађења дечијих неологизама и према принципима усвајања значења речи. Рад на лексичком развоју деце предшколског узраста треба усмерити не само на богаћење речника у смислу повећања броја речи, већ и на освешћивање полисемије, хомонимије, синонимије и антонимије.

Кључне речи: усвајање језика, лексички развој, српски језик, предшколски узраст.

1. Кристал разликује усвајање језика, као усвајање лингвистичких законитости у области граматике, фонологије или семантике, од развоја говора, под којим подразумева примену усвојених правила кроз велики број језичких и друштвених интеракција (Кристал 1985: 5). Усвајање матерњег језика код деце с успореним језичким развојем често почиње или се значајно убрзава поласком детета у вртић, јер богато језичко и социјално окружење подстиче развој говора (Салим, Мехавеш 2014: 23). С порастом броја језичких интеракција у којима дете активно учествује, долази до убрзаног лексичког и синтаксичког развоја.

Језички богате интеракције у којима дете учествује током прве три године живота, њихов квалитет и квантитет, као и заједничко читање, један су

¹ Реализацију овог истраживања финансирало је Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (бр. уговора 451-03-68/2020-14/ 200140).

од најбитнијих подстицаја дечијег лексичког развоја, а осим броја речи утичу на лексичку разноликост, морфолошку сложеност, стварање нових речи, па посредно утичу и на каснија школска постигнућа (Заухе и др. 2016: 319). Праћење лексичког развоја деце, као и укупног језичког развоја, изузетно је значајно, јер је ниво лексичког развоја један од значајнијих предиктора академског постигнућа и социјалних вештина (Глигоровић, Буха, Доброта-Давидовић 2018: 12).

2.1. Лексички развој говора детета није могуће посматрати изоловано, без узимања у обзир целокупног језичког развоја. Чак и појава прве речи у говору детета може се посматрати као почетак синтаксичког развоја (Стакић 2017: 33). Прве речи су холофразе и у 60% случајева у питању су речи именовања, а у 20% случајева исказују радњу (Чабаркапа и др. 2007: 175). Појава прве речи се најчешће везује за период од 12. до 18. месеца, ређе пре првог рођендана, а може се јавити и знатно касније, око трећег рођендана. Дете реч прима као глобални аудитивни утисак и на почетку лексичког развоја оно понавља оно што је чуло уз бројне метатезе и омисије (Радуловић 2017: 114–115). Разумевање значења појединачних речи веома је значајно за разумевање континуираног говора код четворогодишњака (Глигоровић, Буха, Доброта-Давидовић 2018: 15). Препознавање и продукција риме уз визуелну подршку значајно корелира с другим аспектима разумевања говора, нарочито с разумевањем речи (Глигоровић, Буха, Доброта-Давидовић 2018: 16). Шестогодишњаци препознају око две риме од задатих десет, док су седмогодишњаци и осмогодишњаци знатно успешнији у препознавању риме (Глигоровић, Буха, Доброта-Давидовић 2018: 19).

Језичке способности јасније указују на развијеније интелектуалне способности него неки други аспекти когнитивне процене, а разумевање говора претходи могућности говорне продукције (Глигоровић, Буха, Доброта-Давидовић 2018: 10). Развој говора предшколског детета одвија се кроз неколико фаза, најпре кроз развој лексикона, потом кроз употребу речи у значењу реченице, док у каснијим фазама лексички и синтаксички развој теку упоредо. Током прве фазе лексичког развоја у говору детета се јављају именице, стереотипни придеви, прилози временског односа за прошле радње, глаголи или изрази за дозивање. Другу фазу карактерише појава холофразе, односно појава реченице од две речи (глагол и објекат, субјекат и објекат, именица и придев или прилог), честе елизије, инверзије, без употребе предлога. У трећој фази се развија синтакса реченице, јер се развија правилна реченична структура (субјекат, предикат, објекат), дете користи будуће и прошло време; предлоге *ка*, *ог*, *са*, *за*, правилно употребљава заменице, а присутни су и бројни елиптични изрази. Четврту фазу карактеришу појава односних и временских реченица, појава показних заменица и придева, употреба прилога и везника (Малрије 1981: 218–220). Приликом усвајања било ког језика као матерњег, развоју морфологије претходи фаза у којој дете користи

ономатопеје и нетипичне форме деминутива, речи добијене редупликацијом ономатопеја или скраћењем (Попова, Попов 2013: 378). Разумевање првих речи повезаних с контекстом почиње између осмог и десетог месеца, а до навршених дванаест месеци дете препознаје познате речи и ван контекста (Глигоровић, Буха, Доброта-Давидовић 2018: 11). Експресивни фонд речи се у периоду између друге и шесте године богати за 500–600 речи (Голубовић 1997: 57). Новија истраживања показују да број речи у дечијем лексикону са навршене три године значајно утиче на способност читања у млађим разредима основне школе, што је један од важних предиктора каснијег успеха у школовању (Заухе и др. 2016: 319). Такође, успешност препознавања риме корелира с разумевањем речи. Способност препознавања риме зависи од нивоа фонолошке свесности, која је уједно и снажан предиктор и корелат тешкоћа у читању, али и проблема с разумевањем речи (Глигоровић, Буха, Доброта-Давидовић 2018: 19), јер деца лакше разумеју оне речи које знају да изговоре, а доказан је и утицај правилне артикулације на богат активни речник (Чабаркапа и др. 2003: 112–117).

Анализа усвајања предлога код деце која су говорници српског језика показала је да је фреквентност појединих предлога у говору деце, као што је предлог *код*, условљена честим јављањем одређеног предлога у говору одраслих, док на ређу употребу појединих предлога утиче вишеструкост значења која се њиме могу исказати (као код предлога *с/са*) (Савић, Анђелковић 2004: 445). Наведена студија указује на механизам усвајања значења речи. Деца у раној фази језичког развоја разумеју само неке од компоненти значења речи које чују у говору одраслих, потом кроз употребу предлога са именицама проширују своје знање о значењу предлога кроз различите синтаксичке и семантичке контексте, да би на узрасту од шест година усвојила семантику предлога и почела да их користе на исти начин као и одрасли (Савић, Анђелковић 2004: 446). Иако је учесталост одређене речи у говору одраслих упућеном детету кључни фактор за усвајање лексике, концептуална и структурна сложеност одређене речи може условити њено касније усвајање (Савић, Анђелковић 2004: 445).

Старији предшколски период се сматра интуитивним језичким периодом. Након што је до пете године дете усвојило матерњи језик у довољној мери да може да комуницира, од шесте до четрнаесте године оно још увек развија велики број језичких вештина. Када је реч о лексичком развоју, интуитивни језички период карактерише дечија креативност у тумачењу значења речи, а такве *лексичке иновације* могу се појављивати чак и у адолесценцији (Луост 2006: 229).

2.2. Један од начина праћења дечијег лексичког развоја јесте и бележење карактеристичних појава у говору у дечијем лексикону, односно бележење дечијих неологизама. Забележене а необјављене форме дечијег говорног стваралаштва припремају стваралачку оригиналност, а бесциљна језичка

комика и необуздана спонтана говорна игра дају одушка говорној машти (Бахтин 1978: 439). М. Кебара проучава дечије неологизме у светлу лингво-когнитивне и психолингвистичке парадигме, као прецедент поетске употребе речи (Кебара 2014: 109–125), односно у функцији прецедента језичке игре (Кебара 2017: 315–331), истичући да, иако најчешће настају деривацијом према готовим творбеним моделима, дечији неологизми представљају вид језичке игре у којој је спољашња (морфолошка) форма речи подређена унутрашњем значењу, које проистиче из дечијег мишљења (Кебара 2018: 184). Граматичка транспозиција, која често лежи у подлози дечијих неологизама, проучавана је у функцији поступка грађења језичке игре и израза језичке личности детета кроз стварање неосвешћених или освешћених лексичких творевина на основу постојеће когнитивне базе српских творбених модела (Кебара 2018: 183).

Морфолошки аспект дечијих неологизама предмет је проучавања нове студије дневничког типа, која показује да у млађем предшколском узрасту поигравање с морфолошком формом из ког настаје дечији неологизам проистиче из несвесне језичке игре, док у је у старијем узрасту при стварању дечијих неологизама присутна свесна интенција при трансформисању морфолошке форме речи (Спасић, Ђуровић 2020, у штампи). Развој дечијег говора је повезан с развојем памћења, развојем аудитивне дискриминације, али и изражавањем емоција и симболичком игром (Бланк 1974: 244). Када говоримо о лексичком развоју деце, управо се кроз појаву дечијих неологизама очитује веза између изградње фонемске свести, изражавања емоција и језичке игре. Не само да су дечији неологизми прецедент језичке игре, већ се кроз различите језичке игре може подстаћи дечија склоност ка грађењу дечијих неологизама и тако поспешити лексички развој деце. Поред дечијих неологизама, у појаве карактеристичне за лексички развој деце спадају генерализација (проширивање значења једне речи) и рестрикција (сужавање значења речи, нпр. коришћење назива за род за одређену врсту животиње). Током лексичког развоја фазу претеране генерализације замењује фаза рестрикције (Стакић 2017: 36).

Када је реч о интеракцији пола и узраста у домену лексичког развоја деце, истраживања показују да девојчице имају богатији рецептивни речник у раном предшколском узрасту, између пете и десете године полне разлике нестају, док након десете године дечаци показују незнатно боље резултате у препознавању речи (Глигоровић, Буха, Доброта-Давидовић 2018: 23).

Став који родитељи имају према матерњем језику и изложеност детета богатим језичким интеракцијама код куће представља основу за усвајање матерњег језика, а усвајање матерњег језика јесте предуслов за учење страних језика (Милошевић 2016: 184). Иако су родитељи најважнији говорни модел детета, изузетно је важна и улога васпитача у предшколским установама, а њихови константни подстицаји лексичком развоју деце кроз богате језичке

интеракције, заједничко читање и језичке игре поспешују процесе анализе и синтезе речи кроз које деца откривају структуру и семантику речи.

Као што се лексичко богатство једног језика не мери бројем речи у његовом лексикону, већ могућношћу да се адекватније изразе мисли и осећања људи у датом друштву (Вукићевић 2017: 74), тако се ни проучавање лексичког развоја деце не може свести на пребројавање речи у говору деце, већ се у обзир мора узети и развој значења речи, као и развој односа међу речима, као што су полисемија, хомонимија, синонимија и антонимија.

2.3. Било да је реч о деци уредног говорно-језичког развоја или о деци која мало или слабо говоре, рад на развоју говора треба организовати превасходно кроз игру, укључујући лексичке и семантичке вежбе, а исти поступак се користи и при рехабилитацији глуве и наглуве деце (Соколовац и др. 2015: 439).

Фигуре звука подстичу не само бољи изговор гласова кроз асонанцу и алитерацију, већ кроз ономатопејске речи, погодне за рад с децом средњег и старијег предшколског узраста, богате дечији речник (Столић, Муратовић Дробац 2017: 107).

Како бисмо подстакли коришћење сложеница у дечијем говору, користимо лексичку игру грађења сложеница, при чијем осмишљавању водимо рачуна о неколико критеријума, а то су граматички критеријум, критеријум разумљивости сложеница, критеријум тематске примерености, критеријум очигледне представљивости, критеријум фреквенције и критеријум васпитне примерености (Мићић, Вукомановић Растегорац 2016: 197–199). Такође, од деце можемо тражити да аналогично граде сложенице према истом творбеном моделу као у низу сложеница које смо понудили као модел, за почетак са истим другим формантом у сваком сложеничком споју, уз интеграцију покрета, илустрације сложенице и изговорене речи за сваки од примера.²

Такође, филм се користи као подстрек богаћења речника ученика првог разреда основне школе, кроз интегрисану наставу, кроз опис боја, облика и музике у цртаном филму, проналажење изведених речи и грађење нових презимена за ликове у цртаном филму (Тодоров, Сокић 2018: 186), а исти модел би се могао применити и у припремној предшколској групи, кроз интеграцију садржаја из различитих области васпитно-образовног рада са циљем поспешивања лексичког развоја деце. Рад на развоју медијске културе предшколске деце, али и едукација васпитача и родитеља у погледу сврсисходног коришћења медија као што су цртани филмови, видео-игре и интернет, могао би умањити негативан утицај који претерана изложеност медијским садржајима има на развој дечијег говора. Пратећи лексички развој деце, васпитачи уочавају честу употребу страних речи код деце која су превише изложена медијским садржајима (Сретеновић 2014: 171). Медијски садржаји могу

²Примера ради, деци кажемо: „Ако кишобран брани од кише, сунцобран брани од сунца, од чега брани блатобран? Од чега брани ветробран? Од чега брани падобран?”

бити подстицајни за лексички развој деце ако су пажљиво одабрани према критеријуму узраста, временски ограничени и ако родитељ/васпитач прати медијски садржај са дететом, коментарише, тумачи медијску поруку, објашњава непознате речи и проверава дечији доживљај виђеног.

3. С обзиром на повезаност лексичког развоја деце с другим аспектима развоја говора, није довољно богатити речник предшколског детета кроз упознавање с књижевним делима. Поред разноврсних лексичких и семантичких вежбања у форми игре, уз визуелну подршку, од најранијег предшколског узраста треба радити на развоју фонолошке свесности, користити у раду игре риме, а у старијем предшколском узрасту вежбати грађење и препознавање риме, пружајући притом подршку и развоју метајезичке свести. Интеракција наведених аспеката развоја говора води бржем лексичком развоју, али и разумевању континуираног говора, као и успешнијем читању и писању. Рад на лексичком развоју говора деце предшколског узраста уз подршку свим другим аспектима језичког развоја са којима он корелира на тај начин поспешује будуће академске вештине детета.

ЛИТЕРАТУРА

Бахтин (1978): Михаил Бахтин, *Сиваралашийво Франсоа Раблеа и народна култура средњега века и ренесансе*, Београд: Нолит.

Битнер, Рулиг (2013): Dagmar Bittner, Nadja Ruhlig, *Lexical Bootstrapping: The Role of Lexis and Semantics in Child Language Development*, Berlin: De Gruyter Mouton. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=604279&site=eds-live>

Бланк (1974): Marion Blank, Cognitive Functions of Language in the Preschool Years, *Developmental Psychology*, Vol. 10, No. 2, US: American Psychological Association, 229–245.

Васић (2009): Смиљка Васић, Тест – речник за децу од 3 до 7 година, У: В. Милатовић (ур.), *Методика развоја говора: избор научних и стручних радова за стицање учитељских факултетста*, Београд: Учитељски факултет, 253–260.

Вукићевић (2017): Наташа Вукићевић, Социолошки аспекти језичке културе, *Узданица, часопис за језик, књижевност и педагошке науке*, Јагодина: Факултет педагошких наука, XIV/1, 61–78.

Глигоровић, Буха, Доброта-Давидовић (2018): Милица Глигоровић, Наташа Буха, Нада Доброта-Давидовић, Разумевање говора код деце од шест до девет година, *Специјална едукација и рехабилитација*, Вол. 17, бр. 1, 9–31.

Голубовић (1997): Славица Голубовић, *Клиничка логопедија I*, Београд: Дефектолошки факултет, Биг штампа.

Заухе, Тул, Махони, Стејпел-Вакс (2016): Lauren Head Zauche, Taylor A. Thul, Ashley E. Darcy Mahoney, Jennifer L. Stapel-Wax, Review: Influence of Language Nutrition on Children's Language and Cognitive Development: An Integrated Review, *Early Childhood Research Quarterly*, 36 (July): 318–33. doi:10.1016/j.ecresq.2016.01.015.

Кебара (2014): Марина Кебара, Језичка игра у дечјем дискурсу као прецедент поетске употребе речи, *Књижевности за децу у науци и настави, зборник радова са научној скупи* (Јагодина, 11–12. април 2014), 109–125.

Кебара (2017): Марина Кебара, Семантизација спонтаних деривата (дечијих неологизама) у функцији прецедентности језичке игре, *Српски језик*, 22, Београд: Научно друштво за неговање и проучавање српског језика, 315–331.

Кебара (2018): Граматичка транспозиција у деривацији неологизама у дечјој језичкој игри, *Узданица, часопис за језик, књижевности и педагошке науке*, XV/1, Јагодина: Факултет педагошких наука, 165–186.

Кристал (1985): David Crystal, *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*, Oxford: Basil Blackwell.

Луст (2006): Barbara Lust, *Child Language: Acquisition and Growth*, Cambridge: Cambridge University Press.

Малрије (1981): Филип Малрије, *Психолошки аспекти формирања реченице код деце*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Милошевић (2016): Olja Milošević, Parent's Perspectives on Their Children's Language Development in Multilingual Contexts, *Узданица, часопис за језик, књижевности и педагошке науке*, XIII/2, Јагодина: Факултет педагошких наука, 177–187.

Мићић, Вукомановић Растегорац (2016): Вишња Мићић, Владимир Вукомановић Растегорац, Како настају речи: игралики приступ творби речи у предшколској установи, У: *Савремено предшколско васпитање и образовање: изазови и дилеме*, Јагодина: Факултет педагошких наука, 195–208.

Попова, Попов (2013): Velka Popova, Dimitar Popov, Two Bulgarian children in the dawn of morphological ontogenesis, *The 1st International Global Virtual Conference*, 378–383.

Радуловић (2017): Милица Радуловић, Усвајање српског као матерњег језика, *Синтеза – часопис за педагошке науке, књижевности и културу*, XI, Крушевац: Висока школа струковних студија за васпитаче, 109–122.

Савић, Анђелковић (2004): Маја Савић, Даринка Анђелковић, The Acquisition of Prepositions in Serbian: Factors and Mechanisms of Development, *Психологија, часопис Друштва психолога СР Србије*, 37, бр. 4 (2004), 415–450.

Салим, Мехавеш (2014): Jamal Azmi Salim, Momammad Mehawesh, Stages in Language Acquisition: A Case Study, *English Language and Literature Studies*, Vol. 4, No. 4, 16–24.

Соколовац, Славнић, Шкрбић, Лемајић-Комазец (2015): Ивана Соколовац, Светлана Славнић, Рената Шкрбић, Слободанка Лемајић-Комазец, Продукција основних глаголских времена код деце са кохлеарним имплантом, *Специјална едукација и рехабилитација*, XV/4, Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 437–458.

Спасић, Ђуровић (2020): Јелена Спасић, Сања Ђуровић, Морфолошки и творбени аспект дечијих неологизама, *Српски језик, књижевности, уметности: Експресивности у језику*, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, у штампи.

Сретенковић (2014): Далиборка Сретенковић, Утицај медија на развој говора предшколског детета, *Зборник ВШССОВ*, IX/2, Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача, 163–176.

Стакић (2017): Мирјана Стакић, Усвајање значења речи у почетним фазама усвајања матерњег језика, *Зборник радова Училијског факултета Призрен – Лейосавић*, XI, Лепосавић: Учитељски факултет, 31–40.

Столић, Муратовић Дробац (2017): Даница Столић, Весна Муратовић Дробац, Улога гласовних стилских фигура у развоју говора, *Крујови дејиньсџива, часопис за мултидисциплинарна истраживања дејиньсџива*, 2, Нови Сад: Висока школа струковних студија за образовање васпитача, 104–112.

Тодоров, Сокић (2018): Нада Тодоров, Оља Сокић, Филм у функцији богађења речника ученика од првог до четвртог разреда основне школе, *Узданица, часопис за језик, књижевност и педагошке науке*, XV/1, Јагодина: Факултет педагошких наука, 187–205.

Чабаркапа, Вуковић, Костић, Пунишић (2003): Наташа Чабаркапа, Миле Вуковић, Маја Костић, Силвана Пунишић, Однос развијености артикулације и нивоа лексикона код деце, У: М. Совиљ (ур.), *Говор и језик*, Београд: Институт за експерименталну фонетику и патологију говора, 112–117.

Чабаркапа, Пунишић, Суботић, Човић (2007): Наташа Чабаркапа, Силвана Пунишић, Мишко Суботић, Бранислава Човић, Синтаксичка комплексност говорно језичке развијености деце предшколског узраста, *Зборник радова 50. конференције за ЕТРАН*, Београд, том II, 458–461.

Jelena Lj. Spasić

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department for Philology

LEXICAL DEVELOPMENT OF A PRESCHOOL CHILD

Summary: The paper reviews recent studies on children's lexical development and points to the importance of examining child language and supporting different aspects of language acquisition which are related to the lexical development. The examination of the lexical development of a preschool child should include semantical aspect as well. The research should not be done by simply counting the words in children lexicon; in addition to this, the acquisition of semantic dimension of words, children's understanding of words and their ability to produce neologisms should be taken into consideration. There is a strong connection between children's ability to make and recognise a rhyme, their phonological and metalinguistic awareness on the one hand, and faster lexical development, which is important predictor of reading and writing skills on the other.

Keywords: language acquisition, lexical development, Serbian language, preschool children.

Милан Н. Дојчиновић
Универзитет у Нишу
Филозофски факултет
Департман за комунологију и новинарство
Студент докторских наука
Самир Х. Љајић
Студент докторских наука
Никола Н. Дојчиновић

УДК 316.774: 004.932
<https://doi.org/10.18485/uzdanica.2020.17.1.11>
Оригинални научни рад
Примљен: 28. фебруар 2020.
Прихваћен: 8. јун 2020.

ИЗАЗОВИ МЕДИЈА У ДИГИТАЛНО ДОБА – ПИТАЊЕ ПРОФИТАБИЛНОСТИ И ОПСТАНКА

Апстракт: Експоненцијална времена у којима се напредак медијских технологија мери месецима навела су носиоце медијског капитала да се прилагоде новој епохи – епохи дигиталних технологија. Са дигитализацијом радио и ТВ сигнала, штампа је морала да пронађе механизме који ће јој осигурати тираже и помоћи јој да остане конкурентна на тржишту медија јер се велики део оглашивачког профита одлио у *web* сферу. Један од механизма опстанка штампе било је отварање онлајн издања новина. Упркос кризним временима по традиционалне медије (штампа, радио, телевизија) и еволуцији информационо-комуникационих система, није дошло до укидања „старих” медија, већ до њихове реорганизације. Аутори се у овом раду баве питањем финансирања традиционалних и нових медија, њиховом коегзистенцијом, преобликованим вредностима условљеним дигиталном револуцијом, питањем квалитета медијских садржаја, као и потрошачким конзумеризмом у контексту медија.

Кључне речи: традиционални медији, нови медији, профит, дигитално доба, оглашивачи.

УВОДНА РАЗМАТРАЊА

Епоха нових медија и глобално умреженог друштва изменили су човеков начин живота и његов хабитус. Дигитална ера је донела цивилизацији технолошке „благодети” које су убрзале и олакшале живот, али и умногоме нарушиле његову приватност. Визионарске речи чувеног канадског теоретичара медија Маршала Маклуана (Marshall McLuhan) о томе да се друштво постепено трансформише из индустријског у информатичко постале су реалност. Футуристичка предвиђања Маклуана и његовог следбеника доктрине

технолошког детерминизма¹, Харолда Иниса (Harold Inis), о наступајућем медијском добу у којем ће читаво функционисање људског друштва зависити од информационо-комуникационог система глобалних „Big brother” компанија дешавају се управо сада. Убрзан развој медијских технологија довео је до све веће покривености планете медијским сигналом. Доба дигиталних медија условило је реорганизацију претходних медија, а нарочито штампе, која је у новом медијском окружењу принуђена да налази нове начине за придобијање публике не би ли опстала и остала конкурентна на тржишту медија.

Данашњи медији представљају суштински елемент у механизму глобалног капитализма, што је довело до тога да медији послују као и свака друга компанија, где је информација претворена у робу, а медијске куће у конгломерате под окриљем велике браће близанаца Фејсбука (*Facebook*) и Гугла (*Google*). У том погледу, може се рећи да је савремено медијско доба прожето идеологијом тржишног капитализма, у коме је функционисање медија подређено захтевима власника или акционара, при чему се медији означавају као индустрија, представљајући моћну машинерију која власништвом над већином интернет простора држи монопол на технолошком и медијском тржишту. Имајући наведено у виду, може се рећи да је доминантна идеологија XXI века – идеологија корпоративног капитализма. Сагледавајући узрочно-последични однос између технолошког развоја медија и све униформнијег и хомогенизованијег медијског тржишта, може се са правом закључити да начела Франкфуртске школе², после нешто више од шездесет година, бивају ретроспективно актуелизована.

Ера дигиталних медија условила је развој потрошачког конзумеризма и наметнула одређене навике аудиторијуму. Реципијенти медијског садржаја више се не перципирају као гледаоци, слушаоци, читаоци или публика, већ као „конзументи” и „циљна група”, којима се путем медија продају рекламни производи. На основу потреба наметнутих од стране медијских гиганата и корпоративне машинерије, измењен је и начин живота, при чему се пропагира конформизам, друштво изобиља и лагодан живот.

Изазови традиционалних медија (штампе, радија, телевизије) у дигитално доба су техничке и економске природе. Технички изазови се односе на технологију нових медија која олакшава употребу медија и која доноси предност у погледу аналитичности, јер на интернету нема ограниченог простора за писање текста као у штампи, нити има прескупих секунди као што је то случај

¹ Наведена доктрина је базирана на томе да медији представљају главне подстрекаче промена у друштву, те да се упоредо са развојем медијских технологија развија и друштво. С тим у вези, у средишту друштвеног просперитета увек стоје технологије комуникација.

² Главни представници Франкфуртске школе били су Теодор Адорно и Макс Хоркхајмер. У књизи *Дијалектшка просветиљелсџива* истакли су да је „културна медијска индустрија постала индустрија забаве подређена интересима тржишта, што даље води ка стварању пасивних, некритичких потрошача” (Ђорђевић 2012: 66–99).

са телевизијом или радиом. Могућност избора одређених извора информисања и разноврсност информација путем интернета такође спада у техничке изазове за класичне медије. Реципијенту је путем интернет конекције и паметног телефона доступно право царство информација, при чему му је омогућено да бира које ће медијске сервисе да користи и хоће ли медије пратити искључиво у информативну, забавну, едукативну сврху, или уз тријадну комбинацију све три наведене медијске функције, задовољити дневну потребу за разонодом и за новим сазнањима. Брзина извештавања веб-медија још једна је од великих предности нових медија у односу на „старе”. Могућност да вести буду допуњаване или ажуриране на сваких тридесет секунди даје огромну предност новим медијима у медијској трци за објављивањем ударних вести.

Изазови економске природе односе се на прераспodelу рекламног профита, односно „одлив” профита из традиционалних медија на нове веб-медије, услед све већег броја интернет корисника који све чешће медијске садржаје прате онлајн³.

Велики део светског, па и домаћег аудиторијума нема више времена да чека сутрашњи дан како би прочитао у штампи информације о догађају који се збио данас. Данашња публика је све писменија и све захтевнија, а од новинара дигиталног доба се очекује да буде вешт у писању, извештавању, али и у погледу коришћења нових технологија и разноликих софтвера.

Тезе овог рада су да су транснационалне компаније Гугл и Фејсбук утицале на промену у пословању медија, да су условиле дигиталну револуцију која је појевтинила интернет сервисе и тиме одузеле профит класичним медијима, као и то да су ове две корпорације нове медије довеле у однос зависности од својих сервиса, али, напослетку, и позитивно утицале на демократизацију јавне сфере.

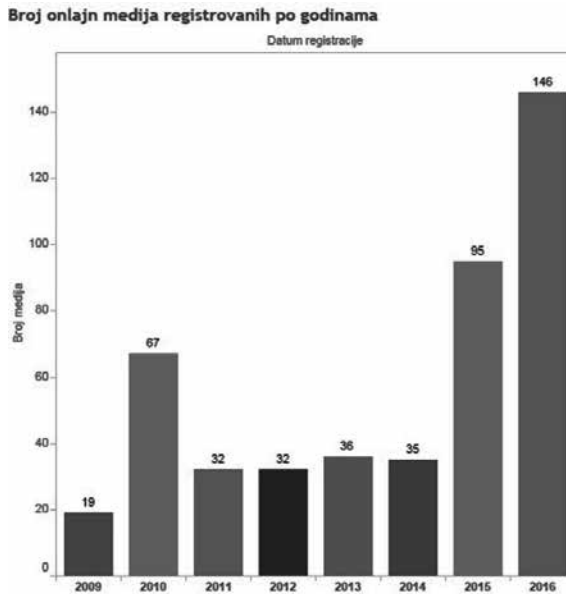
НОВИ МЕДИЈСКИ ПОРЕДАК

По угледу на педесете године XIX века, када је тржиштем продукције и дистрибуције вести владао Ring Combination картел (Херман, Мекчесни 2004: 20), данашње светско информационо тржиште контролише пет старих највећих медијских компанија у свету: Time Warner, Disney, Bertelsmann, Viacom и News Corporation, али и два релативно нова медијска гиганта новог доба – Фејсбук и Гугл. Ови медијски конгломерати у свом власништву поседују огромне филмске и телевизијске продукционе капацитете, медијске сервисе на интернету и друштвене мреже, управљајући тако светском ин-

³Према Ипсосовом истраживању о учесталости коришћења интернета у Србији из 2016. године, 63% становника Србије свакодневно користи интернет. Доступно на линку: https://serbia.mom-rsf.org/fileadmin/Editorial/Serbia/Documents/SRBIJA_POD_LUPOM_IPSOSA_2016_1.pdf (приступљено фебруара 2020).

формационом мрежом. Компанија Гугл послује у 236 земаља у свету, а његов садржај је доступан на чак 113 језика. Стога, у савременом информацијском друштву медијску делатност можемо сматрати и новом врстом привреде која је кључна за развој модерног друштва. Данас су најутицајније оне државе које највише улажу у „информациону привреду”, јер поседовати правовремену и тачну информацију значи поседовати моћ. „Захваљујући технологији комуникације, просторне и временске баријере у друштву су разбијене и успостављен је један сасвим нови – глобални медијски поредак” (Дојчиновић, Петковић 2017: 131–132).

Омасовљење и појевтињење медијских технологија олакшали су могућност отварања нових веб-медија. Уз неколико хиљада евра данас је могуће закупити интернет домен, платити графички дизајн сајта и постати власник медијског портала. Експанзија медијских мобилних апликација путем смартфон оперативног система „Android” (у власништву Гугла) или „iOS” (у власништву Епла – Apple) популаризовали су онлајн новинарство. Спрега технологије и медија омогућила је корисницима смартфон уређаја да готово тренутно буду информисани о најновијим дешавањима посредством обавештења, односно „нотификација” које стижу на смартфон уређај. Уз видео-материјал, који често прати онлајн вести, и уз HD (High-definition) видео-резулацију, корисници могу да имају потпуни утисак са места извештавања у рекордно брзом времену. Упркос томе што за земљама ЕУ у просеку каснимо десет година по питању технолошкох иновација, онлајн медијска сцена у Ср-



Извор: <http://www.novimagazin.rs>

бији је све већа. Тако је број регистрованих онлајн медија у АПР-у (Агенција за привредне регистре), од 19 регистрованих 2009. године, порастао на 146, што је 127 нових онлајн медија за седам година.

С обзиром на то да се велики део публике преселио из традиционалне сфере информисања у онлајн сферу, дошло је и до прерасподеле профита и „селидбе” оглашивача из класичних медија (штампа, радио, телевизија) у онлајн медије.

„СТАРИ” МЕДИЈИ У ВИРТУЕЛНОМ ОКРУЖЕЊУ

Са изразом треће генерације компјутера, када су рачунари по први пут постали доступни појединцима захваљујући енергетској ефикасности и мањим димензијама чипова и компонената, са открићем WWW-а (*World Wide Web*) 1989. године и корисничког интерфејса, који је допринео масовној употреби персоналних рачунара, званично је отпочела ера дигиталних медија, која је довела до трансформације класичних медија. Међутим, 1990. година је кључна за развој дигиталног журнализма у свету.

„Тада је у САД кренула општа употреба интернета, појавили су се интернет новински сајтови, универзитетске новине су добиле своја онлајн издања, а интернет извештач Мет Драц објављује причу о афери Клинтон–Левински” (Крејг 2010: 21).

На овом месту је згодно поменути нека истраживања којима су испитиване тенденције развоја медија, као и саоднос традиционалних и нових медија у погледу профита и њиховог коришћења.

Према резултатима које је за 2013. годину објавила америчка невладина организација Ајрекс (IREX)⁴ за помоћ медијима у свету, земље Балкана касне за Америком и развијеним земљама Западне Европе више од једне деценије. У истраживању се наводи да је у балканским земљама тек тада наступила криза традиционалних медија, док су овакву технолошку кризу традиционални медији у САД преживљавали 2003. године, када је била омасовљена употреба широкопојасног интернета. Имајући у виду да у многим земљама југоисточне Европе медији не успевају да превазиђу транзицију, као и да се мало тих земаља може ефикасно прилагодити технолошким променама, у студији се наводи да ће последице ове медијске кризе бити дубље него у развијеним земљама.

Међународно истраживање показује сличне тенденције у развоју новинарства. Наиме, истраживање⁵ „Mediascope Europe 2012” организације IAB

⁴Media sustainability index (2013), *Development of sustainable independent media in Europe and Eurasia*, IREX, USAID. Доступно на линку: <http://mdc.org.mk/wp-content/uploads/2013/05/Europe-Eurasia-MSI-2013.pdf> (приступљено фебруара 2020).

⁵Mediascope Europe (2012), *Online media consumption in Europe*, IAB Group. Доступно на линку: <http://www.i-scoop.eu/mediascope-europe-2012-online-media-consumption-in-europe/>

(Interactive Advertising Bureau), у коме је учествовала и српска IAB група, показује да је све присутнији тренд да млађа популација све традиционалне медије, од ТВ програма до вести и радија, прати путем интернета. Када је реч о употреби медија, резултати истраживања показују да посредством интернета 77 одсто корисника у Србији прати ТВ програм, 80 одсто слуша радио, а чак 95 одсто чита вести на овај начин.

Када је реч о медијском тржишту оглашавања у Србији, важно је поменути истраживање⁶ Ипсос Стратеџик Маркетинга (*Ipsos Strategic Marketing*), које је објављено августа 2015. године. Како се наводи у овој анализи, од 2008. до 2014. године тржиште масмедијског оглашавања у Србији забележило је пад од 50 милиона евра, са 206 милиона евра у 2008. години на 156 милиона евра у 2014. години. Као главни узрок драстичног пада наведена је светска економска криза. У овој анализи, агенција Ипсос преноси и податке *Nielsen Audience Measurement*-а, према којем се наводи да штампани медији у Србији, са 20%, имају већи удео од интернета (10%) у укупној суми оглашавања за 2014. годину. Ипак, у овом истраживању наводе се и подаци IAB Србије за 2014. годину, према којима је укупна вредност тржишта дигиталног и интерактивног оглашавања процењена на 18,2 милиона евра, што представља раст од 11,82% у односу на 2013. годину.

Наведени резултати нам показују да упркос порасту удела дигиталног оглашавања, у нашој земљи је заступљеније оглашавање у класичним медијима.

Неизоставно је поменути и публикацију *РТС: тајни госије јавног сервиса*⁷ коју је издао Топлички центар за демократију и људска права из Прокупља 2017. године. У овој публикацији се наводи разлика наплативости РТС претплате од пре једне деценије, када је проценат наплате износио преко 65%, док је период дигитализације и друга деценија XXI века утицала негативно на наплативост претплате. Тако је августа месеца 2013. године наплата претплате за јавни медијски сервис Републике Србије износила рекордно ниских 16%, што је, како се наводи у студији, била озбиљна претња по функционисање РТС-ових сервиса. У овој публикацији се даље наводи: „Најбоља илустрација дубине тадашње кризе је податак да августа месеца те године Радио телевизија Србије на рачун Радио телевизије Војводине није пребацила ниједан једини динар!” (Топлички центар за демократију и људска права 2017: 73).

На кризи јавног медијског сервиса Србије може се видети колико је тржиште медија у дигиталној ери изазовно за опстанак традиционалних медија.

(приступљено фебруара 2020).

⁶Ipsos Strategic Marketing (2015), *Јачање медијске слободе – Анализа медијског тржишта у Србији*. Доступно на линку: <http://www.rem.rs/uploads/files/PDF/6529Analiza%20medijskog%20trzista%20u%20Srbiji%20-%20final.pdf> (приступљено фебруара 2020).

⁷Топлички центар за демократију и људска права (2017), *РТС: Тајни госије јавног сервиса*, Фондација за отворено друштво, Прокупље. Доступно на линку: <http://www.nadzor.org.rs/pdf/Tajni%20dosije%20javnog%20servisa.pdf> (приступљено фебруара 2020).

Да 2015. године влада Републике Србије није донела одлуку да ће се РТС финансирати дуалним путем – путем претплате од 150 динара по електричном мерилу, односно таксе у чијој наплати посредује ЕПС, и путем финансирања од стране владе, извесно је да РТС не би успео да нађе механизам опстанка. Међутим, губитак јавног медијског сервиса би представљао и губитак политичког утицаја, који владајуће политичке структуре добијају под окриљем „јавног” медијског сервиса. Због тога је опстанак РТС-а био од нарочитог значаја.

„У тржишним демократијама медији су приватни. Од 1930-их до 1970-их државе су ипак оснивале и своје, посебно електронске медије (радио, телевизија). Оправдање је било да држава мора да има своје медије, како би могла објективно да представи своје политике. Стварни разлог за оснивање државних електронских медија била је њихова утицајност.” (Топлички центар за демократију и људска права 2015: 66–67)⁸

За разлику од сфере традиционалних медија, у веб-сфери степен независности медија је већи. Управо је један од узрока појављивања све већег броја алтернативних медија на интернету чињеница да новинарство еволуира заједно са напретком друштва и медијских технологија. О начину на који ће поменуто утицати на новинарску професију Каролин Марвин (Carolyn Marvin) тврди да нове технологије имају склоност да постоје са оним старијим, а не да их укидају (Марвин 1988), па се од интерактивних алтернативних медија очекује да буду својеврсна допуна традиционалној сфери комуникације, која је по правилу зауздана од стране власти. У оваквој врсти новинарства дневна актуелност није императив, а акценат је на истраживачком новинарству.

„Прво, развој нових дигиталних и сателитских технологија ограничава могућности традиционалних националних сервиса за телекомуникације да задрже монополску контролу. Друго, традиционални монополски сервиси често су бирократизовани и некомпетентни, и спутавају спремност јавности да протресе ту индустрију.” (Херман, Мекчесни 2009: 165)

ПРОМЕЊЕН ПОСЛОВНИ МОДЕЛ МЕДИЈА

Реномирани светски листови одлучили су да промене свој пословни модел тако што су почели да практикују конвергентно новинарство и модел који комбинује традиционалне и дигиталне методе. Финансирање америчког *Њујорк Тајмса* (*New York Times*), британског *Дејли Телеграф* (*Daily Telegraph*) и *Дејли Мејла* (*Daily Mail*), француског *Ле Фиџаро* (*Le Figaro*) итд.,

⁸ Публикација *РТС – наше право да знамо све*. Доступно на линку: <http://www.mc.rs/upload/documents/istrzivanje/2015/2015-RTS-Nase-pravo-da-znamo-sve.pdf> (приступљено фебруара 2020).

од почетка друге декаде XXI века заснива се на претплати и оглашавању. Са друге стране, поменути *Њујорк Тајмс*, као и амерички *Вашингтон Пост* (*Washington Post*), британски *Тајм* (*Time*), *Фажнениал Тајмс* (*Financial Times*), *Сан* (*Sun*), *Телеграф* (*Telegraph*) и многи други, увели су и наплату садржаја на својим порталима, уводећи нас у четврти талас интерпретативног новинарства (прва три таласа се односе на новинарску еру пре интернета), где ћемо за квалитетно новинарство морати да платимо, као што уосталом плаћамо кабловску или интернет телевизију (IPTV⁹). Тенденција је да се модел бесплатних онлајн вести укине.

До само пре пет година није се ни слутило да ће корисници интернета за квалитетне, истраживачке вести морати да плате. Приход од претплате био је резервисан искључиво за новине, кабловску и IPTV телевизију. Пример успешног онлајн медија који се финансира искључиво од претплате долази нам из Француске, где је шесторо новинара дало отказ у престижном француском листу *Ле Монг* (*Le Monde*). Угледни новинари из штампе одлучили су да оснују веб-сајт који ће се бавити истраживачким новинарством, јер нису били задовољни извештавањем овог листа, као и све учесталијим притисцима политичког естаблишмента. На челу шесточлане екипе био је некадашњи уредник *Ле Монга*, Едви Пленел (Edwy Plenel), који је од 1996. до 2004. године водио редакцију овог листа. Основани веб-сајт су назвали Медиапарт (*Mediapart*)¹⁰. Након две године рада на Медиапарт се претплатило 25.000 корисника, а после афера које су разоткрили, међу којима је била и чувена афера „Бетенкур” (откривено да је тадашњи председник Француске Никола Саркози добио енормно велике нелегалне донације од Лилиан Бетенкур, наследнице компаније *L'oreal*), број претплатника се повећавао за око 400 дневно. Претплата кошта девет евра месечно, притом студенти и незапослени плаћају пет евра, док претплата на три, шест или дванаест месеци има додатне попусте. Петнаест дана претплате кошта само један евро. Данас овај сајт има око 80.000 претплатника и остварује годишњи профит од 400 до 500 хиљада евра.

На сличном принципу настала је и медијска веб-платформа Прес старт (*Press start*)¹¹, која је осмишљена са циљем да се материјално подрже новинари из неразвијених земаља и земаља у развоју, у којима је угрожена слобода говора, како би се бавили истраживачким новинарством. Из нашег региона чланица платформе је босанскохерцеговачки Центар за истраживачко новинарство (ЦИН). Ова платформа се заснива на принципу *crowdfunding* (донације грађана), а новинари су дужни грађанима који су их подржали да за

⁹ Интернет телевизија омогућује корисницима да премотавају програм или да претражују базу филмова на одређеном ТВ каналу. Термин IPTV (Интернет протокол телевизија) први пут је употребљен још 1995. године. Од 1998. године компанија Cisco system је купила ову технологију и од тада задржава права на IPTV знак.

¹⁰ Доступно на линку: <https://www.mediapart.fr/> (приступљено фебруара 2020).

¹¹ <https://www.pressestart.org/> (приступљено фебруара 2020).

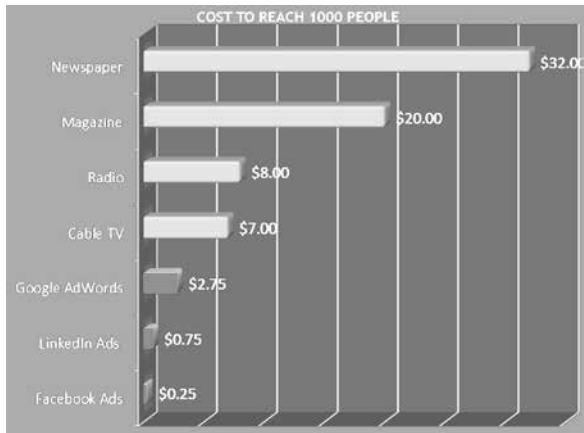
2.000 долара напишу десет текстова у периоду од четири месеца. Примери сајта Медиарт и платформе Прес старт указују нам на то колико дигитално доба може да допринесе ревитализацији новинарства и да му помогне да се отараси политичких притисака којима су традиционални медији изложени, из чега несумњиво проистиче и демократизација јавне сфере.

ОГЛАШАВАЊЕ У НОВИМ МЕДИЈИМА

Оглашавање у онлајн медијима може, за разлику од оглашавања у традиционалним медијима, да буде знатно ефикасније, уз то и јефтиније. Таргетирање публике путем Гугл сервиса омогућава да се сајт одређене компаније нађе на првој страници овог претраживача, чиме се гарантује повећана видљивост и посећеност. Друштвена мрежа Фејсбук је у почетку служила за забаву и разбигригу, међутим, од кад је досегла број од 800 милиона корисника у свету уведена је и опција Фејсбук маркетинга¹². Могућност таргетирања публике у округу од неколико десетина и стотина километара путем Фејсбуковог сервиса *promoted post* омогућава оглашивачима да врло уско одреде своју циљну групу. Фејсбукова компанија Инстаграм такође има ову могућност, на којој преко сервиса *sponsored post* оглашивачи могу да одаберу колики број људи хоће да досегну и у ком локационом опсегу. Поред демографске, образовне и старосне категоризације циљне групе, таргетирање на Фејсбуку иде дотле да је могуће у оквиру поља *behavior* одабрати бренд и модел мобилног телефона који потенцијални купци користе. Притом, поред веома прецизног таргетирања циљне групе, реклама на овим двома друштвеним мрежама је неупоредиво јефтинија него што је то случај са радиом и телевизијом. Док ТВ реклама на локалној радио-станици у Нишу на месечном нивоу у просеку кошта 150 евра, а на локалној нишкој телевизији и до 300–400 евра, на Фејбуку је путем *boost post* опције оглашавања могуће допрети до тридесетак хиљада потенцијалних купаца на месечном нивоу за 50–60 евра. Према подацима америчке компаније MOZ, која се бави дигиталним маркетингом, најјефтинији медиј за оглашавање по *reach*-у (досегу) од 1000 људи је управо Фејсбук, са 0,25 долара. Графикон који следи приказује цену досега од 1.000 људи у зависности од типа медија.

Интернет простор је тако пружио могућност и мањим оглашивачима да буду видљиви јер је цена рекламног простора вишеструко мања у односу на традиционалне медије. Ипак, цена која се плаћа на интернету није искључиво

¹² Фејсбук маркетинг функционише по принципу плаћеног рекламирања објаве (*boost post*), где корисници сами одређују критеријуме и параметре за жељену циљну групу за своту новца коју такође сами одређују, као и по принципу класичне рекламе у виду банера на *home* страници.



Извор: Moz 2014.

чиво везана за новац, јер Гугл и Фејсбук као сведоци око црпе податке од својих оглашивача.

„Глобални медији су најфикасније средство за преношење идеја и вредности, као и њихово распрострањање широм света и они теже да отворе савремене државе за страни капитал и стране инвестиције, а то се односи и на отварање националног медијског система. Отварање медијског система истовремено представља отварање не само у економском смислу речи, него и отварање политичке и културне области националне државе.” (Љајић 2019: 124)

КВАЛИТЕТ МЕДИЈСКОГ САДРЖАЈА У ГЛОБАЛНО-ДИГИТАЛНОЈ ЕРИ

„Када мали број великих фирми има власт над производњом, дистрибуцијом и излагањем на глобалном нивоу, то убрзава хомогенизацију светског друштва у интересу комерцијализма.” (Џозеф Тјуроу 2012: 314)

Концентрација медијског власништва довела је медије у један зависан положај, у коме новинари против своје воље треба да воде рачуна о томе шта ће писати о својим оглашивачима/власницима од којих зависи опстанак самог медија и који у свом тржишном монополу поседују фирме из различитих делатности, било да је то прехранбена, металуршка, грађевинска или било која друга индустрија. У таквом односу зависности јавни интерес бива угрожен, новинарска професија деградирана, а сам новинар изложен

аутоцензури. *Инфоџејментај новинарство*¹³ је у новом медијском поретку постало доминантан облик медијског изражавања јер се ова медијска матрица у извештавању означава као најпрофитабилнија. Према овом принципу третирају се и „најобјективнији” новинарски жанрови – вест и извештај. Од интерпретативних вести (вести са бекграундом) и вести које су презентоване по забавном шаблону праве се и читаве емисије. Мирољуб Радојковић и Мирко Милетић, аутори књиге *Комуницирање, медији и друштво*, у том правцу наводе следеће:

„Будући да се масовна публика, како то примећује Мелвин де Флер, стратификује на три нивоа укуса – висок, обичан/просечан и низак – и да се њени припадници истовремено појављују у улогама грађанина/бирача и потрошача/купаца, из угла стабилности друштва најбољи су они садржаји који изазивају пажњу најшире публике, дакле са просечним и ниским укусом.” (Радојковић, Милетић 2005: 177–178)

С обзиром на такав начин функционисања медија, у којем се информација третира као роба, из угла стабилности медија „најбољи” су они садржаји који провоцирају пажњу најшире публике, те се на квалитет медијског садржаја и не обраћа много пажње. Наведено, свакако, поткрепљује и чињеница да је у једном истом месецу реномирани амерички лист *Њујорк Тајмс* освојио пет Пулицерових награда, а да је у исто време забележио пад прихода од 27%. Овај податак наводи на неизбежну дискусију о новим захтевима аудиторјума, као и о томе шта се заправо од савремених медија очекује.

ПОТРОШАЧКИ КОНЗУМЕРИЗАМ У КОНТЕКСТУ НОВИХ МЕДИЈА

„Савремени медији су поприште процеса који илуструју промене у њиховом друштвеном статусу. Настајали су као могућност окупљања свих у агору, а данас све више постају средства истискивања грађана из јавне сфере и њиховог претварања у пуке потрошаче медијских производа.” (Вуксановић 2008: 136)

„У доба ’тоталитарног капитализма’ и медији су морали да се уклопе, поставши велики билборд за рекламирање етаблираних брендова, подлегавши рекламократији и изгубивши аутономију у односу на оглашиваче” (Петковић, Дојчиновић 2016: 463). Овим је инаугурисано доба потрошачког

¹³Инфоџејмент новинарство је термин скован од енглеских речи *information* и *entertainment* а означава информативни програм који је дизајниран по принципима који важе за забавне и комерцијалне емисије.

конзумеризма, које се може описати као тенденција појединаца да достигну срећу конзумацијом услуга и да нађу задовољство поседовањем материјалних добара. Глобални медији и рекламократија нарочито су допринели порасту имица великих корпорација које вешто користе и контролишу медије како би дошле до циљане публике. Притом, реклама не представља само промоцију производа, већ и промовисање одређеног начина живота и културних вредности стварајући потрошачку културу.

„Функција реклама великих корпорација није само у томе да продају производ већ, пре свега, да представе једну пожељну слику света, којом се, уз универзалне вредности, суптилно промовише потрошња. Култура конзумеризма, као што истиче Склер, продукована је јачањем транснационалних корпорација у области медија са основним циљем да промовише позитивне аспекте потрошње.” (Вулетић 2009: 84)

Праћењем медијских реклама и вредности који се пропагирају у њима уочићемо да је амерички културни империјализам нарочито заступљен.

„Ширење америчких вредности и норми понашања, али и симболи популарне културе, виђени су као несумњив доказ хомогенизације која је добила синониме – вестернизација, односно американизација, како се у први план истичу симболи америчког начина живота. Levi’s, Coca-Cola i McDonald’s постали су кључни симболи на које су се позивали заговорници тезе о културној хомогенизацији, без обзира на то да ли су је поздрављали или јој се супротстављали.” (Вулетић 2009: 84)

На тај начин одређене робне марке постају статусни симболи у друштву. Њиховом куповином стиче се осећај задовољства, достиже се краткотрајна срећа (појединци су срећни све док не изађе нови модел аутомобила, мобилног телефона или кућног уређаја, а нови модели по правилу излазе на неколико месеци са тенденцијом смањења иновацијског периода) и стиче се осећај прихваћености у друштву. Поседовање аутомобила, мобилних телефона и гардеробе најпознатијих светских брендова постаје социјални императив. Одласком у америчке ланце ресторана негује се приврженост глобалној култури која је у медијима путем реклама и емисија представљена као пожељна и општеприхваћена култура. Уколико појединац не успева да живи према наметнутим медијским стандардима, може се осећати исфрустрирано и мање вредно. То је једна од кључних последица глобалног медијског тржишта по социјалне односе. Напоследку, погрешно је уверење да је захваљујући интернету проток информација постао бесплатан. У том правцу, Дејвид Рунциман (David Runciman), професор политичких наука и шеф Катедре за политичке науке и међународне односе на Универзитету у Кембриџу, у тексту који је објављен августа 2015. на сајту Пешчаника, истиче:

„На пример, нико не говори о редистрибутивним учинцима нове политичке економије коју стварају друштвене мреже. Толико смо се навикли на чињеницу да су многе од услуга које користимо путем Интернета бесплатне – од Фејсбука и Гугла до Гардијана и националне железнице – да то више и не примећујемо. Наравно, те услуге нису бесплатне; разлика је само у томе што их не плаћамо новцем, већ својим подацима – личним подацима о навикама, изборима и плановима које откривамо сваки пут када услуге користимо. Ти подаци се могу претворити у новац кроз рекламе.” (Рунциман 2015)

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Функција интернета је двојачке природе. Са једне стране, дигитално доба је допринело стварању диригованог јавног мњења, јер се на мишљење глобалне публике утиче емитовањем пожељних тема претходно филтрираних из скривених центара моћи који су уско повезани са олигополима. С обзиром на то да медији имају моћ креирања друштвене свести, моћ да мобилишу масе, да утичу на доношење одлука и на понашање људи, не чуди ни превелико интересовање светских сила за освајање свемирског простора зарад лансирања телекомуникационих сателита. Глобално медијско тржиште је подељено према медијским секторима између транснационалних компанија и медијских конгломерата чија су седишта углавном у САД. Док су шерифи глобалних електронских медија биле телевизијске и филмске корпорације, шерифи дигиталног доба постали су интернет гиганти Фејсбук и Гугл. Транснационалне компаније у свом власништву поседују на десетине телевизијских и радио-станица, новине, магazine, друштвене мреже, филмске и музичке студије, што доводи до концентрације „информацијског капитала” и стварања лажног осећаја код аудиторијума да су само зато што прате велики број канала добро информисани.

„Медијско описмењавање је један од нужних корака у формирању појединца који жели да размишља и делује самостално, без обзира на притиске који су присутни у медијима.” (Љајић 2018: 259)

Са оне друге, позитивне стране, засигурно се може рећи да је дигитално доба погодало порасту неформалног и информалног образовања, порасту информатичке писмености и подизању цивилизације на виши степен развоја. Веб-сфера и те како отвара могућност за повећање слободе информисања, пружа шансу за долажење до алтернативних извора вести и, барем за сада, пружа могућност слободе веб-медија у смислу финансијске независности, независности од политичких утицаја, а може се рећи и да на неки

начин представља својеврсни громобран од цензуре¹⁴. На поменутиим примерима веб-медија Медиарт и медијске платформе Прес старт уочава се нови тренд у развоју медија – тренд према којем ћемо у будућности морати да платимо за квалитетно аналитичко и истраживачко новинарство. На Западу је већ годинама уназад актуелан начин финансирања озбиљних онлајн-медија путем масовног прикупљања малих донација, односно модел *crowdfunding*. Код нас, у Србији, најпознатији онлајн медиј који се финансира, између осталог, и на овај начин је алтернативни веб-медиј КРИК. Аналитичким и документованим извештавањем о разним политичким аферама, у којима је био обухваћен и сам врх садашње владајуће коалиције, овај веб-портал је за кратко време стекао поверење српског аудиторијума, а међу политичарима је толико омражен да одбијају да дају изјаве за овај медиј. Из наведеног се може закључити да је дигитално доба несумњиво проширило информационо-комуникациони опсег и редефинисало новинарску професију, као и то да, у односу на традиционалне медије, веб-медији могу лакше да одолевају монополизацији и концентрацији власништва.

Када је реч о технолошком напретку медија и трансформативно-еволативним својствима медијских система, извесно је да ће традиционални медији непрестано морати да се прилагођавају новим тржишним условима који се намећу у ери дигиталних медија. Ма колико су традиционални медији до сад опстајали и постојали упоредо са веб-медијима, епоха „дигиталних медија 2.0”, са још већим порастом протока информација и представљањем 5G технологије, доноси још изазовније време за медијске посленике традиционалне сфере. Медији који се не буду прилагодили новим технологијама и који не буду умели камелеонски да искористе нове технологије за стицање профита веома тешко ће опстати.

ЛИТЕРАТУРА

Вуксановић (2008): Дивна Вуксановић, *Књиџа за медије, медији за књиџу*, Београд: Сіо.

Вулетић (2009): Владимир Вулетић, *Глобализација*, Београд: Завод за уџбенике.

Дојчиновић, Петковић (2017): Милан Дојчиновић, Велибор Петковић, Улога медија у служби очувања културног идентитета, *Језик, књиџевност, време – Књиџевна истраживања*, зборник радова, Ниш: Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, 131–149.

Ђорђевић (2012): Јелена Ђорђевић, *Ситуације културе: зборник*, Београд: Службени гласник.

¹⁴Еклатантан пример за наведене тврдње је веб-сајт Викиликс (*Wiki leaks*), који објављује анонимне дојаве или медијски недоступне документе и прећуткиване информације уз строгу анонимност својих извора. Оснивач Викиликса Џулијан Асанџ сматра овај портал као изванредно средство за прикупљање информација и доказа за истраживачко новинарство.

Крејг (2010): Ричард Крејг, *Онлајн новинарство: извештавање, писање и уређивање за нови медиј*, Београд: Слио.

Љајић (2018): Самир Љајић, Медијска писменост ученика средњих школа, *Узданица*, XV/1, 255–266.

Љајић (2019): Самир Љајић, Психологија масе и медији у контексту глобализације, *Узданица*, XVI/2, 117–126.

Петковић, Дојчиновић (2016): Велибор Петковић, Милан Дојчиновић, Технолошки напредак медија као предуслов вишезначности, *Језик, књижевности, значење – Језичка истраживања*, зборник радова, Ниш: Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, 457–473.

Радојковић, Милетић (2005): Мирољуб Радојковић, Мирко Милетић, *Комуницирање, медији и друштво*, Нови Сад: Stylos.

Тјуроу (2012): Џозеф Тјуроу, *Медији данас: увод у масовне комуникације*, Београд: Слио.

Херман, Мекчесни (2004): Едвард С. Херман, Роберт В. Мекчесни, *Глобални медији*, Београд: Слио.

ИНТЕРНЕТ ИЗВОРИ

Ипсос Стратеџик Маркетинг (2015): Ipsos Strategic Marketing, *Јачање медијске слободe – Анализа медијског тржишта у Србији*, <http://www.rem.rs/uploads/files/PDF/6529Analiza%20medijskog%20trzista%20u%20Srbiji%20-%20final.pdf>, приступљено фебруара 2020.

Ипсос Стратеџик Маркетинг (2016): Ipsos Strategic Marketing, *Србија под лупом Ipsosa*, https://serbia.momrsf.org/fileadmin/Editorial/Serbia/Documents/SRBIIA_POD_LUPOM_IPSOSA_2016_1.pdf, приступљено фебруара 2020.

Media sustainability index (2013): *Development of sustainable independent media in Europe and Eurasia*, IREX, USAID, <http://mdc.org.mk/wp-content/uploads/2013/05/Europe-Eurasia-MSI-2013.pdf>, приступљено фебруара 2020.

Mediascope Europe (2012): *Online media consumption in Europe*, IAB Group, <http://www.i-scoop.eu/mediascope-europe-2012-online-media-consumption-in-europe/>, приступљено фебруара 2020.

Рунциман (2015): David Runciman, *Digitalna politika*, Пешчаник, <https://rescanik.net/digitalna-politika/>, приступљено фебруара 2020.

Топлички центар за демократију и људска права (2015): *РТС – наше право да знамо све*, Прокупље: Фондација за отворено друштво, <http://www.mc.rs/upload/documents/istravanje/2015/2015-RTS-Nase-pravo-da-znamo-sve.pdf>, приступљено фебруара 2020.

Топлички центар за демократију и људска права (2017): *РТС: Тајни досије јавног сервиса*, Прокупље: Фондација за отворено друштво, <http://www.nadzor.org.rs/pdf/Tajni%20dosije%20javnog%20servisa.pdf>, приступљено фебруара 2020.

Milan N. Dojčinović

University of Niš

Faculty of Philosophy

Department of Communicology and Journalism

Phd student

Samir H. Ljajić

Phd student

Nikola N. Dojčinović

MEDIA CHALLENGES IN THE DIGITAL AGE – THE QUESTION OF PROFITABILITY AND SURVIVAL

Summary: The exponential times in which the progress of media technologies is measured in months have forced the holders of media capital to adapt to a new era – the era of the digital technologies. In the modern media environment, with the digitalisation of radio and TV signal, the press had to find mechanisms that will provide them competitiveness in the media market race because the large amount of profit from the advertisers has been carried over into the web sphere. One of the mechanisms of survival of the printed media was the appearance of the online editions. In spite of the crisis in which traditional media (printed media, radio, television) have found themselves, the evolution of information-communication system has not led to the abolition of the “old” media, but to its reorganisation. This article deals with the question of financing traditional and new media, the coexistence of the two, re-shaped values caused by digital revolution, as well as with the question of the quality of media content, and the consumerism in the context of media.

Keywords: traditional media, new media, profit, digital age, advertisers.

Biljana D. Đorić
University of Kragujevac
Faculty of Technical Sciences Čačak
Department of Education Science and
Technology

УДК 371.25-057.875:343.72
<https://doi.org/10.18485/uzdanica.2020.17.1.12>
Оригинални научни рад
Примљен: 20. јануар 2020.
Прихваћен: 8. јун 2020.

Marija D. Blagojević
Department of Information Technologies
Miloš Ž. Papić
Department of Entrepreneurship Management

CHEATING IN ACADEMIC CONTEXT – ASSOCIATIONS WITH STUDY AREA, STUDY YEAR AND COUNTRY¹

Abstract: The paper presents research conducted in order to examine the differences in students' propensity to cheat on exams according to their area of study, year of study and country of study. One of specific goals was to determinate the most dominant reason for cheating. The sample included 210 students (of which 90 freshmen and 120 senior students) from two universities in Serbia (University of Kragujevac and University of Belgrade) (N = 168) and University of Applied Sciences in Austria (N = 42). The sample consisted of students whose studies were in the following scientific areas: electrical and computer engineering (N = 64), management and business (N = 56), production technology and organization (N = 42) and biological sciences (N = 48). Results indicate that, in general, students cheat relatively rarely. Cheating mostly occurs when students are helping their colleagues. On the other hand, cheating is least likely to happen with means of illicit materials. Specific results show that biology students use illicit resources less when compared with other groups of students; that production technology and organization students provide help to other students less than electrical and computer engineering students and management and business students and that Serbian students are more likely to provide help to others compared to Austrian students. However, there are limitations to these conclusions. First-year students have also been found to be less likely to cheat (use illicit resources and provide help to others) than older students.

Keywords: students, cheating, dishonesty, deceptive means, exam.

1. INTRODUCTION

The problem of cheating starts in elementary schools and lasts until graduation from university. At university level of education, authors usually use the term

¹This study was supported by the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia, and these results are parts of the Grant No. 451-03-68/2020-14/200132 with University of Kragujevac – Faculty of Technical Sciences Čačak.

academic dishonesty to describe any form of cheating. This is a “constantly growing problem for academic community” (Tonković, Turina, Loos 2006: 1). With development of technology this problem gets new dimensions.

There are many definitions for the term “exam cheating”, but in general, the term is related to copying from other students during exams (Wilkinson 2009: 98). *Webster’s New World Dictionary* (1984) defines cheating as “being dishonest or deceitful”. Carpenter et al. (2013: 181) define cheating as “copying on exams, fabricating a bibliography and falsifying lab data”. Dahiya (2015: 793) defines cheating as “an illicit change of a grade, the use of helping materials during a test without permission or representing someone else’s work as one’s own”. Jordan (2001: 233) states that cheating includes “lying; copying from another’s test or examination; interacting with other students during assessments and taking any unauthorized material into an examination venue”. According to Diego (2017: 121), “cheating occurs when a student obtains or attempts to obtain some advantage or extra marks by any dishonest or deceptive means”.

Dahiya (2015: 794) made a list of four forms of academic dishonesty: (1) deception (providing false information to teacher), (2) plagiarism (when student submits others’ work as its own), (3) sabotage (when student cannot finish its work because of other student’s prevention) and (4) fabrication (falsification of data).

There are many related studies regarding cheating and academic dishonesty at universities. However, they examine different aspects of the issue.

One of them involves the use of information technologies for cheating i.e. innovative, sophisticated mechanisms for cheating (Keresztury, Cser 2013: 1516; Parks, Lowry, Wigand, Agarwal, Williams 2018: 308; Wang, Tong, Ling, Zhang, Hao, Li 2015: 1009; Faucher, Caves 2009: 37). Srikanth and Asmatulu (2014: 129) state that these techniques include “cell phones, camera phones, earphones, MP3 players, graphing calculators, iPads, texting devices, monitoring devices, multi-functional watches, etc”. However students still use traditional methods in cheating process, like communication in class during the exam or using a piece of paper with some parts of learning materials. According to Josien and Broderick (2013: 95), most of the students use direct communication (whispering) to mutually share the answers.

Different professional orientation of students is also an interesting aspect of academic cheating (Park, Park, Jang 2013: 346; Passow, Mayhew, Finelli, Harding, Carpenter 2006: 643; Löfström 2015: 1). Park, Park and Jang (2013: 346) examined cheating among nursing students, while Passow et al. examined engineering students and their reasons to cheat. Arhin and Jones (2009: 712) analysed perceptions about academic dishonesty in four different fields (mass communication, criminal justice, nursing and social work). They discovered most academic dishonest behavior among nursing students. On the other hand, Marsden, Carroll and Neill (2005: 6) revealed that higher level of dishonesty is shown by male students of engineering.

Social aspects of cheating were the subject of interest for many authors as well (Lucifora, Tonello 2015: 45; Griebeler 2017: 1; Topîrceanu 2017: 171). Lucifora and Tonello (2015: 45) examined students' social externalities in cheating in two different circumstances: during exam in classroom with teacher and in class with an external inspector. Griebeler (2017: 1) concludes that probability of cheating could be higher if students have closer friendship and poor performing in class. Topîrceanu (2017: 171) used social network analysis in order to rearrange seats during exam in a way that allows appropriate distance between students who have string friendship in real world.

Characteristics of academically dishonest students and perceptions of the utility of ethics which affect academic cheating were the aspects reviewed by Miller et al. (2007: 9) and Winrow (2016: 1), respectively. Miller et al. (2007: 9) examined demographic, academic, behavioral, and personality related characteristics of cheater. The study provided significant results: students with lower abilities have a higher chance to be included in activities of cheaters. Winrow (2016: 1) found positive relationship between perceptions of utility of ethics in workplace and the frequency of academic cheating. He concluded that “the higher the student ranked ethics as a quality sought by employers when selecting a new employee, the lower the level of academic misconduct reported by that student”.

Franklyn-Stokes and Newstead (1995: 163) analysed the relationship of students' age and cheating. Their findings reveal that older students (over 25 years) cheat less compared to their younger colleagues.

Magnus et al. (2010: 129) and Waugh (1995: 76) discussed the problem of different attitudes and perceptions about cheating among students in different countries. Waugh reported that Australian students agreed that cheating could be discouraged by introducing the penalties for cheating, while German students think that these methods could not discourage cheating. Lupton et al. (2000: 234) noticed that “Polish students were more likely to believe that most students cheat on exams than their American colleagues”.

Students have many different reasons for cheating. Wang et al. (2015: 1010) classified them in two categories: characteristics of environment (e.g. classroom) and various possible human dependent situations which can occur during the test. Dahiya (2015: 794) identified four reasons for cheating: peer pressure, home environment, school environment and education anxiety. Dodeen (2012: 46) recognized time pressure and desire for good grades as most common reasons for cheating. Yardley et al. (2009: 6) reported about reasons for cheating of their alumni. First was “lack of time” and second was “helping a friend”. Some students cheat on exam to please their parents according to Moeck (2002: 479). Amigud and Lancaster (2019: 100) identified as many as 246 reasons for cheating. One of them was that students usually try to finish the work by themselves and then, under pressure, they lose ability to complete it so eventually they cheat.

Academic cheating could obviously be analyzed in many ways, but in this paper authors addressed the problem from three points of view: (1) Professional orientation – field and area of study; (2) Maturity – year of study; (3) Social and cultural environment – country in which students study.

2. METHODOLOGY

The main goal of this research was to examine the differences in students' propensity to cheat on exams according to their area of study, year of study and country of study. In addition, one of specific goals was to determinate the most dominant reason for cheating.

A non-experimental method was applied in order to fulfill the stated goals. The sample included 210 students (90 freshmen and 120 senior students) from four study fields within two universities in Serbia (N = 168) and one University in Austria (N = 42). Number of students based on their year of study, field (area) of study and country of study is provided in Table 1.

Table 1. Structure of the research sample

Country	University	Scientific field (scientific area)	1 st year students	Senior students
Serbia	University of Kragujevac	Technical and Technological Sciences (Electrical and Computer Engineering)	28	36
		Social Sciences and Humanities (Management and Business)	21	35
	University of Belgrade	Natural and Mathematical Sciences (Biological Sciences)	20	28
Austria	University of Applied Sciences	Technical and Technological Sciences (Production Technology and Organization)	21	21
Total			N = 90	N = 120

Serbia and Austria were chosen because of significant differences between these two countries regarding their culture and economic development. Austria is a region of predominant German and Catholic culture (Luft 1992: 93) while Serbia is predominantly Slavic and Orthodox country. On the other hand, Serbia and Austria have similar high educational systems. Besides all formal compliances promoted by the Bologna declaration, these countries have the same scientific fields as well as the same areas within these fields. For the purposes of this research, four scientific areas within three different scientific fields were selected.

As for the year of study, authors have chosen to compare first year students (freshmen) with students from older years (seniors). Reason for this is obvious to everyone who works in high education – freshmen usually spend the whole year to

get used the new environment, new system of learning, new relationships between them and professors, etc.

Bearing in mind the aforementioned facts, research questions defined for this study were:

- Q1: How often do students cheat and to what degree do they cheat on different aspects of cheating (seeking help from colleagues, providing help to colleagues, using illicit resources, attitudes about the course)?
- Q2: Are there differences in propensity of cheating on exams between students attending different areas of study?
- Q3: Are there differences in propensity of cheating on exams between students of first year and students of older years?
- Q4: Are there differences in propensity of cheating on exams between students who study in different countries (Serbia and Austria)?
- Q5: How do students rank the reasons for cheating and which is the most dominant one?

Instrument which the authors used to obtain the data needed to answer defined research questions was a questionnaire (provided in Appendix) which consisted of two parts. First part contained 18 statements with five-point Likert rating scale (1 – almost never, to 5 – very frequently), while second part consisted of seven statements which students ranked from 1 to 7 by importance to them. It should be noted that the second part of the questionnaire was previously used by Papić et al. (2018: 385) along with four statements from the first part.

The survey was conducted during the summer semester of the school year 2017/2018. Students filled the questionnaire in paper form at the end of class. Seven students were excluded from the sample because they did not answer all the questions.

The Cronbach alpha for 18 statements was 0.83, which indicates the satisfactory reliability of the questionnaire. The questionnaire was composed of four subscales:

1. Seeking (using) help from colleagues (statements 1, 2, 4, 5, 6, 12, 13 and 14 – Cronbach alpha was 0.75);
2. Providing help to colleagues (statements 3, 7 and 11 – Cronbach alpha was 0.66);
3. Using illicit resources (statements 8, 9 and 10 – Cronbach alpha was 0.6);
4. Attitudes about the course (statements 15, 16, 17 and 18 – Cronbach alpha was 0.76).

The lower Cronbach alpha coefficients for two subscales could be influenced by a small number of items (Tavakol, Dennick 2011: 54), but could also mean that the subscales are not sufficiently reliable.

3. RESULTS AND DISCUSSION

Results of the research are presented and discussed in accordance with the defined questions. Multivariate analysis of variance (MANOVA), t-test and descriptive statistic were used to analyze the results.

3.1. DIFFERENCES IN PROPENSITY OF CHEATING BETWEEN DIFFERENT ASPECTS OF CHEATING

Table 2 shows the descriptive indicators for all four study areas with mean scores for all four subscales.

Table 2. Descriptive indicators of assessment of frequency of cheating

Descriptive Statistics				
	Area	Mean	Std. Deviation	N
Seeking (using) help from colleagues	EEC	2.3496	.58933	64
	MB	2.3951	.61088	56
	PTO	2.4881	.46918	42
	B	2.4010	.70047	48
	Total	2.4012	.59897	210
Providing help to colleagues	EEC	3.9167	.68236	64
	MB	3.9048	.86390	56
	PTO	3.3889	.72102	42
	B	3.7847	1.01406	48
	Total	3.7778	.84298	210
Using illicit resources	EEC	1.9010	.70192	64
	MB	1.9107	.75073	56
	PTO	1.6746	.62681	42
	B	1.2639	.46105	48
	Total	1.7127	.69974	210
Attitudes about the course	EEC	2.9219	.90838	64
	MB	2.7366	1.03619	56
	PTO	2.9286	.85055	42
	B	2.7708	1.10828	48
	Total	2.8393	.97826	210

EEC – electrical and computer engineering; MB – management and business;
PTO – production technology and organization; B – biological sciences

Data from Table 2 indicate that students in all areas cheat relatively rarely by any means. Students provide help to others more often than they seek it or use illicit resources. The reason for this may be that they do not have an impression of cheating since they are helping others. Good collegial and friendly relations

may contribute to this false impression (Griebeler 2017). Franklyn-Stokes and Newstead (1995) showed that high percent of students allow copying and copy coursework with knowledge.

The second highest marked categories are attitudes about the course. Means for the category which included statements about influence of attitudes toward subject are not high. It means that they cheat relatively rarely based on their perception of importance of subject, sanctions, upfront rules about the exam and quality of the course. The least important category for cheating is using illicit resources.

In order to determine whether there are statistically significant differences in estimates for the four aspects of cheating, a paired t-test was conducted. The results are shown in Table 3.

Table 3. Differences between four categories of cheating

Categories		Mean	t	df	p	Lower	Upper	Eta Square
Seeking (using) help from colleagues	Providing help to colleagues	-1.38	-26.248	209	.000	-1.48	-1.27	.77
	Using illicit material	.69	13.095	209	.000	.58	.79	.45
	Attitudes about the course	-.44	-6.778	209	.000	-.57	-.31	.18
Providing help to colleagues	Using illicit resources	2.07	30.824	209	.000	1.93	2.19	.82
	Attitudes about the course	.94	11.976	209	.000	.78	1.09	.41
Attitudes about the course	Using illicit material	-1.14	-16.131	209	.000	-1.26	-.99	.55

Data presented in Table 3 show that there are statistically significant differences in mean values for all aspects of cheating ($p = .000$). The major difference in mean values was obtained between the categories Providing help to colleagues and Using illicit resources, followed by difference between the categories Seeking (using) help from colleagues and Providing help to colleagues. The smallest difference in average values is between the categories Seeking (using) help from colleagues and Attitudes about the course. Eta square was over 0.14 for all compared categories, which is a large influence according to Cohen (Cohen 1988: 284).

Based on these findings, it can be concluded that different aspects of cheating are represented differently, which is why it would be useful to determine what influences those aspects. Social aspects of cheating (providing assistance) stand out in relation to the use of illicit means. Significant difference was also noted between the categories of providing assistance and seeking assistance. Namely, students prefer providing assistance rather than seeking it.

3.2. DIFFERENCES IN PROPENSITY OF CHEATING BETWEEN STUDENTS ATTENDING DIFFERENT AREAS OF STUDY

One-factor multivariate analysis of variance (MANOVA) explored differences in more frequent exam cheating between students who attend studies in four different areas. Four dependent variables were used: seeking (using) help from colleagues, providing help to colleagues, using illicit resources and attitudes about the course. The independent variable was the study filed.

Preliminary analysis proved the assumption of normality, linearity, univariate and multivariate atypical points, homogeneity of the variance-covariance matrix and multicollinearity. Maximal Mahalanobis distance for all groups of data was 14.19 which is acceptable (18.47 is allowed for four depend variables) (Pallant 2009: 286).

Statistically significant difference was found between students who attend different studies when considering the combination of dependent variables, $F(12.615) = 5.18$, $p = 0.000$, Pillai's trace = 0.28; partial eta squared = 0.092.

When the results of the dependent variables were considered separately, the differences that reached statistical significance were the estimate of the frequency of use of illicit resources in the exam, $F(3.206) = 11.060$, $p = 0.000$, partial eta squared = 0.139 (which is according to Cohen large effect) and frequency of giving help to other, $F(3.206) = 4.164$, $p = 0.007$, partial eta squared = 0.057 which is according to Cohen medium effect (Cohen 1988: 284). The results of the post-hoc analysis showed which groups had differences (Table 4).

Data listed in Table 4 show differences between the group of students studying biological sciences and all other students for category of using illicit resources. It is shown that students who study biological sciences cheat less than management and business students ($MD = -.647$) and less than electrical and computer engineering students ($M = -.637$). The smallest mean difference, but still statistically significant, has been shown between biology students and production technology and organization students ($MD = -.411$). Also, production technology and organization students provide help to others less than electrical and computer engineering students ($MD = -.528$) and management and business students ($MD = -.516$). It should be noted that all biology students come from University of Belgrade, and all production technology and organization students come from University of Applied Sciences (Austria). These facts could produce confounding effects. For example, the differences that have been found between study fields could actually exist due to characteristics of university or country. Because the study fields were not uniformly distributed by university or country (Table 1), these findings are very tentative and future research should parse out the impact of university vs. study field and country vs. study field.

Table 4. Results of post-hoc analysis – differences among students of different areas

Dependent Variable	(I) Area	(J) Area	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. ^b	99% Confidence Interval for Difference	
						Lower Bound	Upper Bound
Using illicit resources	EEC	MB	-.0097	.13328	1.000	-.4387	.4193
		PTO	.2264	.13059	.412	-.1960	.6488
		B	.6372	.11012	.000	.2823	.9920
	MB	EEC	.0097	.13328	1.000	-.4193	.4387
		PTO	.2361	.13935	.439	-.2146	.6868
		B	.6468	.12039	.000	.2572	1.0364
	PTO	EEC	-.2264	.13059	.412	-.6488	.1960
		MB	-.2361	.13935	.439	-.6868	.2146
		B	.4107	.11740	.005	.0280	.7935
	B	EEC	-.6372	.11012	.000	-.9920	-.2823
		MB	-.6468	.12039	.000	-1.0364	-.2572
		PTO	-.4107	.11740	.005	-.7935	-.0280
Providing help to colleagues	EEC	MB	.0119	.14353	1.000	-.4511	.4749
		PTO	.5278	.14019	.002	.0727	.9828
		B	.1319	.16941	.967	-.4195	.6834
	MB	EEC	-.0119	.14353	1.000	-.4749	.4511
		PTO	.5159	.16033	.011	-.0027	1.0344
		B	.1200	.18641	.987	-.4832	.7233
	PTO	EEC	-.5278	.14019	.002	-.9828	-.0727
		MB	-.5159	.16033	.011	-1.0344	.0027
		B	-.3958	.18385	.186	-.9925	.2009
	B	EEC	-.1319	.16941	.967	-.6834	.4195
		MB	-.1200	.18641	.987	-.7233	.4832
		PTO	.3958	.18385	.186	-.2009	.9925

Because of the diversity of teaching content that students experience in different fields, it is possible that not all students are equally able to cheat in a similar way. Engineering students usually rationalize reason for cheating, such as “the teacher did not work well” or “the instructor assigned too much material” as it is stated in Carpenter et al. (2013: 192). Another study also found that engineering students cheat more than students in the fields of economy, science and journalism (Marsden, Carroll, Neill 2005: 6). Franklyn–Stokes and Newstead (1995) found differences in cheating behavior between students of two areas of science faculty.

3.3. DIFFERENCES IN PROPENSITY OF CHEATING ON EXAMS BETWEEN STUDENTS OF FIRST YEAR AND STUDENTS OF OLDER YEARS

Differences in the estimation of frequency of cheating between freshmen and senior students are presented in Table 5.

Table 5. Descriptive indicators for assessing the frequency of cheating (freshmen and seniors)

Descriptive Statistics				
	Year	Mean	Std. Deviation	N
Seeking (using) help from colleagues	I	2.4417	.60202	90
	II, III, IV	2.3708	.59738	120
	Total	2.4012	.59897	210
Providing help to colleagues	I	3.6000	.90663	90
	II, III, IV	3.9111	.76907	120
	Total	3.7778	.84298	210
Using illicit resources	I	1.4556	.57940	90
	II, III, IV	1.9056	.72205	120
	Total	1.7127	.69974	210
Attitudes about the course	I	2.8444	.99407	90
	II, III, IV	2.8354	.97041	120
	Total	2.8393	.97826	210

One-factor multivariate analysis of variance (MANOVA) investigated differences in cheating between freshmen and senior students. Four dependent variables were used: seeking (using) help from colleagues, providing help to colleagues, using illicit resources and attitudes about the course. The independent variable was the year of study.

A statistically significant difference was found between students attending first year and older students when considering the combination of dependent variables, $F(4,205) = 11.39$, $p = .000$, Pillai's trace = .18; partial eta squared = .182.

When the results of the dependent variables were considered separately, the differences that reached statistical significance were the estimates of the frequency of use of illicit resources in exam, $F(1,208) = 23.566$, $p = 0.000$, partial eta squared = 0.102 which is according to Cohen large effect (Cohen 1988: 284), and giving help to other students, $F(1,208) = 7.213$, $p = .008$, partial eta squared = .034, which is according to Cohen small effect (Cohen 1988: 284). Data from Table 4 show that first-year students estimate that they are less likely to cheat using illicit resources ($M = 1.46$) than older students ($M = 1.91$). Also, they provide help to others less ($M = 3.6$) than older students ($M = 3.91$).

These results suggest that students may become more daring and prone to cheat on exams over the course of studying. This is in line with results of other authors (Marsden, Carroll, Neill 2005: 6). This raises a number of research ques-

tions, including: how students value their future profession, subjects and professors; what is it that encourages them to cheat; are they aware of the consequences of cheating on the exam, not only in terms of punishment but also problems in later professional work; how is their ethical consciousness developed; what are their attitudes towards the business and professional behavior, the method of employment; and most importantly – how much and why they are prone to cheat outside the academic setting.

Teachers can play an important role in order to reduce student cheating (Dahiya 2015: 796). One of possible methods is informing students at the beginning of school year about serious consequences for them. University policy and the manner of sanctioning can also influence students' decision to cheat. Teachers should point out to students the far-reaching consequences of cheating, not only during their studies, but also in their professional future work.

In order to more precisely determine the ways to prevent cheating in the academic context, it is necessary to first determine the motives and reasons for such behavior. If students claim to be cheating due to frequent tests and a real lack of time, then teachers should reschedule exam activities. On the other hand, it would be useful to examine both how teachers see cheating and how well versed they are in possible ways of cheating in an academic context.

3.4. DIFFERENCES IN PROPENSITY OF CHEATING ON EXAMS BETWEEN STUDENTS IN DIFFERENT COUNTRIES

Estimation of frequency of cheating between students of different countries is presented in Table 6.

Table 6. Descriptive indicators for assessing the frequency of cheating (Serbian and Austrian students)

Descriptive Statistics				
	Year	Mean	Std. Deviation	N
Seeking (using) help from colleagues	Serbia	2.3795	.62655	168
	Austria	2.4881	.46918	42
	Total	2.4012	.59897	210
Providing help to colleagues	Serbia	3.8750	.84508	168
	Austria	3.3889	.72102	42
	Total	3.7778	.84298	210
Using illicit resources	Serbia	1.7222	.71823	168
	Austria	1.6746	.62681	42
	Total	1.7127	.69974	210
Attitudes about the course	Serbia	2.8170	1.00875	168
	Austria	2.9286	.85055	42
	Total	2.8393	.97826	210

One-factor multivariate analysis of variance (MANOVA) explored differences in more frequent exam cheating between students who attend studies in two countries (Serbia and Austria). Four dependent variables were used: seeking (using) help from colleagues, providing help to colleagues, using illicit resources and attitudes about the course. The independent variable was the country in which students study.

A statistically significant difference was found between Serbian and Austrian students when considering the combination of dependent variables, $F(4, 205) = 5.76$, $p = .000$, Pillai's trace = .1; partial eta squared = .101.

When the results of the dependent variables were considered separately, the only difference that reached statistical significance was the estimates of the frequency of providing help to others, $F(1, 208) = 11.748$, $p = .001$, partial eta squared = .053, which is near medium effect (Cohen 1988).

Serbian students provide help to others more often ($M = 3.87$) than Austrian students ($M = 3.39$). For other three categories there are no statistical differences. The reason for this could be in cultural and social differences between these two countries. Other authors discovered differences in perception toward cheating between American and Polish students (Lupton, Chapman, Weiss 2000). Magnus et al. (2010) emphasize different attitudes among students in different countries. Magnus concluded that there are cultural and value differences between United States and Russia regarding value of competition and attitude to the low. However, as it was already mentioned, all Austrian students in this research come from one study field (production technology and organization). Thus, noted differences attributed to their country of study may actually be something that is attributable to their study field. In this context, the focus of future research will be aimed on examining individual net contribution of various factors using multiple linear regression analysis.

3.5. REASONS FOR CHEATING

In order to determine the most dominant reasons for cheating in academic settings, the frequency analysis was conducted. Its results are presented in Table 7.

Data from Table 7 show that most students offered as the most important reason for cheating – the lack of second chance for improving results. Positive finding is that the students are not subject to a great degree to the external motives for success such as the influence of parents, teachers, colleagues, material gains, etc.

Papić et al. (2018: 386) also revealed that most of the students' high-ranked reasons related to the inability to improve the grade, and low-ranked reasons to the influence of professors and desire to be better than others. Wang et al. (2015: 1011) found that the most probable reason for cheating is little time for learning. Similarly, Park et al. (2013: 350) highlighted the following major reasons for cheat-

ing: higher grade, lack of time, better job and lack of motivation. Other authors recognize time pressure (Dodeen 2012), losing ability to complete a task (Amigud, Lancaster 2019), helping a friend (Yardley et al. 2009), time pressure and increasing the grade (Franklyn-Stokes, Newstead 1995) as the main reasons for cheating.

Table 7. Results of ranking the reasons for cheating

	Given estimates for importance of reasons (%); N = 209 (One student did not rank reasons in questionnaire)						
	1	2	3	4	5	6	7
Pressure from parents to be a good student	17.5	14.9	18.4	10.5	18.4	13.2	7.0
Pressure from professors	12.3	17.5	10.5	18.4	20.2	16.7	4.4
Pressure of high stakes test (one chance only)	10.5	1.8	4.4	8.8	3.5	14.0	57.0
Pressure to do better than colleagues	15.8	18.4	22.8	16.7	8.8	13.2	4.4
Threat of not being able to participate in extracurricular activities	17.5	14.0	18.4	16.7	13.2	13.2	7.0
Threat of losing privileges like pocket money from parents	13.2	18.4	16.7	14.0	13.2	16.7	7.9
Rewards offered for getting good grades like money or material things	13.2	14.9	8.8	14.9	22.8	13.2	12.3

4. CONCLUSION

This research revealed the following:

- All groups of students estimate their preference for cheating as relatively low. Compared to other categories, students are most prone to provide help, followed by attitudes about the course, seeking help from colleagues and using illicit resources. This finding could be the reason for extending the research to investigate social characteristics of such students.
- Students from different scientific areas may differ in the use of illicit resources and providing help to others.
- Students of biological sciences may least frequently use illicit resources.
- Production technology and organization students may provide help to others less frequently than electrical and computer engineering students and management and business students.
- Younger students use illicit resources and help others less than older colleagues.
- Serbian students may help others more frequently than Austrian students.
- The most dominant reason for cheating is a lack of second chance for improving results.

We should again point out the limitation of the study, namely the potential confounding effects of the study field, university and country. Therefore, further research should be undertaken with larger, more uniformly distributed sample of students in more study fields across more universities and countries.

The other implications for future research would be to examine the impact of socio-psychological factors that may influence the tendency to cheat; to examine attitudes about particular courses (subjects) and their impact on ethical academic behavior. It would also be useful to extend the research towards determining effects of perceived self-efficacy, personal characteristics and social relationships, correlations between cheating and academic achievement, and so on.

REFERENCES

Amigud, Lancaster (2019): Alexander Amigud, Thomas Lancaster, 246 reasons to cheat: An analysis of students' reasons for seeking to outsource academic work, *Computers & Education*, 134, 98–107.

Arhin, Jones (2009): Afua Ottie Arhin, Karin Jones, A multidiscipline exploration of college students' perceptions of academic dishonesty: Are nursing students different from other college students?, *Nurse Education Today*, 29(7), 710–714.

Carpenter, Harding, Finelli, Montgomery, Passow (2013): Donald Carpenter, Trevor Harding, Cynthia Finelli, Susan Montgomery, Honor Passow, Engineering Students' Perceptions of and Attitudes Towards Cheating, *The research journal for engineering education*, 95(3), 181–194.

Cohen (1988): Jacob Cohen, *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*, New York: Routledge Academic.

Dahiya (2015): Sarita Dahiya, Academic cheating among students: pressure of parents and teachers, *International Journal of Applied Research*, 1(10), 793–797.

Diego (2017): Leo Andrew Diego, Friends with Benefits: Causes and Effects of Learners' Cheating Practices During Examination, *IAFOR Journal of Education*, 5(2), 121–138.

Dodeen (2012): Hamzeh Dodeen, Undergraduate Student Cheating in Exams, *Damascus University Journal*, 28(1), 37–55.

Faucher, Caves (2009): Dina Faucher, Sharon Caves, Academic dishonesty: Innovative cheating techniques and the detection and prevention of them, *Teaching and Learning in Nursing*, 4(2), 37–41.

Franklyn-Stokes, Newstead (1995): Arlene Franklyn-Stokes, Stephen Newstead, Undergraduate cheating: Who does what and why?, *Studies in Higher Education*, 20(2), 159–172.

Griebeler (2017): Marcelo de Griebeler, Friendship and in-class academic dishonesty, *Economics Letters*, 150, 1–3.

Jordan (2001): Augustus Jordan, College student cheating: the role of motivation, perceived norms, attitudes and knowledge of institutional policy, *Ethics and Behaviour*, 11(3), 233–247.

Josien, Broderick (2013): Laurent Josien, Britton Broderick, Cheating in Higher Education: the Case of Multi-Methods Cheaters, *Academy of Educational Leadership Journal*, 17(3), 93–106.

Keresztury, Cser (2013): Balázs Keresztury, László Cser, New Cheating Methods in the Electronic Teaching Era, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 93, 1516–1520.

Löfström (2015): Erika Löfström, Academic Integrity in Social Sciences, In: T. Bretag (Ed.), *Handbook of Academic Integrity*, Singapore: Springer, 1–13.

Lucifora, Tonello (2015): Claudio Lucifora, Marco Tonello, Cheating and social interactions. Evidence from a randomized experiment in a national evaluation program, *Journal of Economic Behavior & Organization*, 115, 45–66.

Luft (1993): David Luft, Austria as a Region of German Culture: 1900–1938, 23, *Austrian History Yearbook*, 135–148.

Lupton, Chapman, Weiss (2000): Robert Lupton, Kenneth Chapman, John Weiss, International perspective: A cross-national exploration of business students' attitudes, perceptions, and tendencies toward academic dishonesty, *Journal of Education for Business*, 75(4), 231–235.

Magnus, Polterovich, Danilov, Savvateev (2002): Jan Magnus, Victor Polterovich, Dmitri Danilov, Alexei Savvateev, Tolerance of Cheating: An Analysis Across Countries, *Research in Economic Education*, 33(2), 125–135.

Marsden, Carroll, Neill (2005): Helen Marsden, Marie Carroll, James Neill, Who cheats at university? A self-report study of dishonest academic behaviours in a sample of Australian university students, *Australian Journal of Psychology*, 57(1), 1–10.

Miller, Murdock, Anderman, Poindexter (2007): Angela Miller, Tamera Murdock, Eric Anderman, Amy Poindexter, Who are All These Cheaters? Characteristics of Academically Dishonest Students, *Psychology of Academic Cheating*, Amsterdam: Elsevier, 9–32.

Moeck (2002): Pak Moeck, Academic dishonesty: Cheating among community college students, *Community College Journal of Research and Practice*, 26(6), 479–491.

Pallant (2007): Julie Pallant, *SPSS survival manual – A step by step guide to data analysis using SPSS for windows (3rd ed.)*, Maidenhead: Open University Press.

Papić, Blagojević, Hochrinner, Kraguljac (2018): Miloš Papić, Marija Blagojević, Hagen Hochrinner, Vladimir Kraguljac, Student Attitudes about Cheating in High Education, *7th International Scientific Conference Technics and Informatics in Education – TIE 2018*, Faculty of Technical Sciences, Čačak, Serbia, 383–387.

Park, Park, Jang (2013): Eun-Jun Park, Seungmi Park, In-Sun Jang, Academic cheating among nursing students, *Nurse Education Today*, 33(4), 346–352.

Parks, Lowry, Wigand, Agarwal, Williams (2018): Rachida Parks, Paul Benjamin Lowry, Rolf Wigand, Nitin Agarwal, Therese Williams, Why students engage in cyber-cheating through a collective movement: A case of deviance and collusion, *Computers & Education*, 125, 308–326.

Passow, Mayhew, Finelli, Harding, Carpenter (2006): Honor Passow, Matthew Mayhew, Cynthia Finelli, Trevor Harding, Donald Carpenter, Factors influencing engineering students' decisions to cheat by type of assessment, *Research in Higher Education*, 47(6), 643–684.

Schmelkin, Gilbert, Spencer, Pincus, Silva (2008): Liora Pedhazur Schmelkin, Kim Gilbert, Karin Spencer, Holly Pincus, Rebecca Silva, A multidimensional scaling of col-

lege students' perceptions of academic dishonesty, *The Journal of Higher Education*, 79(5), 587–607.

Srikanth, Asmatulu (2014): Madhulika Srikanth, Ramazan Asmatulu, Modern Cheating Techniques, Their Adverse Effects on Engineering Education and Preventions, *International Journal of Mechanical Engineering Education*, 42, 129–140.

Tavakol, Dennick (2011): Mohsen Tavakol, Reg Dennick, Making sense of Cronbach's alpha, *International journal of medical education*, 2, 53–55.

Tonković, Turina, Loos (2006): Maša Tonković, Irina Turina, Daria Loos, *Prepisi- vanje na ispitima: stavovi i ponašanje studenata*, Neobjavljeni istraživački članak nagrađen rektorovom nagradom, Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Topîrceanu (2017): Alexandru Topîrceanu, Breaking up friendships in exams: A case study for minimizing student cheating in higher education using social network analysis, *Computers & Education*, 115, 171–187.

Wang, Tong, Ling, Zhang, Hao, Li (2015): Jiamin Wang, Ye Tong, Mindan Ling, Anting Zhang, Liping Hao, Xingsen Li, Analysis on Test Cheating and its Solutions Based on Extenics and Information Technology, *Procedia Computer Science*, 55, 1009–1014.

Waugh, Godfrey, Evans, Craig (1995): Russell Waugh, John Godfrey, Ellis Evans, Delores Craig, Measuring students' perceptions about cheating in six countries, *Australian Journal of Psychology*, 47(2), 73–80.

Webster's New World Dictionary (1984): 2nd edition, New York, New York: Warner Books.

Wilkinson (2009): Jenny Wilkinson, Staff and student perceptions of plagiarism and cheating, *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 98–105.

Winrow (2016): Brian Winrow, Do perceptions of the utility of ethics affect academic cheating?, *Journal of Accounting Education*, 37, 1–12.

Yardley, Domenech Rodríguez, Bates, Nelson (2009): Jennifer Yardley, Melanie Domenech Rodríguez, Scott Bates, Johnathan Nelson, True Confessions?: Alumni's Retrospective Reports on Undergraduate Cheating Behaviors, *Ethics & Behavior*, 19(1), 1–14.

APPENDIX

1. Consider each of the following situations. How often do you think you find yourself in such situations? Mark your answer in the table with an X.

Situation	Never	Rare	Some- times	Often	Very often
You didn't do your homework so you copy it from a colleague.					
You did the major part of your homework except for a couple of problems so you copy them from a colleague.					
Your colleague didn't finish his/her homework so you let him/her copy yours.					

During an exam you look at another colleagues' test and copy their answers.					
During an exam you look at another colleagues' test just to check one of the really hard questions.					
During an exam you noticed that colleague has different answers than yours. You go back and rework the problem and find you were wrong so you change your answer.					
Your colleague asks you for the answer to a question. You give him/her the answer.					
You write down some answers on your hand before the test.					
You write down some answers on your cell phone before the test.					
You write down some answers on small pieces of paper before the test.					
You don't cover your answers during a test so your colleague can see your work.					
Two students behind you are whispering about answers to some exam questions. You hear an answer for a question you did not do so you write the answer you heard.					
Your teacher calls on you to answer a question during a lecture. You don't know the answer. The colleague next to you whispers the answer to you and you say it aloud.					
I pay other people to make a seminar paper for me, and then present it to professor as my work.					
I cheat more on exams that are not directly related to my future profession.					
I cheat more on exams where I am not satisfied with the quality of teaching.					
I cheat more on exams where the rules of obtaining points are not clearly stated.					
I cheat more on exams where there are no sanctions if I get discovered.					

2. Several reasons for cheating are listed below. Rank them from 1 (the least reason to cheat) to 7 (the greatest reason to cheat).

- _____ Pressure from parents to be a good student.
- _____ Pressure from professors.
- _____ Pressure of high stakes test (one chance only).
- _____ Pressure to do better than colleagues.
- _____ Threat of not being able to participate in extracurricular activities.
- _____ Threat of losing privileges like pocket money from parents.
- _____ Rewards offered for getting good grades like money or material things.

Биљана Д. Ђорић

Универзитет у Крагујевцу

Факултет техничких наука Чачак

Катедра за педагошко-техничке науке

Марија Д. Благојевић

Катедра за информационе технологије

Милош Ж. Папић

Катедра за предузетнички менаџмент

НЕПОШТЕЊЕ У АКАДЕМСКОМ ОКРУЖЕЊУ – ПОВЕЗАНОСТ СА ОБЛАШЋУ СТУДИЈА, ГОДИНОМ СТУДИЈА И ЗЕМЉОМ

Резиме: У раду је приказано истраживање које је имало за циљ испитивање постојања разлика у склоности студената да варају на испитима у зависности од њихове области студија, године студија и места, односно земље где студирају. Један од специфичних циљева било је утврђивање доминантног разлога варања. Узорак је чинило 210 студената (од чега 90 бруцоша и 120 старијих студената) са два универзитета у Србији (Универзитет у Крагујевцу и Универзитет у Београду) (N = 168) и Универзитета примењених наука у Аустрији (N = 42). Учесници истраживања су студенти чије су студије из следећих научних области: електротехничко и рачунарско инжењерство (N = 64), менаџмент и пословање (N = 56), производна технологија и организација (N = 42) и биолошке науке (N = 48). Резултати показују да студенти у академском контексту варају релативно ретко. Помагање колегама у испитним ситуацијама се показало као најизраженији облик варања. Са друге стране, студенти исказују да је употреба недозвољених средстава најмање заступљен облик варања. Детаљнији резултати показују да студенти биологије мање користе недозвољена средства у поређењу са другим групама студената; да студенти у области производне технологије и организације пружају помоћ другим студентима мање него студенти електротехнике и рачунарске технике и студенти менаџмента и бизниса; да српски студенти радије пружају помоћ другима у поређењу са аустријским студентима. Такође је утврђено да студенти прве године мање варају (мање користе недозвољена средства и пружају помоћ другима) од старијих.

Кључне речи: студенти, варање, непоштење, недозвољена средства, испит.

Јелена Д. Теодоровић

Универзитет у Крагујевцу

Факултет педагошких наука у Јагодини

Катедра за друштвено-хуманистичке науке

Миља Б. Вујачић

Ивана Д. Ђерић

Институт за педагошка истраживања

Београд

УДК 159.947.5-057.874:51

159.947.5-057.874:57

<https://doi.org/10.18485/uzdanica.2020.17.1.13>

Оригинални научни рад

Примљен: 10. фебруар 2020.

Прихваћен: 11. мај 2020.

УТИЦАЈ ИНДИВИДУАЛНИХ КАРАКТЕРИСТИКА УЧЕНИКА НА ПОСТИГНУЋЕ И ИНТЕРЕСОВАЊЕ ЗА МАТЕМАТИКУ И БИОЛОГИЈУ¹

Айстиракџи: Имајући у виду да је академски напредак ученика један од важних циљева образовања, школско постигнуће ученика је у фокусу многих истраживања. Поред испитивања доприноса наставничких и школских варијабли школском постигнућу ученика, истраживања у овој области усмерена су и на испитивање индивидуалних ученичких варијабли, јер оне у великој мери објашњавају разлике у постигнућу ученика и представљају важне критеријуме за процену једнакости и праведности образовног система. Циљ нашег истраживања је да утврдимо које индивидуалне карактеристике ученика највише доприносе њиховом постигнућу из математике и биологије, као и интересовањима за ова два наставна предмета. Репрезентативним узорком обухваћено је 5476 ученика из 125 основних школа у Србији (240 одељења осмог разреда) и 5021 родитељ. Подаци о ученичким варијаблама за које је у ранијим истраживања потврђено да су снажни предиктори школског постигнућа прикупљени су упитницима за ученике и родитеље. У анализи података коришћено је хијерархијско линеарно моделовање. Резултати указују на то да навика читања, савесност и претходно постигнуће ученика предвиђају све четири зависне варијабле. Импулсивност утиче на све исходе изузев на постигнуће из биологије, док пол и социоекономски статус породице предвиђају постигнуће ученика из математике и биологије, али не и интересовање ученика за ове предмете. Укљученост родитеља у школске активности одражава се на интересовање ученика за биологију. Променљиве на нивоу ученика објашњавају значајан део укупне варијансе у постигнућу из математике (45,79%), док то није случај са постигнућем из биологије (10,48%) и интересовањима за

¹Овај рад је подржан од стране пројекта „Унапређивање образовне ефективности основних школа” (IEEPS), 538992-LLP-1-2013-1-RS-COMENIUS-CMP, у оквиру Програма целоживотног образовања (LLP), потпрограма Коменијус – Коменијус мултилатерални пројекти Европске комисије. Подршка Европске комисије за овај рад не односи се на подржавање садржаја који одсликавају ставове аутора и Комисија не може бити одговорна за било какву употребу информација које се могу наћи у раду. Реализацију овог истраживања финансирао је Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (бр. уговора 451-03-68/2020-14/200018 и 451-03-68/2020-14/200140).

математику (11,60%) и биологију (14,20%). Дате су препоруке за образовну политику и праксу, као и предлози за даља истраживања.

Кључне речи: ученички фактори, постигнуће, интересовање, математика, биологија, осми разред, образовне политике, Србија.

УВОД

Школско постигнуће ученика примарно је у фокусу родитеља, проsvетних радника и доносилаца одлука, будући да је академски напредак ученика један од важних циљева образовања и васпитања. Не јењава ни интересовање истраживача у области образовања за ову тему. Штавише, расте број земаља које се укључују у међународна истраживања која се баве проучавањем школског постигнућа ученика у области математике, природних наука и језика (TIMSS, PISA, PIRLS), међу којима је и наша земља. Резултати ових студија користе се у креирању образовних политика ради осигурања квалитета образовања и наставе. Последњих деценија развија се специфичан корпус истраживања о образовној ефективности која на интегрисан начин проучавају доприносе различитих индивидуалних, наставничких и школских чинилаца постигнућу ученика (Тедли, Рејнолдс 2000). Једино ако се сви ови фактори посматрају и анализирају заједно може се закључити у којој мери сваки од њих доприноси постигнућу независно од других фактора.

Поред школских и наставничких варијабли које су обухваћене истраживањима у овој области, разматра се и допринос индивидуалних карактеристика ученика њиховом постигнућу из различитих наставних предмета. Тако се и у динамичком моделу образовне ефективности (Кримерс, Кириакидес 2008) узимају у обзир индивидуалне карактеристике ученика јер оне у великој мери објашњавају разлике које постоје између ученика у учењу и њиховим постигнућима. Према овом моделу, индивидуалне карактеристике које доприносе постигнућу ученика деле се у три групе. Првој групи припадају социодемографски чиниоци: социоекономски статус, припадност мањинској популацији и пол. Другу групу карактеристика чине ученичке психолошке варијабле: способност (интелигенција и раније показано постигнуће), истрајност, мотивација, висока очекивања од ученика, стилови мишљења и карактеристике личности. Трећу групу чине карактеристике специфичне за учење: време посвећено учењу и прилике дате за учење. У интегрисаном моделу образовне ефективности, индивидуалне карактеристике ученика користе се као контролне варијабле ради утврђивања доприноса наставничких и школских фактора постигнућу ученика, али и као критеријуми за мерење образовне ефективности у погледу остваривања једнаких могућности за свако дете. Иако постоје бројна истраживања која су утврдила допринос ових и сличних индивидуалних карактеристика ученичком постигнућу, много је мањи број

оних, као што је наше, која истовремено испитују више чинилаца, и то посебно из две или више поменутих категорија (на пример, социодемографске факторе и психолошке варијабле). У Србији је тај број студија још мањи; посебно недостају истраживања, као што је ово, која статистички одстрањују претходно постигнуће ученика и на тај начин дају јасну и прецизну слику о томе који фактори доприносе ученичком постигнућу. Коначно, релевантност ове студије је и у томе што испитује значај ученичких варијабли за интересовање ученика за предмет; некогнитивне варијабле, иако битне, знатно се ређе појављују у истраживањима образовне ефективности.

Резултати истраживања која су у фокусу имала испитивање доприноса индивидуалних ученичких карактеристика постигнућу указују на то да ниво образовања и занимање родитеља, као и материјални статус породице, имају снажнији утицај на постигнуће ученика у поређењу са школским варијаблама (Колман и др. 1966; Кримерс, Кириакидес 2008; Сирић 2005; Џенкс и др. 1972; Шеренс 2000). Ученици који потичу из породица са вишим социоекономским статусом имају боља постигнућа од ученика из породица са нижим социоекономским статусом (Бејкер, Гозлинг, Летендр 2002; Лам, Фулартон 2002; Хети 2009), што је потврђено и у истраживањима обављеним у нашој земљи (Бауцал 2012; Теодоровић 2012; Уницеф 2001; Хавелка и др. 1990).

Резултати секундарних анализа у TIMSS истраживању обављеном у Србији указују на то да квалитет породичног окружења у великој мери утиче на постигнуће ученика (Теодоровић, Бодрожа, Станковић 2015). Поред тога, потврђено је да укљученост родитеља у школске активности, доступност образовних ресурса у кући и учествовање у културним активностима такође доприносе постигнућу ученика (Велез и др. 1993; Кримерс, Кириакидес 2008; Теодоровић 2012; Хајнеман, Локсли 1982; Шеренс 2000). Резултати метаанализе показују да родитељи који су заинтересовани и ангажовани у погледу школских активности, који имају високе образовне аспирације, континуирано разговарају са децом о школским активностима и пружају им подршку у развијању читалачких навика значајно доприносе њиховом постигнућу (Кастро и др. 2015).

У истраживањима о образовној ефективности, школско постигнуће ученика доводи се у везу и са полом, при чему налази метаанализе показују да су разлике у погледу постигнућа између девојчица и дечака у математици и природним наукама релативно мале (Линдберг и др. 2010; Хети 2009) и израженије су код ученика виших разреда основне школе (Каја, Рајс 2010).

У ранијим истраживањима потврђена је јака веза између ангажованости ученика у читању књига и друге релевантне литературе и њиховог школског постигнућа (МекКул 2007), при чему ниво постигнућа ученика опада уколико немају развијену навику читања (Хјуц-Хасел, Луц 2006).

У објашњење постигнућа ученика укључују се бројне некогнитивне карактеристике које су релативно стабилне, односно које немају тенденцију

да се мењају током времена и које нису у великој мери подложне утицају школских и наставничких активности. Наиме, показало се да савесност, као једна од црта личности из модела „Великих пет”, конзистентније утиче на постигнуће ученика од осталих (Кириакидес, Кристофору, Хараламбус 2013), као и да се повезаност између савесности и постигнућа током времена не мења у зависности од узраста ученика (Андерсон и др. 2020).

У многим истраживачким студијама постигнуће ученика се доводи у везу и са импулсивношћу као једном од црта личности (Дакворт, Керн 2011; Цукајама, Дакворт, Ким 2013). Ученици који могу да контролишу своје понашање, да одрже пажњу током активности на часу и да игноришу ометајуће чиниоце (на пример, ометање од стране вршњака) имају боља постигнућа у односу на ученике који су импулсивнији (Валиенте и др. 2013).

Циљ истраживања. Имајући у виду да је за осмишљавање одређених решења у оквиру образовне политике и за њихову примену у школским активностима значајно испитати допринос ученичких варијабли постигнућу ученика и њиховим интересовањима за различите наставне предмете, у овом раду фокус је на испитивању утицаја индивидуалних карактеристика на интересовања и постигнуће ученика из математике и биологије. Конкретно, циљ нам је био да утврдимо које варијабле на нивоу ученика највише доприносе постигнућу ученика из математике и биологије, као и њиховим интересовањима за ова два наставна предмета.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Контекст истраживања. Истраживање које је у фокусу овог рада део је шире истраживачке студије обављене у оквиру пројекта „Унапређивање ефективности основних школа у Србији”. Ова истраживачка студија изведена је на репрезентативном узорку основних школа у Србији, који је обухватио наставнике, ученике осмог разреда и њихове родитеље. Циљ је био да се утврди како школа и настава утичу на постигнуће ученика из математике и биологије и њихова интересовања за те наставне предмете, независно од ученичких варијабли. Прикупљени су подаци о различитим школским организационим и наставничким чиниоцима, али и о широком скупу ученичких индивидуалних карактеристика. Како би у анализама ефеката ових фактора у обзир било узето и претходно постигнуће ученика, коришћени су резултати из TIMSS студије у којој су ученици укључени у ово истраживање учествовали 2011. године. Као мера актуелног ученичког постигнућа коришћени су резултати са пробног завршног и завршног испита које су ученици полагали 2015. године. То је омогућило поређење постигнутог и очекиваног скорa ученика, односно одређивање додате педагошке вредности појединачних школа у другом циклусу основношколског образовања. Поред тога, анализа обиља

прикупљених података омогућила је да се утврди у којој мери се разлике у постигнућима и интересовањима ученика могу приписати индивидуалним карактеристикама ученика, а у којој мери су узроковане разликама између наставника који ученицима предају. У овом раду биће приказани само налази који се односе на допринос ученичких варијабли постигнућу ученика из математике и биологије и њиховом интересовању за ове наставне предмете.

Узорак. Истраживање је реализовано на националном репрезентативном узорку, који је обухватио 125 основних школа у Србији које су учествовале у међународном тестирању TIMSS 2011. У највећем броју школа (115) истраживање је спроведено у два одељења осмог разреда, док је у преосталих десет школа истраживање обављено у једном одељењу осмог разреда. Укупан узорак чинило је 5476 ученика из 240 одељења осмог разреда. Од овог броја 3222 (60,8%) ученика учествовало је у TIMSS тестирању, а 2147 (39,2%) ученика су додатно укључени у ову студију, ради веће репрезентативности података за појединачне школе. Од укупног узорка ученика 51,20% су девојчице, 48,20% дечаки, а 0,60% ученика није одговорило на питање о полу. Ученици укључени у ово истраживање су узраста од 13 до 15,5 година (просечна старост ученика је 14,5). Узорак је обухватио и 5021 родитеља.

Инструменти. Подаци о ученичким варијаблама прикупљени су помоћу упитника за ученике и упитника за родитеље. Тврдње и скале у ова два упитника преузете су и у одређеној мери адаптиране из TIMSS и PISA упитника, као и из других студија (Деметри, Кази 2001; Деметри, Кириакидес, Аврамиду 2003; Колер, Баумерт, Шнебел 2001; Теодоровић 2011; Цукајама, Дакворт, Ким 2013). Упитници су валидирани током пилот истраживања којим је обухваћено 383 ученика.

*Независне варијабле.*² Испитивали смо различите карактеристике ученика за које је ранијим истраживањима потврђено да су кључни предиктори школског постигнућа ученика: узраст, пол, похађање предшколске установе, број деце у породици ученика, број чланова домаћинства, социоекономски статус (СЕС обухвата информације о нивоу образовања и занимању родитеља, као и информације о породичним ресурсима), образовне аспирације родитеља, непотпуност породице, укљученост родитеља у школске активности, читалачке навике ученика, импулсивност и савесност (Бауцал 2012; Вагерман, Фундер 2007; Вигил-Колет, Моралес-Вивес 2005; Вајлдер 2014; Вујић, Баронијан 2013; Густафсон, Хансен, Росен 2013; Дебаз 1994; Дејвис-Кин 2005; Епстајн и др. 1998; Криммерс 1994; Маркс, Кресвел, Еинли 2006; Мартин, Мулис 2013; Павловић-Бабић, Бауцал 2013; Сирин 2005; Стофелсма 2018;

² Описане ученичке варијабле коришћене су као контролне варијабле у истраживачкој студији „Унапређивање образовне ефективности основних школа у Србији”. У раду (Теодоровић и др., у припреми) у коме су приказани целокупни резултати из ове студије представљени су, између осталог, и резултати о ученичким варијаблама, али само у функцији приказа података, а не и дискусије о њима, што чинимо у овом раду.

Теодоровић 2011, 2012; Теодоровић, Бодрожа, Станковић 2015; Хунтсингер и др. 2000). У наставку, описаћемо оне варијабле које су се у нашем истраживању издвојиле као значајне за постигнуће ученика: социоекономски статус породице, навика читања, црте личности (импулсивност и савесност), укљученост родитеља у школске активности и претходно постигнуће ученика.

За варијаблу *йол* ученици су се изјашњавали заокруживањем одговора „мушки” или „женски”.

За израчунавање индекса *социоекономској сџајџуса* породице коришћен је алгоритам који су развили истраживачи у оквиру PISA студије. Овај индекс обухвата три компоненте: ниво образовања родитеља, занимање родитеља и ресурсе релевантне за учење и образовање ученика (број доступних књига, доступност компјутера и интернета, простор и сто за учење, класична литература и тако даље). Вредности индекса социоекономског статуса варирају од -2,80 до 2,25, док је просечна вредност 0.

Скала која је мерила *навику чџџања ученика* садржала је четири тврдње (на пример, „Читање је један од мојих најомиљенијих хобија”; „За мене је читање губљење времена”) које се односе на задовољство ученика током читања. Интерна конзистентност ове скале је задовољавајућа ($\alpha=0.79$). Ученици су процењивали у ком степену се слажу са тврдњама на петостепеној скали (1 – уопште се не слажем; 2 – углавном се не слажем; 3 – нити се слажем нити се не слажем; 4 – углавном се слажем; 5 – потпуно се слажем).

Укљученостј родџџеља у школске актџџвностџџ је варијабла која се односи на заинтересованост родитеља за живот и рад детета у школи и њихову укљученост у различите школске активности. За мерење ове варијабле коришћена је скала чија је интерна конзистентност $\alpha=0.77$. Скала учесталости се састоји од седам тврдњи (на пример: „Родитељи ми помажу да разумем лекцију или објасне нешто што ми није јасно”). Мере учесталости у скали биле су следеће: 1 – никад или скоро никад; 2 – ретко; 3 – понекад; 4 – често; 5 – увек или скоро увек.

Импџлсџвностџ као црта личности односи се на немогућност контролисања импулса у понашању која је нарочито карактеристична за школски контекст. Ова варијабла мерена је уз помоћ питања из упитника *Сџеџџфџџни домени имџлсџвностџџ деџе школској узрасџџа* (*Domain-specific impulsivity for school-age children*, Цукајама, Дакворт, Ким 2013). Скала, чија је интерна конзистентност добра ($\alpha=0.82$), састоји се од осам тврдњи (на пример: „Прекидам друге ученике док говоре”; „Дешава ми се код куће или у школи да изгубим живце”). Импулсивност је мерена помоћу петостепене скале (1 – скоро никад; 2 – отприлике једном месечно; 3 – два-три пута месечно; 4 – отприлике једном недељно; 5 – најмање једном дневно).

Савесностџ као црта личности односи се на посвећеност ученика, промишљеност, уредност, способност да планира и на време обавља различите задатке. Мерена је помоћу скале (Деметри, Кази 2001; Деметри, Кириакидес,

Аврамиду 2003) која садржи пет тврдњи (на пример: „У свему што радим ја сам пажљив/а и посвећен/а”). Интерна конзистентност ове скале је задовољавајућа ($\alpha=0.75$). Коришћена је петостепена скала за мерење савесности (1 – уопште не важи за мене; 2 – углавном не важи за мене; 3 – донекле важи за мене; 4 – углавном важи за мене; 5 – потпуно важи за мене).

Међународна TIMSS 2011 база података послужила је да добијемо податке о *претходном њосијинићу ученика*.³ За претходно постигнуће ученика из биологије узети су у обзир резултати ученика на она питања из TIMSS теста која се односе на садржаје из биологије. Ученички резултати из математике на TIMSS тесту коришћени су као мера њиховог претходног постигнућа из овог предмета.

Зависне варијабле. Постигнуће ученика из математике и биологије и интересовање за ова два наставна предмета су зависне варијабле нашег истраживања. Математика и биологија су изабране као предмети за које постоји претходно постигнуће мерено резултатима на TIMSS тесту, а и као предмети који се изучавају током све четири године у вишим разредима основне школе, тако да могу да дају прецизну слику о томе колики утицај на постигнуће и интересовање ученика имају наставнички и школски фактори, а колики индивидуалне ученичке карактеристике.⁴ Као мера *активне ученичке њосијиниће из математике и биологије* коришћени су подаци са пробног и завршног испита које су ученици полагали 2015. године.⁵ *Интересовања ученика за учење садржаја из математике и биологије* испитивано је помоћу скале процене чије су прве три тврдње преузете из контекстуалних упитника за ученике TIMSS 2007, док су преостале четири тврдње осмишљене за потребе овог истраживања. Коришћена је четворостепена скала за мерење интересовања за наставне предмете Математика и Биологија (1 – уопште се не слажем; 2 – углавном се не слажем; 3 – углавном се слажем; 4 – у потпуности се слажем). Обе скале садрже по седам тврдњи (на пример, „Биологија је досадна”; „Биологија ми је толико занимљива да и ван школе размишљам

³Постоје и критике у вези са коришћењем претходног постигнућа у моделима образовне ефективности, односно претпоставља се да претходно постигнуће понекад претерано коригује допринос других варијабли тако што „привуче” њихову варијансу. Међутим, некоришћењем претходног постигнућа се чини другачији „прекршај” – не одстрањује се допринос неопсервираних варијабли (које се често крију у претходном постигнућу) и тако се приписује сувише важности варијаблама које су изабране за истраживање.

⁴Поред математике и биологије, једино још географија задовољава ова два критеријума. У студији је било могуће изабрати само два предмета јер би више од тога знатно усложнило дизајн анализа и логистику истраживања. Пошто се географија у TIMSS студији односи само на физичку географију, а у вишим разредима основне школе се изучавају и физичка и друштвена географија, одлучили смо се за математику и биологију.

⁵У моделима за интересовање за математику и биологију, уместо резултата у TIMSS истраживању из 2011. године, коришћено је постигнуће ученика на завршном тесту у осмом разреду, као скорија варијабла која може да утиче на ученичко интересовање.

о стварима које смо учили на часу”; „Волим математику”; „Уживам да учим градиво из математике”).

Ток истраживања. Истраживање је обављено уз подршку одабраних школских координатора који су били ангажовани у реализацији истраживања у својој школи. Прикупљање података је трајало у периоду од априла до јуна 2015. године.

Обрада података. С обзиром на то да је у овој студији коришћен угњевдени нацрт (ученици су угњевдени у одељења), у анализи података коришћено је хијерархијско линеарно моделовање како би се утврдили ефекти варијабле на постигнуће ученика из математике и биологије и на њихово интересовање за ове наставне предмете. У студији је коришћен модел са два нивоа, ученичким и наставничким.

РЕЗУЛТАТИ

Чиниоци који доприносе постигнућу ученика из математике. У Табели 1 приказани су резултати добијени испитивањем празног модела – модела у којем се варијабилност ученичког постигнућа дели на два дела, ученички и наставнички.⁶ Утврђено је да 80,85% варијансе постигнућа ученика из математике постоји због њихових свеукупних индивидуалних разлика. Процентуално знатно мање варијансе (19,14%) постоји и зато што ученици похађају различита одељења у којима предају различити наставници. Ови резултати говоре о томе да већу важност за ученичко постигнуће можемо приписати разликама између самих ученика. Када се у модел унесу независне варијабле на ученичком нивоу, запажа се да пол, социоекономски статус породице, савесност, импулсивност, навика читања и претходна постигнућа из математике у TIMSS 2011 објашњавају 45,79% укупних разлика у постигнућима ученика из овог наставног предмета, и то део разлика на ученичком нивоу и део разлика на наставничком нивоу.⁷

⁶ У празном двостепеном моделу варијабилност се дели на два дела: варијабилност ученичких резултата око просека одељења и варијабилност просечних одељењских резултата око просека узорка. Другим речима, ученици имају различите резултате на завршном испиту и зато што се међусобно разликују у оквиру одељења, али и зато што се њихова одељења међусобно разликују у оквиру узорка. Када се у модел унесу ученичке варијабле, оне обично објасне и део једне и део друге варијабилности (односно уједначе ученике у оквиру одељења по индивидуалним карактеристикама, али и одељења у оквиру узорка по композицији одељења).

⁷ Ови подаци приказани су и у раду који је тренутно у припреми (Теодоровић и др., у припреми), а у коме је фокус стављен на наставничке варијабле. Анализе ефеката различитих фактора на постигнуће из математике и биологије, као и на интересовање за ове предмете, вршене су на мањем броју ученика у односу на број који је укључен у читаву студију. Разлике у узорку настале су због укључивања у анализе само оних ученика који су учествовали у студији

Резултати указују на то да девојчице, ученици из породица са вишим социоекономским статусом, они који су савеснији и мање импулсивни, као и они који имају развијеније читалачке навике имају виша постигнућа из математике. Такође, ученици који су имали виша ранија постигнућа (мерена резултатом из математике на међународном тестирању TIMSS у четвртом разреду) имају виша постигнућа из математике у осмом разреду (Табела 1).

У анализи се показало да 44,39% разлика у постигнућима ученика на завршном тесту из математике у осмом разреду на ученичком нивоу није могло да се објасни поменутиим ученичким индивидуалним карактеристикама, као и да је као необјашњено преостало 9,83% разлика у постигнућу на наставничком нивоу (Табела 1). Преосталу варијабилност у постигнућу могу да објасне неке од карактеристика ученика које нису обухваћене овом студијом⁸, као и неке наставничке варијабле.

Табела 1. Процена параметара и стандардне грешке за анализе постигнућа из математике

	Празан модел			Модел са ученичким варијаблима		
	β	SE	p	β	SE	p
Интерцепт	8.65	(.14)	***	8.59	(.11)	***
<i>Ученички ниво</i>						
Пол (0 – мушки, 1 – женски)				.26	(.09)	**
SEC				.63	(.05)	***
TIMSS _{мат}				1.81	(.05)	***
Навика читања				.24	(.05)	***
Импулсивност				-.15	(.05)	***
Савесност				.21	(.05)	***
<i>Необјашњена варијанса (%)</i>						
Наставнички ниво	19.14			9.83		
Ученички ниво	80.85			44.39		
<i>Објашњена варијанса (%)</i>						
Укупна				45.79		

N=2841; **p<.01, ***p<.001. Проценти се не сабирају до 100% због заокруживања бројева.

Чињоци који доприносе интересовању ученика за математику. Када су у питању интересовања ученика за математику, у оквиру анализе празног модела показало се да 84,40% разлика у интересовању ученика постоји због

TIMSS 2011, али и зато што су за неке променљиве недостајали подаци. Тачан број испитаника за сваку анализу представљен је у легенди која је дата испод табеле са резултатима анализе.

⁸Многе разлике између ученика се не опсервирају лако, нити су лако мерљиве, тако да нема студија које успевају да објасне читаву варијабилност у ученичком постигнућу или интересовању.

њихових индивидуалних разлика, а 15,59% разлика у интересовању могу се приписати разликама које постоје зато што ти ученици похађају одељења којима предају различити наставници (Табела 2). Навика читања, импулсивност, савесност и постигнућа ученика на завршном тесту из математике статистички значајно утичу на интересовање ученика и објашњавају 11,60% укупних разлика у интересовању ученика (Табела 2). Другим речима, у Табели 2 приказани су резултати који показују да ученици са развијенијим читалачким навикама, они који су савеснији и мање импулсивни, као и они који имају боље постигнуће из математике имају и веће интересовање за тај предмет.

Контролом индивидуалних карактеристика ученика, показало се да 72,40% разлика у интересовању ученика за математику које леже на ученичком нивоу и 15,96% разлика у интересовању ученика за овај наставни предмет које леже на наставничком нивоу није било могуће објаснити ученичким варијаблама из ове студије (Табела 2).

Табела 2. Процена параметара и стандардне грешке за анализе интересовања за математику

	Празан модел			Модел са ученичком варијаблама		
	β	SE	p	β	SE	p
Интерцепт	2.78	(.04)	***	2.77	(.04)	***
<i>Ученички ниво</i>						
Тест из математике у осмом разреду				.20	(.02)	***
Навика читања				.09	(.02)	***
Импулсивност				-.18	(.02)	***
Савесност				.11	(.02)	***
<i>Необјашњена варијанса (%)</i>						
Наставнички ниво	15.59			15.96		
Ученички ниво	84.40			72.40		
<i>Објашњена варијанса (%)</i>						
Укупна				11.60		

N=2575; **p<.01, ***p<.001. Проценти се не сабирају до 100% због заокруживања бројева.

Чиниоци који доприносе њосијинију ученика из биологије. Испитивањем празног модела утврђено је да се 78,47% варијансе постигнућа ученика из биологије може приписати индивидуалним разликама између ученика, а да 21,53% разлика у постигнућу ученика постоји зато што ученици похађају различита одељења у којима тај предмет предају различити наставници. Пол, социоекономски статус породице, савесност, навика читања и претходна постигнућа (резултат на тесту из биологије у студији TIMSS 2011 у четвртом

разреду) објашњавају 10,48% укупних разлика у постигнућима ученика из овог наставног предмета (Табела 3).

Другим речима, подаци из Табеле 3 показују да девојчице, ученици из породица са вишим социоекономским статусом, ученици са развијенијим читалачким навикама, као и они који су савеснији имају виша постигнућа из биологије. Такође, више постигнуће из биологије на међународном тестирању TIMSS у четвртом разреду је повезано са вишим постигнућем из биологије у осмом разреду.

Контролом индивидуалних карактеристика ученика, показало се да се 69,83% разлика у њиховим постигнућима из биологије на ученичком нивоу није могло објаснити ученичким варијаблама из ове студије, као и да се 19,69% разлика у постигнућу ученика из овог наставног предмета на наставничком нивоу није могло објаснити овим ученичким варијаблама (Табела 3).

Табела 3. Процена параметара и стандардне грешке за анализе постигнућа из биологије

	Празан модел			Модел са ученичким варијаблама		
	β	SE	p	β	SE	p
Интерцепт	3.69	(.04)	***	3.64	(.04)	***
<i>Ученички ниво</i>						
Пол (0 – мушки, 1 – женски)				.11	(.03)	**
СЕС				.10	(.02)	***
TIMSS _{био}				.17	(.02)	***
Навика читања				.07	(.02)	***
Савесност				.06	(.02)	**
<i>Необјашњена варијанса (%)</i>						
Наставнички ниво	21.53			19.69		
Ученички ниво	78.47			69.83		
<i>Објашњена варијанса (%)</i>						
Укупна				10.48		

N=2635; **p<.01, ***p<.001.

Чињоци који доприносе интересовању ученика за биологију. Када су у питању интересовања ученика за биологију, анализа празног модела показује да 87,40% разлика потиче од разлика између ученика унутар одељења, док се 12,60% разлика у њиховом интересовању за овај предмет може приписати томе што ученици похађају одељења у којима им биологију предају различити наставници (Табела 4). Навика читања, импулсивност, савесност, постигнућа ученика на завршном тесту из биологије, као и укљученост родитеља у школске активности статистички значајно утичу на интересовање ученика за

биологију и објашњавају 14,20% укупних разлика у интересовању ученика за овај предмет (Табела 4).

Као што је очекивано, ученици који су успешнији из биологије показују и веће интересовање за тај предмет. Додатно, ученици који имају развијеније читалачке навике, показују мању импулсивност и већу савесност, као и они који имају родитеље који су укљученији и заинтересованији за школски живот своје деце показују и веће интересовање за биологију (Табела 4).

Контролом индивидуалних карактеристика ученика, показало се да се 75,10% разлика у интересовању ученика за биологију на ученичком нивоу није могло објаснити ученичким варијаблама из овог истраживања, као и да се 10,60% разлика у интересовањима ученика из овог наставног предмета на наставничком нивоу није могло објаснити овим ученичким варијаблама (Табела 4).

Табела 4. Процена параметара и стандардне грешке за анализе интересовања за биологију

	Празан модел			Модел са ученичком варијаблама		
	β	SE	p	β	SE	p
Интерцепт	3.26	(.04)	***	3.27	(.03)	***
<i>Ученички ниво</i>						
Тест из биологије у осмом разреду				.05	(.02)	*
Навика читања				.15	(.02)	***
Родитељска укљученост				.06	(.02)	**
Импулсивност				-.10	(.02)	***
Савесност				.16	(.02)	***
<i>Необјашњена варијанса (%)</i>						
Наставнички ниво	12.60			10.60		
Ученички ниво	87.40			75.10		
<i>Објашњена варијанса (%)</i>						
Укупна				14.20		

N=2270; **p<.01, ***p<.001. Проценте се не сабирају увек до 100% због заокруживања бројева.

ДИСКУСИЈА

Применом хијерархијског моделовања били смо у могућности да испитамо допринос индивидуалних карактеристика ученика њиховим постигнућима из математике и биологије, као и интересовању за ова два наставна предмета. Показало се да поједине индивидуалне карактеристике ученика утичу на њихова постигнућа и интересовања за математику и биологију.

Навика читања, савесност и претходно постигнуће ученика предвидели су све четири зависне варијабле у очекиваном смеру⁹, импулсивност је утицала на све исходе изузев на постигнуће из биологије, док су пол и социоекономски статус (СЕС) предвидели постигнуће ученика из математике и биологије, али не и интересовање ученика за ове предмете. Укљученост родитеља у школске активности одразила се на интересовање ученика за биологију.

Навика читања коју су ученици развили предвиђа њихова постигнућа из математике и биологије, као и њихова интересовања за ове наставне предмете, што је у складу са налазима раније обављеног истраживања (МекКул 2007). Налаз који смо добили није неочекиван с обзиром на то да читање као активност проширује репертоар ученичких интересовања и способности.

Претходно постигнуће из математике (Рабинер, Годвин, Доц 2016; Хаиликари, Невги, Линдблом-Илан 2007) у значајној мери предвиђа постигнућа ученика из овог предмета, што је у складу са налазима наше студије. Резултати других студија потврђују да претходно постигнуће из природних наука предвиђа израженије интересовање за ову област у каснијем узрасту (Еинли, Еинли 2015). У нашем истраживању потврђена је веза између садашњег постигнућа и интересовања када су у питању и математика и биологија.

Налази нашег истраживања потврђују резултате претходно обављених студија о томе да је савесност важан предиктор постигнућа ученика и њихових интересовања за учење (Андерсен и др. 2020; Фајст 2012). С обзиром на то да постоји врло стабилан и предвидив однос између ових варијабли од детињства до адолесценције, ова ученичка варијабла је веома важна за њихова постигнућа и интересовање за учење.

У нашем истраживању показало се да импулсивност има снажан ефекат на постигнуће из математике, али да то није случај када је у питању постигнуће ученика из биологије. Овај налаз можемо објаснити тиме да су приликом решавања математичких задатака веома важне самоконтрола, сталоженост и концентрација ученика, док ове особине вероватно нису у толикој мери релевантне за успех у савладавању садржаја из биологије. Ученици који су у мањој мери импулсивни имају и израженије интересовање за учење садржаја из математике и биологије. Налази о важности импулсивности у образовном контексту слажу се са претходним студијама (Дакворт, Селигман 2005; Дакворт, Цукајама, Меј 2010).

Показало се да је социоекономски статус породице важан предиктор академског постигнућа ученика из математике и биологије, што је у складу са бројним истраживачким студијама обављеним у нашој земљи и иностранству (Бауцал 2012; Дејвис-Кин 2005; Дубов, Боксер, Хјусмен 2009; Колер, Баумерт, Шнебел 2001; Теодоровић 2012; Џенсен, Лутке, Шродерс 2016).

⁹За два исхода интересовања, садашње постигнуће је коришћено у анализама уместо претходног.

Такође, показало се да укљученост родитеља у школске активности предвиђа интересовање ученика за биологију, што је у складу и са налазима других истраживања када су у питању исходи из математике и природних наука (Кроули, Каланан, Тененбаум 2001; Теодоровић 2012; Џејкобс и др. 2005).

Неке међународне студије из области математике и природних наука извештавају о томе да су разлике у постигнућима између дечака и девојчица мале и занемарљиве (Линдберг и др. 2010; Хети 2009). У PISA тестирању 2018. године дечаци су, у просеку ОЕСД земаља, имали мало боље резултате од девојчица из математике и нешто лошије из природних наука, док се девојчице и дечаци из Србије нису међусобно разликовали ни у једној области (ОЕСД 2018). У нашем истраживању се показало да су девојчице имале нешто боља постигнућа него дечаци, што потврђују и друге студије (Кени-Бенсон и др. 2006; Хајд, Фенема, Лемон 1990). Ова компаративна предност девојчица се потенцијално може приписати егалитаристичким уверењима у друштву (Гуизо и др. 2008, према: Јакшић, Марушић-Јаблановић, Гутвајн 2017). Када је у питању однос између пола и интересовања за математику и биологију, у нашој студији се показало да пол не предвиђа интересовања ученика за ове наставне предмете. Друге студије указују на то да између дечака и девојчица постоје разлике у интересовањима за садржаје из математике (Ват 2006; Фредрикс, Екслес 2002), што није у складу са налазом који смо добили у нашем истраживању. С друге стране, скоро да нема разлика у интересовањима за биологију између дечака и девојчица (Крап, Пренцел 2011), што је у складу са налазом нашег истраживања, а што се, када су у питању ученици старијег школског узраста, може објаснити чињеницом да су они у пубертету, па су интересовања оба пола за садржаје из биологије израженија (Хагај, Барам-Цабари 2015).

Треба истаћи да променљиве на нивоу ученика објашњавају значајан део укупне варијансе у постигнућу из математике (45,79%). Када је у питању постигнуће ученика из биологије (10,48%), као и њихова интересовања за математику (11,60%) и биологију (14,20%), ученичке варијабле објашњавају знатно мањи проценат варијансе, што би значило да ова три исхода нису сувише подложна утицају ученичких варијабли које су испитиване овим истраживањем. Логично, варијабле које објашњавају највише варијансе имају и највеће β коефицијенте за постигнуће из математике. На пример, за сваку стандардну девијацију пораста СЕС-а, постигнуће из математике се повећа за 0,63 стандардне девијације, док се постигнуће из биологије повећа за 0,10 стандардних девијација. Највећи ефекат показује претходно постигнуће: за сваку стандардну девијацију пораста претходног постигнућа, постигнуће из математике се повећа за 1,81 стандардну девијацију, док се постигнуће из биологије повећа за 0,17 стандардних девијација. Овај налаз можемо објаснити природом математичких садржаја који су међусобно повезани, па је за учење напредних садржаја неопходно да ученици добро овладају претходним

градивом. На тај начин претходна постигнућа из овог наставног предмета су важан ресурс за касније напредовање ученика у овој области.

Можемо претпоставити да јак ефекат ученичких варијабли на постигнућа из математике може бити резултат веће предиспозиције ученика за математику него за биологију. Једним делом ова предиспозиција може бити одређена подстицајима из породичног окружења, нарочито оних са високим социоекономским статусом, где деца још на раном узрасту имају прилику да долазе у додир са различитим садржајима, активностима и ресурсима из области математике. Повољна искуства стечена током предшколског периода, као што су ангажовање у раним нумеричким активностима, могу имати важну улогу у одређењу постигнућа ученика из математике, што је потврђено и истраживањем TIMSS 2015 (Јакшић, Марушић-Јаблановић, Гутвајн 2017).

Чињеницу да позитивна искуства на раном узрасту имају дугорочан ефекат на постигнућа ученика из математике (Мелхуш и др. 2008; Сарама, Клементс 2009) можемо сагледати и кроз призму статуса који математика има као наставни предмет у нашем образовном систему. Наиме, математика је у плановима и програмима наставе и учења, према фонду часова, позиционирана као важнији предмет у односу на многе друге предмете (Џиновић, Вујачић 2017), па и у односу на биологију. Придавање значаја математичким садржајима у школи и породици рефлектује се и на очекивања према ученицима у погледу ангажовања и времена које проводе у учењу математике, што се одражава на њихова постигнућа.

Постоји могућност и да су разлике између утицаја ученичких варијабли на њихова постигнућа из математике и биологије потекле од начина мерења постигнућа из ова два предмета: математика је мерена са укупно 40 задатака (20 ајтема на пробном и 20 ајтема на завршном тесту), док је биологија мерена са укупно 10 задатака (5 ајтема на пробном и 5 ајтема на завршном тесту). Стога наша мера постигнућа из биологије може бити мање дискриминативна од мере постигнућа из математике. Међутим, то ни на који начин не мења наш аргумент о томе да је постигнуће из математике у великој мери одређено различитим факторима на раном узрасту ученика. Када би мерење постигнућа из биологије на завршном тесту било дискриминативније, можда би се слични ефекти ових чинилаца открили и када је постигнуће из биологије у питању.

ЗАКЉУЧАК

Главни закључак нашег истраживања јесте да индивидуалне карактеристике ученика у различитој мери доприносе постигнућима ученика из математике и биологије, као и њиховом интересовању за ове наставне предмете, при чему променљиве на нивоу ученика објашњавају

мало варијабилности у интересовању ученика за математику, постигнућу из биологије и интересовању за биологију.

Иако се индивидуалне карактеристике ученика наоко налазе ван директних ингеренција образовних политика, мисија школе је, између осталог, да покуша да обезбеди једнаке образовне могућности свим ученицима тако да ученички лични и породични фактори не би играли пресудну улогу у њиховом постигнућу и интересовању за учење. На овај начин образовни систем постаје праведнији, а самим тим више доприноси друштвеној кохезији, остваривању права на једнако образовање за све и економским користима за друштво и за појединце (Филд, Кучера, Понт 2007).

Прејорукe за образовну полицику и праксу. Како би се обезбедиле једнаке шансе за квалитетно образовање свих ученика, без обзира на разлике које постоје између њих, неопходно је да се донесу и ефикасно спроведу одређене мере образовне политике. Ове мере би требало да буду усмерене на смањивање разлика које међу ученицима постоје, чиме се промовишу квалитет, једнакост и праведност у образовању.

С обзиром на то да су се претходно постигнуће ученика и навика читања показали као важни предиктори школског постигнућа и интересовања ученика, важно је да се повећа обухват деце предшколским васпитањем и образовањем, како би им се на раном узрасту омогућиле прилике за учење и развијање читалачких навика (Швајнхарт и др. 2005). Осим формалног предшколског образовања, било би корисно да се деци из породица са нижим социоекономским статусом омогући да учествују у различитим образовним активностима које су део неформалног образовања. Образовне политике примењене на раном узрасту имају дугорочне ефекте на индивидуалном и друштвеном плану (Теодоровић, Бодрожа, Станковић 2015). Веома је важно да се још на раном узрасту, у оквиру предшколске установе и основне школе, организују нумеричке активности и активности усмерене на промоцију читања. Такође, активности усмерене на промоцију читања требало би да обухвате и родитеље, кроз указивање на значај који читање има за развој и постигнуће детета, као и кроз њихово упознавање са начинима на које могу да учествују у овој активности са својом децом. На пример, било би корисно да се родитељи упознају са техникама дијалогског читања како би се кроз узајамну интеракцију постигло боље разумевање текста код деце. Током заједничког читања ствара се позитиван емоционални доживљај, па дете има жељу да поново учествује у тој активности, што помаже да се развије навика читања.

Имајући у виду да породично окружење значајно доприноси постигнућу ученика, важно је да школе благовремено идентификују ученике из породица ниског социоекономског статуса како би им се компензовали недостаци потребних породичних ресурса и помогло у поспешивању академског напретка. На нивоу школа потребно је реализовати одређене социјалне ин-

тервенције попут обезбеђивања бесплатног obroка у школи, превоза и учбеника за све ученике из депривираних породичних средина. Школе би требало да обезбеде што богатију и разноврснију понуду ваннаставних активности којима би се подстицало ангажовање и мотивација ових ученика за учење (на пример, интензивно подучавање, допунска настава, секције, радионице, организовање летњих кампова¹⁰). У сарадњи са другим институцијама из домена образовања, културе и социјалног старања школе би требало да буду усмерене на обезбеђивање одговарајућих породичних ресурса који су важни за постигнуће ученика (на пример, ресурси за учење, ваншколске активности).

Важан аспект рада школе односи се на сарадњу са родитељима, са циљем изграђивања партнерског односа у коме се удруженим деловањем родитеља и запослених у школи може адекватније утицати на развој ученика, њихова постигнућа и интересовања за учење. Да би се развио партнерски однос неопходно је да запослени у школи поштују принцип поверљивости и да у контакту са родитељима покажу уважавање и разумевање, што би погодноvalo сензибилизацији родитеља да се укључе и дају свој допринос постигнућу ученика. Посебан изазов на овом пољу представља успостављање сарадње са родитељима ниског нивоа образовања, из породица са лошијим економским статусом, што изискује додатне активности подршке и помоћи за квалитетније обављање родитељске улоге. Школа би требало да осмисли и реализује различите активности подршке родитељима које би поред родитељских састанака и индивидуалних разговора требало да обухвате и едукацију родитеља кроз различита предавања и радионице.

Савесност и импулсивност су личне карактеристике ученика које се, у односу на све остале карактеристике које смо испитивали у овом истраживању, у мањој мери могу мењати, нарочито уколико у школи нису предвиђене активности које би биле усмерене на подстицање савесности код ученика и смањивање њихове импулсивности. Будући да су у питању психолошке црте личности, потенцијал да се на њих утиче видимо у психолошким техникама, па су стручни сарадници позвани да на нивоу школа осмисле и спроведу радионице током којих би различитим техникама подстакли ученике да вежбају самоконтролу, концентрацију, стрпљење, сталоженост, али и да развијају особине као што су посвећеност у раду, промишљеност, уредност, способност да се обавезе на време планирају и реализују.

С обзиром на то да ученичке варијабле које смо испитивали у овом истраживању објашњавају малу укупну варијабилност постигнућа ученика из биологије и интересовања ученика за математику и биологију, даља истраживања у овој области требало би да буду усмерена на испитивање доприноса

¹⁰Током лета разлике у постигнућу између богатије и сиромашније деце се повећавају, јер богатија деца имају више могућности учења изван школе (излети, камповање, итд.) у поређењу са сиромашнијима (Александер, Ентвисл, Олсон 2007). Тај феномен се назива летњи јаз у постигнућу.

осталих ученичких варијабли на ове исходе. Поред тога, даља истраживања би требало да одговоре на питање које додатне ученичке варијабле, поред варијабли које смо испитивали у овом истраживању, могу да објасне разлике у постигнућу ученика из математике. Тако, било би корисно испитати које варијабле повезане са раним узрастом и осећањима ученика према математици могу у највећој мери да објасне разлике у постигнућима ученика из овог наставног предмета.

ЛИТЕРАТУРА

Андерсен, Генсовски, Лудеке, Џон (2020): Simon Calmar Andersen, Miriam Gensowski, Steven G. Ludeke, Oliver P. John, Stable relationship between personality and academic performance from childhood through adolescence. An original study and replication in hundred-thousand-person samples, *Journal of Personality*, Version of Record online:17 January 2020.

Александер, Ентвисле, Олсон (2007): Karl Alexander, Doris Entwisle, Linda Steffel Olson, Lasting consequences of the summer learning gap, *American Sociological Review*, 72(2), 167–180.

Бауцаљ (2012): Aleksandar Baucal, Uticaj socio-ekonomskog statusa učenika na obrazovno postignuće: direktni i indirektni uticaji, *Primenjena psihologija*, 5(1), 5–24.

Бејкер, Гозлинг, Летендр (2002): David P. Baker, Brian Goesling, Gerald K. Lertendre, Socioeconomic status, school quality, and national economic development: A cross-national analysis of the “Heyneman-Loxley effect” on mathematics and science achievement, *Comparative Education Review*, 46(3), 291–312.

Вагерман, Фундер (2007): Seth A. Wagerman, David C. Funder, Acquaintance reports of personality and academic achievement: A case for conscientiousness, *Journal of Research in Personality*, 41(1), 221–229.

Валиенте, Ајзенберг, Спинрад, Хауген, Томпсон, Куфер (2013): Carlos Valiente, Nancy Eisenberg, Tracy Spinrad, Rg Haugen, Marilyn Thompson, Anne Kupfer, Effortful Control and Impulsivity as Concurrent and Longitudinal Predictors of Academic Achievement, *Journal of Early Adolescence*, 33(7), 946–972.

Ват (2006): Hellen M. G. Watt, The role of motivation in gendered educational and occupational trajectories related to maths, *Educational Research and Evaluation*, 12, 305–322. doi: 10.1080/13803610600765562

Велез, Шифелбеин, Валенцуела (1993): Eduardo Valez, Ernesto Schiefelbein, Jorge Valenzuela, *Factors affecting achievement in primary education* (Human Capital Working Paper No. 12186), Washington, DC: The World Bank.

Вигил-Колет, Моралес-Вивес (2005): Andreu Vigil-Colet, Fabia Morales-Vives, How Impulsivity is Related to Intelligence and Academic Achievement, *The Spanish Journal of Psychology*, 8(2), 199–204.

Вајлдер (2014): Sandra Wilder, Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis, *Educational Review*, 66(3), 377–397.

Вујић, Баронијан (2013): Sunčica Vujić, Hana Baroniјan, Odnosi između pohađanja predškolskog obrazovanja i školskog uspeha učenika i učenica i mogućnosti unapređenja predškolskog obrazovanja у Srbiji, *Psihološka istraživanja*, 16 (2), 105–140.

Гонзалес ДеХас, Вилемс, Холбеин (2005): Alyssa R. Gonzalez-DeHass, Patricia P. Willems, Marie F. Doan Hobein, Examining the Relationship Between Parental Involvement and Student Motivation, *Educational Psychology Review*, 17, 99–123. <https://doi.org/10.1007/s10648-005-3949-7>

Густафсон, Хансен, Розен (2013): Jan-Eric Gustafsson, Kaysa Yang Hansen, Monika Rosén, Effects of home background on students' achievement in reading, mathematics and science at fourth grade, *Relationship Report*, TMS & PIRLS 2011 International Study Centre, 101–288.

Дакворт, Селигман (2005): Angela Lee Duckworth, Martin E. P. Seligman, Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents, *Psychological Science*, 16(12), 939–944.

Дакворт, Керн (2011): Angela Lee Duckworth, Margaret L. Kern, Meta-Analysis of the Convergent Validity of Self-Control Measures, *Journal of Research in Personality*, 45(3), 259–268.

Дакворт, Цукајама, Меј (2010): Angela Lee Duckworth, Eli Tsukayama, Henry May, Establishing Causality Using Longitudinal Hierarchical Linear Modeling: An Illustration Predicting Achievement from Self Control, *Social Psychological and Personality Science*, 1(4), 311–317. DOI: 10.1177/1948550609359707

Дебаз (1994): Teodora Petros Debaz, *Meta-analysis of the relationship between students' characteristics and achievements and attitudes towards science*, Columbus, OH: ERIC clearing house for science, mathematics and environmental education (ERIC Document 377079).

Дејвис-Кин (2005): Pamele E. Davis-Kean, The influence of parent education and family income on child achievement: the indirect role of parental expectation and home environment, *Journal of family psychology*, 19(2), 294–304.

Деметри, Каз (2001): Andreas Demetriou, Smaragda Kazi, *Unity and modularity in the mind and the self: Studies on the relationships between self-awareness, personality, and intellectual development from childhood to adolescence*, London: Routledge.

Деметри, Кириакидес, Аврамиду (2003): Andreas Demetriou, Leonidas Kyriakides, Christina Avraamidou, The missing link in the relations between intelligence and personality, *Journal of Research in Personality*, 37, 547–581.

Дубов, Боксер, Хјусмен (2009): Eric F. Dubow, Paul Boxer, L. Rowell Huesmann, Long-term Effects of Parents' Education on Children's Educational and Occupational Success: Mediation by Family Interactions, *Child Aggression, and Teenage Aspirations*, Merrill Palmer Q (Wayne State Univ Press), 55(3): 224–249. doi:10.1353/mpq.0.0030.

Ејнли, Ејнли (2011): Mary Ainley, John Ainley, Student engagement with science in early adolescence: The contribution of enjoyment to students' continuing interest in learning about science, *Contemporary Educational Psychology*, 36, 4–12.

Епстајн, Елвуд, Хеј, Мо (1998): Debby Epstein, Jannete Elwood, Valerie Hey, Janet Maw, *Failing boys? Issues in gender and achievement*, Buckingham: Open University Press.

Епстајн, Сандерс, Сајмон, Кларк Салинас, Родригез Ценсорн, Ван Вурхис (2002): Joyce B. Epstein, Mavis G. Sanders, Beth S. Simon, Karen Clark Salinas, Natalie Rodriguez Jansorn, Frances L. Van Voorhis, Family, school, and community partnerships, In: M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting*, Vol. 5, Practical Issues in Parenting, NJ: Erlbaum, Mahwah, 407–437.

Јакшић, Марушић-Јаблановић, Гутвајн (2017): Ивана Јакшић, Милица Марушић-Јаблановић, Николета Гутвајн, Чиниоци постигнућа ученика из Србије у области математике, у: М. Марушић-Јаблановић, Н. Гутвајн, И. Јакшић (ур.), *TIMSS 2015 у Србији*, Београд: Институт за педагошка истраживања, 67–94.

Каја, Рајс (2010): Sibel Kaaya, Diana C. Rice, Multilevel Effects of Student and Classroom Factors on Elementary Science Achievement in Five Countries, *International Journal of Science Education*, 32(10), 1337–1363.

Кастро, Експозито-Касас, Лопез-Мартин, Лизасоан, Навар-Асенцио, Луис-Гавириа (2015): Maria Castro, Eva Exposito-Casas, Esther Lopez-Martin, Luis Lizasoain, Enrique Navar-Asencio, Jose Luis-Gaviria, A parental involvement on student academic achievement: A meta analysis, *Educational Research Review*, 14(1), 33–46.

Кени-Бенсон, Померанц, Рајан, Патрик (2006). Gwen A. Kenney-Benson, Eva M. Pomerantz, Alison M. Ryan, Helen Patrick, Sex differences in math performance: The role of children's approach to schoolwork, *Developmental Psychology*, 42, 11–26.

Кириакидес, Кристофору, Хараламбус (2013): Leonidas Kyriakides, Christina Christoforou, Charalambos Y. Charalambous, What matters for student learning outcomes: A meta-analysis of studies exploring factors of effective teaching, *Teaching and Teacher Education*, 36, 143–152.

Колман, Кембел, Хобсон, Мекпартланд, Муд, Вајнфелд, Јорк (1966): James S. Coleman, Ernest Q. Campbell, Carol J. Hobson, James McPartland, Alexander M. Mood, Frederik D. Weinfeld, Robert L. York, *Equality of Educational Opportunity*, Washington, DC: Government Printing Office.

Колер, Баумерт, Шнебел (2001): Olaf Köller, Jürgen Baumert, Kai Schnabel, Does interest matter? The relationship between academic interest and achievement in mathematics, *Journal for Research in Mathematics Education*, 32(5), 448–470.

Крап, Пренцел (2011): Andreas Krapp, Manfred Prenzel. Research on interest in science: Theories, methods, and findings, *International Journal of Science Education*, 33(1), 27–50. doi:10.1080/09500693.2010.518645

Кримерс (1994): Bert P. M. Creemers, *The effective classroom*, London: Cassell.

Кримерс, Кириакидес (2008): Bert P. M. Creemers, Leonidas Kyriakides, *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*, London: Routledge.

Кроули, Каланан, Тененбаум (2001): Kevin Crowley, Maureen Callanan, Harriet Tenenbaum, Parents Explain More Often to Boys Than to Girls During Shared Scientific Thinking, *Psychological Science*, 12, 258–261, doi:10.1111/1467-9280.00347

Лам, Фулартон (2002): Stephen Lamb, Sue Fullarton, Classroom and school factors affecting mathematics achievement: A comparative study of Australia and the United States using TIMSS, *Australian Journal of Education*, 46(2), 154–171.

Линдберг, Хајд, Петерсен, Лин (2010): Sara M. Lindberg, Janet S. Hyde, Jennifer L. Petersen, Marcia C. Linn. New trends in gender and mathematics performance: A meta-analysis, *Psychological Bulletin*, 136, 1123–1135.

Маркс, Кресвел, Еинли (2006): Gary N. Marks, John Cresswell, John Ainley, Explaining socioeconomic inequalities in student achievement: the role of home and school factors, *Education Research and Evaluation*, 12(2), 105–128.

Мартин, Мулис (2013): Michael O. Martin, Ina V. S. Mullis, TIMSS and PIRLS 2011: *Relationships among reading, mathematics and science achievement at the fourth*

grade – implications for early learning, TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

МекКул (2007): Sharon S. McKool, Factors That Influence the Decision to Read: An Investigation of Fifth Grade Students' Out-of-School Reading Habits, *Reading Improvement*, 44(3), 111–131.

Мелхуш, Фан, Силва, Самонс, Сирај-Блечфорд, Тарерт (2008): Edward Melhuish, Mai B. Phan, Kathy Sylva, Pam Sammons, Iram Siraj-Blatchford, Brenda Taggart, Effects of the home learning environment and pre-school center experience upon literacy and numeracy development in early primary school, *Journal of Social Issues*, 64, 95–114.

ОЕЦД (2019): OECD, *Serbia – Country Note – PISA 2018 Results*. OECD 2019 Volumes I–III. Преузето са сајта: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_SRB.pdf

Павловић-Бабић, Бауцал (2013): Dragica Pavlović Babić, Aleksandar Baucal, *Podrži me, inspiriše me. PISA 2012 u Srbiji: prvi rezultati*, Beograd: Institut za psihologiju i Centar za primenjenu psihologiju.

Рабинер, Годвин, Доџ (2016): David L. Rabiner, Jennifer Godwin, Kenneth A. Dodge, Predicting Academic Achievement and Attainment: The Contribution of Early Academic Skills, Attention Difficulties, and Social Competence, *School Psychology Review*, 45(2), 250–267.

Сарама, Клементс (2009): Julie Sarama, Douglas H. Clements, *Early childhood mathematics education research: learning trajectories for young children*, Routledge.

Сирин (2005): Selcuk R. Sirin, Socioeconomic status and academic achievement: a meta-analytic review of research, *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453.

Стофелсма (2018): Lieke Stoffelsma, Short-term gains, long-term losses? A diary study on literacy practices in Ghana, *Journal of Research in Reading*, 41(S1), S66–S84.

Тедли, Рејнолдс (2000): Charles Teddlie, Davide Reynolds, *International Handbook of School Effectiveness*, London: Falmer.

Теодоровић (2011): Jelena Teodorović, Classroom and school factors related to student achievement: What works for students?, *School Effectiveness and School Improvement*, 22 (2), 215–236.

Теодоровић (2012): Jelena Teodorović, Student background factors influencing student achievement in Serbia, *Educational Studies*, 38(1), 89–110.

Теодоровић, Бодрожа, Станковић (2015): Јелена Теодоровић, Бојана Бодрожа, Дејан Станковић, Породични ресурси и квалитетна настава као фактори постигнућа ученика из математике и природних наука: анализа TIMSS 2011 у Србији, у: Ј. Радишић, Н. Буђевац (ур.), *Секундарне анализе истраживачких налаза у светлу нових пољских и образованих*, Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја, 173–185.

УНИЦЕФ (2001): УНИЦЕФ, *Comprehensive analysis of primary education in the Federal Republic of Yugoslavia*, Belgrade, Serbia and Montenegro: UNICEF.

Фајст (2012): Gregory J. Feist, Predicting interest in and attitudes toward science from personality and need for cognition, *Personality and Individual Differences*, 52, 771–775.

Филд, Кучера, Понт (2010): Sajmon Fild, Malgorzata Kučera, Beatriz Pont, *Nema više neuspelih – deset koraka do jednakopravnosti u obrazovanju*, Paris: OECD.

Фредрикс, Екслес (2002): Jennifer A. Fredricks, Jacquelynne S. Eccles, Children's Competence and Value Beliefs from Childhood Through Adolescence: Growth Trajectories in Two Male-Sex-Typed Domains, *Developmental Psychology*, 38(4), 519–533.

Хавелка, Вучић, Хрњица, Лазаревић, Кузмановић, Ковачевић (1990): Nenad Havelka, Lidija Vučić, Sulejman Hrnjica, Ljiljana Lazarević, Bora Kuzmanović, Panta Kovačević, *Образовна и развојна постигнућа ученика на крају основног школовања*, Београд, Србија и Црна Гора: Институт за психологију.

Харај, Барам-Цабари (2015): Galit Hagay, Ayelet Baram-Tsabari, A strategy for incorporating students' interests into the high school science classroom, *Journal of Research in Science Teaching*, 52(7), 949–978.

Хаиликари, Невги, Линдблом-Илан, (2007): Telle Hailikari, Anne Nevgi, Sari Lindblom-Ylänne, Exploring the alternative ways of assessing prior knowledge, its components and their relationship to achievement: A mathematics based case study, *Studies in Educational Evaluation*, 33, 320–337.

Хајд, Фенема, Ламон (1990): Janet S. Hyde, Elisabeth Fennema, Susan J. Lamon, Gender differences in mathematics performance: A meta-analysis, *Psychological Bulletin*, 107, 139–115.

Хајнеман, Локсли (1982): Stephen P. Heyneman, William A. Loxley, Influences on academic achievement across high and low in-come countries – A re-analysis of IEA data, *Sociology of Education*, 55(1), 13–21.

Хети (2009): John Hattie, *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge.

Хјуц-Хасел, Луц (2006): Sandra Hughes-Hassell, Christina Lutz, What do you want to tell us about reading? A survey of the habits and attitudes of urban middle school students toward leisure reading, *Young Adult Library Services*, 4(2), 39–45.

Хунтсингер, Хоце, Ларсон, Балсинк Криг, Шалиграм (2000): Carol S. Huntsinger, Paul E. Jose, Shari L. Larson, Dana Balsink Krieg, Chitra Shaligram, Mathematics, vocabulary and reading development in Chinese American and European American children over the primary school years, *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 745–760.

Цукајама, Дакворт, Ким (2013): Eli Tsukayama, Angela Lee Duckworth, Betty Kim, Domain-specific impulsivity in school-age children, *Developmental Science*, 16(6), 879–893.

Џејкобс, Дејвис-Кин, Бликер, Екслес, Маланчук (2005): Janis E. Jacobs, Pamela Davis-Kean, Martha Bleeker, Jacquelynne S. Eccles, Oksana Malanchuk, "I can, but I don't want to": The impact of parents, interests and activities on gender differences in math, In: A. Gallagher, J. Kaufman (Eds.), *Gender differences in mathematics*, New York: Cambridge University Press, 246–263.

Џенкс, Смит, Акланд, Бејн, Коен, Гинтис, Хејнс, Микелсон (1972): Cristofer Jencks, Marshall Smith, Henry Ackland, Mary Jo Vane, David Cohen, Herber Gintis, Barbara Heyns, Stephanie Michelson, *Inequality: A Reassessment of the Effect of the Family and Schooling in America*, New York: Basic Books.

Џенсен, Лутке, Шролерс (2016): Malte Jansen, Oliver Lüdtke, Ulrich Schroeders, Evidence for a positive relation between interest and achievement: Examining between-person and within-person variation in five domains, *Contemporary Educational Psychology*, 46, 116–127.

Цинових, Вујачић (2017): Владимир Цинових, Миља Вујачић, Самоуверења ученика о компетентности у математици и природним наукама, у: М. Марушић Јаблановић, Н. Гутвајн, И. Јакшић (ур.), *ТИМСС 2015 у Србији: резултати међународног истраживања постојећих ученика 4. разреда основне школе из матемаике и природних наука*, Београд: Институт за педагошка истраживања, 115–127.

Швајнхарт, Монти, Шанг, Барнет, Белфид, Норес (2005): Lawrence J. Schweinhart, Jeanne Montie, Zongping Xiang, Steven Barnett, Clive R. Belfield, Milagros Nores, *The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 40 Summary, Conclusions, and Frequently Asked Questions*, Ypsilanti, MI: High/Scope Press.

Шеренс (2000): Jaap Scheerens, *Improving school effectiveness* (Fundamentals of Educational Planning No. 68), Paris: UNESCO / International Institute for Educational Planning.

Jelena D. Teodorović

University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Department for Human Sciences

Milja B. Vujačić

Ivana D. Đerić

Institute for Educational Research
Belgrade

INFLUENCE OF STUDENT FACTORS ON STUDENT ACHIEVEMENT AND INTEREST IN SUBJECT

Summary: Bearing in mind that academic progress of students is one of the important goals of education, student achievement is the focus of many research studies. In addition to examining the contribution of teaching and school variables to student academic achievement, research in this area also focuses on examining individual student variables, as they largely explain differences in student achievement and represent important criteria for assessing the equality and equity of the education system. The aim of our research is to determine which individual characteristics of students contribute most to their achievement in mathematics and biology, as well as to their interest in these two subjects. The representative sample included 5476 students from 125 primary schools in Serbia (240 eighth grade classes) and 5021 parents. Data on student variables which were confirmed in previous studies to be strong predictors of school achievement were collected through questionnaires for students and parents. Hierarchical linear modeling was used in the data analysis. The results indicate that students' reading habits, conscientiousness and prior achievement predict all four dependent variables. Impulsivity affects all outcomes except for achievement in biology, while gender and socio-economic status of the family predict

student achievement in mathematics and biology, but not student interest in these subjects. Parental involvement in school activities impacts student interest in biology. Student-level variables explain a significant portion of the total variance in achievement in mathematics (45.79%), while this is not the case with achievement in biology (10.48%) and interest in mathematics (11.60%) and biology (14.20%). Recommendations for education policy and practice are given, as well as suggestions for further research.

Keywords: student factors, achievement, interest, mathematics, biology, eighth grade, educational policies, Serbia.

Нада М. Стојанчев
Основна школа „Миодраг Чајетинац Чајка”
Трстеник
Јелена С. Старчевић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за друштвено-хуманистичке науке

УДК 316.624-057.874
<https://doi.org/10.18485/uzdanica.2020.17.1.14>
Оригинални научни рад
Примљен: 10. фебруар 2020.
Прихваћен: 11. мај 2020.

УЧЕНИЦИ МЛАЂЕГ ОСНОВНОШКОЛСКОГ УЗРАСТА У УЛОЗИ СВЕДОКА ВРШЊАЧКОГ НАСИЉА¹

Апстракт: Ово истраживање се бави сведоцима вршњачког насиља: утврђивањем учесталости сведочења одређеним формама вршњачког насиља (вређању, оговарању и физичком насиљу), утврђивањем учесталости појединих улога које сведоци насиља могу да имају (следбеник, подржавалац, потенцијални заштитник и заштитник), као и факторима који могу да утичу на преузимање одређене улоге. Одговори ученика четвртог разреда основне школе на упитник затвореног типа показују да су релативно често у улози сведока насиља, нарочито у ситуацији вређања. Дечаци у односу на девојчице чешће преузимају улоге следбеника и подржавалаца, осим у ситуацији оговарања. На одабир улоге сведока насиља већи значај има пријатељски однос према жртви него пријатељски однос према насилном ученику.

Кључне речи: вршњачко насиље, подржавалац, следбеник, потенцијални заштитник, заштитник.

УВОД

Досадашња истраживања у области вршњачког насиља већином су насиље посматрала као дијадни процес, који се тиче искључиво насилног ученика и жртве. Како све више преовладава схватање да остали ученици из одељења имају важну улогу у процесу насиља, а могуће и пресудну улогу у погледу тога да ли ће се насиље зауставити или повећати (нпр. Попадић 2009), јавља се потреба за истраживањем учесничких улога у вршњачком насиљу. Вршњачко насиље, уз жртву и онога ко чини насиље, подразумева и велики број ученика који посматрају насиље и различито реагују на њега. Ти ученици, и када су само посматрачи, чине део сцене насиља, а нарочито када неко од њих стане у одбрану жртве или даје подршку ученику који се

¹Реализацију овог истраживања финансирало је Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (бр. Уговора 451-03-68/2020-14/ 200140).

насилно понаша. Реакције сведока насиља могу бити позитивне, неутралне (равнодушне) или негативне, па као такве доприносе погоршавању проблема или његовом решавању (Салмивали 2010). Ученици који су сведоци насиља могу да „награде” или да „казне” насилног ученика за његово понашање, чиме показују да ли је насилно понашање прихватљиво или није.

Проширивање оквира истраживања вршњачког насиља у смислу укључивања ученика који су у улози сведока важно је и због тога што се последице насиља и на њих одражавају. Присуствовање вршњачком насиљу повећава осећање анксиозности и аверзије према школи (Нишина, Јувонен 2005). И када нису директно укључени у насиље ученици могу да буду под његовим негативним утицајем, што омета процес учења, смањује њихову мотивацију, утиче на слабљење концентрације и подстиче изостајање из школе (Марковић 2015).

Насилне интеракције међу децом одигравају се, по правилу, пред сведоцима, било зато што су места где се дешавају јавна и на њима су присутна и друга деца, било зато што им је циљ да буду видљиве и другима. Истраживања у којима је снимано понашање деце у школском дворишту (Крејг, Пеплер 1997) и у учионици (Атлас, Пеплер 1998) показала су да се 85% насилних инцидената дешава пред вршњацима. У групи сведока насиља издвајају се они који активно помажу насилном ученику у његовим поступцима и који му се придружују (следбеник), они који пружају подршку, али не узимају учешће (подржавалац), они којима се допада оно што се догађа, али не показују отворену подршку (пасивни подржавалац), они који посматрају насиље и према њему се односе равнодушно (неукључени посматрач), који не одобравају насиље, али ништа не предузимају (потенцијални заштитник) и они који желе да разреше сукоб, да умање проблем насиља или да га зауставе (заштитник) (Олвеус, Лимбер, Михалиц 1999, према: Попадић 2009).

Понашање сведока насиља повезано је са полом. Девојчице чешће од дечака подржавају жртве, док за дечаке постоји већа вероватноћа да подстичу насилне ученике или игноришу њихово насилно понашање (Болдри 2005). У истраживању које су Трек и сарадници спровели уочено је да се дечаци чешће налазе у улогама насилника, као и асистената и подстрекача насилника, док је за девојчице карактеристично да се понашају као браниоци жртве или да се повуку из ситуација насиља (Салмивали и др. 1996).

Пријатељски односи такође имају значајну улогу у опредељивању деце да ли да бране жртву или да пружају подршку насилном ученику. Истраживање Еспелејдове, Грина и Поланина показује да је спремност да се помогне повезана са ставом према жртви (Еспелејд, Грин, Поланин 2012). Пријатељство са жртвом могући је разлог активног заузимања за њу (Хојсис и др. 1999; Торнберг 2010) јер из блиских односа проистиче и солидарност (Хјустон, Стробе 2003, према: Билић 2013). Аналогно томе, пријатељи учени-

ка склоних насиљу обично пружају снажну подршку ученику који се насилно понаша (Кард, Хоџис 2006).

Однос који ученици имају према насилном понашању вршњака из одељења под утицајем је још неких фактора, међу којима су структура одељења и његова неформална организација, карактеристике одељенских норми, ставови које сведоци насиља имају према насиљу, искуства претходног насиља (Болдри 2005; Марковић 2014).

ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА

У фокусу овог истраживања су сведоци вршњачког насиља, односно њихово понашање у ситуацијама када присуствују одређеним облицима директног и индиректног насиља и фактори који на то понашање утичу. Одабрани облици насиља су вређање или исмејавање, оговорање и ударање или гурање, док су могуће улоге сведока насиља следбеник, подржавалац, потенцијални заштитник и заштитник. Фактори избора улоге који су испитивани јесу пол, пријатељски односи сведока насиља са жртвом и пријатељски односи са учеником који се насилно понаша.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

УЗОРАК

Узорак чине 54 ученика четвртог разреда једне основне школе од којих је 28 дечака и 26 девојчица.

ИНСТРУМЕНТИ

За прикупљање података конструисан је *Упитник за сведоке насиља*. Први део овог упитника чине три питања на којима ученици на четворостепеној скали изражавају колико су често присуствовали одређеној форми насиља од почетка школске године (тј. у протекла три месеца): никад, ретко (до три пута), понекад (једном седмично) и често (више од једном седмично). Други део упитника обухвата 11 питања на које су ученици могли да бирају одговор/е који најбоље описују њихово понашање и/или мишљење у датој ситуацији насиља, а на основу чега су сврставани у улоге следбеника, подржаваоца, потенцијалног заштитника и/или заштитника. Улога потенцијалног заштитника није понуђена једино у ситуацији оговарања.

У наставку је дат пример питања из другог дела упитника.

Дешавало се да се прикључиш вређању неког ученика.

а) Да, када мој друг/другарица вређа неког ученика.

б) Да, када вређа неког са ким се не дружим.

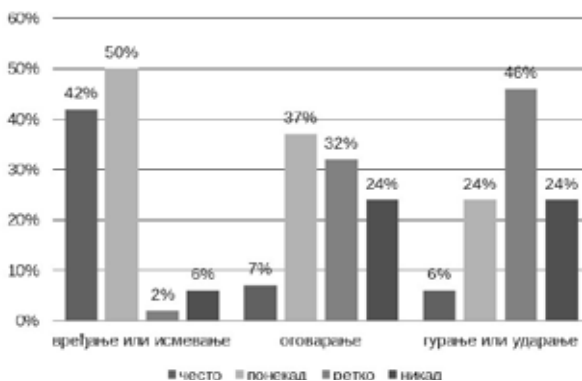
в) Радим то онда када је забавно.

г) Не придружујем се.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

Ученици који су се изјаснили да су присуствовали одабраним формама директног и индиректног насиља сведоци су вршњачког насиља и они чине 94% испитаних ученика. Учесталост сведочења појединачним формама насиља приказана је на Графикону 1.

Графикон 1. Учесталост присуствовања вршњачком насиљу

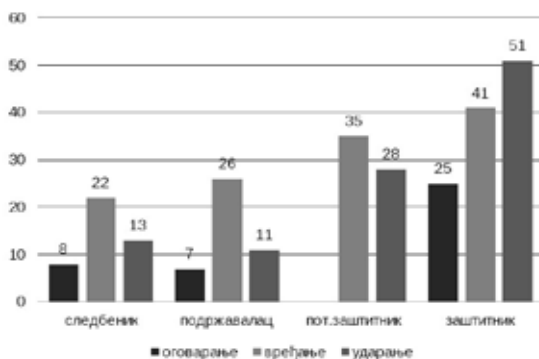


Највећи број ученика, дакле, у прва три месеца школске године нашао се у улози сведока насиља. Притом, као што се на графикону може видети, најчешће су присуствовали вређању или исмевању (42% често, 50% понекад), потом оговарању (7% често, 37% понекад), па најређе гурању или ударању другог ученика (6% често, 24% понекад).

Улоге ученика у наведеним ситуацијама насиља (према самопроцени), приказане су на Графикону 2. Ученици су могли да заокруже више од једног одговора, уколико њихово понашање и мишљење није увек исто у датој ситуацији насиља, тако да бројеви на графикону показују колико је пута улога одређена одабрана (а не број ученика који ју је одабрао).

Већи ступци на десној страни графикана показују да ученици чешће бирају одговоре којима на неки начин стају уз жртву него уз насилног ученика. Сабирањем одговора по улогама, без обзира на врсту вршњачког насиља, може се израчунати да се 43 одговора (25%) сврстава у улогу следбеника и, слично томе, 44 одговора (26%) указује на улогу подржаваоца; већи број од-

Графикон 2. Улоге сведока према врстама вршњачког насиља



говора, њих 63 (односно 53%), сврстава сведоке насиља у улогу потенцијалног заштитника, док 117 (63%) одговора ученика одражава улогу заштитника. Преглед студија који је извршио Попадић (2009) показује да је спремност да се помогне доследно већа код млађих него код старијих ученика.

ПОВЕЗАНОСТ УЛОГЕ СВЕДОКА ВРШЊАЧКОГ НАСИЉА УОПШТЕ И ПОЛА УЧЕНИКА

У Табели 1 је приказано које улоге сведока су за сваку од форми насиља бирали дечаци, а које девојчице.

Табела 1. Улоге дечака и девојчица као сведока у ситуацијама вршњачког насиља

Следбеник	Број одговора дечака	Број одговора девојчица
Оговарање	2	6
Вређање или исмевање	16	6
Гурање или ударање	12	1
Укупно	30	13
Подржавалац	Број одговора дечака	Број одговора девојчица
Оговарање	3	4
Вређање или исмевање	18	8
Гурање или ударање	11	0
Укупно	32	12
Потенцијални заштитник	Број одговора дечака	Број одговора девојчица
Вређање или исмевање	19	16
Гурање или ударање	12	16
Укупно	31	32
Заштитник	Број одговора дечака	Број одговора девојчица
Оговарање	13	12
Вређање или исмевање	21	20
Гурање или ударање	30	21
Укупно	64	53

Дечаци имају скоро три пута више одговора који припадају улогама подржаваоца или следбеника, што је у складу са налазима претходних истраживања (Болдри 2005; Салмивали и др. 1996).

Девојчице су, у односу на дечаке, једино у ситуацији оговарања чешће реаговале као подржаваоци или следбеници, што је у складу са Попадићевом констатацијом да су „[...] девојчице окренуте афилијативним везама, па се и агресивност састоји у угрожавању тих веза” (Попадић 2009: 129). Забележено је и да девојчице више користе индиректну агресију (Лагершпец, Бјорквист, Пелтонен 1988), па самим тим и више подржавају ову врсту насиља, односно оговарање.

Улогу заштитника у ситуацијама када неког ученика оговарају или вређају подједнако преузимају и дечаци и девојчице. Дечаци су, у односу на девојчице, више у улози заштитника када неког ученика гурају или ударају. Вероватан разлог за то је страх девојчица од последица укључивања у ситуацију насиља, нарочито ако је реч о физички јачем дечаку. Већ је забележена тенденција повлачења девојчица из насилних инцидената (Салмивали и др. 1996). Тако девојчице, када је реч о физичком насиљу, нешто чешће бирају улогу потенцијалног заштитника него улогу заштитника (осуђују насиље, али не реагују).

Преглед улога сведока насиља, без обзира на врсту насиља, показује да дечаци и девојчице имају подједнак број одговора (једино) у категорији потенцијалног заштитника. Овај податак сугерише да, у погледу тога шта мисле или какав став имају према ситуацији насиља, не мора бити значајне разлике између девојчица и дечака. Разлике се појављују на плану понашања – да ли штите жртву или подржавају насилног ученика и придружују му се – и могу бити подстакнуте социјалним притисцима, који су различити за дечаке и за девојчице.

ПОВЕЗАНОСТ УЛОГЕ СВЕДОКА НАСИЉА СА ПРИЈАТЕЉСКИМ ОДНОСОМ ПРЕМА НАСИЛНОМ УЧЕНИКУ И ПРЕМА ЖРТВИ

У Табели 2 су приказани одговори испитаних ученика, сведока насиља, када су у пријатељском односу са насилним учеником и када су у пријатељском односу са жртвом.

Кард и Хоцис (Кард, Хоцис 2006) су својевремено дошли до закључка да је чест разлог пружања активне или пасивне подршке насилном ученику блиски однос са учеником који се насилно понаша. У нашем истраживању, међутим, утврђен је релативно висок проценат одговора сведока насиља који се сврставају у такве улоге и онда када насилни ученик није њихов друг или другарица (Табела 2): 53% одговора у улози следбеника, а 75% у улози подржаваоца. У истраживању Крејгове и Пеплерове (Крејг, Пеплер 1995) установљено је да вршњаци иначе имају знатно више поштовања и у већој

Табела 2. Улоге сведока насиља у зависности од постојања пријатељског односа са насилним учеником и жртвом

Улоге	Друг/другарица насилног ученика	Нису друг/другарица насилног ученика	Друг/другарица жртве	Нису друг/другарица жртве
Следбеник	20 (47%)	23 (53%)	10 (23%)	33 (77%)
Подржавалац	11 (25%)	33 (75%)	8 (18%)	36 (82%)
Потенцијални заштитник	12 (21%)	44 (79%)	36 (57%)	27 (43%)
Заштитник	20 (29%)	49 (71%)	60 (51%)	57 (49%)

мери су пријатељски настројени према ученицима који се насилно понашају него према жртвама. Насилни ученици могу да уживају статус популарних, па остали ученици приклањањем насилним ученицима покушавају да обезбеде добар статус у вршњачкој групи. У најмању руку, биће додатно опрезни у преузимању заштитничких улога уколико то подразумева супротстављање популарном ученику.

Поред тога, подржавање насилног ученика може бити повезано са негативним, па и неутралним односом према жртви. Штавише, подаци које у наставку издвајамо сугеришу да је кључ конструктивног реаговања сведока насиља у њиховом односу према жртви.

Табела 2 показује да су ученици ређе следбеници и ређе подржаваоци ако су у пријатељским односима са жртвом (23% и 18% одговора испитаних ученика) него када је насилни ученик њихов друг или другарица (47% и 25%). Још изразитије, ученици су много чешће потенцијални заштитници и заштитници ако је жртва њихов друг или другарица (57% и 51% одговора испитаних ученика) него ако су у пријатељском односу са насилним учеником (21% потенцијалних заштитника и 29% заштитника).

Гледано у целини, делује да у одабиру улога сведока насиља већи утицај има однос према жртви него према насилном ученику. Ово је у складу са од раније познатим чињеницама да број и квалитет пријатељстава које ученик има делују као заштитни фактор од насиља (Марковић 2014). Студија спроведена на ученицима млађег школског узраста показује да су пријатељски односи веома важан протективни фактор када је реч о виктимизацији, важнији од неповољних породичних услова (Шварц 2000). Пријатељства, нарочито са снажним и популарним пријатељима, обесхрабрују насилног ученика да врши насиље (Марковић 2014). Ако и дође до насиља, жртве могу да рачунају на помоћ и заштиту својих другова или другарица.

ЗАКЉУЧАК

У овом истраживању је потврђено да велика већина ученика присуствује ситуацијама вршњачког насиља, мада постоје значајне разлике у зави-

ности од врсте насиља: скоро сви ученици су сведочили вређању или исмевању, око половине ученика бар једном седмично је присуствовало оговарању, а једна трећина, седмично или чешће, физичком насиљу.

Резултати испитивања показали су да сведоци насиља чешће бирају заштитничке улоге него улоге следбеника и подржавалаца, што није изненађујуће с обзиром на то да је испитиван млађи школски узраст. Притом, дечаки сведоци насиља, у односу на девојчице, преузимају активније улоге, било као заштитници, било као следбеници и подржаваоци. Коју ће од понуђених улога ученици одабрати (независно од пола) у највећој мери је зависило од односа са жртвом.

Добијени подаци могу бити од значаја за превенцију насиља. Налази најпре јасно показују да се не сме занемарити чињеница да се вршњачко насиље најчешће одвија у присуству других ученика, који различито реагују. Стратегија која би могла да има утицај на ниво насиља тиче се обезбеђивања атмосфере у одељењу у којој ниједан ученик неће бити социјално изолован. Односи у одељењу се могу испитати и путем социометријске анкете како би се на основу утврђеног стања планирало подстицање сарадње, развој међусобног разумевања, емпатије и пријатељских односа уопште.

Налази овог истраживања сугеришу да би било пожељно развијати родно осетљиве стратегије за превенцију и решавање проблема насиља. Имајући у виду да се девојчице могу плашити да отворено заштите жртву насиља, требало би питати ученике (девојчице посебно) да предложе начине који би им олакшали пријаву и свакако понудити могућност анонимне пријаве (као и у склопу праћења резултата интервенција у решавању насиља). У основи таквог деловања треба да буде стварање сигурне атмосфере у којој је учитељ, као и други запослени у школи, заинтересован и отворен за решавање проблема насиља и преноси својим деловањем поруку да се насиље неће толерисати ни над једним учеником.

С обзиром на то да су склони активном учешћу у ситуацији насиља, дечаке треба усмеравати на преузимање улога заштите и подршке, чинећи такве образце понашања популарним и награђујућим. Тако би било важно да се понуде ненасилни, а за дечаке привлачни мушки модели (одређени спортисти, на пример). Треба охрабривати и моделовати на конкретним примерима неприклањање понашањима са којима се не слажемо (потенцијалних заштитника је подједнак број међу дечацима и девојчицама) као индикатор независности и најпожељније врсте социјалне моћи.

Понашање сведока насиља лакше се може променити него понашање насилних ученика, стога превентивни програми са укључивањем све деце, па и сведока насиља – који се сматрају кључним у смањењу школског насиља – могу брже и успешније зауставити насиље у школама него што то могу другачије врсте стратегија.

ЛИТЕРАТУРА

Атлас, Пеплер (1998): Rona S. Atlas, Debra J. Pepler, Observations of bullying in the classroom, *The Journal of Educational Research*, 92 (2), 86–99.

Билић (2013): Весна Билић, Насиље међу вршњацима: Улога бранитеља жртва, помоћника и присташа починитеља насиља те пасивних посматрача, *Животи и школа: часопис за теорију и праксу одгоја и образовања*, Загреб: Учитељски факултет Свеучилишта у Загребу, Хрватска, 193–209.

Болдри (2005): Anna C. Baldry, Bystander Behaviour Among Italian Students, *Pastoral care in Education*, 23 (2), 30–35.

Еспелејд, Грин, Поланин (2012): Dorothy Espelage, Harold Green, Joshua Polanin, Willingness to intervene in bullying episodes among middle school students: Individual and peer-group influences, *The Journal of Early Adolescence*, 32 (6), 776–801.

Хоџис, Бовин, Витаро, Буковски (1999): Ernest V. E. Hodges, Michel Boivin, Frank Vitaro, William M. Bukowski, The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization, *Developmental Psychology*, 35 (1), 94–101.

Кард, Хоџис (2006): Noel A. Card, Ernest V. E. Hodges, Shared targets for aggression by early adolescent friends, *Developmental Psychology*, 42 (6), 1327–1338.

Крејг, Пеплер (1997): Wendy M. Craig, Debra J. Pepler, Peer processes in bullying and victimization: An observational study, *Exceptionality education Canada*, Vol. 5, No. 3–4, 81–95.

Крејг, Пеплер (1997): Wendy M. Craig, Debra J. Pepler, Observations of bullying and victimization in the school yard, *Canadian Journal of School Psychology*, 13 (2), 41–59.

Лагерспец, Бјорквист, Пелтонен (1988): Kirsti M. Lagerspetz, Kaj Björkqvist, Tarja Peltonen, Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11 to 12-year-old children, *Aggressive Behavior*, 14, 403–414.

Марковић (2014): Марија Марковић, Ученици као актери у превенцији вршњачког насиља у школи, *Специјална едукација и рехабилитација*, 13 (2), 237–253.

Марковић (2015): Марија Марковић, *Улоге у вршњачком насиљу и школски успех ученика* (докторска дисертација), Београд: Универзитет у Београду, Филозофски факултет.

Нишина, Јувонен (2005): Adrienne Nishina, Jaana Juvonen, Daily Reports of Witnessing and Experiencing Peer Harassment in Middle School, *Child Development*, 76 (2), 435–450.

Попадић (2009): Драган Попадић, *Насиље у школама*, Београд: Институт за психологију, УНИЦЕФ.

Салмивали (2010): Christina Salmivalli, Bullying and the peer group: A review, *Aggression and violent behavior*, 15 (2), 112–120.

Салмивали, Лагерспец, Бјорквист, Остерман, Каукианен (2012): Christina Salmivalli, Kirsti M. Lagerspetz, Kaj Björkqvist, Karin Österman, Ari Kaukiainen, Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group, *Aggressive Behavior*, 22 (1), 1–15.

Торнберг (2010): Robert Thornberg, A Student in Distress: Moral Frames and Bystander Behavior in School, *Elementary school journal*, 110 (4), 585–608.

Шварц (2000): David Schwartz, Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 181–192.

Nada M. Stojančev

Elementary school “Miodrag Čajetinac Čajka”

Trstenik

Jelena S. Starčević

University of Kragujevac

Faculty of Education

Department for Human Sciences

LOWER ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS IN A ROLE OF PEER VIOLENCE WITNESSES

Summary: The paper deals with witnesses of peer violence: determining the frequency of witnessing to particular forms of peer violence (insulting, gossiping and physical violence), determining the frequency of specific roles that witnesses of violence may have (assistant, reinforcer, potential defender and defender), as well as factors which may affect the roles of witnesses. The responses of fourth-grade elementary pupils to the closed-ended questionnaire reveal that pupils relatively often witness violence, especially in the case of insulting. Boys are more likely to assume the roles of followers and supporters than girls do, except in a gossip situation. A friendly relationship with a victim of violence is more important for the choice of a role than a friendly relationship with a violent student.

Keywords: peer-violence, assistant, reinforcer, potential defender, defender.

Биљана Ј. Стојановић

Универзитет у Крагујевцу

Факултет педагошких наука у Јагодини

Катедра за друштвено-хуманистичке науке

Ивана Р. Ђирковић Миладиновић

Катедра за филолошке науке

Нина С. Еремић

Катедра за методичке науке

УДК 373.211.24:316.624-053.4

<https://doi.org/10.18485/uzdanica.2020.17.1.15>

Оригинални научни рад

Примљен: 20. јануар 2020.

Прихваћен: 11. мај 2020.

КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА ЗА ПОСРЕДОВАЊЕ У РЕШАВАЊУ КОНФЛИКАТА МЕЂУ ДЕЦОМ

Апстракт: Посредовање у решавању конфликта представља значајан аспект професионалних компетенција предшколског васпитача. Компетенције укључују знања и разумевање конфликта, знање о томе како деловати у датој ситуацији и примену стратегија и техника за посредовање у дечјим сукобима. У складу са тим, циљ истраживања је био да се испита како васпитачи процењују сопствене компетенције за посредовање у решавању конфликта међу децом предшколског узраста. Истраживање је обављено у предшколским установама у Србији, на узорку од 148 васпитача. Процена личних компетенција васпитача мерена је скалом ставова која је конструисана за потребе овог истраживања. Добијени резултати показали су да васпитачи не поседују довољно знања, па самим тим и вештина за посредовање у решавању дечјих конфликта. С обзиром на значај испитиваног проблема, треба размотрити могућности интензивније обуке васпитача за посредовање у решавању конфликта деце предшколског узраста, што би даље омогућило оспособљавање деце за успешније првазилажење социјалних сукоба.

Кључне речи: компетенције, конфликти, васпитач, дете, предшколска установа.

УВОД

Уколико желимо квалитетан и ефикасан васпитно-образовни процес, морамо га темељити на квалитетној и ефикасној комуникацији. Начин комуникације са децом одређује емоционални квалитет интеракције, па самим тим има и мотивационо дејство – одређује когнитивну активност или пасивност, а укљученост и активност су неопходни услови како за учење, тако и за свеукупно напредовање детета. Током комуникације појединац који у њој учествује пролази различите фазе социјализације, формирајући се као индивидуа. Како се комуникација одвија кроз остваривање веза између људи (директним или индиректним путем), о комуникацији можемо говорити као о веома важном и сложенем психосоцијалном феномену. У складу са значењем

речи *комуникација* (у латинском језику *communicare* у дословном преводу значи „учинити заједничким, саопштити”, док именица *communicatio* садржи значења заједнице, саобраћања и општења), појединац активно учествује у процесима разумевања и декодирања порука које прима или их жели послати (исказати).

Комуникација је процес који се учи од најранијег детињства и зато је важно почети са изграђивањем ових вештина већ у предшколском узрасту. Како би васпитач био оспособљен да код деце развија комуникацијске вештине, он мора бити компетентан за тај посао. За развој компетенције за успешну комуникацију од великог је значаја развој вештине говора и разговора (Ђирковић Миладиновић 2019). Вештина говора подразумева течност, лексичку и граматичку тачност, стилистичку адекватност, познавање модела невербалне комуникације, као и способност обраде информација оног тренутка када их добијемо. Ово је изузетно важно у раду са децом до 7 година јер им и најмања језичка нејасноћа представља проблем за разумевање.

Сам појам компетенција није једнозначно дефинисан јер се у различитим областима употребљава различито. У новим моделима који су интегративне природе, под компетенцијама се подразумева скуп потенцијала, васпитљиви развојни капацитет појединца за успешно остваривање сопствених циљева, потреба и улога у различитим областима друштвеног и професионалног живота, али и за међусобно задовољавајуће комуницирање са другима (Гојков 2008). У немачкој литератури (Пришл 2010) постоји врло широко одређење компетенција које обухвата четири подручја и то: стручно-предметно, педагошко, организацијско и комуникационо-рефлексивно. Свеобухватна дефиниција појма компетенција (Визек Видовић 2009) почива на интегративном приступу, који на индивидуалне могућности гледа као на динамичку комбинацију карактеристика које омогућавају компетентну реализацију или су део финалног производа образовног процеса. Компетенције укључују следеће елементе: знања и разумевање (теоријско знање о академском подручју, капацитет за спознају и разумевање), знање о томе како деловати (практично применљива знања у одређеним ситуацијама), знања о томе како бити (вредности као интегрални елементи начина опажања и живљења са другима у друштвеном контексту). Компетенције представљају мешавину тих карактеристика (узимајући у обзир знање и његову примену, ставове, вештине и одговорности) и описују ниво или степен у којем је појединац способан да их употреби (Недимовић и др. 2014).

Комуникационе способности или комуникационе компетенције подразумевају вештину пријема поруке и вештину слања (одашиљања) поруке, што захтева ангажовање неколико посебних и комплексних психичких активности као што су посматрање, тумачење опаженог, доношење одлука, поступак (понашање) и процена (вредновање) (Миловановић 2010). Поједине професије захтевају спецификоване и изузетно развијене комуникацијске вештине

као што су, на пример, развијене способности комуникације за емоционално деловање на саговорника гестовима, мимиком и слично. Управо такве комуникацијске вештине захтевају се и од васпитача у савременој васпитној пракси. С обзиром на то да комуникацијске компетенције нису урођен дар већ се стичу учењем и вежбањем, неопходно је да васпитачи имају свест о потреби за развијањем и вежбањем комуникацијских вештина.

У васпитно-образовном процесу у предшколској установи комуницирање се остварује на више нивоа, али се као основни узима пре свега однос између васпитача као организатора и интерпретатора васпитно-образовних садржаја и васпитаника који су у функцији слушалаца и сарадника. Компетенције васпитача подразумевају да васпитач треба да поседује следеће способности: способност сагледавања проблема из перспективе детета, уважавајући његов узраст и порекло; способност опажања и прихватања сличности и разлика између деце; спремност на поштовање права деце и осетљивост за њихове проблеме и интересовања; спремност на признање својих грешака и спремност за учење на тим грешкама. Такође, васпитач треба да буде реалистичан у перцепцији себе и деце, да буде усмерен на решавање проблема, да буде самопоуздан и трезвен у кризним ситуацијама, да активно слуша, да избегава стратегије решавања сукоба у којима једна страна добија, а друга губи (Недимовић 2010).

Важан и неизоставан део комуникације чине конфликти. Конфликтну ситуацију представља стање у коме постоји сукоб интереса двеју или више индивидуа, односно друштвених група. Док се код појединих аутора конфликт дефинише као „сукоб, судар, спор, борба, свађа” (Плут, Маринковић 2004: 3), други аутори, попут Пијажеа, сматрају да су учестали конфликти између деце неопходан и веома значајан услов когнитивног развоја у целиности (Пијаже, према: Ботвин, Мареј 1975). Како истиче Петровић (2010), бројне су студије које се баве истраживањем конфликта код деце и ученика и које теже да створе конкретну слику о најважнијим карактеристикама конфликта: темама (спорни догађаји и иницијална опозиција), стратегијама (опозиционе стратегије) и исходима (начинима завршетка конфликтне епизоде) (Рос, Конант 1995), као и њиховом повезаношћу са социокогнитивним функционисањем (Петровић 2010). Када су у питању фреквенција, трајање и интензитет вршњачких конфликта, готово све студије имају исти закључак: пропорција отворених конфликта опада са узрастом и искуством (Крег и др. 2000). Значај конфликта у детињству и адолесцентном добу препознали су и истраживали практичари из области образовања, о чему говоре и бројни програми и едукативни садржаји који имају за циљ конструктивно решавање сукоба уз примену вршњашке медијације (Игњатовић 1993; Петровић Вучетић 2012; Попадић, Плут 2007; Шахмохамади 2014; Узелац 1997; Теста и др. 2014).

Досадашња истраживања о конфликтима међу децом већином су усмерена на децу школског узраста и адолесценте; међутим, релативно је мали број спроведених истраживања о конфликтима међу децом предшколског узраста (3–7 година) (Краљић, Бабић, Вејмелка 2015). Истраживања конфликта у предшколским установама показују да конфликти често произлазе из неслагања млађе предшколске деце у вези са дељењем играчака, пажњом васпитача и слично, док старија предшколска деца често имају спорове у вези са избором игре, правилима, мишљењима и задирикавањем (Чен и др. 2001; Вилер 2004). Претходна истраживања (Вестал, Џонс 2004) сугеришу да предшколска деца најчешће нису у стању да сама разреше сукоб са вршњацима. Међутим, новија истраживања показују да се она могу научити вештинама решавања социјалних проблема и да су у стању да онда сама реше своје проблеме без вођења одраслих (Аркаро-Мекфи и др. 2002). Према Чен и сарадницима (2001), могућности да деца решавају сукобе са вршњацима могу довести до бољег разумевања туђих гледишта у раном добу. Вестал и Џонс (2004) су спровеле истраживање у коме је пронађена корелација између обучавања просветних радника у стратегијама решавања сукоба и појачаног позитивног понашања деце. У истраживању је проучаван утицај едукације васпитача и модификације начина рада са децом на успех у решавању сукоба, а резултати су показали да су, након обуке васпитача и примене знања о решавању сукоба, деца била у стању да идентификују више решења проблема, нарочито мање агресивних решења. Деца са којом су радили васпитачи који нису прошли ову обуку користила су негативније облике преговора, попут форсирања или повлачења, као најраспрострањеније технике решавања сукоба. Налази Вестал и Џонс (2004) упућују на потребу обуке васпитача за решавање конфликта, која би омогућила развијање способности за решавање конфликта код деце. Увидом у литературу која укључује истраживања решавања сукоба у раном детињству, може се закључити да добро обучени васпитачи који примењују кораке за решавање сукоба, као и вођење дискусије о решавању проблема, нуде деци најбоље могућности за развијање вештина решавања социјалних проблема (Максата 2015).

С обзиром на чињеницу да, поред родитеља, васпитач има одлучујућу улогу у изграђивању комуникационих вештина и способности, приступ деце конфликтној ситуацији зависиће од односа и понашања васпитача у таквој ситуацији. Црте личности васпитача, темперамент, искуство, знање само су неке од специфичности према којима се васпитачи међусобно разликују, а које утичу на начин приступа конфликту у групи (Петровић, Вучетић 2012). Поступци васпитача приликом решавања конфликта су разноврсни – од опомињања, вике, упирања прстом, кажњавања, наредби, до преговарања, договарања, посредовања итд. Обавеза је васпитача да не игноришу неадекватно понашање код деце, да објасне шта се догодило и да укључе децу у разговор, да се не плаше конфликта, да буду свесни својих личних

ставова, да имају разумевања, да стекну увид у своје личне фрустрације, да буду модел понашања које очекују, да буду спремни да интервенишу, да не пресуђују. Некомуникативност васпитача може довести до неповерења деце, а неповерење је сигуран пут у конфликт. Овде треба уважити три основне чињенице: комуникацијом човек утиче на друге људе, комуникација утиче на то да ли ће се неко укључити у активност, а комуникацију можемо учити и поправљати (Барнеков 2012). Васпитач који свесно или несвесно ствара „зид” између себе и деце занемарује три наведене чињенице – смањује свој утицај на децу, отежава укључивање деце у васпитно-образовни рад и не жели да учи и поправља властиту комуникацију. Такав приступ деца брзо препознају, што може отежати комуникацију. Зато је важно да васпитач буде стрпљив током развијања социјалних вештина и ефективног заједничког рада. Наиме, потребно је доста времена (зависи од бројности групе, полне структуре, узраста, васпитних и комуникацијских навика и вештина чланова групе и сл.) и рада да би васпитач развио интерес унутар групе деце који би се огледао у међусобном прихватању, подржавању, бризи, помагању и опхођењу (Гитиму и др. 2015).

Важно је напоменути да и сам васпитач може бити узрок конфликта. Баријере у комуникацији које потичу од васпитача настају када васпитач не контролише своје емоције – непрестано испољава своје бриге, нетрпељив је, нервозан (указује на то да васпитач није у стању да контролише своје емоционално испољавање); не слуша дете и прекида га док говори; користи стручни језик који деца не разумеју (васпитач оваквим поступком шаље поруку деци да га не занима да ли они нешто разумеју); персонализује дете – ословљава и прозива дете речима „Ти у плавом” или „Онај мали” (указује на то да се васпитач односи према детету као према објекту); користи симплификована објашњења („упрошћен бебећи језик”); не прихвата дете и користи језик неприхватања; конфликтно се понаша, изазива конфликт (васпитач никако не сме да исказује агресивност према детету) (Миловановић 2010).

Бројна истраживања говоре о порасту броја конфликта у васпитно-образовним институцијама, те је значајно децу већ на предшколском узрасту оспособљавати за њихово решавање на ненасилан начин. У том процесу кључну улогу имају предшколски васпитачи, који треба не само да оспособе децу за превазилажење и решавање конфликта, већ да и сами буду обучени за конструктивно решавање сукоба и примену интерактивних метода и техника. На то указују и истраживања чији резултати потврђују чињеницу да прихватање детета од стране вршњака више зависи од његове интеракције са васпитачем или наставником него од стварног понашања детета (Чен 2003; Хју и др. 2001). Из тих разлога, конфликтне ситуације које се свакодневно дешавају у васпитној групи васпитач треба да решава тако да бира поступак који највише одговара датој ситуацији и омогући свим учесницима да изађу из конфликта, а да њихове потребе и емоције остану неугрожене. За то

васпитач треба да буде компетентан, што значи да има знање и вештине за поступање у таквим ситуацијама. Управо овим питањима се бавимо у раду.

МЕТОД

Општи циљ истраживања је испитати како васпитачи процењују сопствене компетенције за посредовање у решавању конфликта међу децом предшколског узраста.

Специфични циљеви

– Испитати ставове васпитача о сопственој улози у решавању конфликта међу децом;

– Испитати на који начин васпитачи процењују сопствену оспособљеност за решавање дечјих конфликта.

Узорак. Истраживање је реализовано на узорку од 148 васпитача. Узорком су обухваћени васпитачи из две предшколске установе у Јагодини и Панчеву.

Инструмент. Скала ставова за испитивање компетенција васпитача конструисана је за потребе овог истраживања и мери општи став испитаника према компетенцијама васпитача за посредовање у конфликтима међу децом предшколског узраста. Скала је конструисана по моделу скала Ликертовог типа и чини је 14 тврдњи о различитим аспектима оспособљености васпитача за решавање конфликтних ситуација међу децом, које су формулисане као позитивне или негативне.

Посећујак. Подаци о ставовима васпитача о компетенцијама за решавање конфликта прикупљени су током 2019. године.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

УЛОГА ВАСПИТАЧА У РЕШАВАЊУ КОНФЛИКТНИХ СИТУАЦИЈА МЕЂУ ДЕЦОМ

Приказаћемо најпре резултате који се односе на личну процену васпитача о сопственој улози у решавању конфликта који се јављају у васпитним групама. Приказ резултата дат је у Табели 1.

У вези са првом тврдњом – *Васпитач мора да пресуди у конфликтима међу децом* – 48% испитаника се изјаснило да се слаже, док је нешто мањи број васпитача, њих 39,8%, одговорило да се не слаже. Међутим, поставља се питање шта се дешава са васпитачима који су се изјаснили да „не знају” да ли треба да пресуде у конфликтима или не (12,2%), односно на који начин ова група васпитача реагује на конфликте у свакодневној васпитној пракси.

Табела 1. Дистрибуција одговора васпитача

Тврдња	Уопште се не слажем %	Не слажем се %	Не знам %	Слажем се %	У потпуности се слажем %	V
Васпитач мора да пресуди у конфликтима међу децом.	15,5	24,3	12,2	35,8	12,2	43,28
Боље је спречавати конфликт него га решавати.	4,0	9,5	6,1	44,6	35,8	26,43
Нека деца чешиће ступају у конфликт са вршњацима.	31,1	39,9	7,4	16,2	5,4	54,46
Васпитач треба да зна разлог због чега је настао конфликт.	8,1	4,1	5,4	51,4	31,0	28,64
Деца не могу сама решити конфликт.	9,8	21,6	8,4	50,7	9,5	35,65
Дете које изазове конфликт треба критиковати или казнити.	35,8	48,0	3,3	8,8	4,1	54,08

Када је у питању тврдња *Боље је спречавати конфликт него га решавати*, испитаници су били доста уједначени у одговорима. Највећи број васпитача, 80,4%, сложио се са превентивним деловањем у односу на сукобе међу децом. Док се код претходног ајтема вредност аритметичке средине М кретала око 3, што је указивало на умерено негативан став, код овог питања је вредност М = 4,01, што упућује на већи степен слагања испитаника. Такође, количник варијабилности чија је вредност испод 30 ($V = 26,43$) упућује на хомогеност узорка по овом питању.

Када је реч о тврдњи *Нека деца чешиће ступају у конфликт са вршњацима*, васпитачи су у највећем броју (71%) изразили неслагање, док је око 21,6% испитаника изјавило да се слаже са оваквим ставом. Занимљиво је да већина васпитача не прихвата став да су поједина деца склонија сукобима у односу на другу децу, упркос томе што њихово искуство и пракса показују да постоје деца конфликтног понашања. Иако је јасно да су испитаници дали друштвено пожељан одговор, отвара се питање да ли васпитачи игноришу конфликте и како их решавају у самој васпитној групи. Како истичу Петровић и Вучетић (2012), обавеза је васпитача да не игноришу сукобе, већ да се активно укључе, а пре свега да изграђују вештине које ће деци омогућити самостално решавање конфликта када се јаве.

Слични резултати добијени су и када је испитивана тврдња *Требао би да васпитач зна разлог због чега је настао конфликт*. Важно је упитати се зашто се и како нешто десило. Са оваквим ставом сложило се 82,4% испитаних васпитача, што упућује на закључак да васпитачи разумеју да је важније открити узрок неког понашања и радити на отклањању елемената који подстичу дете да се понаша на одређени начин него само реаговати на последице.

На тврдњу *Деца не могу сама решити конфликт* више од половине васпитача, 60,2%, одговорило је да се слаже, односно да сматра да деца нису

способна да сама решавају сукобе и да, претпостављамо, васпитачи треба да буду укључени. Процент васпитача који је одговорио са „не знам” износи 13,5%. Око 31,4% васпитача је одговорило да деца могу сама решавати конфликте. Резултати које смо добили одговарају резултатима истраживања Вестал и Џонс (2004) који сугеришу да предшколска деца најчешће нису у стању да сама разреше сукоб са вршњацима. Ипак, истраживања која су обавили Аркаро Мекфи и сарадници (2002) показују да се деца адекватном обуком могу оспособити за самостално решавање сукоба.

Последња тврдња у оквиру испитивања овог специфичног циља била је *Деца које изазове конфликт њ треба критикувати или казнивати*. Велики број испитаника, 83,8%, не слаже се са овом констатацијом, што показује да васпитачи знају како не треба реаговати. Питање је да ли знају како треба реаговати и како се понашају у свакодневним ситуацијама у васпитној групи. Као и за многе друге тврдње у скали, немамо могућност да сазнамо на који начин васпитачи реагују у односу на децу у конфликтним ситуацијама. Око 12,9% васпитача се слаже са мишљењем да децу која изазивају сукобе треба критикувати.

Циљ је био да испитамо на који начин васпитачи виде своју улогу у решавању конфликта међу децом. Вредности количника варијабилности крећу се изнад 30 за поменуте ајтеме (што упућује на хетерогеност узорка, односно велике разлике у ставовима васпитача), осим за ајтеме *Боље сирећавају конфликт, него га решавају* ($V = 26,43$) и *Васпитач њ треба да зна разлог због чега је настао конфликт* ($V = 28,64$) где су одговори испитаника били прилично уједначени. Без обзира на хетерогеност, добили смо одговоре који упућују на закључак да васпитачи у највећем броју случајева схватају своју улогу у решавању конфликта међу децом и свакако знају како се треба понашати. Као испитивачи, веома смо свесни чињенице да су васпитачи у већини случајева давали друштвено пожељне одговоре или одговоре у којима су показивали да знају како треба поступати са децом. С друге стране, како се васпитачи понашају према деци у васпитној групи када наступи конфликт сасвим је друго питање, на које бисмо добили веродостојне одговоре неким другим истраживањем, које би се вероватно заснивало на посматрању васпитача и деце у конкретним ситуацијама.

ОСПОСОБЉЕНОСТ ВАСПИТАЧА ЗА ПОСРЕДОВАЊЕ У КОНФЛИКТИМА МЕЂУ ДЕЦОМ

У којој мери су васпитачи компетентни за посредовање у конфликтним ситуацијама испитивали смо кроз више ајтема у упитнику. Представљени резултати у Табели 2 биће интерпретирани за сваку тврдњу посебно.

Табела 2. Дистрибуција одговора васпитача

Тврдње	Уопште се не слажем %	Не слажем се %	Не знам %	Слажем се %	У потпуности се слажем %	М	У
Васпитачи имају довољно знања и вештина за квалитетну педагошку комуникацију са предшколском децом.	13,8	9,8	5,4	28,4	42,6	3,79	37,73
Васпитачи су оспособљени за посредовање у конфликтним ситуацијама међу децом.	7,8	19,2	17,6	39,9	15,5	3,42	33,63
Васпитач познаје технике контролисања беса и других негативних емоција које примењује у свом понашању.	7,8	9,6	6,8	29,9	45,9	4,00	31,25
Васпитач познаје технике контролисања беса и других негативних емоција код деце.	15,9	50,7	7,8	8,8	16,8	3,44	37,50
Приликом решавања конфликта, васпитач треба да остане неутралан.	37,8	37,8	2,7	14,9	6,8	2,15	59,07
Приликом решавања конфликтних ситуација, васпитач треба да буде благ у поступању са децом.	13,2	17,2	8,1	40,6	20,9	3,43	38,78

Највећи број васпитача (71%) слаже се са тврдњом *Васпитачи имају довољно знања и вештина за квалитетну педагошку комуникацију са предшколском децом*. Око 23,6% испитаника се изјаснило да се не слаже са овом тврдњом, а 5,4% васпитача је одговорило са „не знам”. С обзиром на то да су васпитачи свакодневно у непосредној комуникацији са децом, њиховим родитељима и колегама на послу, а поред тога и са људима у својој породици и околини, они схватају важност комуникацијских способности и вештина. Испитаници су имали могућност да се у одређеном степену сложе или не сложе са оваквом тврдњом, али не и да образложе свој одговор. У овом случају ми не знамо шта васпитачи подразумевају под квалитетном комуникацијом и да ли сматрају да је довољно само њихово искуство или је потребна стручна обука, те би овим питањем могла да се баве нека даља истраживања.

На тврдњу *Васпитачи су оспособљени за посредовање у конфликтним ситуацијама међу децом* испитаници су одговорили на следећи начин: 55,4% васпитача се слаже, 27% се не слаже, а 17,6% испитаника је на ову тврдњу одговорило са „не знам”. Трећина испитаних васпитача сматра да није оспособљена за решавање сукоба међу децом, а овом броју треба додати и проценат испитаника који су одговорили са „не знам”. Овај податак забрињава јер се поставља питање како се васпитачи носе са дечијим конфликтима и како

поступају у датој ситуацији, посебно ако знамо да су на овом узрасту чести физички сукоби међу децом, које треба одмах решавати (Петровић 2010).

Разумевање важности контроле својих емоција васпитачи су показали одговарајући позитивно на тврдњу *Васпитач познаје технике контролисања беса и других негативних емоција које примењује у свом понашању – 75,8%* испитаника сложило се са овом тврдњом. Слободни смо да протумачимо добијене одговоре као увиђање васпитача да је важно контролисати своје негативне емоције, али нисмо сигурни да су васпитачи едуковани по овом питању и да то заиста примењују у раду са децом. Подсећамо на чињеницу да компетенције укључују знања и разумевање, знање о томе како деловати и знања о томе како бити (Максата 2015). Да би васпитачи били компетентни за решавање сукоба међу децом, они морају бити свесни себе и способни да контролишу своје емоције како би били способни да препознају и уваже дечије емоције и потребе које су присутне у конфликтним и другим ситуацијама у васпитној групи.

Следећа тврдња је имала за циљ да провери ставове васпитача о оспособљености за посредовање у дечјим конфликтима. На тврдњу *Васпитач познаје технике контролисања беса и других негативних емоција код деце 66,6%* испитаника се изјаснило да се не слаже, док се 25,6% васпитача сложило да познаје технике контроле беса код деце. Добијени резултати дају јаснију слику о томе да већина васпитача није обучена за посредовање у конфликтним ситуацијама. Поред тога, одговори на претходну тврдњу отварају питање како је могуће да велики број васпитача познаје и примењује технике контроле беса у свом понашању, а нису способни да то примене у раду са децом. Овакви налази упућују на неопходност обучавања васпитача за ненасилно решавање и посредовање у сукобима међу децом (Вестал, Џонс 2004).

Једно од питања којима смо се бавили односило се на неутралност васпитача приликом решавања конфликта међу децом. Највећи број васпитача, 75,6%, не слаже се да треба да остану неутрални у посредовању у дечјим сукобима. То показује да васпитачи не познају у довољној мери технике за решавање конфликта јер посредовање управо значи да је васпитач неко ко помаже деци да чују једни друге, да препознају туђе потребе и да покушају да заједно нађу решење. При томе, васпитач треба да буде по страни, да сачува своју неутралност по сваку цену, односно да не осуђује, процењује, не моралише и не критикује, а пре свега да не подржава једну страну у сукобу (Недимовић 2010).

Последњи ајтем – *Приликом решавања конфликтних ситуација, васпитач треба да буде благ у постојању са децом – код 61,5%* васпитача наишао је на слагање, док 30,4% испитаника сматра да не треба бити благ у поступању са децом. Код трећине испитаних васпитача поново је присутно незнање о техникама и суштини решавања конфликта. Претпостављамо да ови васпитачи мисле да је потребно упутити критику деци која учествују у

сукобу, како не би понављала конфликте. Као што је већ поменуто, Пијаже сматра да су конфликти неизбежни и потребни у раном детињству јер омогућавају развој деце у свим аспектима. Према томе, улога васпитача се не огледа у томе да конфликт спречи, већ његова улога у решавању конфликта подразумева да унутар групе деце треба да обезбеди услове који ће омогућити међусобно прихватање, подржавање, бригу и помагање, односно учење вештина за њихово решавање (Гитиму и др. 2015).

Добијени резултати омогућавају нам увид у степен оспособљености васпитача за посредовање у дечјим конфликтима. Можемо закључити да, поред тога што су давали друштвено пожељне одговоре, испитани васпитачи очигледно не поседују компетенције за решавање сукоба међу предшколском децом. Према томе, неопходно је реализовати едукативне програме о начинима поступања у конфликту, који би васпитачима, а самим тим и деци, омогућили успешније превазилажење проблема који се јављају у комуникацији.

ЗАКЉУЧАК

Истраживања која се баве конфликтима међу децом предшколског узраста, као и компетенцијама васпитача за посредовање у дечјим сукобима, изузетно су ретка у нашој средини. Због тога сматрамо да ово истраживање може да послужи као полазиште за даља испитивања компетенција васпитача, како за унапређење комуникационих вештина, тако и за превазилажење конфликтних ситуација у предшколским установама.

Резултати добијени испитивањем ставова васпитача о компетенцијама за решавање сукоба међу децом указују на то да испитаници увиђају важност и значај сопствене улоге у решавању конфликта међу предшколском децом. Када смо испитивали степен оспособљености васпитача за посредовање у дечјим сукобима, добијени резултати показали су да већина васпитача сматра да није компетентна за решавање конфликта међу децом, да немају довољно знања о конфликтима и начинима посредовања у дечјим сукобима, да нису у довољној мери свесни себе и деце и, на крају, да немају знања о томе како деловати у конкретним околностима. О томе најбоље сведочи позитиван одговор на тврдњу да васпитачи не познају технике контролисања беса и других негативних емоција код деце, и то у 66,6% случајева.

Поред тога што се надамо да ће ово истраживање наћи своју примену у сагледавању проблема педагошке комуникације и питању стратегије решавања конфликта, имамо обавезу да истакнемо и неке недостатке у самом поступку који је спроведен. Један од недостатака састоји се у самом начину испитивања. Тврдње које су у оквиру скале биле понуђене испитаницима нису дале праву слику о појединим проблемима јер су васпитачи имали прилику да се сложе или не сложе са одређеним ставовима, али не и да објасне

своје мишљење. У том смислу и ми смо остали ускраћени за појашњења која би била значајна за тумачење и извођење валиднијих закључака. Осим тога, отворено је још низ питања и задатака које би решавала наредна испитивања.

Прикупљене чињенице иду у прилог тврдњама да испитани васпитачи имају одређена, пре свега искуствена знања о значају и важности решавања конфликтних ситуација међу децом, али да она нису довољна. То указује на потребу систематског обучавања васпитача са циљем стицања компетенција кроз усвајање знања за овладавање вештинама и техникама које би побољшале реаговање и посредовање у конфликтним ситуацијама у васпитној пракси. Васпитач, као водитељ у овом процесу, треба да буде обучен за конструктивно решавање сукоба и компетентан за примену интерактивних метода и техника и да настоји да подстакне и мотивише децу како би она дала свој пуни допринос. С обзиром на значај теме, која је врло актуелна и неисцрпна, неопходна су даља истраживања на пољу развијања компетенција васпитача за решавање конфликта и оспособљавања педагошких радника да успешније обучавају децу по овом питању од најранијег узраста.

ЛИТЕРАТУРА

Аркаро Мекфи, Доплер, Харкинс (2002): Rena Arcaro-McPhee, Elizabeth E. Doppler, Debra A. Harkins, Conflict resolution in a preschool constructivist classroom: A case study in negotiation, *Journal of Research in Childhood Education*, 17(1), 19–25.

Барнекоу (2012): Vivian Barnekow, Social determinants of health and well-being among young people, *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey*, Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.

Ботвин, Мари (1975): Gilbert J. Botvin, Frank B. Murray, The efficacy of peer modeling and social conflict in the acquisition of conservation, *Child development*, 46, 796–799.

Вестал, Џонс (2004): Anita Vestal, Nancy Jones, Peace building and conflict resolution in preschool children, *Journal of Research in Childhood Education*, 19(2), 131–142.

Визек Видовић (2009): Vlasta Vizek Vidović, Компетенције и компетенцијски профили у учитељској и наставничкој професији, У: V. Vizek Vidović (ur.), *Planiranje kurikuluma usmjerenoga na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika, priručnik za visokoškolske nastavnike*, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Преузето 12. 10. 2013. са сајта: <http://domus.srce.hr/iuoun/UPraVO/Vizek-prijelom.pdf>.

Вилер (2004): Jhalani Wheeler, *Conflict resolution in early childhood: Helping children understand and resolve conflicts*, Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.

Гитиму, Мур-Остин, Гитиму (2015): Abel Gitimu, Shante Moore-Austin, Priscilla N. Gitimu, Influence of conflict resolution training on conflict handling styles of college students, *Research in Higher Education Journal*, Volume 28, 1–17.

Гојков, Божин, Стурза Милић (2008): Грозданка Гојков, Адријан Божин, Наташа Стурза Милић, *Компетенције учитеља и васпитача*, Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.

Игњатовић (1993): Nada Ignjatović, *Čuvari osmeha*, Beograd: Institut za psihologiju.

Краљић Бабић, Вејмелка (2015): Ksenija Kraljić Babić, Lucija Vejmelka, Specificnosti nasilja među djecom, prevencije i tretmana nasilnog ponašanja u predškolskoj dobi, *Socijalne teme*, 91–114.

Крејг, Пеплер, Атлас (2000): Wendy Craig, Debra Pepler, Rona Atlas, Observations of bullying on the playground and in the classroom, *International Journal of School Psychology*, 21, 22–36.

Крик, Грогпетер (1996): Nicki R. Crick, Jennifer K. Grotpeter, Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression, *Development and Psychopathology*, 8, 367–380.

Максата (2015): Krista Macsata, Working It Out Together: Teaching the Steps of Conflict Resolution to Preschoolers, *Masters of Arts in Education Action Research Paper*, 5. Преузето са сајта: <https://sophia.stkate.edu/maed/115>.

Миловановић (2010): Радмила Миловановић, *Инијеракција и комуникација у васпитачком раду*, Јагодина: Педагошки факултет.

Недимовић (2010): Tanja Nedimović, Psihološko-pedagoške kompetencije budućih nastavnika, *Knjiga sažetaka sa III međunarodnog naučno-stručnog skupa „Edukacija nastavnika za budućnost”*, Zenica, 24–25.

Недимовић, Божић, Стурза Милић (2014): Тања Недимовић, Адријан Божић, Наташа Стурза Милић, Процена значајности компетенција за професију васпитача студената – будућих васпитача у Србији и Румунији, *Испитивања у педагогији*, 4, (1), 108–120.

Петровић (2010): Jasmina Petrović, Karakteristike vršnjačkih konflikata u adolescenciji, *Primenjena psihologija*, III, 223–237.

Петровић, Вучетић (2012): Danijela Petrović, Milica Vucetic, Vrsta konflikta, tip odnosa i preferirane strategije rešavanja sukoba: Implikacije za programe konstruktivnog rešavanja sukoba, *Zbornik radova Instituta za pedagoška istraživanja*, 44 (1), 163–179.

Пиршл (2010): Elvi Piršl, *Kompetencije nastavnika*, Filozofski fakultet u Puli. Преузето 20. 10. 2013. са сајта: www.ffpu.hr/fileadmin/Dokumenti/Kompetencije_nastavnika_2.ppt.

Плут, Маринковић (2004): Dijana Plut, Ljiljana Marinković, *Konflikti i šta sa njima*. Београд: Креативни центар.

Попадић, Плут (2007): Dragan Popadić, Dijana Plut, Nasilje u osnovnim školama u Srbiji: oblici i učestalost, *Psihologija*, Vol. 40 (2), 309–328.

Рос, Конат (1995): Hildy Ross, Cheryl Conat, The social structure of early conflict: interaction, relationships, and alliances, In: C. U. Schantz, W.W. Haratup (Eds.), *Conflict in child and adolescent development*, Cambridge: Cambridge University Press, 153–185.

Теста, Хибинг, Ричи (2014): Paul Franz Testa, Matthew V. Hibbing, Melinda N. Ritchie, Orientations toward Conflict and the Conditional Effects of Political Disagreement, *The Journal of Politics*, 76(03), 770–785. <http://doi.org/10.1017/S0022381614000255>.

Ђирковић Миладиновић (2019): Ивана Ђирковић Миладиновић, *Афективне ситуације учења енглеског као страног језика*, Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу.

Узелац (1997): Miloš Uzelac, *Budimo prijatelji*, Zagreb: Slon.

Хјуз, Кавел, Вилсон (2001): Jan N. Hughes, Timothy A. Cavell, Victor L. Willson, Further support for the developmental significance of the quality of the teacher–student relationship, *Journal of School Psychology*, 39(4), 289–301.

Чен (2003): Dora W. Chen, Preventing Violence by Promoting the Development of Competent Conflict Resolution Skills: Exploring Roles and Responsibilities, *Early Childhood Education Journal*, 30(4), 203.

Чен, Фајн, Килен, Там (2001): Dora W. Chen, Greta G. Fein, Melanie Killen, Hak-Ping Tam, Peer conflicts of preschool children: Issues, resolution, incidence, and age-related patterns, *Early Education and Development*, 12(4), 523–544, doi: 10.1207/s15566935eed1204_3

Шахромади (2014): Nayereh Shahmohammadi, Conflict Management among Secondary School Students, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, Vol. 159, 5th World Conference on Psychology, Counseling and Guidance, Dubrovnik, Croatia, 630–635.

Biljana J. Stojanović

University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Department for Human Sciences

Ivana R. Ćirković Miladinović

Department for Philology

Nina S. Eremić

Department for Didactics and Methodology

PRESCHOOL TEACHERS' COMPETENCES FOR MEDIATING CHILDREN'S CONFLICTS

Summary: Conflict mediation is a significant aspect of preschool teachers' professional competencies. Competencies comprise knowledge and understanding of the conflict, ability of reacting in a conflict situation, and the implementation of strategies and techniques for mediating children's conflicts. Accordingly, the aim of the research was to examine how preschool teachers evaluate their own competencies for mediating conflict resolution among preschool children. The research was conducted in preschool institutions in Serbia, on a sample of 148 preschool teachers. The assessment of preschool teachers' attitudes was measured using an attitude scale which was designed for the purpose of the research. The obtained results have shown that preschool teachers do not have sufficient knowledge and skills to be able to mediate the resolution of children's conflicts. Considering the importance of the issue, it is necessary to take into account the possibility of a more intensive training of preschool teachers in conflict management among preschoolers, which would further enhance children's ability to successfully overcome social conflicts.

Keywords: competencies, conflicts, preschool teacher, a child, preschool institution.

Emina M. Kopas Vukašinić

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department for Human Sciences

Vera M. Savić

Department for Philology

УДК 373.211.24:378.147

<https://doi.org/10.18485/uzdanica.2020.17.1.16>

Прегледни рад

Примљен: 10. фебруар 2020.

Прихваћен: 11. мај 2020.

DESIGNING CURRICULUM CONTENT AS A FACTOR OF EDUCATION QUALITY

Abstract: Designing curriculum content includes the development of modern strategies for teaching and learning in the context of developing an individual's ability to think, explore, learn through activity and express own creative potentials. The aim of the paper was to determine whether student teachers recognize the importance of designing teaching contents (DTC) in the educational process. The data was collected through a focus group interview with student teachers of master studies at the Faculty of Education, University of Kragujevac, Jagodina (Serbia). The student teachers' views on the quality of university teaching clearly point to their need and willingness to design curriculum content for more efficient teaching, and stress the significance of DTC for enhancing the quality of education.

Keywords: cooperative learning, thematic linking of contents, appropriate feedback, standards in higher education, knowledge management system.

INTRODUCTION

The quality of contemporary education is determined by the specific role of those who teach (from pre-school teachers to university teachers) and learners (children, primary, secondary and university students). These roles are numerous, from clearly defining and understanding educational goals, through designing and integrating teaching contents in collaboration, to self-regulation and self-reflection of all participants in the educational process. In the system of formal education, these roles are determined at different levels, from strategic directions at the national and international levels, to curriculum functions and principles that must be respected while working with children and young people. The quality of contemporary university education can be monitored and evaluated on the basis of achieving the aforementioned roles. Scientifically based theory of education confirms the importance and necessity of realising these goals and gives us the answer to the question of WHY it is necessary to achieve them (in order to raise the quality of acquired knowledge and efficiency of education). Also, different methodological

approaches applied in the implementation of teaching, and teaching practice itself, respond to the question of HOW to achieve the aforementioned roles in order to achieve the determined goal. In the relationship of theoretical and practical knowledge and abilities applied to enhance the effectiveness of teaching, it is possible to find the factors influencing the quality of contemporary education.

The selection and designing of curriculum content is an essential variable of the quality of teaching. The concretisation of this variable of modern teaching should be tracked on two levels. The first one is the interpretation of theoretical assumptions for the definition and achievement of concretisation. The second level is determined by recognising the importance of concretisation for practice in the system of university teaching by student teachers, who are being educated to teach. It is to be expected that during their schooling student teachers realize the importance of designing the curriculum, and then get adequate training to perform it in practice in their future profession.

THEORETICAL BACKGROUND: DESIGNING CURRICULUM CONTENT AS A REQUIREMENT AND A NEED

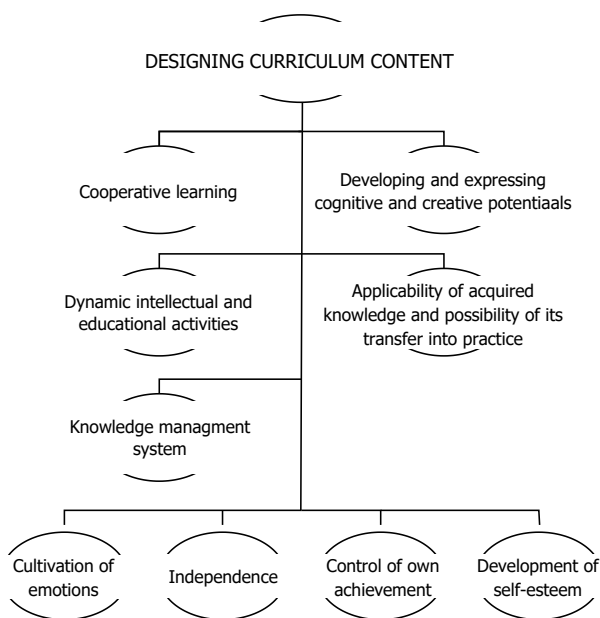
In contemporary pedagogical literature and strategic directions of education development, requirements for teachers for the development of students' ability for cooperative learning are clearly highlighted. These abilities include reaching the level of instrumental and emotional independence, the development of students' self-esteem and their readiness for the timely cultivation of emotions. When considering the system of university education, studies have confirmed that university students possess the ability to control their own learning opportunities and achievements and that these abilities are determined by their self-esteem and belief in their own strength (Artelt, Baumert, Julius-McElvany, Peschar 2003). The mission of contemporary higher education implies a reform aimed at developing *higher quality learning outcomes*. In the center of the action is to strengthen the professional capacity of student teachers by introducing new approaches to teaching and learning, by providing effective support to students, and by supporting meaningful development and guiding of curricula focused on strengthening the students' potential (Hébert, Hartley 2006; *The Bologna Process 2020* 2009).

Theoretical considerations of the learning outcomes in higher education highlight the assumption that the quality of university education implies *the applicability of acquired knowledge and the possibility of its transfer into practice*. This assumption means making the requirements placed before teachers more complex, according to the established standards for quality assurance and teacher competencies for the organization of quality teaching, all with the aim of encouraging "dynamic intellectual and educational activities" (*Standardi i smjernice za osiguranje kvaliteta* 2005: 12). The achievement of this goal involves systemic and meaning-

ful designing of curriculum content and integration of its complex structures. This would create conditions in which pupils (university students) would be encouraged to *learn actively*, and to develop and express their own cognitive and creative potentials. In these circumstances, it is possible to develop a *knowledge management system*, in which an individual will be ready to transform his/her implicit knowledge into explicit knowledge, thus contributing to the transfer of acquired knowledge and its application in practice (Mirkov 2013).

In order to gain a more comprehensive view of the significance of designing teaching contents in the context of the quality of education and its outcomes, we have presented the expected processes and effects of this type of teacher activity schematically (see Scheme 1).

Scheme 1. Designing Curriculum Content



It is clear that designing curriculum content in the system of contemporary education is a requirement, but at the same time it is a professional challenge for teachers. Teachers should, in a quality manner appropriate and acceptable for learners, structure, connect, and teach the content in accordance with available resources, possibilities, and their own interests, as well as in compliance with the curriculum requirements and the possibilities of *connecting the knowledge and applying it* in new situations (Kopas-Vukašinović, Golubović-Ilić 2017). Also, designing curriculum content is the need and the assumption for developing, expressing and directing cognitive abilities and creative potential of individuals (pupils, university

students), for cultivating their emotions, and developing and nurturing the capacity for teamwork. These assumptions, in relation to those who teach and those who learn, are a prerequisite for quality assurance in educational institutions, from pre-school to university levels. Pupils and university students are provided with learning and support opportunities in their development and progress, and the criteria for testing and evaluating their knowledge are clearly established. At the same time, the conditions for raising the quality of knowledge and periodic review of the curricula being applied are systemically established, to be harmonized with European standards, with the efficient use of all available resources for learning and support to pupils and university students (Spasić et al. 2002).

Designing and integrating curriculum content involves the development of modern strategies for teaching and learning in the context of the development of an individual's ability to think, reason and associate, explore, learn through activity and through attempts and mistakes, and to direct and express own creative potentials (Desinan 2011; Kopas-Vukašinović 2014; Milovanović, Kopas-Vukašinović 2017; Savić 2012). These conditions contribute to the development of acceptable behaviour of pupils / university students and their effective relationship with teachers, which affects the realisation of mutual achievements in the teaching process (Gordon 2008).

Curriculum content prescribes what learners are expected to learn (know, understand and be able to do), but designing an appropriate curriculum content poses a great challenge to the teacher in terms of selecting the content that is meaningful, based on learners' interests and needs, and that involves more than just learning facts (UNESCO 2004). The curriculum content should, therefore, consider the learners' prior knowledge, experiences, and learning profiles, and enable successful implementation of the teaching process in terms of making an impact (Hattie 2015). Research indicates that the most critical factor of effective teaching is teachers' mind frame, i.e. their "ways of thinking about teaching and learning" (Hattie 2015: 81). Eight critical mind frames of effective teachers have been identified by meta-analyses of 1200 research studies, the first being related to the teachers' impact, and the other seven closely related to this one, thus stressing the need for the teachers' continual evaluation of the influence of their teaching on the learners' learning (Hattie 2015).

In higher education studies it has been found that effectiveness results from "the ways teachers, irrespective of method of delivery, make their success criteria clear, the degree of challenge and feedback, and the quality of the interactions among students and between students and the teacher" (Hattie 2015: 86). As a consequence, training future teachers for the demanding roles in their professional careers requires a high quality university programme. The role of teacher training curriculum content in shaping teachers' cognitions has been confirmed by a number of studies (Ellis, Read 2015; McLaughlin 2012). To determine how training manages to influence teaching practice over a period of time, it is important to conduct

re-evaluation of initial training. Moreover, teacher cognition, i.e. understanding of teachers' attitudes, knowledge and beliefs, and how these notions relate to teachers' actual practice, should be studied in order to determine the relationship between theory and actual practice (Ellis, Read 2015). When student teachers begin their pre-service training they all hold beliefs about teachers and teaching on the basis of teachers' actions rather than on their plans or thoughts, being more influenced by the teachers' personalities and personal qualities than by their teaching expertise or skills (McLaughlin 2012). Teachers' cognitions are rooted in their teaching context, training and experience, but generally there is a tension between what teachers think and do that is caused by not addressing or evaluating the initial beliefs of student teachers within a teacher training curriculum (McLaughlin 2012). It is, therefore, important to ensure in teacher training that pre-service teachers understand how their beliefs develop and how they can interfere with their teaching, and to prepare them to avoid a misconception that what they say is what they do (McLaughlin 2012). In sum, the studies have emphasized the influence of training on what teachers think, in particular, and on the quality of education, in general.

METHODOLOGY

The subject of our research is the quality of university education and the ability of teachers at all levels of education to design teaching content in order to improve the quality of education in general. This research was aimed at determining whether student teachers, based on acquired didactic-methodological knowledge, recognize the importance of designing teaching contents (DTC) in the system of professional competencies of teachers in the educational process. This aim was realized through two research tasks: 1) to determine whether and how student teachers understand the concept of DTC; 2) to examine whether student teachers recognize the concept of DTC as a factor of quality of university teaching and of professional competencies of teachers. In relation to the first task, the student teachers who stated that they understood the concept of DTC also had to provide its definition. In relation to the second task, they had to list up to five main factors of quality teaching and of professional competencies of teachers, based on which we discerned the extent to which these variables also imply the elements of DTC. Two research hypotheses were determined in relation to the established research tasks: 1) starting from the fact that the student teachers in focus groups had, during their graduate studies, passed exams and mastered psychological, pedagogical and didactic and methodical knowledge and skills, the first assumption was that they had a good understanding of the concept of DTC and that they were able to define its factors; 2) the second assumption was that student teachers recognized the concept of DTC as a factor of quality of university teaching and of professional competencies of teachers.

The research utilized the descriptive method and the procedure of content analysis. The data were collected on the basis of discussions with students of master academic studies of the Faculty of Education of the University of Kragujevac in Jagodina (Serbia), Department for Preschool Teachers (N = 53). The students were divided into four focus groups. The research was conducted in the period April–May 2017.

RESEARCH RESULTS AND DISCUSSION: STUDENT TEACHERS' VIEWS ON DESIGNING CURRICULUM CONTENTS AS A FACTOR OF EDUCATION QUALITY

The first research task aimed to examine whether and how student teachers understood the concept of DTC. The quality of teaching activities assumes a special dimension while working with university students in situations when we educate future teachers. Knowing how they view and estimate the quality of university education and how much they recognize the importance of teachers' competencies for designing curriculum contents, are the assumptions of their readiness for performing quality and effective teaching in the future. At the same time, the survey of the student teachers' views indicates the quality of current university education and opportunities for its improvement. In this context, the results we have obtained on the basis of qualitative data collected about the factors affecting the quality of university education are significant.

The student teachers had, during their undergraduate studies, passed exams and acquired the psychological, pedagogical and didactic-methodological knowledge and skills, which was our starting assumption in the study; moreover, they had learned and mastered the concept of *designing curriculum contents* (DCC), and could recognize it as a benchmark of the quality of university education. Answering the question of whether and how they understood the concept of DCC, all respondents pointed out that they understood this concept (fully or partially). As evidence, the respondents defined the term of DCC in the following ways:

- quality *distribution* of curriculum contents that enables pupils and students to easily associate the material and master these contents;
- *planning, organization, and classification* of curriculum contents according to their importance, significance, and relevance;
- *linking* of curriculum content for better understanding and application of acquired knowledge;
- *the sequence of processing* curriculum content, which allows the development of causal connection skills;
- *thematic linking* of curriculum contents, the selection of relevant information compared to available information.

In relation to the first research task that aimed to determine whether and how student teachers understood the concept of designing teaching contents, and in order to achieve a better overview of these results and their relation to the theoretical approach to the problem, the responses and main factors of DTC are presented in the form of a table (Table 1).

Table 1. Students' views about DCC and theoretical background

Designing Curriculum Content	
Students about DCC	Theoretical Background DCC
Quality distribution of curriculum contents	Dynamic intellectual and educational activities
Planning, organization, and classification curriculum contents	Developing and expressing cognitive and creative of potentials
Thematic linking of curriculum contents	The possibility of transfer of acquired knowledge
The sequence of processing curriculum	Developing knowledge management system content

The respondents' responses emphasise the basic factors of not only the DCC concept but also the quality of university teaching, presented in the first part of this paper (the applicability of acquired knowledge, the possibility of its transfer into practice, active learning, etc.). These factors highlight the common roles of those who teach (teachers) and those who learn (pupils, university students) as planners, organizers, implementers, and evaluators of teaching activities. Here the priority is given to the teacher, who is the initiator of joint activities in structuring the curriculum contents.

Based on student teachers' responses in relation to the first research task, it can be concluded that the first research hypothesis has been confirmed, that *student teachers had a good understanding of the concept of DTC and that they were able to define its factors.*

The second research task aimed to examine whether student teachers recognized the concept of DTC as a factor of the quality of university teaching and of professional competencies of teachers.

In determining the factors of quality teaching, the respondents in the focus groups clearly highlighted the importance and necessity of the ability of teachers to design curriculum content. The respondents were given the task to list up to five main factors of quality teaching. According to their views, the quality of teaching can be recognized based on the following indicators:

- plan-guided lessons;
- well-organised lessons;
- connecting and aligning curriculum content with a teaching unit and the objectives of the lesson, well-structured content;

- the ability of teachers to stress, present, link and systematize the most relevant curriculum contents;
- connecting theoretical contents with practical experiences;
- interactive teaching (pupil–pupil and pupil–teacher) and encouraging pupils to take part in the classroom activities;
- diversity in the implementation of teaching forms, methods, tools and materials and their combination;
- motivation and commitment of pupils for engaging actively in lessons, and the adequacy of adapting curriculum contents to pupils' abilities;
- modernization of teaching using modern technology;
- timely and appropriate feedback;
- the ability of university teachers to introduce student teachers to research activities.

The above statements also stress the factors that directly refer to the ability of teachers to design curriculum content or are indirectly linked to this requirement. Direct factors include the requirements for connecting and aligning the curriculum content with a teaching unit and the objectives of a lesson, for effective content structuring, as well as for the ability of teachers to point out, adequately present, link and systematize the most relevant contents. Quality teaching implies the ability of teachers to connect theoretical contents with practical experiences, and to process them in accordance with pupils' (university students') abilities. Indirect factors can be recognized in the following factors of quality teaching: plan-guided lessons; well-organised lessons; encouraging pupils to take part in classroom activities, diversity in implementation of teaching forms, methods, tools and materials and introducing university students to research activities. These factors, viewed in this context, include the ability of teachers to effectively design and integrate curriculum contents so that pupils (or university students) can acquire them more easily and successfully.

The above views of student teachers on the quality of university teaching clearly point to the need and significance of teachers' willingness to design curriculum content for more meaningful and more efficient teaching. This benchmark of modern education is, consequently, one of the priority tasks and requirements for teachers.

Based on student teachers' responses it can be concluded that the second research hypothesis has also been confirmed, that students recognize the concept of DTC as a factor of quality of university teaching and of professional competencies of teachers.

CONCLUSION

In the system of modern education, the ability of teachers to design curriculum content is a prerequisite for quality teaching. The theoretical context of this problem is determined primarily by pedagogical, psychological and didactic-methodical scientific findings. These findings represent a starting point for determining the strategic directions for developing education and ensuring its quality at national and international levels. In pedagogical practice, designing curriculum contents is recognized by students as a benchmark of quality of university teaching and teachers' competence. Of particular importance is the fact that recognition of its value by student teachers can, in a way, be defined as an assumption of their competencies for future occupation and work with children (pupils). The fact that they recognize the importance of teachers' abilities to properly plan, organize, classify and link curriculum contents indicates their willingness to develop own abilities for designing curriculum contents in their future work, with the aim of achieving the best possible professional results.

REFERENCES

Artelt, Baumert, McElvany, Peschar (2003): Cordula Artelt, Jurgen Baumert, Nele McElvany, Julijen L. Peschar, *Learners for Life: Student Approaches to Learning, Results from PISA 2000*, OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development. Retrieved in January 2019 from <https://www.oecd.org/edu/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/33690476.pdf>

Desinan (2011). Claudio Desinan, Current teaching and learning strategies, In: Vladimir Kadum (Ed.), *Suvremene strategije učenja i poučavanja*, Pula: Univerzitet Jurja Dobrile, 583–590.

Ellis, Read (2015). Gail Ellis, Carol Read, Course Design and Evaluation in Primary Teacher Education, In: Christiana Nicole Giannikas, Lou McLaughlin, Gemma Fanning, Nellie Deutsch Muller (Eds.), *Teaching Children English: from research to practice*, Reading: Garnet Publishing Ltd, 115–135.

Gordon (2008): Tomas Gordon, *Kako biti uspešan nastavnik*, Beograd: Kreativni centar.

Hattie (2015): John Hattie, The Applicability of Visible Learning to Higher Education, *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1 (1), 79–91. <http://dx.doi.org/10.1037/stl0000021>

Hébert, Hartley (2006): Yvonne Hébert, William J. Hartley, Personalised Learning and Changing Conceptions of Childhood and Youth, In: *Schooling for Tomorrow: Personalising Education*, Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) & Centre for Educational Research and Innovation (CERI), 63–73. Retrieved on March 13, 2018 from http://www.oecd-ilibrary.org/education/personalising-education_9789264036604-en.

Kopas-Vukašinović (2014): Emina Kopas-Vukašinović, Student Initiative in the Classroom as a Prerequisite for the Development of University Education System, In: Ti-

bor J. Karlovitz (Ed.), *Some Current Issues in Pedagogy*, Komarno: International Research Institute, 37–50.

Kopas-Vukašinović, Golubović-Ilić (2017): Emina Kopas-Vukašinović, Irena Golubović-Ilić, Attitudes of Students about the Effects of Ambient Teaching, In: Silva Bratož (Ed.), *Dimensins of Contemporary Learning Environments*, Koper (Slovenia): University of Primorska, Faculty of Education, 253–266.

McLaughlin (2012): Lou McLaughlin, Young Learner Teacher Cognition and Teacher Training, *International House Journal of Education and Development*, 33, n.p. Retrieved on March 13, 2018 from <http://ihjournal.com/young-learner-teacher-cognition-and-teacher-training-by-lou-mclaughlin>.

Milovanović, Kopas-Vukašinović (2014): Radmila Milovanović, Emina Kopas-Vukašinović, Percepcije kreativnosti i kreativni potencijali budućih vaspitača i učitelja, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 46 (1), 181–199. DOI: 10.2298/ZIPI1401181M

Mirkov (2013): Snežana Mirkov, *Učenje – zašto i kako: pristupi u proučavanju činilaca koji deluju na učenje*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Savić (2012): Vera Savić, Razvoj modula *Engleski jezik – Metodika nastave engleskog jezika na mladem uzrastu: izazovi i perspektive*, U: Ilijana Čutura, Vesna Trifunović (ur.), *Škola kao činilac razvoja nacionalnog i kulturnog identiteta i proevropskih vrednosti*, tom II, Jagodina: Pedagoški fakultet u Jagodini, 483–498.

Spasić, Juranić, Jelić, Bošnjak, Rakonjac (2000): Žarko Spasić, Ivan Juranić, Miloš Jelić, Srđan Bošnjak, Ivan Rakonjac, *Podizanje kvaliteta nastave i istraživanja*, Beograd: Zajednica univerziteta Srbije. Retrieved on June 5, 2019, from <http://www.chem.bg.ac.rs/~ijuranic/QualityEnh.pdf>.

Standardi i smjernice za osiguranje kvaliteta u Evropskom području visokog obrazovanja (2005): Helsinki: Evropsko udruženje za osiguranje kvaliteta u visokom obrazovanju. http://www.enqa.eu/indirme/esg/ESG_loc.pdf.

The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the New Decade (2009): Communique of the conference of European ministers responsible for higher education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28–29 April 2009. https://www.eurashe.eu/library/modernising-phe/Bologna_2009_Leuven-Communique.pdf

UNESCO (2004): *Changing Teaching Practices, Using Curriculum Differentiation to Respond to Students' Diversity*, Paris: the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Retrieved on March 13, 2018 from <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001365/136583e.pdf>

Емина М. Копас Вукашиновић

Универзитет у Крагујевцу

Факултет педагошких наука у Јагодини

Катедра за друштвено-хуманистичке науке

Вера М. Савић

Катедра за филолошке науке

КРЕИРАЊЕ САДРЖАЈА КУРИКУЛУМА КАО ФАКТОР ОСТВАРИВАЊА КВАЛИТЕТНОГ ОБРАЗОВАЊА

Резиме: Способност креирања садржаја курикулума захтева развој савремених стратегија подучавања и учења, у контексту унапређивања способности резоновања, истраживања, учења кроз активности и изграђивања сопствених креативних потенцијала. Циљ рада је био да се утврди да ли будући васпитачи препознају значај креирања наставних садржаја (КНС) у образовном процесу. Истраживање је спроведено са мастер студентима на смеру Васпитач у предшколским установама (N = 53), на Факултету педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, Србија. Подаци су прикупљени применом интервјуа са студентима, у фокус групама. Ставови испитаника о квалитету универзитетске наставе јасно указују на њихову потребу и спремност да креирају садржаје курикулума који ће омогућити ефикаснију наставу, као и на значај КНС за унапређивање квалитета образовања.

Кључне речи: кооперативно учење, тематско повезивање садржаја, одговарајући фидбек, стандарди у високом образовању, систем управљања знањем.

Ана С. Миљковић-Павловић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за друштвено-хуманистичке науке

УДК 371.21
<https://doi.org/10.18485/uzdanica.2020.17.1.17>

Прегледни рад
Примљен: 20. јануар 2020.
Прихваћен: 11. мај 2020.

УНАПРЕЂИВАЊЕ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНЕ ПРАКСЕ КРОЗ АКЦИОНА ИСТРАЖИВАЊА – ЈЕДАН ОД МОДАЛИТЕТА

Айстпракѿ: Акциона истраживања као методолошки правац настала су као покушај реформских промена образовања, али и микропромена педагошке праксе у којима практичари – наставници, васпитачи и стручни сарадници, преиспитују устале норме, теоријске поставке, практична решења која произлазе из реалних околности васпитно-образовне праксе. Циљ овог рада је да се истраже домети и могућности акционих истраживања и њихов допринос на плану унапређивања васпитно-образовне праксе. У раду су приказане различите класификације акционих истраживања, анализирани су одлике акционих истраживања и сагледани домети и могућности на плану унапређивања васпитно-образовне праксе. Коришћена је дескриптивна метода и поступак анализе садржаја. Педагошке импликације могуће је одредити у контексту развијања културе квалитета у васпитању и образовању.

Кључне речи: акциона истраживања, врсте акционих истраживања, карактеристике акционих истраживања, предшколско васпитање, унапређивање васпитно-образовног рада.

УВОД

Оснивач идеје акционих истраживања је Курт Левин, који је четрдесетих година XX века покренуо питање социјалне правде мањинских друштвених група, као израз критике социјалне структуре тог времена. Акциона истраживања у образовању се први пут спомињу шездесетих година двадесетог века као покрет реформе школских курикулума, инициран од стране научне заједнице у Енглеској (Елиот 2001).

Акциона истраживања се различито интерпретирају. Своје извориште проналазе у „[...] критици позитивистичких и функционалистичких тумачења улоге и методолошких основа науке, а полазе од дијалектичке и конструктивистичке епистемиологије [...] у чијој основи је феноменолошка логичка

основа” (Банђур, Максимовић 2012: 23–24). Овај методолошки правац је створен као покушај реформских промена образовања, али и микропромена педагошке праксе у којима практичари – наставници, васпитачи и сарадници, преиспитују устаљене норме, теоријске поставке, практична решења која произлазе из реалних околности васпитно-образовне праксе. У сржи ове идеје је акција која покреће промену педагошке праксе, у духу постизања социјалне правде, једнакости и еманципације свих релевантних учесника конкретног васпитно-образовног контекста (Атвех и др. 2002; Банђур, Максимовић 2012; Коен, Менион, Морисон 2007; Елиот 2001).

Оно што је карактеристично за њих јесте претензија да помире диконтинуитет између педагошке теорије и праксе, подстичући практичаре на преиспитивање, освешћивање, разјашњење, проверавање и унапређивање конкретних питања, проблема и изазова који проистичу из стварних околности контекста у коме се васпитно-образовна пракса дешава. Овиме практичари постају истраживачи сопствене праксе, актери мењања и унапређивања те праксе, али и аутори стручних и научних публикација које се баве практичним проблемима васпитања и образовања. Понекад су у овом задатку самостални, али се све више универзитетске институције укључују у непосредан васпитно-образовни контекст, у функцији сарадника у заједничком истраживачком подухвату теоретичара и практичара. У овом раду ће се под термином *пракћичар* подразумевати васпитачи, медицинске сестре – васпитачи, стручни сарадници и сви они који развијају васпитно-образовну делатност у вртићима.

ТЕОРИЈСКА РАЗМАТРАЊА ОДРЕЂЕЊА АКЦИОНИХ ИСТРАЖИВАЊА

Акциона истраживања произлазе из интерпретативне и критичке парадигме, којима педагогија као научна дисциплина, настоји да постигне дубинско разумевање реалних околности и изазова педагошке праксе и разматрање суштинских одлика у контексту прогресивне социјалне промене.

Међу бројним одређењима акционих истраживања, једно се одређење чини довољно обухватно да разматра све оне битине одлике ових истраживања, то је одређење које су формулисали аутори Кемис и МекТагарт. Они акционо истраживање дефинишу као „облик колективног саморефлексивног испитивања, које реализују сарадници у друштвеним ситуацијама, како би побољшали рационалност и праведност сопствених друштвених или образовних пракси, као и властито разумевање тих пракси и ситуација у којима се спроводе” (Коен, Менион, Морисон 2007: 227). Стављајући фокус на сараднички контекст свих релевантних учесника у истраживању и заједничко

развијање критичког самоувида, вођеног од стране истраживача, ови аутори потенцирају развојни контекст акционог истраживања.

Акциона истраживања као „дубоко ангажована педагогија” (Дејвис, Су-мара 2006: 101) или „педагогија у акцији” (Пешић 2004), показује тенденцију сталног кретања у правцу све бољег разумевања васпитних феномена и фактора који их обликују, детерминишу и усмеравају курс заједничког искуства, које граде сви релевантни учесници једног васпитно-образовног контекста. Стога, о акционим истраживањима најчешће говоримо као о „колективним саморефлектујућим испитивањима” (Атвех и др. 2002: 314) у процесу критичког преиспитивања, којима непосредни учесници васпитно-образовне ситуације, трагају за сопственим значењима, изазовима, проблемима и решењима, како би допринели грађењу културе заједнице која живи, ради, учи и развија се у правцу константног развоја (МекНотон, Хјуз 2009; Вајтхед 2009).

Методолошки гледано, акциона истраживања карактерише еклектичан приступ широке лепезе могућих истраживачких техника и процедура, у зависности од дубоко специфичних околности, истраживачких питања, личних истраживачких претензија и других фактора, конкретне заједнице истраживача и практичара, окупљених око промене која представља циљ истраживачког пројекта (Коен, Менион, Морисон 2007). Истраживачки дизајн није унапред дефинисан, већ га карактерише извесна стваралачка димензија, заједнице истраживача-практичара, која у сталном спиралном кретању истраживачких процедура, тежи дубљем разумевању и образовној промени васпитно-образовних феномена, која се истраживањем освешћују и рефлектују кроз дијалог, посматрање и критичку анализу остварених резултата (Кар, Кемис 2004). У сржи истраживачког поступка је критичка рефлексивност и шира друштвена промена, која се остварује циљано вођеном акцијом у конкретном друштвено-образовном контексту (Кар, Кемис 2004; Коен, Менион, Морисон 2007; МекНотон, Хјуз 2009; Максимовић 2012). Истраживачку заједницу у једном акционом истраживању чине сви они учесници који препознају лични интерес за ширу друштвену промену, у датом образовном контексту, а то су практичари (васпитачи, наставници, стручни сарадници), истраживачи из академске заједнице, родитељи и деца, као и други актери окупљени око заједничке идеје (МекНотон, Хјуз 2009).

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Предмет овог истраживачког рада су акциона истраживања у контексту унапређивања педагошке праксе.

Циљ истраживања је истражити домете и могућности акционих истраживања и њихов допринос на плану унапређивања васпитно-образовне праксе.

Из овако одређеног циља су конкретизовани следећи истраживачки задаци: 1) анализирати одлике акционих истраживања; 2) приказати различите класификације акционих истраживања; 3) сагледати домете и могућности на плану унапређивања васпитно-образовне праксе.

Примењена је дескриптивана метода и поступак анализе садржаја.

КАРАКТЕРИСТИКЕ АКЦИОНИХ ИСТРАЖИВАЊА

Основне одреднице партиципативних акционих истраживања могу се сагледати кроз следеће одреднице: она увек подразумевају социјални процес – намерно истражују однос између подручја појединачног и друштвеног; она су партиципативна – укључују практичаре у процес истраживања као равноправне истраживаче, укључују корпус претходних знања, искустава, вештина и вредности практичара, подстичући их на преиспитивање и разумевање тумачења њихових сопствених акција у друштвеном и материјалном свету; практична су и колаборативна – укључују људе у испитивање поступака који их повезују с другима у друштвеној интеракцији; еманципаторска су – омогућавају учесницима да се опораве, освесте и отргну од ограничавајућих, ригидних, фрустрирајућих и неправедних облика социјалног деловања унутар једног васпитно-образовног контекста, оснажујући учеснике да истражују могуће путеве у којима се њихова пракса може организовати у економски – социјалном и политички праведнијем друштву; критичка су – истраживачки процес су коме учесници настоје да оспоре и реконструишу ирационалне, непродуктивне и отуђујуће начине тумачења и деловања у свету који за сваког појединца носи снажан унутрашњи смисао и значење; рефлексивна су – имају за циљ да оснаже саморефлексију и групну критичку рефлексију праксе у контексту могуће развојне промене у правцу квалитативно виших вредности хуманијег друштва (Атвех и др. 2002: 23–24).

Неке од карактеристика акционих истраживања, која су се бавила реформисањем курикулума, по Елиоту су: истраживања подстакнута иницијативном практичара који проблематизују практична питања образовања; омогућавају преиспитивање курикулума који дестабилизују ученичко напредовање; отварају простор за иновације у васпитно-образовном процесу, подстакнуте контроверзним питањима природе учења, подучавања и евалуације унутар конкретне групе; разрешевање ових питања кроз отворени дискурс практичара/истраживача у духу обостраног уважавања и толеранције; омогућавају тестирање потенцијалних решења васпитања и образовања у самој пракси, у контексту заједничке одговорности; омогућавају развијање курикулума у правцу јачања аутономије практичара (Елиот 2001).

Посебна одлика акционих истраживања је спирални циклус који се може кретати у непрестаном току грађења нових истраживачких питања, ре-

зултата и закључака. Почнимо од структуре акционих истраживања коју је предложио Левин, као оснивач овог методолошког правца. Он наводи четири основне фазе: планирање, деловање, опажање и размишљање (Левин 1946). Неки аутори такође наводе четири фазе, али их формулишу другачије: фаза планирања промене, фаза акције и посматрања, фаза рефлексивног преиспитивања почетних истраживачких питања и последица те акције, на коју се надовезује фаза поновног планирања као основа за улазак у нови циклус планирања, деловања, посматрања и рефлектовања (Атвех и др. 2002). Слична је и шема коју нуде аутори МекНотон и Хјуз (МекНотон, Хјуз 2009: 2), а која пролази такође кроз четири фазе: фаза бирања промене, фаза планирања промене, фаза креирања промене и фаза дељења продуката и извођења закључака. Све категоризације заправо имају слична обележја, с тим што подела по МекНотон и Хјuzu спирални циклус поновног истраживања заправо покреће након треће фазе, која нас води или у нову прву фазу или у завршну, четврту фазу истраживања. Неки аутори наводе осам фаза акционог истраживања: фазу идентификације и формулације проблема, фазу преговора између заинтересованих страна, фазу теоријског истраживања дефинисаног истраживачког питања, фазу модификације почетне формулације проблема, фазу селекције истраживачких поступака, фазу евалуације (која се континуирано реализује), фазу примене пројекта промене, фазу тумачења података, доношења закључака и опште евалуације пројекта у целини (Сомек 2006; Коен и др. 2007).

Када се разматра питање акционих истраживања, посебно се издваја питање рефлексије у њима. Почевши од Шоновог одређења „рефлексије у акцији” и „рефлексије о акцији”, можемо препознати позицију истраживача у односу на истраживачко питање и промене коју жели постићи (Шон 1983). Када појединачни истраживач-практичар уноси промену у своју васпитно-образовну праксу, он је може разматрати, преиспитивати, редефинисати у непосредној ситуацији, односно у моменту трајања промене коју уноси, или о њој може рефлектовати са дистанце, након што је промена трајала неко време и истраживач сада жели да размотри шири контекст ситуације у целисти. Када група истраживача у истраживању преиспитује особине промена које се истраживањем уносе у праксу, они то по правилу чине издвојени из контекста „овде и сада”, они „рефлектују о акцији”.

Етичка компонента акционих истраживања (МекНотон, Хјуз 2009; Коен и др. 2007) је посебно питање акционих истраживања. Она се односи на суптилно балансирање права, потреба и интереса свих релевантних учесника акционих истраживања. У циљу долажења до стварних података од стране учесника у истраживању, који могу бити веома осетљиви, води се рачуна о заштити приватности, података, увида до којих долазе практичари, деца, родитељи и остали учесници, како би се осигурала добробит за све релевантне стране у истраживању – истраживача, учесника, промене која се

уводи, институција у којој се промена уноси, на крају и за саму теорију и праксу педагошке науке. Поред тога, неопходна је дозвола или сагласност за учешће институције у којој ће се истраживање реализовати, учесника у истраживању (запослених, деце и родитеља), релевантне институције која води истраживање. Природа односа који се стварају у једном оваквом истраживању темељи се на хуманим вредностима друштва и појединца, развијајући се у духу дубоког разумевања, толеранције и уважавања. Етички код којим се води једно акционо истраживање, изразито је специфичан према околностима у којима се реализује и не постоји универзалан кључ, јединствен за сва акциона истраживања.

Улога истраживача је посебно питање које се природно надовезује на претходне редове. Истраживач у овим истраживањима дели своју улогу и одговорност са учесницима истраживања или коистраживачима, како се још називају учесници акционих истраживања. Истраживач задржава улогу водитеља, балансира динамику рада тима са којим је ушао у заједничко истраживање, осигурава етичност по свим питањима која се покрећу истраживањем, формира „зону поверења” међу учесницима и, на крају, он је тај који покреће и она осетљива питања дубоке и стварне рефлексije васпитно-образовних појава, које се истраживањем преиспитују, развијају и проблематизују. У зависности од његове умешности, отворености и сарадничких компетенција, истраживач може имати пет могућих улога: инсајдер – истраживач који истражује сопствену праксу, инсајдер у сарадњи са другима, инсајдер у сарадњи са аутсајдером, реципрочна сарадња, аутсајдер у сарадњи са инсајдером, аутсајдер који изучава инсајдере (Хер, Андерсон 2005).

На крају, чини се корисним истаћи принципе акционих истраживања. Сомек издваја следеће методолошке принципе ових истраживања: принцип интеграције истраживања и акције у серију флексибилних циклуса, принцип партнерства између истраживача и учесника, принцип јединственог развијања знања и разумевања истраживачког проблема, принцип социјалне трансформације у функцији социјалне правде, принцип високог нивоа рефлексивности и сензитивности за истраживачка питања, принцип интеграције научних сазнања из различитих области (Сомек 2006).

Када говоримо о заједничким одредницама акционих истраживања, готово сви аутори обухваћени овим истраживањем истичу акцију покренуту у циљу друштвене промене, у којој група равноправних истраживача-практичара поставља, преиспитује и освешћује контроверзна питања учења, подучавања, евалуације, или неких других, често иницираних од стране самих практичара, развијајући истраживачки спирални циклус еманципаторског, практичног, партиципативног, иновативног и колаборативног карактера. Ову сажету слику могућих одлика акционог истраживања приказали смо симболично кроз спирални дијаграм кључних појмова (Слика 1), тако што смо у унутрашњи круг поставили круцијалне одлике акционих истраживања, а са

Слика 1. Одреднице (одлике) акционих истраживања



спољашње стране спирале, навели елементе и подручја којима се васпитно-образовна пракса може унапредити, посредством акционих истраживања.

ВРСТЕ АКЦИОНИХ ИСТРАЖИВАЊА

Иако сва акциона истраживања имају неке заједничке одлике – акција која повлачи са собом извесну промену у педагошкој пракси или друштвеној структури, истраживачка питања потичу од реалних околности праксе, једнакост истраживача и практичара у улози истраживача, критичко преиспитивање и социјални дискурс, истраживачки цикличан процес непрестаног кретања, методолошка ширина и извесна еклектика – постоји неколико подела акционих истраживања.

Основна подела акционих истраживања потиче од Левина, који је предложио следећу класификацију: дијагностичка, сарадничка, емпиријска и експериментална акциона истраживања (Канингем 1993; Максимовић 2012). Дијагностичка акциона истраживања за циљ имају решење проблема, израду плана акције којим се унапређује онај аспект праксе, који се препознао као проблематичан. У педагошкој пракси препознат је елемент који представља непожељан аспект васпитно-образовног процеса и у овом случају акција се покреће како би се уочио, дијагностиковао проблем, његови узроци и стратегије превазилажења. Сарадничка акциона истраживања окупљају тим истраживача из академске и стручне јавности, који су окупљени око неког практичног проблема у циљу трагања за оптималним решењем. У овим истраживањима од посебног значаја је социјални контекст развијања заједничких значења конкретне групе сарадника, које повезује извесна јединственост

по одређеном питању. Нека друга група истраживача у другачијем контексту, може доћи до сасвим других решења, околности и исхода истраживачког процеса. Емпиријска акциона истраживања имају за циљ прикупљање података из праксе, ради генерисања принципа и начела којима се ће се васпитно-образовна пракса даље унапређивати. Овде је акценат на искуству, које је контекстуално условљено, а чији ефекти имају снагу генерисања општих истина о васпитно-образовној пракси. Експериментална акциона истраживања представљају контролисане студије, којима се прати нека циљана васпитна интервенција у сличним околностима, са циљем праћења ефеката успешности те интервенције (Максимовић 2012).

Даље, наилазимо на поделу акционих истраживања коју предлаже аутор Гранди, а која разликује техничка, практична и еманципаторска акциона истраживања (Максимовић 2012). Техничка истраживања имају за циљ унапређивање ефикасности педагошке праксе и професионално усавршавање наставника. Многи ова истраживања проблематизују и постављају питање да ли су уопште акциона јер се баве техничким питањима праксе, издвојеним из контекста дубље рефлексивне и ширих друштвених односа. Практична истраживања, надограђујући претходна, стављају у фокус разумевање практичара укључених у конкретну практичну проблематику и проширивање њихове свести о практичним проблемима са којима се сусрећу. Еманципаторска истраживања имају за циљ ширу друштвену промену, која подразумева ослобађање практичара од устаљених норми, традиција, бирократских протокола и ограничења. Представљају озбиљну критику друштва и друштвених односа који проблеме васпитања и образовања, учеснике ових процеса и околности у којима се они одвијају, стављају под рефлексивну лупу дубинског преиспитивања и рефлектовања над питањима друштвене хегемоније. Ово нас некако води Хебермасовој подели науке, који такође говори о три изворишта људског сазнања (Хебермас 1975). Док техничка сазнања теже да предвиде и контролишу природу социјалних проблема, из перспективе инструменталног рационализма, наилазимо на проблеме акционих истраживања који се баве ефикасношћу, ефективношћу и другим техничким карактеристикама васпитних метода и интервенција. Практична сазнања заинтересована су за питања саморазумевања васпитних проблема, врсте и природе интеракција, традиције и етоса једног социокултурног контекста. На крају, еманципаторска сазнања повезана су са питањима слободе од менталних рестрикција и социјалне дисторзије. Исходиште ових сазнања води дијалектичком рационализму, а логика сазнања концентрисана је у подручју критичке рефлексивне. На крају разматрања овако дефинисане класификације акционих истраживања долазимо до осврта на алтернативне парадигме научног сазнања и можемо направити паралелу између техничких акционих истраживања са емпиријско-аналитичком парадигмом, практичних истраживања са интерпретативном

парадигмом и еманципаторских акционих истраживања, која, у том случају, одговарају критичкој парадигми научног сазнања (Пешић и др. 1998).

Једна од подела сва акциона истраживања дели на истраживања у циљу професионалне промене и на истраживања у циљу социјалне промене, „попут две гране исте истраживачке породице” (МекНотон, Хјуз 2009: 42). Слична је и подела коју предлаже Кемис, који разликује рефлексивне практичаре и критичке теоретичаре (Кемис 1997). Уводећи појам оснаживања, он говори о променама праксе на локалном нивоу, с једне стране, а са друге стране о дубљим променама друштва у коме се васпитно-образовна пракса догађа. Акциона истраживања која се покрећу ради професионалне промене блиска су техничким и практичним акционим истраживањима. Њихова основна сврха је уношење практичне промене у професионалну праксу васпитача и наставника, праћење и рефлектовање њених ефеката, даље дељење као пример добре праксе или даље унапређивање акције, односно промене. Иза њих стоји интерпретативна истраживачка парадигма, индивидуалистичка су или окупљају мањи број актера, најшире до оквира једног вртића или школе. Акциона истраживања за социјалне промене ширег су опсега. Подразумевају ширу социјалну промену, критичко промишљање и значајније мењање социјалне структуре једног васпитно-образовног контекста. Окупљају све релевантне учеснике и интересне стране, мрежу институција, сусрећу програмске, теоријске и законске основе проблема, односно промене која је у средишту истраживачког подручја. Ова истраживања блиска су еманципаторским акционим истраживањима. Основна разлика ових различитих становишта огледа се у томе што акциона истраживања која стварају *професионалну промену* промишљају о иновирању васпитно-образовног контекста и дубљој сврси и ефектима те промене, док акциона истраживања са циљем *социјалних промена* промишљају о вези свих индивидуа и група које чине један образовни контекст, о њиховом односу моћи, знања и ефеката на актуелну визију друштва, подстичући еманципаторски карактер развоја друштва (МекНотон, Хјуз 2009).

Као посебну врсту акционих истраживања Стрингер наводи истраживања у заједници (Стрингер 1996). Ова истраживања произлазе из проблема неке заједнице, социјалне групе или институције, са циљем оснаживања учесника у истраживању, као равноправних сарадника, да трагају за оптималним решењима која унапређују квалитет живота и деловања у тој заједници. Ова истраживања најчешће имају еманципаторски карактер и вођена су највишим вредностима хуманог друштва.

Последњих година наилазимо на нове приступе акционим истраживањима, попут „living theory”. У буквалном преводу назив значи „живећа теорија”, али заправо је у питању развојна теорија, чији је основни задатак објашњење образовног утицаја појединца у његовом сопственом учењу, у учењу других и учењу у специфичном социјалном контексту у коме појединац и

група живе и раде. Суштина ове подврсте акционих истраживања јесте намера истраживача да развија теорију, на основу увида и промена које уноси у праксу, тако да истраживачки процес прелази из једне развојне фазе у наредну, тежећи све вишем нивоу разумевања, промишљања и критичког рефлектовања васпитних појава. Овде се инсистира на јединственом временско-просторном и друштвеном контексту, који окупља појединце у сусрету „мог сопства” и „твог сопства”, ради долажења до заједничке јединствене форме, обима и дубине знања, које је дубоко индивидуално и лично (Вајтхед 2009).

Поред „living theory”, у литератури налазимо и „appreciative inquiry” или „подржавајуће истраживање”, које уместо проблема детектује јаке стране неке праксе и на том основу даље развија капацитет за њено унапређивање (Керка 2003). У образовање као друштвену појаву овај вид истраживачке праксе ушао је из области пословног менаџмента. Одлике овог истраживачког приступа су: професионални дијалог, антиципирање највиших вредности и резултата васпитно-образовне делатности, развијање стратегија за остваривање тих исхода и остваривање промене којој стремимо – кроз мобилизирање ресурса, успостављање нових односа и проактивно деловање. Произлази из крајњих инстанци педагошког оптимизма, у бескрајном настојању константног развоја васпитних и образовних процеса.

Ради боље прегледности, поменуте врсте акционих истраживања приказане су табеларно (Табела 1). Запажамо извесне сличности у класификацијама различитих аутора. Сличности које препознајемо можемо посматрати кроз вертикалну и појмовну повезаност. Тако, сарадничка акциона истраживања могу истовремено бити и практична и техничка, али и еманципаторска или дијагностичка, у зависности од циљне усмерености и од природе односа који се у току истраживања развио међу истраживачима-практичарима. Из тога следи да се ниједно акционо истраживање не може само по себи сврстати у јасну категоризацију, без детаљне анализе процеса којим је истраживање текло. Могуће је да једно исто акционо истраживање одговара различитим критеријумима класификације.

Табела 1. Врсте акционих истраживања

Врсте акционих истраживања	Подела према К. Левину	дијагностичка	емпиријска	сарадничка	експериментална
	Подела према С. Грандију	техничка	практична	еманципаторска	
	Подела према Кемис, МекНотон и Хјузу	професионална промена		социјална промена	
	Посебне поделе	истраживања у заједници	„развојна теорија” („living theory”)	„подржавајуће истраживање” („appreciative inquiry”)	

ДОМЕТИ И МОГУЋНОСТИ АКЦИОНИХ ИСТРАЖИВАЊА У СВРХУ УНАПРЕЂИВАЊА ПЕДАГОШКЕ ТЕОРИЈЕ И ПРАКСЕ

Проблеми којима се акциона истраживања баве нису теоријски постулати педагошке праксе, већ специфични проблеми конкретне заједнице, која дели заједнички оквир значења. Тако, на пример, уместо апстрактних питања васпитања и образовања, сарадници једног акционог истраживања настоје да утврде и одгонетну шта људи раде у конкретним околностима, на који начин сарађују међусобно и са широм околином, које их вредности повезују или раздвајају и у ком дискурсу се креће разумевање света чијег су саставни део (Атвех и др. 2002). Проблеми који улазе у домен акционих истраживања су развијање програма и курикулума у образовању, развијање курикулума без предрасуда, укључивање деце у развијање курикулума, проблеми инклузивног образовања, остваривање партнерства међу свим учесницима васпитно-образовне праксе (родитељима, децом, институцијама владе, културе, високошколског образовања практичара...), технике и поступци подучавања, организација рада школе и вртића, професионални развој практичара, примена и разумевање програмских и законских докумената, родна праведност, подстицање активног учења, документовање ученичких постигнућа (Атвех и др. 2002; Елиот 2001; МекНотон, Хјуз 2009). Сви ови истраживачки проблеми могу се сажети у крупна истраживачка подручја: методе подучавања, стратегије учења, поступци евалуације, ставови и вредности, трајно професионално усавршавање, управљање и контрола понашања, администрација (Коен и др. 2007: 226).

Партиципативност акционих истраживања заправо представља најзначајнији аспект унапређивања васпитно-образовне праксе. Јачањем професионалног идентитета практичара, овај методолошки приступ заправо отвара могућности за проширивање компетенција васпитача и стручних сарадника као истраживача и актера социјалне промене. На тај начин се социјални активизам укључује у процесе образовања и васпитања, чиме се домети ових процеса проширују на друштвену димензију развијања праведнијег друштва (Атвех и др. 2002; МекНотон, Хјуз 2009). Даље, активном партиципацијом практичара јача се професионализам васпитно-образовне делатности, чиме се следствено оснажује и васпитач као креатор васпитно-образовног процеса, спрам улоге реализатора васпитно-образовног програма (Миљак 1987; Слуњски 2001). Анализом новијих докумената образовне политике, укрштањем идеолошких вредности и идентитета наставника, наилазимо и на четири димензије улоге практичара. Уколико поларизујемо ове улоге, на једној страни препознаћемо техничког реализатора економско-прагматичне вредносне оријентације а на другој страни рефлексивног практичара идеолошко-кри-

тичке оријентације (Стојковић, Миљковић Павловић, Радуловић 2019). Следствено овој слици практичара, акциона истраживања управо нуде практичару да развија рефлексивну праксу у којој преиспитује, потврђује и/или развија идеолошко-критичку парадигму.

Неки аутори разликују колаборативна акциона истраживања спрам саморефлексије практичара, сматрајући да се права рефлексивна дешава само у форми социјалног дискурса критичких пријатеља, које повезује међусобно уважавање, отвореност и спремност на преиспитивање, као и заједнички проблеми које тим истраживача настоји да превазиђе конструктивном променом у конкретном социјалном контексту (Атвех и др. 2002). Стога, у сваком акционом истраживању које настоји да унапреди васпитно-образовну праксу, симултано се дешавају три процеса: рефлексивно учење практичара, истраживање васпитно-образовне праксе и акција која води квалитативној промени саме праксе (Банђур, Максимовић 2012). Када је реч о рефлексивном учењу практичара и истраживача разликује се две рефлексивне стране рефлексивности настале радозналости које проистиче из практичног контекста, у којој разматрамо питања попут: Шта радим? Зашто то радим? Које су последице мог/нашег деловања у контексту промене коју желим/о да постигнем/о? С друге стране, критичка рефлексивност је другачија форма размишљања о проблемима струке, у смислу критичког освртања на питања, проблеме и одлике праксе, како бисмо остварили оне обичаје и навике који нас удаљавају од практичне или социјалне промене којој стремимо (МекНотон, Хјуз 2009). Ова критичка рефлексивност подразумева смелост да поставимо и она осетљива питања хегемоније у образовању, као и смелост да та питања проблематизујемо у оквиру истраживачког подручја.

Рефлексивна пракса и истраживачка култура практичара, посредована акционим истраживањима је, чини се, једини пожељан правац развијања савремене педагошке праксе. Иако ова два конструкта представљају јединствен „концептуалан и методолошки приступ [...] у функцији унапређивања процеса учења и подучавања” (Максимовић 2013: 603), међу њима се очитују разлике. Док рефлексивна пракса има за циљ детектовање проблема у васпитно-образовној пракси, акциона истраживања неминовно теже разрешавању тих проблема, развијањем истраживачке стратегије, систематског прикупљања података и дељењем резултата са стручном и научном јавношћу (Максимовић, Банђур 2013). Сличности које се очитују између ових појава, а у функцији су унапређивања васпитно-образовне праксе, свакако су демократски дијалог, неминовност критичког размишљања, преиспитивања и проверавања васпитних појава, трагање за реалним проблемима, изазовима и каузалностима васпитно-образовне праксе, продуктивна друштвена промена, којој тежи тим равноправних сарадника, вођених заједничким циљевима. Све ово упућује на круцијални аспект, а то је лична одговорност практичара који

развија аутономну праксу, у сагласју са дубоко специфичним околностима, свих актера васпитно-образовне ситуације.

Домети и могућности за унапређење васпитно-образовне праксе, посредовани акционим истраживањима су многоструки, почев од непосредног васпитно-образовног рада, димензије о којој најчешће практичари размишљају, у погледу рефлектовања и посматрања и унапређивања ефеката на плану садржаја, метода и техника рада. Ту су, затим, редифинисање, проширивање и обogaћивање средине за учење, укључујући и све оне социјалне чиниоце васпитања и образовања – појединци, групе или институције са којима вртићи остварују партнерство у васпитању. Након улоге актера васпитно-образовног процеса, прелазимо на ниво планирања и програмирања васпитно-образовног рада, у којима се посматрају, прате и вреднују ефекти и продукти курикулума, као реалног оквира у коме се пракса одвија. Потом, немерљив је допринос на плану развијања улоге васпитача као истраживача, рефлексивног практичара и актера социјалне промене. Поред улоге васпитача, на овај начин проширујемо и развијамо улогу деце, породице и других партнера у грађењу културе квалитета васпитно-образовног процеса. На крају, акциона истраживања представљају неприкосновену прилику за превазилажење дисконтинуитета између педагошке науке и праксе, чиме се доприноси развијању истраживачке културе педагогије као научне и практичне дисциплине.

ЗАКЉУЧАК

Реални проблеми конкретних учесника, разноврсност истраживачких питања и подручја, методолошка еклектика и ширина, могућност стварања и одржавања стварних друштвених промена у образовању, спирални циклус сталног кретања – најупечатљивије су асоцијације на акциона истраживања. Стога заслужују да им посветимо посебну пажњу. Иако „рат парадигми” никада неће резултирати помирењем опречних гледишта природе људског сазнања, остаје нам да трагамо унутар широке палете истраживачких недоумица, за адекватним истраживачким питањима, као и начинима њиховог разумевања, могућим решењима и њиховим импликацијама за педагогију као науку. Епистемиологија акционих истраживања коренито је различита од позитивистичке парадигме у педагогији, али нам нуди неприкосновену перспективу практичара, праксе у њеном стварном изразу, као и могућности за њено развијање, и то је управо најдрагоценији аспект овог истраживачког приступа.

Акциона истраживања нуде могућност за „примирје” између педагошке теорије и праксе. Академска заједница која је отворена за преиспитивање стварних проблема васпитно-образовне праксе умногоме може допринети

развијању тзв. „рефлексивног менталитета” практичара. Нико нам тако јасно неће отворити проблематична питања теорије и праксе у педагогији као што то чине васпитачи, наставници и њихови блиски сарадници, под њима подразумевамо стручне сараднике, родитеље, децу и све друге релевантне чиниоце једне васпитно-образовне средине. То подразумева спремност академске заједнице да отвори врата за ова питања, увиде и решења до којих практичари долазе у свом свакодневном раду. Такође, потребно је подржавати настојања практичара да васпитно-образовну праксу преиспитују, развијају и креирају подстакнути истраживачком „апаратуром” академске заједнице, отварањем дијалога између практичара и теоретичара, увођењем оперативних путева за тај дијалог кроз организације, истраживачке институте, конференције и публикације, како би за резултат имали промовисање и развијање васпитно-образовне праксе, јачање истраживачких компетенција практичара, оснаживање одговорности и дистрибуције моћи на вртиће и школе, наместо економских и политичких институција друштва.

ЛИТЕРАТУРА

Атвех, Кемис, Викс (2002): Bill Atweh, Stephen Kemmis, Patricia Weeks, *Action research in practice: partnership for social justice*, New York: Taylor & Francis e-Library.

Банђур, Максимовић (2012): Вељко Банђур, Јелена Максимовић, Улога акционих истраживања у унапређивању васпитно-образовне праксе, *Насиња и васпитање*, 61(1), 22–32.

Вајтхед (2009): Jack Whitehead, Using a living theory methodology in improving practice and generating educational knowledge in living theories, *Educational Journal of Living Theories*, vol. 1, pp. 103–126. Преузето септембра 2019. са сајта: [https://ejolts.net/files/journal/1/1/Whitehead1\(1\).pdf](https://ejolts.net/files/journal/1/1/Whitehead1(1).pdf)

Дејвис, Сумара (2006): Brent Davis, Dennis Sumara, *Complexity and education: Inquiries into learning, teaching and research*, Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates.

Елиот (1985): John Elliot, Educational action-research, In: J. Nisbet (Ed.), *World Year Book of Education: research, policy and practice*. London: Kogan Page.

Елиот (1991): John Elliot, *Action Research for Educational Change*, Buckingham and Bristol, PA: Open University Press.

Канингем (1993): J. Barton Cunningham, *Action Research and Organizational Development*, Westport, CT, Praeger.

Кар, Кемис (2004): Carr Wilfred, Stephen Kemmis, *Becoming critical: Education, knowledge, and action research*, London: Routledge Farmer, Taylor & Francis Inc.

Кемис (1997): Stephen Kemmis, *Rethinking Equity And Justice In The University*, Perth: Curtin Indigenous Research Centre.

Керка (2003): S. Kerka, *Appreciative Inquiry. Trends and Issues Alert*, Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education. Преузето септембра 2019. са сајта: <http://ezproxy.nb.rs:2166/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED473671&site=eds-live>.

Коен, Менион, Морисон (2007): Louis Cohen, Lawrence Manion, Keith Morrison, *Metode istraživanja u obrazovanju*, Jastrebarsko: Naklada Slap.

Левин (1946): Kurt Lewin, Action problem and Minority problem, *Journal of Social Issues*, Vol. 2, 34–36.

Максимовић (2012): Jelena Maksimović, *Akciona istraživanja u pedagoškoj teoriji i praksi*, Niš: Filozofski fakultet.

Максимовић, Банђур (2013): Јелена Максимовић, Вељко Банђур, Савремена акциона истраживања и методолошко образовање наставника рефлексивног практичара, *Теме, часопис за друштвеноу теорију и праксу*, 37 (2), 595–610.

МакНотон, Хјуз (2009): Glenda MacNaughton, Patrick Hughes, *Doing Action Research in Early Childhood Studies: A Step by Step Guide*, Berkshire: McGraw-Hill Education.

Миљак (1987). А. Miljak, Odgajatelj – stvoritelj ili izvršilac programa, *Predškolsko dete*, vol. 19, br. 2, 13–16.

Пешић (2004): Mirjana Pešić, *Pedagogija u akciji*, Beograd : Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.

Слуњски (2001): Edita Slunjski, *Integrirani pedškolski kurikulum*, Zagreb: Mali profesor.

Сомек (2006): Bridget Somekh, *Action Research: A Methodology for Change and Development*, Maidenhead: McGraw-Hill Education.

Стојковић, Миљковић Павловић, Радуловић (2019): Jelena Stojković, Ana Miljković Pavlović, Lidija Radulović, What kind of a teacher does educational policy want: an analysis of one european document, In: D. Pavlović Breneselović, G. Stepić, I. Prlić (Eds.), *The Book of Proceedings*, Sremska Mitrovica: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare Sirmijum, 119–128.

Стрингер (1996): Ernest T. Stringer, *Action research: A handbook for practitioners*, Thousand Oaks, CA: Sage.

Хабермас (1975): Jirgen Hebermas, *Saznanje i interes*, Beograd: Nolit.

Хер, Андерсон (2005): Kathryn Herr, Gary L. Anderson, *The Action Research Dissertation. A guide for students and faculty*, Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.

Шон (1983): Donald A. Schön, *The reflective practioner*, New York: Basic Books.

Ana S. Miljković Pavlović

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department for Human Sciences

A WAY OF IMPROVING EDUCATIONAL PRACTICE THROUGH ACTION RESEARCH

Summary: Action research as a methodology of research was created as an attempt to carry out reforms in the field of education, as well as micro-reforms in pedagogical practices in the way that practitioners – teachers, educators and associates – examine established

norms, theoretical settings and practical solutions which arise from the real circumstances of educational practice. The goal of this paper is to explore the possibilities of action research and its contribution to the improvement of educational practice. The specific objectives of the paper are the following: 1) to present different classifications of action research; 2) to analyze the characteristics of action research; 3) to examine the possibilities of action research in the field of improvement of educational practice. The descriptive method and content analysis technique were used. The results of the research offer a concise picture of the characteristics and types of action research according to different authors, as well as the possibilities of advancing pedagogical theory and practice, in the context of developing a culture of quality in education.

Keywords: action research, types of action research, characteristics of action research, pre-school education, development of pedagogical practices.

Milan S. Komnenović
University of Kragujevac
Faculty of Education in Užice
Junior Research Assistant

УДК 371.14:371.018.3
<https://doi.org/10.18485/uzdanica.2020.17.1.18>:
Оригинални научни рад
Примљен: 10. фебруар 2020.
Прихваћен: 11. мај 2020.

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF BOARDING SCHOOL TEACHERS AFTER INITIAL EDUCATION¹

Abstract: The technologically and scientifically impacted modern society demands a different approach to the acquisition of knowledge, its range and purpose. There is an ever-increasing demand for the integration of modern scientific achievements with educational contents. In order for educators to fulfill these educational demands, it is necessary for them to constantly develop their professional competencies so that they may be capable of expanding their field of expertise and becoming initiators, carriers, and organizers of the developmental processes and changes in education. Initial [undergraduate] education cannot answer everyday societal changes well enough, and with that in mind, it cannot prepare an individual for working effectively. The solution can be seen in permanent [life-long] learning, in the constant professional development (PD in further reading) of educators to be exact, which begins with initial [undergraduate] education and continues with the development of their professional knowledge and skills through different shapes of compulsory development of their professional competencies. In the circles of educators, besides preschool, elementary, and high school teachers, according to specific tasks in the educational framework, there are educators who work in boarding schools. Although this group is comprised of a smaller number of educators, it is equally important for boarding school teachers to continually develop their professional competencies. In the theoretical framework of the paper, an analysis of the problem of their PD will be made, while the empirical chapter of the paper speaks about the opinions of boarding school teachers, according to their PD.

Keywords: professional development, boarding school teachers, boarding schools.

INTRODUCTION

Qualitative and quantitative changes which are daily integrated into society, demand different educational outcomes from every individual (Trnavac, Đorđević 2005). Furthermore, educators constantly have to improve their competencies in

¹The paper was developed in the framework of the project “Instruction and learning: problems, goals, and perspectives”, no. 179026; the bearer of the project is the Faculty of Education in Užice, and it is funded by the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia.

order to efficiently respond to the determined educational outcomes, whereas other cycles of initial [undergraduate] education have become insufficient, inadequately preparing educators for their profession (Pešikan 2005). The improvement of professional competencies is possible only through the systematic, planned and continuous PD of educators on whom the complete educational process depends (The Teaching profession in Europe: the profile, trends, and concerns 2004). Moreover, PD can be presented as a continuum which begins with initial [undergraduate] education and continues through constant development; it should be a part of a consistent educational policy and part of the wider international policy on education (*Quality assurance in teacher education in Europe* 2006; *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* 2009). In other words, it is “a sum of all the formal and informal experiences and learning throughout the career, from the acquisition of the degree to the retirement” (Fullan 2001). Furthermore, the PD of educators represents the answer to the modern needs of students and schools. Namely, the quality of the teacher and his work represent a crucial component of the education and academic success of the student (Darling-Hammond, Rockoff, Hattie, according to Stanković, Đerić, Milin 2013).

THE EMERGING OF THE INITIATIVE FOR PERMANENT EDUCATION

During the 1970s, the initiative for a global perspective and a new direction of education began because of frequent criticism of the current school system that was a demand for the school not to be cut out of societal happenings (Horvat, Lapat 2012; Bečić et al. 2009). During that time, UNESCO initiated two large research projects searching for a solution to the global educational crisis (Faure et al. 1975; Delors et al. 1998). Both studies resulted in mutual solutions: there is a need for a thorough change – instead of “preparing for life” (schooling during childhood and youth), modern education needs to become an integral part of a person's life. The next twenty years of research resulted in the structuring of the content of the new educational concept in which the process of initial [undergraduate] education aims to develop abilities for further self-education while *competencies* become the key pointer of the quality of modern education. During their acquisition, initial [undergraduate] education has a concentric form as an assumption of the continuation of the educators' permanent education (Radeka 2007).

The EU expects educators to possess skills with which they are able to develop tolerance, encourage social cohesion, and prepare students for a *society of knowledge* while also adhering to pluralist values and human rights. The orientation defined in this manner indicates that in the initial [undergraduate] education there is a need for developing the ability to solve new problems which are brought forth by recurring changes in society and which, in order to be overcome, need

the younger generations to be prepared (*Memorandum o cjeloživotnom učenju Evropske komisije* 2000). In the desire for minimizing organizational differences in the system of PD of educators, member countries of the European Council aim to create a network of scholar connections which will deal with continuous PD. By exchanging the factors of education, experiences and information are shared through conferences, seminars, exchange of European projects, educational development centers, and the support provided by “INSET In-service Education for Teachers”. Bearing in mind that the trend of modern education emphasizes the achievement of equal quality for all, the International Organization for Economic Collaboration and Development (OECD) initiated international research on learning and instruction (TALIS) which was very successful, because it contributed to the consideration of participating countries own needs in the domain of PD in terms of the improvement of the instruction quality and the position of the teachers.

The PD of educators should represent part of the system of permanent [lifelong] learning, and actualize the connection and adjustment between basic education and PD during work. The need for all educators to participate in (their own) PD, regardless of the level and segment of education that they work in, could simultaneously be considered as their right and their obligation. The concept of PD implies a system which is based on the process of planning and programming, actualization, observation, and evaluation of that process. The observation of the PD of educators has the aim of analyzing the actualization of the process, the level of achievement of determined outcomes and tasks, while ascertaining problems during the actualization, and solving those problems. (Stamatović, Rogić 2008). Among everything, the observation process of PD also constitutes the determining and synchronizing of subjective and objective needs of every individual, which creates the basis for the process of programming PD, because “adults accept learning and further development if they notice the fulfillment of their individual needs in it” (Stanojlović 1982: 27).

PD OF EDUCATORS IN SERBIA

In Serbia, the institutional framework of educator and teacher development is based on the international cooperation of the Ministry of Education, Science and Technological Development, the Institute for the Development of Education, and the Centers for the PD of Educators with other institutions which conduct development programs. One of the principal activities of the aforementioned Center is the assessment of the quality of the program of PD which is based on accreditation and feedback from the program instructors on the process of actualization, which indicates the assessment of the process. The systematic evaluation of the PD of educators demands the assessment of the process through the accomplishment of outcomes and tasks of the program, and self-assessment in the field of PD

(Stamatović, Rogić 2008). The overall reform of education in Serbia, after the year 2000, also suggests a unique system of “PD of employees in the field of education which implies changes in all three elements: basic education, job orientation, and PD with work” (Kovač-Cerović et al. 2004). PD encompasses activities which are self-initiated and done by the educator, PD within the school, preschool, or boarding school, as well as attendance at accredited programs of PD (*Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju* 2018).

According to the Law on the Bases of the System of Education, educators are required to develop themselves professionally in order to more efficiently accomplish their educational work. The plan for the PD of the educator is an integral part of the annual work plan of the institution and is adapted to its development plan and the results of self-assessment and the external assessment of the institution. As the decree on PD defines it, PD is accomplished through (1) activities performed by the institution, (2) activities which are conducted in adherence with approved training programs and professional gatherings, (3) activities that are performed by the ministry, the Institute for the Development of Education, the Institute for the Assessment of the Quality of Education, and the Pedagogical Institute of Vojvodina, (4) activities that are organized on an international scale in the field of education, (5) activities that are carried out by higher education institutions, based on the program for permanent [life-long] learning and (6) activities which are performed by the educators themselves, in compliance with their personal plan for PD. The forms of PD are: (1) the program of PD which is carried out through training and (2) professional gatherings (congresses, meetings, conferences, consultations, symposiums, round tables, forums, webinars, summer and winter schools, professional and academic travel). During his/her PD, the educator may acquire certain professional titles: pedagogical consultant, mentor, instructor, or senior pedagogical consultant. The orientation program for the intern teacher and the program for acquiring a license is appointed by the supervising body of the ministry which issues the license and runs the register of licensed educators (*Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju* 2018).

In Serbia, key decisions about accredited programs of PD and license issuing for educators are made on the national scale while the educators and the institutions that they work in have flexibility in choosing some of the accredited programs of PD (Pavlović, Stanković 2008). The Institute for the Development of Education accredits the programs, assembles and publishes the Catalogue of approved programs and follows the functioning of the complete system. Educators and boarding schools are able to choose the programs from the Catalogue while the funding for PD is, by law, carried out by the local government. However, it turns out that the established practice of PD through attendance at accredited programs has been encountering a series of problems – limited utility of the Catalogue (Pešikan et al. 2010), bad quality of programs and instructors (Džinović 2009), disproportion of the offer and demand of the PD programs (Alibabić, Šegrt 2010), inadequacy

of quality assurance in the system, funding problems, and low motivation for this and other types of development among teachers (Stanković 2011). Therefore, this part of the system of PD has proved itself inadequately efficient, which is also the opinion of the educators themselves (Stanković et al. 2012).

Acknowledgment of the opinions of the educators on the innovation of PD leads to an increase of the participation of boarding school employees in bringing decisions which directly affect them, which, in turn, reduces the risk of the feeling that these decisions have been forced on them. In addition, by acknowledging the opinions of direct participants in educational work, the quality of the suggested measures is improved because they become more realistic and applicable in practice (Stanković et al. 2012).

METHODOLOGICAL PART OF THE RESEARCH

The research focus is the PD of boarding school teachers. *The research subjects* are boarding school teachers' attitudes towards PD. *The aim of the research* is the analysis of boarding school teachers' attitudes towards PD. From the said aim, these *research objectives* can be identified:

- Determining how boarding school teachers assess the effectiveness of PD for their professional gain;
- Determining how boarding school teachers assess the extensiveness of the forms of PD that they have participated in;
- Determining how boarding school teachers assess the criteria by which the contents of the Catalogue are kept up to date;
- Verifying the attitudes of boarding school teachers towards the need for individual plans for PD and personal aspirations for professional gain;
- Examining the attitudes towards the necessity for teams for PD in boarding schools;
- Examining the attitudes of boarding school teachers towards groups of standards and competencies and the self-evaluation of the competencies from those groups;
- Determining whether there is a statistically significant difference between the attitudes of boarding school teachers towards PD based on their gender, age and years of service in education.

Independent variables: gender, age, years of service in education.

Dependent variables: attitudes of boarding school teachers towards PD.

In accordance with the given aim and objectives of the research, a hypothesis can be formulated: boarding school teachers who work in boarding schools have a positive attitude towards PD. Within the primary hypothesis, based on the

objectives, specific hypotheses can be formulated: boarding school teachers have a positive attitude towards PD because they mostly assume:

- that it is useful for their professional gain;
- that the contents are not too extensive;
- that the topics are appropriate for the current problems in education;
- that it is important to have a personal plan for PD as well as funding, but that they do not aspire towards gaining the title of a pedagogical consultant or other higher titles;
- that in every boarding school there needs to be a team that plans PD;
- that the most important field of PD is the K3 field, in other words, the field in which the competencies for developing and supporting student's personality are developed;
- that statistically significant differences are expected regarding the attitudes of boarding school teachers towards PD depending on: gender, age, and years of service in education.

The level and type of data analysis: Frequencies and percentages will be used from the field of descriptive statistics. The Mann-Whitney U test and the Kruskal-Wallis test will be used from the field of statistical conclusion for the testing of the null hypothesis.

The research is based on the descriptive method. The boarding school teachers' attitudes are tested by the tool which is designed for the needs of the research, and also possesses the characteristics of surveying and the attitude scales. The examination was anonymous, and the subjects were picked through convenience sample, namely, it depended on willingness of the subjects to participate. The research sample is comprised of boarding school teachers from the listed boarding schools: Boarding schools in Jagodina, Kragujevac, Čuprija, Niš and "Brankovo kolo" boarding school in Novi Sad. Furthermore, the research sample also contained boarding school teachers that were employed in boarding schools that are under the supervision of the vocational schools: Agricultural-veterinarian school in Svilajnac, "Nikola Tesla" Technical school in Kostolac and the School for the musically talented in Čuprija.

The surveying was conducted in March 2019. The sample comprises 62 boarding school teachers and the graphic representation of the sample is based on the gender (Figure 1), age, and age of working in education.

Categorizing the data into three modalities and calculating the percentage resulted in the sample structure regarding the years of service in education (Figure 2) and the age of the subjects (Figure 3).

Figure 1. Sex of the subjects

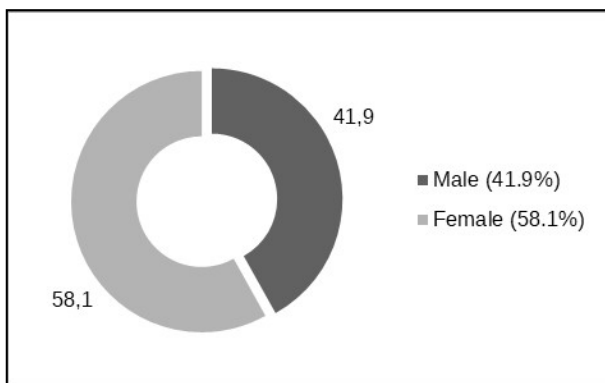


Figure 2. Age of working experience

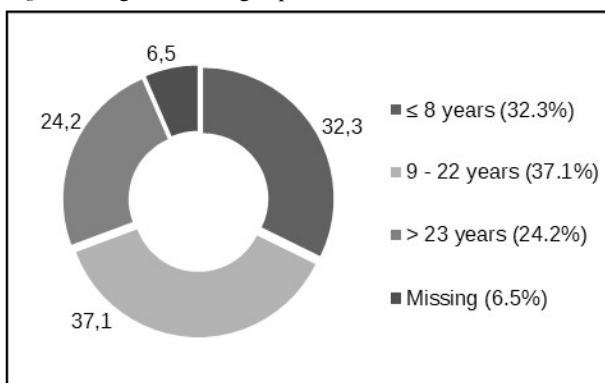
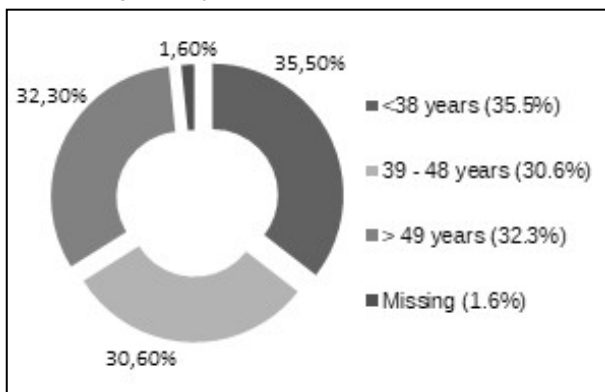


Figure 3. Age of subjects



ANALYSIS AND INTERPRETATION

The results that are shown in Table 1 point out that more than $\frac{2}{3}$ of the subjects recognized professional education as an important factor of their PD, which adheres to the primary hypothesis of this study, showing a positive attitude towards PD. However, there are a number of boarding school teachers who mostly agree (29%). The attitudes of the subjects towards the extensiveness of the topics are divided into three (almost equal) parts, namely into teachers who indicate that the topics are too extensive (25.8% + 11.3%), teachers who assess the extensiveness as appropriate (27.4% + 1.6%) and e teachers who are indecisive (33.9%).

Table 1. I think that PD is useful for my professional gain

	f	%
I strongly agree	43	69.4
I agree	18	29.0
I neither agree nor disagree	1	1.6
Total	62	100.0

Table 2. Topics of the attended form professional training is extensive

	f	%
I strongly agree	7	11.3
I agree	16	25.8
I neither agree nor disagree	21	33.9
I disagree	17	27.4
I strongly disagree	1	1.6
Total	62	100.0

Table 3 represents the answers of the boarding school teachers about the contents of the Catalogue. The distribution of the answers shows that a large number of boarding school teachers recognized that the topics from the Catalog are up to date with the current problems of education (32.3% + 50%).

Table 3. The Catalog of PD programs is appropriate for the current problems in education

	f	%
I strongly agree	20	32.3
I agree	31	50.0
I neither agree nor disagree	6	9.7
I disagree	3	4.8
I strongly disagree	2	3.2
Total	62	100.0

Table 4. The carried out form of professional education are useful

	f	%
I strongly agree	30	48.4
I agree	23	37.1
I neither agree nor disagree	6	9.7
I disagree	3	4.8
Total	62	100.0

The results in Table 4 point out that more than half of the subjects thought that PD is *useful* (48.4% + 37.1%) for their professional gain, which again confirms the primary hypothesis.

Table 5. There is a need for an individual PD plan education are useful

	f	%
I strongly agree	19	30.6
I agree	25	40.3
I neither agree nor disagree	13	21.0
I disagree	3	4.8
I strongly disagree	2	3.2
Total	62	100.0

Table 6. A system for stimulating the boarding school teachers for permanent PDs should exist

	f	%
I strongly agree	37	59.7
I agree	17	27.4
I neither agree nor disagree	5	8.1
I disagree	2	3.2
I strongly disagree	1	1.6
Total	62	100.0

The majority of boarding school teachers (30.6% + 40.3%) showed a positive attitude to having an individual PD plan. However, a significant number of boarding school teachers (almost 1/3 of the subjects) had an undecided or negative attitude towards an individual plan for PD (Table 5). Nevertheless, there was no disagreement on the fact that it is necessary to stimulate permanent PD in boarding school teachers in terms of paid leave and improvements in expertise. Over 85% of the answers on this matter are positive (Table 6).

Table 7. I strive towards PD and knowledge acquisition

	f	%
I strongly agree	28	45.2
I agree	17	27.4
I neither agree nor disagree	10	16.1
I disagree	5	8.1
I strongly disagree	2	3.2
Total	62	100.0

Table 8. There should be a professional development team in a boarding school

	f	%
I strongly agree	41	66.1
I agree	14	22.6
I neither agree nor disagree	4	6.5
I disagree	2	3.2
I strongly disagree	1	1.6
Total	62	100.0

Of course, there are differentiating opinions on the question of whether boarding school teachers strive towards acquiring professional titles (pedagogical consultant, independent pedagogical consultant, and others). Positive attitudes are not that reassuring when it comes to this question. In addition, the percentage of boarding school teachers who are indecisive and show a negative attitude towards acquiring professional titles should not be easily disregarded. Therefore, the hypothesis that boarding school teachers do not strive towards acquiring professional titles is somewhat confirmed (Table 7). The attitudes of boarding school teachers towards the statement that in every boarding school there should be a team for PD planning are shown in Table 8. More than 2/3 of subjects agreed with this deduction, which confirms the primary hypothesis.

Table 9. Frequency of answers about the groups of competencies

	K1	K2	K3	K4	Missing	Σ
	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)
To which group of standards would you like your next training to belong?	8 (12.9%)	6 (9.7%)	26 (41.9%)	20 (32.3%)	2 (3.2%)	
To which group of standards did the previous training you attended belong?	6 (9.7%)	9 (14.5%)	12 (19.4%)	32 (51.6%)	3 (4.8%)	
Which group of competencies do you think that you should improve in your work?	7 (11.3%)	10 (16.1%)	26 (41.9%)	16 (25.8%)	3 (4.8%)	
Which group of competencies do you believe that you have developed the most?	8 (12.9%)	10 (16.1%)	23 (37.1%)	19 (30.6%)	2 (3.2%)	
						62 (100)

When considering the attitudes of the subjects towards the groups of competencies that are offered in the framework of PD, we can conclude that most of the answers belong to the K3 and K4 categories, the groups of competencies which develop skills for the support of the student's persona, as well as communication and collaboration. There is an attitude among the subjects that these groups develop these skills most. However, they also assume that these categories need to be improved. In accordance with that, the subjects provide the answers to the question of which training to participate in next (Table 9). Answers like this confirm the primary hypothesis, which is expected, based on the job nature, i.e. providing support to students during their time spent in the boarding schools, which is very dynamic if we take into consideration the development period that the students are going through at that moment and the circumstance of them being away from their home. The type of support is carried out through different sorts of conversations, sections, and activities. Thus, the answers are not surprising regarding these two categories (Table 10).

Table 10. Ranking the groups of competencies

	K1	K2	K3	K4	Missing	Σ
	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)
To which group of standards would you like your next training to belong?	8 (12.9%)	6 (9.7%)	26 (41.9%)	20 (32.3%)	2 (3.2%)	
To which group of standards did the previous training you attended belong?	6 (9.7%)	9 (14.5%)	12 (19.4%)	32 (51.6%)	3 (4.8%)	
Which group of competencies do you think that you should improve in your work?	7 (11.3%)	10 (16.1%)	26 (41.9%)	16 (25.8%)	3 (4.8%)	62 (100)
Which group of competencies do you believe that you have developed the most?	8 (12.9%)	10 (16.1%)	23 (37.1%)	19 (30.6%)	2 (3.2%)	

K1 – Competencies for instruction, subjects and teaching methodology;

K2 – Competencies for teaching and learning;

K3 – Competencies for supporting the students persona;

K4 – Competencies for communication and collaboration.

When an opinion on how to rank the groups of competencies, according to the personal importance for the boarding school teachers, was asked of them, the answers were compatible with the answers to the previous questions. In other words, the largest distribution can be found among the competency groups labeled K3 and K4, which says that they consider these two categories as the most important ones for their professional work (Table 11).

Table 11. Ranking the groups of competencies

	K1	K2	K3	K4
	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)
Very important	8 (12.9%)	8 (12.9%)	32 (51.6%)	14 (22.6%)
Important	1 (1.6%)	9 (14.5%)	20 (32.3%)	32 (51.6%)
Partially important	3 (4.8%)	42 (67.7%)	5 (8.1%)	12 (19.4%)
Unimportant	50 (80.6%)	3 (4.8%)	5 (8.1%)	4 (6.5%)
Total	62 (100)	62 (100)	62 (100)	62 (100)

K1 – Competencies for instruction, subjects and teaching methodology;
 K2 - Competencies for teaching and learning;
 K3 - Competencies for supporting the students persona;
 K4 - Competencies for communication and collaboration.

The Kruskal–Wallis test (Table 12) determined that there is a statistically significant difference regarding two attitudes towards the topic extensiveness of the attended PD courses among the boarding school teachers, according to their years of service, which have been categorized into three groups (Figure 2). Additional testing with the Mann–Whitney U test found statistically significant differences in terms of said attitudes between the boarding school teachers who had spent 8 or less years in service and the ones who had spent between 9 and 22 years in service, as well as between the ones who had spent 8 or less years in service and the ones who had spent 23 or more years in service (Table 13). The differences were proven to be statistically significant even after the Bonferroni correction ($p = 0.05/3 = 0.017$).

Table 12. Results of Kruskal–Wallis test

Topics of the attended form professional training is extensive	
Chi-Square	12.898
df	2
Asymp. Sig.	.002

Table 13. Results of Mann–Whitney U test

Topics of the attended form professional training is extensive	Godine rada	
	≤ 8 i 9 – 22	≤ 8 i 23+
Mann-Whitney U	126.000	55.000
Wilcoxon W	402.000	175.000
Z	-2.669	-3.300
Asymp. Sig. (2-tailed)	.008	.001

If the distribution of the median according to years in service of the subjects, with regard to the fact that the 1 rank signified the most important element dur-

ing the ranking, it can be concluded that the statistically significant difference is larger and that the scale of influence increases in compliance with the difference between the years in service of the subjects. Thus, the subjects who had spent 23 or more years in service showed an affirmative attitude towards the PD topics being extensive (Table 14).

Table 14. View arithmetic meanings, standard deviation, medians in relation to work experience

Categories of work experience			Σ
$r = \frac{z}{\sqrt{N}}$	≤ 8 i 9–22	$\frac{-2.669}{\sqrt{43}}$	-0,41
	≤ 8 i 23+	$\frac{-3.300}{\sqrt{35}}$	-0,56

Table 15. The size of the influence by the categories of work experience

Topics of the attended form professional training is extensive				
Years of working	N	Mean	Std. Deviation	Median
≤ 8	20	3.4000	.99472	4.0000
9–22	23	2.6522	.93462	3.0000
23+	15	2.3333	.72375	2.0000
Total	58	2.8276	.99363	3.0000

The value of the scale of influence between the category of boarding school teachers with up to 8 years in service and the ones between 9 and 22 years in service is $r = 0,41$. This, according to Cohen's criteria (Cohen 1988: 22), assumes the mid-level of influence with the tendency to a higher level. Between the two categories, boarding school teachers who had spent up to 8 years in service and the ones who had spent 23 or more years in service, the value is $r = 0,56$, which, according to the same criteria, represents a large influence (Table 15).

CONCLUSION

The PD of boarding school teachers is a complex process in which the fulfillment of professional educational needs of direct factors and the conductors of education in boarding schools needs to be achieved while still adhering to standards that were established by the supervising ministry and all the other circumstances that directly or indirectly affect the PD of every educator. This research aimed

to examine the boarding school teachers' attitudes towards PD, their tendencies towards the process, as well as what their position is in the system of PD. Namely, whether they are recognized in the system of PD according to the topics that are present in the Catalogue, and if these topics are directly related to their field of educational work.

The results indicate that boarding school teachers generally have positive opinions towards PD in terms of improving the activities, methods, and topics of the attended forms of PD. Boarding school teachers show positive attitudes towards PD teams being present in every boarding school. Nevertheless, they have differentiating opinions on their personal PD plans and tendencies. The boarding school teachers are mainly interested in the PD from the categories which are related to support to the development of the students' persona, and the category which develops communication and collaboration skills. Moreover, they estimate these categories to be the most developed categories in their work, which was expected, based on the characteristics of the boarding school teacher profession.

There is a statistically significant difference regarding the attitude towards the extensiveness of the topics of the attended PD programs between the boarding school teachers who have spent a different amount of years in service, namely, between those who have spent up to 8 years in service and the ones who have spent between 9 and 22 years in service, as well as between the those who have spent up to 8 years in service and the ones who have spent 23 or more years in service. Besides that, the scale of influence increases with an increase of the difference between the years in service of boarding school teachers. Ergo, boarding school teachers with 23 or more years spent in service have an attitude that the topics of the PD programs are extensive. Thus, it can be concluded that the increase of the years spent in service affects the boarding school teachers' attitudes towards the extensiveness of the topics of the PD programs. Based on the attitudes of the boarding school teachers who have spent a large number of years in service, a few assumptions that require further research can be made:

- Boarding school teachers who have spent more than 23 years in service possess substantial experience. However, the topics that can be found in the Catalogue for PD are familiar to them and based on that, they deem the topics to be extensive.
- Boarding school teachers who have spent a large number of years in service recognize the diversity of knowledge and skills that are necessary for working as a boarding school teacher, and in the offer for PD, most of the topics were processed during one segment. Therefore, they are considered extensive in terms of covering the different aspects that are important for the profession. In other words, they should be divided into different forms and topics of PD for the highest processing quality because of their importance.

Among the instructions regarding PD, it is necessary to indicate that there are few studies both theoretical and empirical that deal with boarding school education, both from the aspect of teachers and students. This implies that it is of great importance to direct the focus of researchers to this education segment, which remains scientifically “unexplored”, yet is indeed a part of the secondary school education system.

REFERENCES

Bečić, Ciglencčki, Čavar, Čulo, Klapan, Leko, Matijević, Miščin, Rajić, Šarić, Škegro-Vdović, Vrcelj, Žiljak, Žiljak (2009): Emira Bečić, Nediljko Ciglencčki, Jozo Čavar, Ivan Čulo, Anita Klapan, Anita Leko, Milan Matijević, Daniel Miščin, Višnja Rajić, Tina Šarić, Matija Škegro-Vdović, Sofija Vrcelj, Ognjen Žiljak, Tihomir Žiljak, *Međunarodne organizacije u obrazovanju odraslih* (1), Zagreb: Birotisak d. o. o.

Cohen (1988): Jacob Willem Cohen, *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd edn), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Retrived 25/3/2020 from <http://www.utstat.toronto.edu/~brunner/oldclass/378f16/readings/CohenPower.pdf>

Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications (2009): European Commission, Brussels. Retrived 5/03.2019 from <http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/eu-common-principles.pdf>.

Delors (1998): Jacques Delors, *Učenje: blago u nama*. Izvješće UNESCO-u međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće, Zagreb: Tipotisak d. o. o.

Faure, Herrera, Kaddoura, Lopes, Petrovsky, Rahnema, Ward (1975): E. Faure, F. Herrera, A.-R. Kaddoura, H. Lopes, A. V. Petrovsky, M. Rahnema, F. C. Ward, *Učiti za život: svet obrazovanja danas i sutra*, Beograd: Stručna štampa.

Fullan (2001): Michael Fullan, *The New meaning of educational change*, New York: Teachers College Press.

Horvat, Lapat (2012): A. Horvat, G. Lapat, Cijeloživotno obrazovanje učitelja, *An-dragoški glasnik*, 16 (2), 131–142.

Kovač-Cerović (2004): Tinde Kovač-Cerović, *Kvalitetno obrazovanje za sve: izazovi reforme obrazovanja u Srbiji*, Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije.

Memorandum o cjeloživotnom učenju Europske komisije (2000): Brisel.

Pavlović, Stanković (2008): Branka Pavlović, Dejan Stanković, Stručno usavršavanje i saradnja između nastavnika u osnovnim školama u Srbiji, *Inovacije u nastavi*, XXI (1), 23–32.

Pešikan (2005): Ana Pešikan, Profilisanje budućih diplomiranih stručnjaka, *Psihologija*, 38 (3), 239–253.

Pešikan, Antić, Marinković (2010): Ana Pešikan, Antić, Snežana Marinković, *Analiza koncepcije stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji: proklamovani i skriveni nivo (I deo)*, Beograd: Filozofski fakultet. Retrived 2/3/2020 from <http://www.vi.sanu.ac.rs/Odbor obrazovanje/Prilozi/PesikanEtAl.pdf>.

Pravilnik (2018): Pravilnik o stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanju nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika, *Službeni glasnik RS*, br. 48/2018.

Quality assurance in teacher education in Europe (2006): Brussels: European Commission.

Radeka (2007): Igor Radeka, Uloga nastavnika u cjeloživotnom obrazovanju, *Pedagogijska istraživanja*, 4 (2), 283–289.

Stamatović, Rogić (2008): Jelena Stamatović, Aleksandra Rogić, Praćenje i evaluacija stručnog usavršavanja nastavnika, *Inovacije u nastavi*, XXI (1), 98–110.

Stanković (2011): Dejan Stanković, Sistem profesionalnog razvoja nastavnika u Srbiji: glavne teme i pravci razvoja, u: T. Vonta, S. Ševkušić (ur.), *Izzivi in usmerit ve profesionalnega razvoja učiteljev / Izazovi i usmerenja profesionalnog razvoja učitelja*, Ljubljana: Pedagoški inštitut, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, 87–101.

Stanković, Teodorović, Milin, Đerić, Bodroža, Gutvajn (2012): Dejan Stanković, Jelena Teodorović, Vladeta Milin, Ivana Đerić, Bojana Bodroža, Nikoleta Gutvajn, *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji: refleksije o prošlosti, vizije budućnosti* (POPS 2) – *Izveštaj o istraživanju*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Stanković, Đerić, Milin (2013): Dejan Stanković, Ivana Đerić, Vladeta Milin, Pravci unapređivanja stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji: perspektiva nastavnika osnovnih škola, *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 45 (1), 86–107.

Stanojlović (1982): B. Stanojlović, Vrednovanje stručnog usavršavanja nastavnika u školi, u: *Vrednovanje pedagoškog rada i stimulativnija raspodela u školi*, Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.

Trnavac, Đorđević (2005): Nedeljko Trnavac, Jovan Đorđević, *Pedagogija*, Beograd: Naučna knjiga.

The Teaching Profession in Europe: the profile, trends, and concerns. Key topics in education in Europe, Vol. 3, Eurydice – The information network on education in Europe (2004), European Commission, Brussels.

Милан С. Комненовић

Универзитет у Крагујевцу
Педагошки факултет у Ужицу
Истраживач-приправник

СТРУЧНО УСАВРШАВАЊЕ ВАСПИТАЧА У ДОМОВИМА НАКОН ИНИЦИЈАЛНОГ ОБРАЗОВАЊА

Резиме: Савремено друштво, које је под великим утицајем научно-технолошког развоја, захтева другачији приступ стицању знања, његовом обиму и намени. Непрестано расте потреба за усаглашавањем садржаја образовања са савременим достигнућима науке. Како би просветни радници испунили ове образовне захтеве, неопходно је да стално усавршавају своје професионалне компетенције и проширују област свог деловања, да постану иницијатори, носиоци и организатори развојних процеса и промена у образовању.

Иницијално образовање не може адекватно да одговори свакодневним друштвеним променама и, имајући у виду ту чињеницу, не може да припреми појединца за квалитетан рад. Једно од решења јесте перманентно (доживотно) учење, стално професионално усавршавање наставника, које почиње у оквиру иницијалног обра-

зовања и наставља се развојем стручног знања и способности кроз разне облике стручног усавршавања.

У оквиру групе просветних радника, поред васпитача који раде у предшколским установама, учитеља и наставника, по одређеним задацима у оквиру васпитно-образовног рада издвајају се и васпитачи који раде у домовима ученика. Без обзира на то што ову групу чини мањи број просветних радника у односу на остале групе, подједнако је важно да се и васпитачи у домовима ученика стручно усавршавају. У теоријском делу рада анализирамо проблем стручно усавршавања, док се у емпиријском делу бавимо испитивањем ставова васпитача који раде у домовима ученика према њиховом стручном усавршавању.

Кључне речи: стручно усавршавање, васпитачи у домовима, дом ученика.

Милан П. Миликић
Ненад Р. Вуловић
Александра М. Михајловић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК 371.3.:511.13:004.4
<https://doi.org/10.18485/uzdanica.2020.17.1.19>
Оригинални научни рад
Примљен: 10. фебруар 2020.
Прихваћен: 11. мај 2020.

ГЕОМЕТРИЈСКА ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РАЗЛОМАКА ПРИМЕНОМ ОБРАЗОВНОГ СОФТВЕРА ГЕОГЕБРА

Апстракт: Разломак је један од основних појмова којима би ученици требало да овладају у оквиру наставе математике у млађим разредима основне школе. С обзиром на ниво развијености когнитивних структура ученика овог узраста и потребу за очигледном наставом, вишеструке визуелне репрезентације доприносе бољем разумевању и схватању појма разломка. У првом делу рада бавили смо се приказом конкретних примера поделе целине на половине уз коришћење софтвера ГеоГебра, док смо у другом делу анализирали резултате истраживања спроведеног са циљем одређивања степена заступљености образовног софтвера у настави математике у нижим разредима основне школе и ставова учитеља према њему. Узорак истраживања чинило је 108 учитеља са територије Републике Србије. Резултати указују да за велики проценат испитаника образовни софтвер представља термилошки недовољно разјашњен појам. Резултати су такође показали да, иако већина испитаника сматра да образовни софтвер доприноси повећању квалитета знања ученика, веома мали део њих га је и користио у настави математике, а образовни софтвер ГеоГебра, који је у фокусу нашег рада, представља непознаницу за већи део испитаника, иако сви који су га користили имају позитиван став у погледу његове корисности и функционалности у настави математике.

Кључне речи: образовни софтвер, ГеоГебра, разломци, половина, учитељи.

УВОД

Деца се од најранијег доба свог живота у свакодневним ситуацијама сусрећу са различитим начинима поделе целине на делове. Желећи да целину (храну, играчке, новац) поделе на више делова (са другом, пријатељима, породицом), поделу врше трудећи се да приликом деобе добију делове приближно једнаке по маси и облику. Како су то најчешће једине битне карактеристике поделе, можемо говорити о подели на половине, трећине, четвртине, итд. На тај начин, деца се спонтано по први пут сусрећу са појмом разломка.

Разломци се сматрају једним од основних појмова којима ученици, поред аритметичких правила, треба да овладају у разредној настави (Там-

би, Еу 2013). Уважавајући ниво когнитивног развоја ученика, упознавање са појмом разломка мора тећи спонтано и ићи од конкретног ка апстрактном. У складу са тим, ученици се упознају са појмом разломка коришћењем конкретних примера са пицом, оловкама, столицама и слично (Бу 2011), док касније модели постају апстрактнији и динамичнији.

Појам разломка сложен је за разумевање. Учење разломака није доволно ефикасно и представља потешкоћу у математичком образовању за велики број ученика (Турлингс, Купман, Брок, Пепин 2019). Разлог томе је што је скуп природних бројева основни скуп који карактерише наставу математике у првом циклусу образовања, а са скупом рационалних бројева се упознају у другом циклусу. Ученици су навикнути на интуитивне методе учења које примењују на елементе скупа природних бројева користећи четири основне аритметичке операције. Овакве методе нису применљиве на разломке, што и јесте један од разлога због чега ученици сматрају разломке тешким за разумевање (МекНамара, Шонеси 2010, видети: Булут и др. 2015; Ван Стинбруге 2012; Фу Лок, Ху Тонг, Таи Чау 2017). Додатном неразумевачу појма и особина разломака доприноси исувише учестало једнолично представљање разломака, па је потребно упознати ученике са различитим начинима репрезентације разломака. С обзиром на то да се ученици млађег основношколског узраста налазе на нивоу конкретног мишљења, вишеструке визуелне репрезентације разломака доприносе активацији процеса учења, чине наставни садржај разумљивијим и подстичу формирање функционалног знања (Булут и др. 2015; Лазиф, Маричић, Милинковић 2015).

Развој појма разломка применом традиционалног приступа настави уз употребу недоследних наставних средстава може збунити ученике. Уџбеници који су у употреби дају дводимензионални приказ разломка, нединамични су и одликује их статичан приказ разломака (Гудвин 2008). У наставним програмима као главни циљ првенствено се истиче овладавање извођењем рачунских операција са разломцима. У наставним програмима математике већине земаља као главни циљ првенствено се истиче овладавање извођењем рачунских операција са разломцима.

У Србији, извођење рачунских операција са разломцима представља садржај који се изучава у старијим разредима основне школе. По новом програму наставе и учења за четврти разред основне школе предвиђено је да ученици врше сабирање и одузимање разломака са једнаким именицима, али искључиво ослањајући се на одговарајућу визуелну репрезентацију. Пре тога, веома је важно ученицима дати прилику да разумеју појам разломка и као крајњи циљ – да размишљају пропорционално (Кларк, Рош, Мичел 2011). Без јасне представе о релативној природи рационалних бројева није могуће напредовање у даљем математичком образовању (Нуњес и др. 2006). Нуњес и сарадници, такође, сматрају да би требало успоставити одговарајуће везе између дечијег интуитивног схватања појма разломка и процеса конципирања

наставе о разломцима. Ово је неопходно како би се успоставило адекватније разумевање разломака и ширег домена рационалних бројева јер разломци представљају незаобилазни део у оквиру садржаја алгебре и вероватноће.

Као главне препреке у настави математике, Мајерек наводи да ученици усвајају појмове без адекватних илустрација, настава обилује нединамичним приказима, који не дозвољавају ученицима генерализацију појмова (Мајерек 2014). Тако усвојен појам разломка, са неадекватном репрезентацијом, може инхибирати даље учење математичких садржаја. Насупрот томе, коришћење иновативних динамичких модела омогућава лакше и целисходније разумевање појма разломка (Гудвин 2008; Пун 2017). Софтверски алати за динамичку математику пружају најбоље могућности у дизајнирању таквих визуелних и динамичких модела.

Прва формална знања о разломцима ученици стичу у разредној настави, па је важно да учитељи током наставе пажљиво руководе процесом овладавања овим појмом. Један од ефикасних начина да помогну ученицима који још увек нису разумели појам разломка традиционалним приступом јесте визуелизација. Алат који се може искористити у ту сврху је ГеоГебра (Тамби, Еу 2013). Бројна истраживања истичу визуелизацију као једну од најмоћнијих дидактичких компоненти софтвера ГеоГебра (Јавица 2007; Жилинскиене 2014). Иако није намењен учењу разломака колико учењу садржаја геометрије, он се може применити и на разумевање ових концепата (Џонсон, Брофи 2011). Софтвер нуди динамички приказ различитих модела разломака, омогућавајући тако бољу визуелизацију и за ученике и за учитеље. Пун (Рооп 2017) истиче да GeoGebra представља важан наставни алат, зато што ученицима омогућава да визуелизују промене у разломцима приликом варирања различитих фактора (мењање бројиоца, имениоца, увођење еквивалентних разломака итд.). Могући начин употребе овог алата показаћемо на примеру половине.

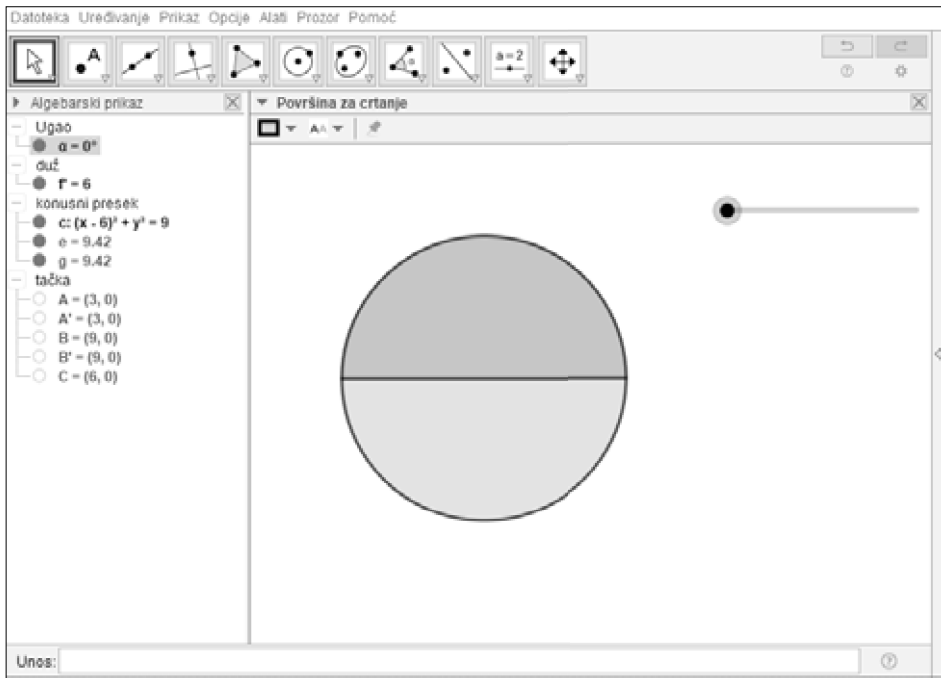
ПРИМЕРИ ВИШЕСТРУКИХ ИНТЕРПРЕТАЦИЈА ПОЈМА ПОЛОВИНЕ

Мишљење ученика млађих разреда основне школе је конкретно (Пијаже, видети: Вилотијевић 1999), због чега би учитељи требало да изграде мост између конкретних предмета и суштине појма разломка. На пример, ако су два ученика потрошила по половину новца од цепарца који је сваки од њих двојице имао, то не мора да значи да су потрошили једнаке износе новца (Нуњес и др. 2006).

Представљање разломка кругом представља један од најефикаснијих модела за изградњу менталне слике разломка (Крејмер, Хенри 2002, видети: Лазич, Маричић, Милинковић 2015). Како целину треба поделити на два јед-

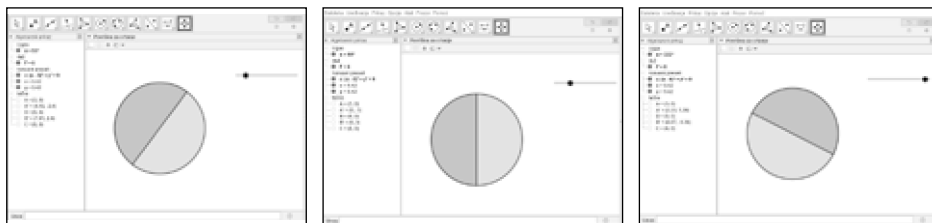
нака дела и то су једине битне особине поменуте целине, важно је да се целина апстрахује, односно искључе могући шумови. Приказ целине у форми круга почиње цртањем произвољне кружнице у ГеоГебри, док је истицањем пречника круг подељен на два једнака дела. Ради једноставнијег уочавања делова пожељно је представити их различитим бојама (Слика 1). Дакле, добијени делови представљају две половине једне целине.

Слика 1. Приказ половина круга у образовном софтверу ГеоГебра



Динамичко манипулисање нацртаним објектима у оквиру овог алата омогућавају нам клизачи чијом изменом вредности можемо пратити промену насталу услед промењене вредности клизача. Увођењем клизача у форми угла од 0° до 360° можемо вршити промену положаја пречника који дели дати круг на два једнака дела и тако омогућити вишеструку репрезентацију појма половине. Ученици путем анимације настале променом вредности клизача могу уочити да пречник, у ма ком положају, дели круг на два једнака дела. На Слици 2 дати су неки од могућих приказа поделе целине на половине.

Слика 2. Могући прикази поделе целине на половине



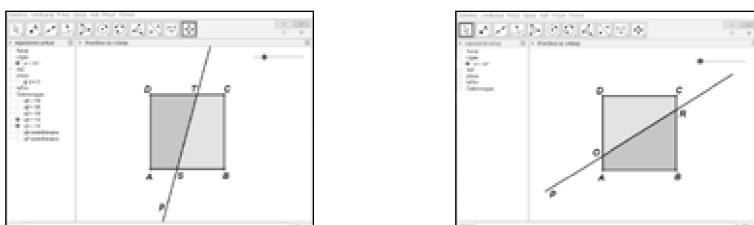
Поред круга, појам половине често се развија и поделом квадрата на два једнака дела. Најзаступљенији примери поделе су путем дијагонала квадрата или помоћу праве која садржи центар описане кружнице и паралелна је једном пару наспрамних страница (Слика 3).

Слика 3. Најзаступљенији примери поделе квадрата на половине



Увођењем клизача у форми угла од 0° до 360° који се односи на праву којом вршимо поделу, а која садржи фиксну тачку – центар описане кружнице, може се омогућити увиђање поделе на половине и у случајевима које учитељи не могу класичним начином обраде садржаја прецизно урадити, тј. подела на два подударна правоугла трапеза (Слика 4).

Слика 4. Најзаступљенији примери поделе квадрата на половине



Аналогно поступку поделе квадрата, вршимо деобу целине представљене у облику правоугаоника на половине. Половине могу бити у форми правоугаоника, правоуглих троуглова или правоуглих трапеза. У специјалним случајевима, половине правоугаоника могу бити подударни квадрати.

Употреба софтвера ГеоГебра у образовне сврхе генерисала је пригодан начин уноса података у природној нотацији, готово истоветно записивању у свесци или на табли, што би рад у ГеоГебри требало да учини једноставним за учитеље. У наставку рада сагледаћемо тренутно стање у погледу применљивости образовног софтвера и ставова учитеља према њему.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Предмет истраживања које је спроведено за потребе овог рада јесте образовни софтвер у настави математике у млађим разредима основне школе. Циљ истраживања је одређивање степена заступљености образовног софтвера у разредној настави математике и ставова учитеља према њему. У складу са циљем дефинисани су следећи истраживачки задаци којима треба утврдити: у којој мери се користи образовни софтвер у разредној настави математике; ставове учитеља према коришћењу образовног софтвера; тешкоће на које учитељи наилазе приликом обраде садржаја у вези са разломцима; ставове учитеља о могућностима образовног софтвера да превазиђе регистроване проблеме; употребу образовног софтвера ГеоГебра у разредној настави математике.

Узорак истраживања представља 108 учитеља са територије Републике Србије. У узорку је 79,63% жена и 20,37% мушкараца. Сви испитаници имају завршено факултетско образовање и радно искуство у наставном процесу. Сви испитаници раде у градским школама. Структура испитаника у односу на дужину радног стажа дата је у Табели 1.

Табела 1. Структура испитаника у односу на радни стаж

	0–9 година	10–19 година	20–29 година	30 и више година
Заступљеност испитаника	28,71%	19,44%	43,52%	8,33%

Инструмент истраживања био је упитник који је садржао 16 питања, од којих је 10 питања било затвореног, а 6 отвореног типа. Истраживање је спроведено у октобру 2019. године електронским путем. Сваки испитаник је попуњавао електронски упитник који је био доступан 5 дана.

На основу података добијених истраживањем извршена је статистичка обрада података квалитативном и стандардном квантитативном анализом. Од статистичких мера и поступака коришћени су фреквенције, проценти и табеларно приказивање.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Образовни софтвер, као део дигиталних технологија које се користе у наставном процесу у разредној настави математике, за учитеље представља терминолошки недовољно разјашњен појам. Под дигиталним технологијама, које су у упитнику дефинисане као све врсте техничких уређаја и софтвера који се користе у наставном процесу, само 13,89% учитеља регистровало је образовни софтвер као понуђену опцију коју су до сад користили на часовима математике. Примарне дигиталне технологије које су учитељи наводили представљају софтвери за презентације, мобилне апликације са едукативним карактером и образовни видео-материјали. Међутим, дефинисањем образовног софтвера у упитнику као готових компјутерских програма који се користе у настави математике, проценат учитеља који су се изјаснили да су користили образовни софтвер у настави математике увећао се на 54,63%. Интересантно је да је, након разјашњења овог појма, 26,67% учитеља који су рекли да користе образовни софтвер у настави математике заправо одговорило да га не користе, док је 51,61% увидело да користи образовни софтвер иако се иницијално нису одлучили за њега. Употреба образовног софтвера је најмање заступљена у категорији испитаника који имају 30 и више година радног стажа, што је у сагласности са резултатима неких ранијих истраживања (Димитријевић, Поповић, Станић 2012; Радовановић, Карић 2011). Од преосталих категорија, употреба образовног софтвера је најмање заступљена код учитеља који имају мање од 10 година радног стажа. Оваква дистрибуција одговора може сугерисати на потребу веће заступљености и већег степена примене образовног софтвера у иницијалном математичком и методичком образовању учитеља (Димитријевић, Поповић, Станић 2012). У прилог овој констатацији иде и чињеница да је 87,96% учитеља одговорило да сматра да се применом образовног софтвера у разредној настави математике може повећати квалитет знања ученика. У категорији учитеља који немају овакав став мали је проценат оних који су заправо већ користили неки образовни софтвер. Не постоји нити један специфични образовни софтвер за који се учитељи опредељују као софтвер који би препоручили колегама. Већина не може да се одлучи, не зна или не би препоручила ниједан софтвер. Недовољна информисаност или неадекватна обученост за коришћење образовног софтвера може представљати разлог оваквог става, што директно може и имплицирати став 41,67% учитеља који сматрају да коришћење образовног софтвера не може заменити употребу очигледних наставних средстава на часу математике. Испитаници који су навели да су у свом претходном раду примењивали образовни софтвер истичу да га нису користили у великој мери, што је сагласно са неким другим истраживањима (Будински 2013). Њих 59,33% до сада га је веома ретко примењивало, док 40,67% с времена на време то чини. Као главни разлози за недовољно коришћење имплицитно

се наводе недостатак времена, велики број других школских обавеза, недовољна упознатост са одговарајућим софтверима за одређене области, док се у мањој мери истиче и недоступност одговарајућих упутстава на српском језику за одређене функције образовног софтвера.

С обзиром на то да је појам разломка апстрактан за ученике, желели смо да испитамо који су главни проблеми са којима се учитељи срећу приликом реализације ових наставних садржаја. Учитељи као главне садржинске потешкоће које су имали у свом досадашњем раду наводе: отежано разграничавање имениоца и бројиоца, упоређивање нејединичних разломака, одређивање целине на основу задатог дела целине, недовољан број примера графичког одређивања дела задате целине у књигама које користе и примена разломака у текстуалним задацима. Као препрека добром усвајању садржаја о разломцима наводи се и недовољно усвојено извођење рачунских операција у скупу природних бројева. Без обзира на различите врсте проблема са којима се сусрећу, 87,04% свих испитаника сматра да би применом неког образовног софтвера ученици боље усвајали садржаје везане за разломке.

Образовни софтвер на коме смо се базирали у овом раду је ГеоГебра. Међутим, само 17,59% испитаника је имало прилику да се упозна са њим и да га користи барем једанпут на часу. Области у оквиру којих су примењивали ГеоГебру су искључиво садржаји геометрије везани за обим и површину геометријских фигура. Сви учитељи који примењују овај образовни софтвер сматрају да он доприноси бољем разумевању садржаја на којима се примењује. Посебно истичу његову једноставност за коришћење, очигледност, прецизност, динамичност приказа и визуелизације, као и корисност у смислу моменталне промене приказа у складу са променом променљивих. Међутим, упркос свим значајним предностима и могућностима које ГеоГебра нуди када су у питању визуелизација, манипулација и испитивање својстава геометријских фигура и математичких појмова, велики број наставника/учитеља има тешкоћа да је користи у свакодневном наставном раду, на шта указују и неки други аутори (Белгеис, Камалуден 2018). Као једини недостатак на коме испитаници у нашем истраживању инсистирају јесте недовољан број готових аплета који се могу примењивати у разредној настави. До сличних резултата – да су учитељи спремни да користе готове аплете, али не и да их креирају – указују и истраживања у неким другим земљама (Жилинскиене, Демирбилек 2015). То је последица необавештености, имајући у виду велику базу готових динамичних модела који се могу наћи на сајту www.geogebra.org и који могу допринети смањењу времена и ресурса потребних за самостално креирање материјала неопходних за извођење наставе математике (Радовић 2013).

Напоменимо да не постоји статистички значајна разлика нити по једном питању у односу на пол испитаника или дужину радног стажа.

ЗАКЉУЧАК

Сprovedено истраживање показало је да примена образовног софтвера није у великој мери заступљена у разредној настави математике, као и да учитељи нису у довољној мери упознати са различитим образовним софтверима које могу користити. Испитивање примене образовног софтвера GeoГebra уопште у наставном процесу, а посебно приликом обраде садржаја о разломцима, имало је за циљ регистровање тренутне ситуације у овом сегменту као основе за даље истраживање у коме ће се експериментално утврдити утицај овог образовног софтвера на усвајања знања у вези са разломцима. Примена динамичких математичких софтвера у настави пружа боље могућности у дизајнирању визуелних и динамичких модела. Креирање таквих модела један је од главних задатака софтверског пакета GeoГebra. Бројна истраживања потврђују чињеницу да примена овог пакета током извођења наставе доприноси да ученици боље разумеју појам разломка (Тамби, Еу 2013; Булут и др. 2015). У овом раду представили смо неколико примера како се применом GeoГebre може обезбедити вишеструка геометријска репрезентација половине, а у даљим истраживањима утврдићемо тачан ефекат. С обзиром на то да се у другом разреду ученици прво сусрећу са појмом половине, демонстрирали смо начине како се коришћењем GeoГebre може повећати број примера на којима је могуће уочити половине. У приказаним примерима целине су представљене кругом и квадратом (правоугаоником), будући да су ове геометријске фигуре најподесније за увођење појма половине (Причард 2010).

Захваљујући динамичким променама креираних компоненти које омогућавају образовни софтвери, пред ученицима се могу изводити демонстрације и прикази на основу којих могу изводити даље генерализације. Зато се мора радити на промени ставова учитеља према коришћењу ових софтвера, са циљем правилажења потешкоћа са којима се сусрећу током њихове употребе. Као полазну тачку у том процесу треба искористити управо позитивна мишљења учитеља у вези са повећањем квалитета знања ученика под утицајем ових софтвера.

ЛИТЕРАТУРА

Белгеис, Камалуден (2018): Soheila Belgheis, Rosemaliza Kamalludeen, The Intention to Use GeoGebra in the Teaching of Mathematics Among Malaysian Teachers, *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 6(1), 109–115.

Будински (2013): Natalija Budinski, A survey on use of computers in mathematical education in Serbia, *The teaching of mathematics*, 16 (1), 42–46.

Булут, Унлутурк Акчакин, Каја, Акчакин (2016): Mehmet Bulut, Hanife Ün-lütürk Akçakin, Gürçan Kaya, Veysel Akçakin, The Effects of GeoGebra on Third Grade

Primary Students' Academic Achievement in Fractions, *Mathematics Education*, 11(2), 347–355.

Ван Стинбруге (2012): Hendrik Van Steenbrugge, *Teaching fractions in elementary school* (PhD thesis), Gent: Faciliteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen.

Вилотијевић (1999): Младен Вилотијевић, *Дугакџишка 2 – дугакџишке теорије и теорије учења*, Београд: Учитељски факултет.

Ву (2011): Hung-Hsi Wu, Teaching Fractions According to the Common Core Standards, *American Mathematical Society*.

Гудвин (2008): Kristy Goodwin, The impact of interactive multimedia on kindergarten students' representations of fractions, *Issues in Educational Research*, 18(2), 103–117.

Димитријевић, Поповић, Станић, (2012): Slađana Dimitrijević, Branislav Popović, Marija Stanić, Computer use in mathematics teaching – overview of the situation in Serbia, *Croatian Journal of Education*, 14 (2), 387–415.

Жилинскиене (2014): Inga Žilinskienė, Use of GeoGebra in primary math education: a theoretical approach, *Lietuvos matematikos rinkinys*, 55, 73–78.

Жилинскиене, Демирбилек (2015): Inga Žilinskienė, Muhammet Demirbilek, Use of geogebra in primary math education in Lithuania: An exploratory study from teachers' perspective, *Informatics in Education*, 14(1), 127–142.

Кларк, Рош, Мичел (2011): Doug Clarke, Anne Roche, Annie Mitchell, One-To-One Student Interviews Provide Powerful Insights and Clear Focus for the Teaching of Fractions in the Middle Years, *Fractions: Teaching for Understanding*, 23–41.

Лавица (2007): Zsolt Lavicza, Factors Influencing the Integration of Computer Algebra Systems into University-Level Mathematics Education, *International Journal for Technology in Mathematics Education*, 14(3), 121–129.

Лазих, Маричић, Милинковић (2015): Бојан Лазих, Сања Маричић, Јасмина Милинковић, Пропедевтичко учење разломака засновано на интеграцији садржаја у почетној настави математике, *Насињава и васпитање*, 65(4), 679–695.

Љајко (2014): Еуген Љајко, *Уџицај Geogebra-е на предавање и учење аналитичке геометрије у средњој школи* (докторска дисертација), Нови Сад: Природно-математички факултет.

Мајрек (2014): Dariusz Majerek, Application of Geogebra for teaching mathematics, *Advances in Science and Technology*, 8(24), 51–54.

Нуњес, Брајант, Хари, Прецлик (2006): Terezinha Nunes, Peter Bryant, Jane Hurry, Ursula Pretzlik, Fractions: difficult but crucial in mathematics learning, *Teaching and Learning Research Programme*, 13.

Причард (2010): Chris Pritchard, How to Cut a Slice of Cheesecake in Half, *Mathematics in School*, 39(4), 21–23.

Пун (2017): Kin Keung Poon, Learning fraction comparison by using a dynamic mathematics software – GeoGebra, *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 49(3), 469–479. doi:10.1080/0020739x.2017.1404649

Радовановић, Карић (2011): Vesna Radovanović, Jasmina Karić, Stavovi nastavnika prema primeni informacionih i komunikacionih tehnologija u školama za gluve i nagluve, *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 10(1), 37–48.

Радовић (2013): Slaviša Radović, Teaching Materials “Surface Area of Geometric Figures” Created Using the Software Package *GeoGebra*, *European Journal of Contemporary Education*, 4(2), 72–80.

Тамби, Еу (2013): Noorbaizura Thambi, Leong Kwan Eu, Effect of students' achievement in fractions using GeoGebra, *SAINSAB*, 16, 97–106.

Турлингс, Купман, Ден Брок, Пепин (2019): Marieke Thurlings, Maaike Koopman, Perry den Brok, Birgit Pepin, Portraying primary fraction teaching: A variety of mathematical richness, pedagogic strategies, and use of curriculum materials, *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology (IJEMST)*, 7(2), 170–185. DOI:10.18404/ijemst.552452

Фу Лок, Ху Тонг, Таи Чау (2017): Nguyen Phu Loc, Duong Huu Tong, Phan Thai Chau, Identifying the concept “fraction” of primary school students: The investigation in Vietnam, *Academic Journals*, 12(8), 531–539.

Џонсон, Брофи (2011): Paddy Johnson, Tim Brophy, *GeoGebra Workbook 6: Radian Measure, Fractions & Optimisation*, Regional Centre for Excellence in Mathematics Teaching and Learning.

Milan P. Milikić

Nenad R. Vulović

Aleksandra M. Mihajlović

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department for Didactics and Methodology

GEOMETRIC INTERPRETATION OF FRACTIONS USING GEOGEBRA EDUCATIONAL SOFTWARE

Summary: Fractions are one of the basic mathematical concepts in the lower grades of primary school. Considering student's level of cognitive thinking and their need for concrete teaching, multiple visual representations offer better understanding of fraction concepts. In the first part of the paper some models of dividing the whole into two halves using the GeoGebra software were presented. The second part of the paper presented the results of a study aimed to investigate to what extent educational software is present in teaching mathematics in lower grades of primary school. The attitudes of class teachers towards the use of educational software were analysed as well. The sample consisted of 108 teachers from the territory of the Republic of Serbia. The results have shown that a large percent of respondents did not completely understand the term educational software. In addition to this, the research results indicate that, although a majority of respondents believe educational software increases the quality of students' knowledge, a very small part of them had a chance to get acquainted with the benefits of using GeoGebra software in teaching.

Keywords: fractions, educational software, GeoGebra, half, teachers.

Драгана С. Алексић

Универзитет у Приштини са привременим
седиштем у Косовској Митровици
Факултет за спорт и физичко васпитање

Слађана С. Станковић

Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за дидактичко-методичке науке

Андреа С. Алексић

Универзитет у Приштини са привременим
седиштем у Косовској Митровици
Факултет за спорт и физичко васпитање

УДК 371.3.:796.012.1-053.5

<https://doi.org/10.18485/uzdanica.2020.17.1.20>

Оригинални научни рад

Примљен: 28. фебруар 2020.

Прихваћен: 1. јун 2020.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛНИ ПРОГРАМ НАСТАВЕ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА КАО ФАКТОР ПОБОЉШАЊА МОТОРИЧКИХ СПОСОБНОСТИ УЧЕНИЦА МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Апстракт: Циљ овог истраживања био је да се утврде ефекти наставе физичког васпитања у коју су укључени елементи ритмичке гимнастике на трансформацију моторичког статуса ученица узраста 9 и 10 година. Узорак од 110 испитаница подељен је на два субузорка. Први субузорак сачињавале су ученице ($n = 51$) које су имале само редовну наставу физичког васпитања у школи (контролна група). Други субузорак сачињавале су ученице ($n = 59$) које су, поред редовне наставе физичког васпитања у школи, имале и експериментални програм са елементима ритмичке гимнастике у трајању од 36 недеља (два пута недељно по 45 минута) (експериментална група). Процена моторичких способности обухватала је батерију од 21 варијабле. Добијени резултати указују на значајну разлику између испитаница експерименталне и контролне групе и то код 15 варијабли испитиваног моторичког простора. Интервал поверења коригованих средина је доказао да је експериментални програм наставе физичког васпитања са елементима ритмичке гимнастике најефикасније средство за трансформацију моторичких способности реплетивне и статичке снаге и делимично брзине и равнотеже. Оваква истраживања треба да иницирају даља комплекснија и шира истраживања, са већим бројем испитаница на ширум подручју, која ће водити ка ефикаснијим трансформацијама антрополошког статуса.

Кључне речи: експериментални програм, моторичке способности, ритмичка гимнастика, ученице, млађи школски узраст.

УВОД

Нови наставни планови и програми за наставни предмет Физичко васпитање, прописани од стране Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, представљају корак напред у поређењу са сваким претходним, али досадашња искуства потврђују да се недовољно утиче на моторичке способности ученика, тј. да резултати које ученици постижу нису задовољавајући (Миленковић 2001; Алексић 2010; Крсмановић и др. 2008; Морисон и др. 2012; Алексић и др. 2013; Станковић 2016; Вукићевић и др. 2017). Због тога се стиче утисак да класичне форме у настави физичког васпитања нису оствариле позитивне ефекте на усавршавање физичких способности и стицање моторних знања јер капацитети и могућности ученика нису довољно искоришћени. Резултати показују да настави физичког васпитања недостају садржаји који спадају у категорије здравља и фитнеса, пливања, активности на отвореном и зимских спортова (Алић и др. 2016; Пезић 2017). Физичка способност обухвата компоненте важне за добро здравље, успешност у различитим спортским активностима и физиолошке компоненте. У настави физичког васпитања примењују се батерије за процену антрополошког статуса ученика у којима доминирају тестови за процену компоненти које су значајне за здравље: кардиореспираторна издржљивост (аеробни капацитет), флексибилност, мишићна издржљивост, мишићна снага и телесна композиција. Сматра се да особе са високим нивоом кардиореспираторне издржљивости, мишићне снаге и издржљивости, са адекватном флексибилношћу и телесном композицијом, имају мањи ризик од обољевања од хроничних болести и већи квалитет живота (Корбин и др. 2000). Такође, новија истраживања показују да деца изражавају све веће незадовољство традиционалним физичким вежбањем (Алексић и др. 2017; Џиновић, Мартиновић 2018; Захарова и др. 2020). Трансформациони процеси људског антрополошког статуса могу се покренути системским или несистемским утицајима. Величина промена моторичких способности одређена је генетским потенцијалом, биолошким растом и развојем, а могуће је утицати на побољшање потенцијала основних моторичких вештина добро структурираним технологијама тренинга (Шебић Зухрић и др. 2007). Разлози за „неадекватан” квалитет физичког васпитања су многобројни. Пре свега, непрецизно и уопштено постављени циљеви физичког васпитања. На основу Члана 25. Став 7. Закона о основама система образовања и васпитања (*Службени гласник РС*, бр. 62/03, 64/03, 58/04 и 62/04), Министар просвете и спорта донео је Правилник о Наставном плану за предмет Физичко васпитање за трећи и четврти разред основне школе где се каже: „Циљ физичког васпитања јесте да разноврсним и систематским моторичким активностима, у повезаности са осталим васпитно-образовним подручјима, допринесе интегралном развоју личности ученика (когнитивном, афективном, моторичком), развоју моторичких способности, стицању,

усавршавању и примени моторичких умења, навика и неопходних теоријских знања у свакодневним и специфичним условима живота и рада.” Други разлог је занемаривање чињенице да је антрополошки статус комплексан, да постоје одређене корелације између појединих сегмената тог статуса, те га искључиво тако треба схватити приликом истраживања, али и планирања наставних садржаја. Такође, треба нагласити и недефинисано иницијално и жељено финално стање, као и претерану усмереност ка стицању широке моторичке информисаности. Из тог разлога неопходни су специфични програми физичких активности који су предмет многих истраживања (Де Привителио и др. 2007; Мадих и др. 2009; Станковић и др. 2009; Пелемиш 2016; Станковић 2016; Смајић и др. 2017; Станковић и др. 2019). Проблематиком проучавања трансформације моторичких способности ученика млађег школског узраста бавило се много иностраних (Катић и др. 2004; Марта и др. 2012; Кејтли, Томкинсон 2013; Гебај 2019), као и домаћих аутора (Крсмановић, Радосав 2008; Мекић, Алексић 2014; Алексић, Алексић 2014; Алексић и др. 2012; Смајић и др. 2017). Радикално решење је спровођење наставе физичког васпитања са снажним акцентом на спортском тренингу, који подразумева избор и примену специфичних средстава вежбања и већи интензитет. Основа овог истраживања јесте намера да се на редовним часовима физичког васпитања, са ученицама трећег и четвртог разреда основне школе, знатније интензивира дејство на антрополошки статус, путем обогаћивања наставе елементима ритмичке гимнастике, као средством у настави физичког васпитања. Ритмичка гимнастика као садржај наставног програма физичког васпитања обухвата различитост покрета који могу утицати на свеукупне специфичности ученика (морфолошке, функционалне, моторичке, психолошке, музичке). Као облик физичке вежбе може пружити велике могућности за постизање циљева и задатака у физичком васпитању.

МАТЕРИЈАЛ И МЕТОД

Истраживање је лонгитудиналног карактера експерименталног типа, реализовано у трајању од 36 недеља, у коме је настава физичког васпитања организована кроз 36 школских часова, а експериментални програм наставе ритмичке гимнастике кроз 72 школска часа.

УЗОРАК ИСПИТАНИКА

Популација из које је извучен узорак испитаница за истраживање дефинисана је као популација ученица млађег школског узраста, старости 9–10 година. Узорак је обухватао 110 испитаница, ученица трећег и четвртог ра-

зреда основних школа у Нишу. Узорак је подељен на два субузорка. Контролну групу ($n = 51$) су чиниле испитанице које су имале само редовну наставу физичког васпитања, а експерименталну групу ($n = 59$) испитанице које су поред једног часа недељно редовне наставе физичког васпитања имале и два часа наставе са експерименталним програмом ритмичке гимнастике.

УЗОРАК ВАРИЈАБЛИ

Процена моторичких способности значајних за овај програм мерења спроведена је применом следећих моторичких тестова: Координација – Полигон натрашке (MPON), Слалом са 3 лопте (MSL3), Окретност на тлу (MONT); Гипкост – Дубоки претклон на клупици (MDPK), Искрет палицом (MISK), Бочна шпага (MBŠP); Експлозивна снага – Скок удаљ с места (MSDM), Трчање на 20 м из високог старта (M20M), Скок увис с места (MSRG); Репетитивна снага – Дизање трупа на клупици (MDTK), Склекови (MSKL), Леђа (MDTL); Статичка снага – Вис у згибу (MVIS), Издржај у предносу (MIPR), Издржај ногу на сандуку (MINS); Брзина – Тапинг руком (MTAR), Тапинг ногом (MTAN), Претклон-засук-додир (MPZD); Равнотежа – Стајање на једној ноzi затворених очију (MPSG), Ходање напред по ниској греди (MHNG), Стајање на једној ноzi уздуж клупице (MSJN). Услови и технике мерења били су по Метикошу, Проту, Хофману, Пинтару и Оребу (1982).

СТАТИСТИЧКА ОБРАДА ПОДАТАКА

При статистичкој обради података најпре су израчунати дескриптивни статистички параметри и проверен нормалитет дистрибуције примењених варијабли Колмогоров–Смирнов теста (KS-p). Применом униваријантне анализе варијансе (ANOVA) тестиран је значај разлика аритметичких средина на иницијалном и финалном мерењу. За израчунавање значајности разлика између испитаница двеју група примењене су униваријантна анализа коваријансе (ANCOVA) и мултиваријантна анализа коваријансе (MANCOVA), као и интервал поверења на разлици коригованих средина.

РЕЗУЛТАТИ

Основни дескриптивни и дистрибуцијски параметри на иницијалном мерењу на нивоу истраживаног узорка ($n = 110$) – средња вредност (Mean), стандардна девијација (SD), коефицијент варијације (KV%) и Колмогоров–Смирнов тест (KS-p), приказани су у Табели 1. Вредности коефицијента вари-

Табела 1. Дескриптивни показатељи и разлике између испитаница на иницијалном мерењу

Варијабле	Експериментална група				Контролна група				ANOVA	
	Mean	SD	KV %	KS-p	Mean	SD	KV %	KS-p	F	ρ
MPON	24.25	6.39	26.35	.236	23.10	8.32	36.03	.723	3.026	.030
MSL3	52.50	8.49	16.17	1.000	56.41	14.09	24.97	.570	1.665	.174
MONT	26.36	10.93	41.47	.017	28.71	9.30	32.40	.824	1.083	.358
MDPK	44.00	6.44	14.64	1.000	40.75	7.26	17.82	1.000	2.850	.038
MISK	65.24	11.47	17.58	1.000	69.85	11.08	15.86	.426	4.321	.006
MBSP	26.98	7.24	26.82	.987	24.25	14.37	59.27	.894	6.972	.000
MSDM	120.63	23.49	19.47	.997	108.96	23.45	21.52	1.000	2.344	.073
M20M	4.44	.51	11.47	.999	4.83	.51	10.64	1.000	23.828	.000
MSRG	22.35	4.81	21.51	.581	19.58	4.03	20.58	1.000	4.685	.004
MDTK	6.82	5.04	73.90	.944	6.21	5.95	95.78	.355	4.146	.007
MSKL	5.25	3.91	74.47	.748	6.96	6.10	87.69	.929	1.750	.156
MDTL	6.94	3.48	50.19	.998	4.10	1.79	43.60	.996	20.516	.000
MVIS	2.94	3.68	125.15	.194	2.70	3.51	130.01	.527	.631	.600
MIPR	.44	1.01	228.21	.000	.56	1.24	222.43	.000	5.302	.002
MINS	37.27	28.98	77.75	.464	16.53	14.65	88.62	.635	15.511	.000
MTAR	20.96	2.71	12.94	.321	20.21	3.38	16.74	.993	9.982	.000
MTAN	27.35	3.10	11.35	.997	26.17	3.60	13.78	.891	7.701	.000
MPZD	13.41	1.43	10.67	1.000	13.21	2.30	17.39	.084	2.770	.042
MPSG	9.22	8.15	88.39	.199	8.52	9.42	110.55	.173	6.193	.001
MHNG	18.12	7.42	40.97	.159	18.76	6.60	35.19	.693	.294	.831
MSJN	14.34	13.23	92.30	.136	10.37	12.85	123.91	.071	7.183	.000

јације указују на хетерогеност резултата експерименталне и контролне групе, а статистички значајно одступање дистрибуције резултата јавља се код код експерименталне групе код варијабле за процену координације (MONT) и статичке снаге (MIPR) (.017 и .000), а код контролне групе код варијабле за процену статичке снаге (MIPR) (.000). Анализа ANOVA потврђује постојање разлика између испитиваних група пре почетка експерименталног програма, на нивоу статистичке значајности код 15 од 21 варијабле моторичког простора.

Прегледом Табеле 2, која приказује дескриптивне показатеље испитаница на финалном мерењу, код експерименталне групе је утврђено да нема величина које битније одступају од очекиваних и реално могућих. Вредности коефицијента варијације указују на хомогеност резултата експерименталне групе, док је код контролне групе статистички значајно одступање дистрибуције резултата евидентирано код варијабле за процену репетитивне снаге (MDTL) и равнотеже (MPSG) (.049 и .025).

За ово истраживање су веома значајне моторичке способности на чију промену је могуће утицати спољашњим факторима. Због тога је у анализи утицаја третмана на промене у моторичким способностима испитаница при-

Табела 2. Дескриптивни показатељи испитаница на финалном мерењу

Варијабле	Експериментална група				Контролна група			
	Mean	SD	KV %	KS-p	Mean	SD	KV %	KS-p
MPON	21.81	6.57	30.14	.353	20.60	6.85	33.28	.619
MSL3	47.65	8.78	18.42	.722	51.03	11.02	21.60	.953
MONT	23.45	9.96	42.47	.076	25.83	8.15	31.55	.739
MDPK	45.84	6.96	15.18	1.00	42.40	7.41	17.47	.875
MISK	57.80	11.80	20.42	.687	60.25	10.52	17.45	.398
MBSР	23.22	10.47	45.08	.999	20.63	13.73	66.55	.890
MSDM	125.80	21.93	17.43	.927	113.88	22.22	19.51	.997
M20M	4.42	.54	12.18	1.00	4.63	.58	12.48	1.00
MSRG	24.43	5.36	21.95	.496	21.48	4.23	19.71	.386
MDTK	28.55	14.66	51.35	.306	11.85	6.94	58.52	.876
MSKL	29.96	12.67	42.28	.777	14.29	10.26	71.82	.768
MDTL	26.33	12.13	46.06	.886	14.42	7.14	49.54	.049
MVIS	8.59	6.80	79.23	.694	4.52	3.25	71.77	.983
MIPR	3.78	3.36	88.88	.913	3.21	3.27	101.71	.447
MINS	63.96	37.49	58.61	.946	40.19	28.38	70.62	.717
MTAR	22.61	3.24	14.32	.746	21.54	3.38	15.68	.861
MTAN	29.08	3.07	10.56	.513	27.54	3.78	13.71	.994
MPZD	14.41	1.43	9.93	1.00	14.02	2.39	17.06	.888
MPSG	22.65	23.21	102.48	.399	15.31	19.91	130.09	.025
MHNG	16.61	6.59	39.68	.103	17.10	5.82	34.04	.925
MSJN	19.08	17.91	93.86	.439	14.80	18.72	126.52	.154

мењен приказ резултата за сваки посебан фактор. Модел структуре моторичких способности који је примењен у истраживању обухвата:

- фактор координације,
- фактор гипкости,
- фактор снаге (експлозивне, репетитивне и статичке),
- фактор брзине,
- фактор равнотеже.

Применом мултиваријантне анализе коваријансе (MANCOVA) утврђена је, после неутрализације разлика у иницијалном мерењу, статистички значајна разлика у финалном мерењу у ефикасности експерименталног про-

Табела 3. Значајност разлика између третмана испитаница на финалном мерењу

MANCOVA	n	F	p
Координација	3	4.082	.000
Гипкост	3	5.541	.000
Експлозивна снага	3	.597	.801
Репетитивна снага	3	17.131	.000
Статичка снага	3	6.120	.000
Брзина	3	4.571	.000
Равнотежа	3	3.047	.002

Табела 4. Значајност разлика по варијаблама на финалном мерењу између третмана испитаница

Варијабле	ANCOVA		Варијабле	ANCOVA	
	F	p		F	p
MPON	5.798	.001	MDTL	11.754	.000
MSL3	3.123	.027	MVIS	26.104	.000
MONT	6.999	.000	MIPR	4.385	.005
MDPK	4.945	.003	MINS	1.788	.149
MISK	6.668	.000	MTAR	4.258	.006
MBSP	5.870	.001	MTAN	6.573	.000
MSDM	.426	.739	MPZD	3.385	.019
M20M	.634	.598	MPSG	1.344	.260
MSRG	1.579	.194	MHNG	2.663	.048
MDTK	46.459	.000	MSJN	1.889	.131
MSKL	47.907	.000			

грама на трансформацију испитиваног моторичког простора, осим експлозивне снаге.

Табела 5. Ефекти примене програма ритмичке гимнастике на трансформацију моторичких способности испитаница

Варијабле	Кориговане средине		Интервал поверења	
	Експериментална група	Контролна група	Експериментална група	Контролна група
MPON	20.42	20.13	-.55	1.13
MSL3	48.74	49.64	-3.33	1.52
MONT	24.32	24.69	-1.38	.64
MDPK	43.93	43.20	-.77	2.23
MISK	59.78	59.28	-2.41	3.40
MBSP	21.25	21.05	-2.90	3.30
MSDM	121.77	118.74	-2.22	8.27
M20M	4.39	4.70	-3.39	2.75
MSRG	23.48	22.57	-.35	2.16
MDTK	28.25	11.96	13.18	19.39
MSKL	30.58	13.79	13.42	20.17
MDTL	23.31	16.14	3.92	10.42
MVIS	8.68	4.87	2.79	4.83
MIPR	3.78	3.18	.20	1.01
MINS	45.85	50.02	-10.99	2.65
MTAR	22.44	21.99	-.23	1.11
MTAN	28.73	28.14	-.15	1.32
MPZD	14.33	14.15	.06	.30
MPSG	22.58	15.30	3.95	10.60
MHNG	16.53	16.49	-.54	.62
MSJN	14.31	15.53	-3.36	.92

На основу добијених резултата униваријанте анализе коваријансе можемо констатовати да статистички значајне разлике постоје код 15 од 21 варијабле моторичког простора испитаница. Статистички значајне разлике не постоје код свих варијабли за процену експлозивне снаге (MSDM, M20M, MSRG), код варијабле за процену статичке снаге (MINS) и две варијабле за процену равнотеже (MPSG и MSJN).

На основу интервала поверења и упоређивањем коригованих средњих вредности резултата експерименталне и контролне групе, можемо констатовати да се експериментални програм са елементима ритмичке гимнастике показао као најефикасније средство за трансформацију моторичких способности репетитивне (MDTK, MSKL, MDTL) и статичке снаге (MVIS, MIPR) и делимично брзине (MPZD) и равнотеже (MPSG).

ДИСКУСИЈА

Различит је значај спољашњих и унутрашњих фактора у развоју моторичких способности. Неке моторичке способности, у већој или мањој мери, зависе од генетских предиспозиција. На моторичке способности се, поготово у фази биолошког развоја у којем су испитанице у овом истраживању, може утицати (Менез и др. 2009; Староста и др. 2009; Станковић 2016; Цуда и др. 2019), иако су коефицијенти урођености код појединих способности веома високи. Моторичке способности са високим коефицијентом урођености су координација, експлозивна снага, брзина, тако да се са њиховим развојем треба почети у најранијем детињству (Топ и др. 2019; Рамадан и др. 2020). Резултати нашег истраживања показују да и на иницијалном и на финалном мерењу постоји статистички значајна разлика између контролне и експерименталне групе испитаница. Вредности коефицијента варијације код већине варијабли указују на хомогеност резултата, а одступања постоје на иницијалном мерењу код експерименталне групе код варијабли за процену координације – окретност на тлу (.017) и статичке снаге – издржај у предносу (.000), а код контролне групе код варијабле за процену статичке снаге – издржај у предносу (.000) и на финалном мерењу код контролне групе код варијабли за процену репетитивне снаге – леђа (.049) и равнотеже – стајање на једној нози затворених очију (.025). Интервал поверења коригованих средина је доказао да је експериментални програм наставе физичког васпитања са елементима ритмичке гимнастике најефикасније средство за трансформацију моторичких способности репетитивне и статичке снаге и делимично брзине и равнотеже. Овакве резултате можемо објаснити и тиме да се у овом случају физичким активностима деловало на репетитивну и статичку снагу, где је могућност утицаја на промене прилично велика (Никшић и др. 2020; Гиламон и др. 2020; Ивашченко 2020; Рамадан и др. 2020). Значајна разлика између

контролне и експерименталне групе испитаника уочава се код варијабле за процену брзине претклон–засук–додир и варијабле за процену равнотеже стајање на једној ноzi затворених очију. Добијене разлике указују на то да је настава физичког васпитања са континуираном наставом са елементима ритмичке гимнастике дала позитивне ефекте на развој моторичких способности ученица млађег школског узраста. У прилог добијеним подацима иду и резултати истраживања аутора који су доказали позитиван утицај на моторичке способности и у краћем временском периоду него што је трајало ово истраживање (Староста и др. 2007; Морано и др. 2020; Чупрун и др. 2020; Емељановас и др. 2020).

ЗАКЉУЧАК

У савременим условима живота и рада неки негативни фактори долазе до изражаја – неадекватна исхрана, смањена физичка активност, седећа култура и слично. Активности у оквиру наставе физичког васпитања у школама, очигледно, нису у могућности да ове последице уклоне, већ само да их делимично ублаже. Посебни експериментални програми наставе остварују позитивне ефекте на свестрани психофизички развој деце. Циљ овог истраживања био је да утврдимо ефекте наставе физичког васпитања у коју су укључени елементи ритмичке гимнастике на трансформацију моторичког статуса ученица. Резултати униваријантне анализе коваријансе показали су статистички значајне разлике код 15 од 21 варијабле моторичког простора испитаница. Досадашња истраживања аутора на овом пољу потврђују овакве резултате. Добијени резултати недвосмислено су показали да се ефикасније осавремењавање и интензификација физичког васпитања и реалније планирање и програмирање ових активности може постићи само уколико се располаже довољном количином објективних стручних информација на основу којих се може дијагностицирати постојеће стање и утврдити поступци за даљи рад. Наравно, ово истраживање треба да иницира даља комплекснија и шира истраживања, са већим бројем испитаница на ширем подручју, која ће водити ка ефикаснијим трансформацијама антрополошког статуса.

ЛИТЕРАТУРА

Алексић (2010): Dragana Aleksić, *Efekti primene gimnastičkih sadržaja u nastavi fizičkog vaspitanja na transformaciju nekih antropoloških sposobnosti i karakteristika kod učenica mlađeg školskog uzrasta* (nepublikovana doktorska disertacija), Novi Sad: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.

Алексић, Коцић, Тошић, Мекић, Миленковић (2012): Dragana Aleksić, Jadranka Kocić, Slađana Tošić, Branimir Mekić, Vesko Milenković, The examination of the

effects of basketball training process on coordination developing on 9–10 years old boys, *Research in kinesiology, International Journal of Kinesiology and Other Related Sciences*, 40 (1), Skopje: Federation of sports pedagogues of Republic of Macedonia, 87–91.

Алексић, Станковић, Миленковић (2013): Dragana Aleksić, Slađana Stanković, Vesko Milenković, Efekti primene elemenata ritmičke gimnastike u nastavi fizičkog vaspitanja na razvoj ravnoteže kod učenica mlađeg školskog uzrasta, *Časopis za sport, fizičko vaspitanje i zdravlje Sport mont*, 37, 38, 39 – XI, Podgorica: Crnogorska sportska akademija, 432–436.

Алексић, Станковић, Миленковић, Каралејић, Лилић, Мекић (2014): Dragana Aleksić, Slađana Stanković, Vesko Milenković, Slađan Karalejić, Ljubiša Lilić, Branislav Mekić, Efekti primene elemenata gimnastike u nastavi fizičkog vaspitanja na razvoj koordinacije kod učenica mlađeg školskog uzrasta, *Glasnik Antropološkog društva Srbije*, 48, Niš: Antropološko društvo Srbije i Univerzitet u Nišu – Prirodno-matematički fakultet, 107–115.

Алексић, Алексић (2014): Dragana Aleksić, Andrea Aleksić, Uticaj gimnastičkog vežbanja na razvoj brzine kod devojčica mlađeg školskog uzrasta, *Glasnik Antropološkog društva Srbije*, 49, Niš: Antropološko društvo Srbije i Univerzitet u Nišu – Prirodno-matematički fakultet, 137–144.

Алексић, Алексић, Станковић, Миленковић, Младеновић Ђирић (2017): Драгана Алексић, Андреа Алексић, Слађана Станковић, Веско Миленковић, Ирена Младеновић Ђирић, Утицај програма са гимнастичким садржајима на развој експлозивне снаге, 4. међународна научна конференција „Антропологија и меоантропологија погледа на физичке активности од Констиантинина Великог до данас“, зборник радова, Лепосавић: Факултет за спорт и физичко васпитање, Универзитет у Приштини, 133–139.

Алић, Петрић, Бадрић (2016): Jelena Alić, Vilko Petrić, Marko Badrić, Tjelesna i zdravstvena kultura u osnovnom školstvu: analiza propisanih nastavnih sadržaja, *Napredak, časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 157(3), Split: Hrvatsko pedagoško-književni zbor, ogranak Split i Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu, 341–361.

Кејтли, Томкинсон (2013): Mark Catley, Grant Tomkinson, Normative health-related fitness values for children: analysis of 85347 test results on 9–17-year-old Australians since 1985, *British Journal of Sports Medicine*, 47(2), London: BMJ Publishing Group Limited, 98–108.

Корбин, Паграци, Франк (2000): Charles Corbin, Robert Pagrazi, Don Frank, Definition health, fitness and physical activity, *Research Digest*, 3(9), Washington, DC: President's Council on Physical Fitness and Sports, 11–16.

Чупрун, Кравченко, Закопаило, Билоус, Полишчук, Царук, Потужниј, Хрдзелидзе, Кривенко (2020): Natalia Chuprun, Tetiana Kravchenko, Serhii Zakopailo, Olesia Bilous, Vitalii Polishchuk, Viktoriia Tsaruk, Oleksandr Potuzhnyj, Serhii Hrdzelidze, Juriy Kryvenko, The Effectiveness of Choreography in the Formation of the Coordination Skills in First Graders, *International Journal of Applied Exercise Physiology*, 9(1), Mazandaran: Eurasian Exercise and Sport Science Association (EESA), 52–57.

Де Привителлио, Капут-Јогунца, Гулан, Боши (2007): Sergio De Privitellio, Romana Caput-Jogunica, Gordan Gulan, Vladimir Boschi, Utjecaj sportskog programa na promjenu motoričkih sposobnosti predškolaca, *Medicina Fluminensis*, 43, Rijeka: Hrvatsko liječnički zbor – Podružnice Rijeka i Medicinski fakultet Sveučilišta u Rijeci, 204–209.

Емелјановас, Мициене, Цеснайтиене, Фјортофт, Кјониксен (2020): Arunas Emeljanovas, Brigita Mieziene, Vida Janina Cesnaitiene, Ingunn Fjortoft, Lise Kjonniksen, Physical fitness and anthropometric values among Lithuanian primary school children: population-based cross-sectional study, *Journal of Strength and Conditioning Research*, 34(2), Colorado Springs: National strength and conditioning association, 414–421.

Гебај (2019): Martina Gebaj, *Razvoj motoričkih sposobnosti djece mlade školske dobi tijekom tromjesečnog treninga odbojke* (neobjavljen diplomski rad), Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti. Преузето априла 2020. са сајта: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:141:833442>

Гиламон, Канто, Гарсија (2020): Rosa Andres Guillamón, Garcia Eliseo Cantó, Martinez Hector García, Motor coordination and academic performance in primary school students, *Journal of Human Sport and Exercise* (in press), 16(2), Alicante: Universidad de Alicante, Área de Educación Física y Deporte, 1–14.

Ивашченко (2020): Olha Ivashchenko, Research Program: Modeling of Motor Abilities Development and Teaching of Schoolchildren, *Teoria ta Metodika Fizičnogo Vihovanna*, 20(1), Kharkiv: OVS LLC, 32–41.

Катић, Пејчић, Бабин (2004): Ratko Katić, Aleksandra Pejčić, Josip Babin, Integracija aerobnih sposobnosti u morfološko-motoričkom sustavu kod djece uzrasta 7–11 godina, *Collegium Antropologicum*, 28(2), Zagreb: Hrvatsko antropološko društvo, 357–366.

Крсмановић, Радосав (2008): Tijana Krsmanović, Saša Radosav, Razlike antropometrijskih karakteristika i motoričkih sposobnosti učenika uzrasta 9–11 godina, *Glasnik antropološkog društva Srbije*, 43, Niš: Antropološko društvo Srbije i Univerzitet u Nišu – Prirodno-matematički fakultet, 194–198.

Мадих, Поповић, Тумин (2009): Dejan Madić, Boris Popović, Duška Tumin, Motoričke sposobnosti devojčica uključenih u program razvojne gimnastike, *Glasnik Antropološkog društva Srbije*, 44, Niš: Antropološko društvo Srbije i Univerzitet u Nišu – Prirodno-matematički fakultet, 69–78.

Мапра (2013): Carlos Jorge Soares de Aquino Cavaleiro Marta, *Determinants of physical fitness in prepubescent children and its training effects* (Doctoral Thesis), Covila: Universidade Da Beira Interior Ciências Sociais e Humanas. Преузето априла 2020. са сајта: <https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/2328/1/Determinants>

Марга, Марињо, Барбоса, Изкиердо, Маркес (2013): Carlos Marta, Daniel Marinho, Tiago Barbosa, Mikel Izquierdo, Mario Marques, Physical fitness differences between prepubescent boys and girls, *Journal of Strength and Conditioning Research*, 26(7), Colorado Springs: National strength and conditioning association, 1756–1766.

Мекић, Алексић (2014): Branislav Mekić, Dragana Aleksić, The examination of the effects of basketball training process on speed and coordination developing on 9–10 years old girls, *Activities in physical education and sport, International journal of scientific and professional issues in physical education and sport*, 4, Skopje: Federation of sports pedagogues of Republic of Macedonia, 50–54.

Менез, Дантас, Фил (2009): Luciana Menez, Paulo Dantas, Jose Fernandez Filh, Rhythmic Gymnastics on Different Levels of Qualification, *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 41 (5), Indianapolis: American college of sports medicine, 310.

Миленковић (2001): Vesko Milenković, *Antropometrijske karakteristike i efikasnost primene eksperimentalnog programa sportske gimnastike na neke motoričke sposob-*

nosti učenika VII razreda osnovne škole (nepublikovana doktorska disertacija), Leposavić: Fakultet za fizičku kulturu, Univerzitet u Prištini.

Морано, Робача, Рутigliано, Бортоли, Руис, Кампаноци (2020): Milena Morano, Claudio Robazza, Irene Rutigliano, Laura Bortoli, Montse Ruiz, Angelo Campanozzi, Changes in Physical Activity, Motor Performance, and Psychosocial Determinants of Active Behavior in Children: A Pilot School-Based Obesity Program, *Sustainability*, 12, Basel: MDPI AG. Преузето априла 2020. са сајта: <https://www.mdpi.com/2071-1050/12/3/1128/htm>.

Морисон, Баг, Ел-Наман, Ајсенман, Фроберг, Фајфер, Андерсен (2012): Kyle Morrison, Anna Bugge, Bianca El-Naaman, Joey Eisenmann, Karsten Froberg, Karin Pfeiffer, Lars Bo Andersen, Inter-relationship among physical activity body fat, and motor performance in 6- to 8-year-old Danish children, *Pediatric Exercise Science*, 24(2), Bedfordshire: Human kinetics journals, 199–209.

Никшић, Бегановић, Јоксимовић (2020): Elvira Nikšić, Edin Beganović, Marko Joksimović, The impact of the program of basketball, volleyball and handball on the situation motorized capability of the first classes of the elementary school, *Pedagogy of physical culture and sports (Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports)*, 24(2), Kharkov: Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, 85–92.

Пелемиш (2016): Vladan Pelemiš, *Uticao dodatnog programa fizičkog vežbanja na morfološki i motorički status predškolske dece* (nepublikovana doktorska disertacija), Novi Sad: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.

Пезић (2017): Josipa Pezić, *Sportski programi u predškolskim ustanovama* (nepublikovan završni rad), Pula: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti. Преузето априла 2020. са сајта: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:137:815810>.

Рамадан, Мулиана, Искандар, Јунирти, Хардијанти (2020): Gilang Ramadan, Nanang Mulyana, Dedi Iskandar, Yenti Juniarti, Waode Eti Hardiyanti, Physical education for early childhood: The development of students' motor in athletics basic motion, *Advances in Health Sciences Research*, 21, Beijing: Atlantis press, 83–86.

Смајић, Маринковић, Ђорђић, Цокорило, Гушић, Штајер (2017): Miroslav Smajić, Ana Marinković, Višnja Đorđić, Nebojša Cokorilo, Marko Gušić, Valdemar Štajer, Razlike u morfološkim karakteristikama i motoričkim sposobnostima devojčica i dečaka mlađeg školskog uzrasta, *Glasnik Antropološkog društva Srbije*, 52, Niš: Antropološko društvo Srbije i Univerzitet u Nišu – Prirodno-matematički fakultet, 83–93.

Староста, Карпинска, Подчеховска (2009): Wlodzimierz Starosta, Aleksandra Karpinska, Karolina Podciechowska, Interdependence of selected motor co-ordination abilities in 7–17 year old physical active girls, *A new ideas in fundamentals of human movement and sport science: current issues and perspectives. Monography book*, Belgrade: ESCC, 232–237.

Станковић (2016): Slađana Stanković, *Efekti eksperimentalnog programa plivanja na motoričke, antropometrijske i funkcionalne karakteristike učenika osnovine škole* (nepublikovana doktorska disertacija), Jagodina: Fakultet pedagoških nauka.

Станковић, Нуркић, Лолић, Братић (2009): Nemanja Stanković, Mirsad Nurkić, Dejan Lolić, Milovan Bratić, Efekti različitih programa sportske školice na promene motoričkog ponašanja dece predškolskog uzrasta, *Međunarodna naučna konferencija Teorijski, metodološki i metodički aspekti takmičenja i pripreme sportista*, Beograd: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja, Univerzitet u Beogradu, 267–272.

Станковић, Алексић, Коцић (2019): Slađana Stanković, Dragana Aleksić, Jadranka Kocić, Efekti programirane nastave plivanja na morfološke karakteristike učenika, *Glasnik Antropološkog društva Srbije*, 54, Niš: Antropološko društvo Srbije i Univerzitet u Nišu – Prirodno-matematički fakultet, 27–34.

Топ, Кибрис, Карги (2019): Elif Top, Ayse Kibris, Metehan Kargi, Effects of Turkey's folk dance on the manual and body coordination among children of 6–7 years of age, *Research in dance education*, 21(1), London: Taylor and Francis online, 34–42. Преузето априла 2020. са сајта: <https://doi.org/10.1080/14647893.2019.1708888>.

Цуда, Гудвеј, Фамелиа, Брајан (2019): Emy Tsuda, Jacqueline Goodway, Ruri Famelia, Ali Brian, Motor skill competence, perceived physical competence and free-play physical activity in children, *Research quarterly for exercise and sport*, 91(1), London: Taylor and Francis online, 55–63. Преузето априла 2020. са сајта: <https://doi.org/10.1080/02701367.2019.1646851>.

Вукићевић, Инић, Миличковић (2017): Veljko Vukićević, Ljubica Inić, Velimir Miličковић, Fizička aktivnost i način ishrane učenika srednjih škola, *Glasnik Antropološkog društva Srbije*, 52, Niš: Antropološko društvo Srbije i Univerzitet u Nišu – Prirodno-matematički fakultet, 95–104.

Џиновић, Маргиновић, Којић (2018): Даница Џиновић, Драган Маргиновић, Филип Којић, Савремене технологије у физичком васпитању као фактор побољшања моторичких способности деце, *Иновације у настави*, XXXI (3), Београд: Учитељски факултет Универзитета у Београду, 88–95.

Захарова, Мајданкина, Захарова (2020): Viktoria Zakharova, Nataliya Maydankina, Larisa Zakharova, Investigating the Effects of Cognitive and Physical Development in Children Education, *Propósitos y Representaciones*, 8(2). Преузето априла 2020. са сајта: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n2.475>.

Шебић Зухрић, Рађо, Бонацин (2007): Leila Šebić Zuhrić, Izet Rado, Dobromir Bonacin, Efekti proprioceptivnog treninga na rezultate u specifičnim gibanjima ritmičke gimnastike, *Acta Kinesiologica*, 1, Ljubuški: DPTZK Ljubuški Teskera, 30–37.

Dragana S. Aleksić

University of Pristina – Kosovska Mitrovica
Faculty of Sport and Physical Education

Sladana S. Stanković

University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Department for Didactics and Methodology

Andrea S. Aleksić

University of Pristina – Kosovska Mitrovica
Faculty of Sport and Physical Education

EXPERIMENTAL PHYSICAL EDUCATION TEACHING PROGRAM AS A FACTOR IN IMPROVING MOTOR ABILITIES OF LOWER ELEMENTARY SCHOOLGIRLS

Summary: The aim of the paper was to determine the effects of physical education teaching which included rhythmic gymnastics elements on the transformation of motor status of 9 and 10-year-old girls. The research sample consisted of 110 participants, divided into two sub-samples. The first sub-sample, the control group, consisted of female students (n = 51) who attended regular physical education classes at school. The second sub-sample, the experimental group (n = 59), consisted of female students who, in addition to their regular physical education classes at school, were involved in the experimental program with elements of rhythmic gymnastics, during 36 weeks (twice a week for 45 minutes each). The motor skills assessment included a battery of 21 variables. The results indicate a significant difference between the experimental and the control group in 15 variables of the examined motor skills. The confidence intervals of corrected interval have proven that the experimental program of physical education teaching with elements of rhythmic gymnastics is the most effective means of transforming the motor abilities of repetitive and static strength and partly of speed and balance. Such research studies should initiate further more complex and broader studies, with a greater number of participants across the wider area, leading to more effective transformations of anthropological status.

Keywords: experimental program, motor skills, rhythmic gymnastics, schoolgirls, lower elementary students.

Живорад М. Марковић
Сандра Р. Милановић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК 371.3::796.921
<https://doi.org/10.18485/uzdanica.2020.17.1.21>
Оригинални научни рад
Примљен: 28. фебруар 2020.
Прихваћен: 1. јун 2020.

АЛПСКА ШКОЛА СКИЈАЊА¹

Айстїраќїї: У историји физичке културе владају различита мишљења о почетку скијања, тј. о самом почетку коришћења првих помагала која су омогућавала човеку да се лакше и брже креће по снегу у циљу опстанка, а касније у виду физичког вежбања и такмичења. Скијање је од почетка до данас доживело велике трансформације које су се огледале кроз различите школе скијања, опрему, а самим тим и методику обучавања. Алпском скијању претходило је нордијско скијање. На стотине милиона љубитеља ужива у чарима алпског скијања. Због туризма и путовања по различитим ски-центрима извршена је унификација технике, а тиме и методике обучавања. Циљ рада је упознавање са алпском школом скијања и приказ методског поступка обучавања основних елемената.

Кључне речи: методика, обучавање, скијање, карвинг.

1. УВОД

Скијање у свом најелементарнијем појавном облику настало је у далекој прошлости као вид борбе човека за опстанак, као акт савладавања стихије (Младеновић 2014). Сама реч *скијање* потиче са Исланда, а означава „ципеле за снег” или „комад дрвета”. Спада у групу анаеробно-аеробних спортова. Учестале промене правца кретања у скијању, скокови, отклизавања, различита приземљења и непосредни контакт са снегом, захтевају од скијаша висок ниво моторичких и функционалних способности, потребне психоморалне особине и разноврсност савладаних техничко-тактичких елемената (Хацић 2008). Скијање као вештина представља неприродан облик кретања, односно моторичку вештину која није биолошки урођена и мора да се научи (Илић 1988). Као активно провођење слободног времена у изузетном планинском амбијенту, скијањем се може бавити читава породица, без обзира на узраст, па оно представља један од најпопуларнијих облика породичне рекреације.

¹Реализацију овог рада финансирао је Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (бр. Уговора 451-03-68/2020-14/200140).

Алпско скијање данас је раширено у целом свету и на свим континентима. На то указују подаци да преко 100000 људи у Србији и преко 220 милиона људи у свету ужива у чарима скијања. Социјална структура породица из којих долазе будући скијаша битно се разликује у односу на општу популацију и друштвени статус можемо посматрати као веома битан фактор у селекцији будућих скијаша (Савић и др. 2010). Алпско скијање је добило име по Алпима, планинском венцу у Европи где је и настала традиција скијања. Оно претпоставља уређене терене (са значајним висинским разликама између старта и циља), са ски-лифтовима, успињачама, гондолама, али исто тако претпоставља и скијање на „дивљим” теренима по недирнутом снегу (Илић 1988).

Алпско скијање, рекреативно или такмичарско, представља кретање на скијама низ падину под утицајем гравитације, при чему скијаш врши покрете у циљу промене правца и контроле брзине. Покрети се врше у условима концентричних, изометријских и ексцентричних контракција мишића. Због дејства гравитације и инерције значајан део покрета се одвија у условима ексцентричног режима рада мишића опружача ногу (Ропрет 2017).

За време извођења било којег елемента технике скијања, на скијаша делују одређене силе. При спусту право на скијаша делује сила гравитације са своје две компоненте: сила паралелна с косином (изазива кретање скијаша низ падину) и вертикална сила на косину (сила којом скијаш делује на подлогу). Поред ових, на скијаша делују и сила отпора ваздуха и сила трења. Ако је момент већи од укупне силе отпора ваздуха и силе трења, скијаш ће клизати низ косину. Поред ових сила, на скијаша делују и сила дизања због аеродинамике, збир свих сила реакције подлоге и сила отпора ваздуха врха скије.

2. ИСТОРИЈСКИ РАЗВОЈ СКИЈАЊА

Тешко је са сигурношћу рећи на ком простору и у ком времену се појављују први облици скијања. Још на сликама у пећинама из каменог доба, пронађеним на северу Европе, приказани су ловци са даскама на ногама. Прве скије појавиле су се пре више десетина хиљада година, када је још владало ледено доба (Хаџић 2008). Скије су се у Скандинавији, Сибиру и централној Азији користиле хиљадама година као средство за превоз, лов и ратовање. Према једној норвешкој легенди, корени скијања се јављају још 8000 година пре нове ере, када се догодила инвазија на земље Скандинавије од стране „људи на скијама” (Хаџић 2008). Археолози су у Шведској ископали кратку и широку скију, познату под именом „Notingg ski”, стару око 4500 година. Тадашње скије су биле доста широке и тешке. Уместо два штапа користио се само један који је служио за одгуривање (Илић 1988).

У Норвешкој, археолошки налаз у виду фрагмента, по процени стар више од 4.000 година, на коме је скијаш, даје основу за претпоставку да се одређени облик скија тада користио као превозно средство по снегу. У скандинавској митологији се 800. године спомиње Скади, бог на скијама, и од тог времена ратници и ловци описују догађаје везане за лов, војне маневре и преживљавање у суровим условима хладних зима, те описују скије као превозно средство без кога се не може. Прво такмичење забележено је 1060. године, и то трка између норвешког краља Хадрада и скијаша Аслаксона. Дански историчар Грамактикус 1199. године описује како Финци скијају и воде битке на скијама (Хацић 2008). Уске и дуге скије са везовима и са два штапа настале су средином 19. века, а изумео их је Норвежанин Норхејм. На такмичењу у скијашким скоковима 1866. у Кристијанији Норхејм је освојио прво место скоком од 19 м и при заустављању је употребио телемарк заокрет. Два догађаја су придонела ширењу скијања у свету: емиграција Норвежана и објављивање Нансенове књиге под називом *Први њрелазак Гренланда*, која говори о његовој експедицији на скијама 1888. године, преко Гренланда, када је за 40 дана помоћу санки и скија прешао пут од 500 километара. Књига је 1890. публикована у Норвешкој са детаљном методиком обучавања скијашких елемената и потребном скијашком опремом. Нансенови покушаји да направи скије разних облика од различитих квалитета дрвета уродили су скијом за телемарк, чији су се облик и техника извођења елемената одржали 90 година.

Код Словенаца први писани трагови о скијању потичу од славнога Валвазора (1641–1693), који у свом делу *Слава војводине Крањске* (1689) описује скијаше и њихово понашање на снегу у словенском крају Блокама.

Алпском скијању претходило је нордијско скијање, а посебно ходање и трчање на скијама. Алпско скијање је добило своју спортску функцију почетком развоја планинарства (1786–1860) као турно скијање. Турно скијање има дужу традицију од алпског скијања. Поново је све популарније у свету и представља пењање скијама на врхове и спуштање, тако да повезује планинарење и скијање (Јабучанин, Ђуровић 2011).

Прво организовано скијање у Србији јавља се у зимско-планинској секцији Српског планинарског друштва 1922. године и организацији „Соко” 1923. године, а у спортском смислу тек 1929. године, када је на Авали одржано такмичење у скијашком трчању на 8 км. Од 1935. до марта 1941. одржавају се такмичења на Копаонику. Зимско-спортски савез Београда је основан 1931. године, а до 1941. у спортским клубовима у Београду оснивају се смучарске секције: „Север”, БУСК, „Југославија” и „Соко”.

2.1. РАЗВОЈ АЛПСКЕ ТЕХНИКЕ СКИЈАЊА

Током времена, технике алпског скијања су се мењале, а на то је утицао технолошки развој материјала и функционалност опреме. Технике алпског скијања одвијале су се овим редоследом: лилиенфелдска смучарска техника, арлбершка техника, француска ротацијска техника, техника са супротним засуком тела, авелман техника, цет техника, преступна техника и карвинг техника (Јурковић, Јурковић 2003; Хацић 2008).

Темеље алпске скијашке технике положио је Аустријанац Здарски, који 1896. године објављује књигу под називом *Техника скијања Лилиенфелд* у којој је приказао своје нове идеје о скијашкој техници и о методама обуке. Конструисао је лилиенфелдски вез и већ 1906. године у његовој школи било је 1.200 ученика. Због доприноса техници скијања, методском поступку обучавања и техничким новитетима опреме заслужује да се назове оцем алпског скијања (Јајчевић 1994). Након првог светског рата, 1920, Аустријанац Шнајдер утемељио је у Ст. Антону у Тиролу тзв. *арлбершкуну школу* скијашке технике. Школа се темељила на принципу „плужне кристијаније”. Вишеструки светски првак, Аустријанац Зелос и француски скијаш Ализ сматрају се иноваторима паралелног завоја (кристијаније). Паралелна кристијанија први се пут појављује у арлбершкој техници између 1930. и 1935. године. Неки су ту Зелосову кристијанију називали и *џемјо* кристијанија. Код темпо кристијаније почиње карактеристично кружно кретање трупа по уздужној оси. Паралелна техника преузима апсолутни примат у скијашким такмичењима и школи скијања (Аликалфић и др. 2007).

Француска ротиацијска техника обухвата период од пре Другог светског рата до 1955. године. Позната је по француском такмичару Ализу. У овој техници скијаш је у веома ниском ставу и наглашеном претклону. У завој се улази лаганим поскоком, па се наставља повлачењем спољашњег рамена у правцу завоја. За ову технику карактеристична је изразита ротација скијаша по уздужној оси. Од средине 1930-их до почетка 1950-их година доминирала су начела *арлбершке* и *француске* школе скијања (Гама 1982).

Након Другог светског рата долази до снажног замаха у развоју скијашке технике и борбе за превласт између Француза и Аустријанаца. Тиролац Ноглер у школе скијања уводи технику са супротним засуком тела. Основне карактеристике су висок став на скијама, велика покретљивост тела, а посебно ногу. Из релативно високог става тело се креће према доле и на тај се начин растерећују скије. Истовремено се потискују колена према напред и према средишту завоја са задатком вођења завоја. У такмичарском скијању типични представник те технике је Шилер, који је на Зимским олимпијским играма 1956. године у Кортини д’Ампецо освојио у алпским дисциплинама три златне медаље (Хацић 2008).

Интерски конгрес у Аспену 1968. има задатак да обједини све школе. Француска, уз модернизовану школу са остацима традиционалне ротационе технике, демонстрира нову технику под називом *авелман техника*. Код ове технике скијаш је у полуседећем положају, тежиште се са средине помера према пети. Првенствено је намењена скијању по грбама и дубоком снегу, али наглашено помакнуто тежиште према назад чини ову технику напорном, захтевном и неекономичном за већину рекреативних скијаша.

Након великог успеха француске школе скијања са авелман техником, Аустријанци на Интерскију у Гармиш-Партенкирхену демонстрирају нову – *цејл технику*. Нова техника је карактеристична по полуседећем положају. Форсирајући ову технику, Аустријанци стагнирају са резултатима, а, осим тога, од Француза су добили критику да ова техника представља копију авелман технике.

Након свих ових дешавања, Интерски конгрес учитеља у Јапану 1978. године разрешава све дилеме око унификације школе скијања. У свим земљама прихвата се *ипресјуина техника скијања*, а за творца се сматра Швајцарац Дахинден. Основне карактеристике ове технике су преступ, одраз и вођење скија. У свим досадашњим техникама преовладавала је тенденција вожње на две скије. У овој техници преовладава пренос тежине на спољашњу скију и вођење завоја спољашњом скијом. Представници ове технике су Швеђанин Ингемар Стенмарк и Словенац Бојан Крижај (Јабучанин, Ђуровић 2011).

Усавршавањем и конструкцијом новог облика скије од стране „Елано-вог” инжењера Шкофића добија се струкирана скија која је шири на врху и репу, а ужа по средини. Код *карвинџ технике* став је веома низак, оптерећење је на обе скије, ноге су у ширини кукова, а при већим брзинама и у ширини рамена. У односу на преступну технику, покрети горе-доле у циљу растерећења и преношења тежине на спољашњу скију замењени су покретима у страну без устајања, који омогућавају постављање скија на рубнике и извођење завоја без отклизавања. У току завоја колена су пребачена у страну, а тело у смеру новог завоја.

3. МЕТОДИКА ОБУЧАВАЊА ОСНОВНИХ ЕЛЕМЕНАТА АЛПСКЕ ШКОЛЕ СКИЈАЊА

У циљу што лакшег усвајања основних елемената алпске школе скијања, обука полазника се дели на три целине. Прва представља упознавање са опремом, друга представља елементе прилагођавања, тј. *учење ипреградњи без којих није могуће учење скијања*, а трећа целина обухвата елементе скијашке технике. Наведено се односи на почетни ниво, тј. на основну школу скијања. Поред основне школе, постоје још два виша нивоа – напредна школа и

такмичарска школа скијања. У овом раду ћемо се бавити основном школом скијања.

Скијаш почетник најчешће мало зна о скијашкој опреми, због чега је један од првих задатака учитеља скијања да објасни шта чини скијашку опрему – од скија до креме за лице и усне, евентуалне недостатке опреме, посебно оне која може угрозити сигурност скијаша, као и функцију и начин употребе појединих делова опреме. Скијаш почетник се мора упознати и са ношењем скија, које зависи од тога да ли се скијаш налази у затвореном или отвореном простору. У затвореном простору и при уласку у гондолу пожељно је да се скије носе у руци, уз себе, у вертикалном положају, са врховима окренутим према горе. На отвореном скије се спојених клизних површина носе на десном или левом рамену, врховима усмереним према напред, при чему треба пазити да се не повреди особа у близини. У оба случаја штапови могу бити спојени са скијама или у другој руци.

Елементи прилагођавања омогућавају скијашу почетнику да се на методички најбољи начин привикне на нову околину – скијашко окружење. Ту се на првом месту мисли на привикавање на опрему, на скију – „продужено стопало” и на клизност скија. Елементи прилагођавања могу се поделити на вежбе на равном, пењање, падање, устајање и клизачки корак.

Вежбе на равном служе да скијаш упозна и усвоји нова кретања са скијашком опремом и да се привикне на динамичку равнотежу на скијама. Вежбе на равном се деле на вежбе без скија и вежбе са скијама. Скијаш треба да увежба следеће вежбе без скија: ношење скијашке опреме, ходање по равном и ношење скијашке опреме, избор места за постављање скија, прављење рупа у снегу помоћу ципела. Након вежби без скија, следе вежбе на скијама без употребе штапова где скијаш усваја следеће елементе: намештање скијашких ципела у скијашке везове, ходање са једном скијом на нози, клизање на једној скији, ходање са обе скије, ходање у кругу, ходање у V раскораку, окретање преступањем око врхова скија (штапови забодени испред врхова скија), окретање преступањем око репова скија (штапови забодени иза репова скија), окрет скоком за 45° у леву и десну страну и узастопно подизање горње скије. Поред тога, скијаш треба да усвоји следеће вежбе на скијама са употребом штапова: ходање са скијашким штаповима, клизање на скијама уз помоћ суручног одрива штаповима, клизање на скијама уз помоћ наизменичног одрива штаповима, окретање преступањем око врхова и репова скија, окрет за 180° у леву и десну страну.

Пењање уз падину најчешће се изводи степенастим пењањем (бочно преступно пењање), косим степенастим пењањем и маказастим пењањем (пењање V раскорак). Пењање се вежба на равном, а затим на благој падини.

Основно правило је да се почетник научи да се не опире *паду*, односно да покуша да падне на страну (по могућности на онај бок који је ближи падини), погрчених колена и руку испружених према напред. Да до повређивања

приликом пада не би дошло, скијаш треба да се опружи и рашири руке, како би спречио котрљање, да се окрене и доведе скије испод себе, забодe штапове у снег иза себе и јаким притиском на њих да кочи.

Приликом *устјајања*, скије се прегипањем у зглобу колена и кука доведу што ближе куковима и поставе рубницима попречно на падну линију. Скијаш се ослања на штапове које забада са обе стране скија иза кукова, а близу тела и кретањем напред и горе устаје. Деца могу устасти држањем за доње колена и одгуравањем од падине руком која је ближа падини.

Клизачки корак се изводи наизменичним потискивањем, са маказасто постављеним скијама, при чему се тежина тела преноси са скије на скију. Отискивање се врши са унутрашњег рубника једне скије уз преношење тежине тела на другу скију, која се маказастим преступањем (врх скије је постављен у страну) поставља на снег и после преношења тежине тела на њој се изводи кратко или дуго клизање. При обучавању клизачког корака користе се следеће вежбе: ходање са једном скијом на нози, клизање на једној скији са одгуравањем другом ногом, ходање раскораком у V положају, клизање на скијама раскораком у V положају уз наизменично одгуравање штаповима, клизачки корак (право, у кругу, при истеку у спусту право).

У методском поступку, пошто већина школа има унифицирану обуку, скијаш се среће са следећим елементима: основни скијашки став и спуст право, плуг право, коришћење жичара, коси спуст, плужни завој, отклизавање, завој ка падини, основни завој и паралелни завој од брега.

Основни скијашки став представља почетну позицију за извођење свих скијашких ликова и може да буде висок, средњи и низак. Скијаш равномерно распореди тежину на обе скије, размакнуте у ширини кукова. Горњи део тела и потколенице заузимају паралелни положај. Руке су благо повијене у лактовима са шакама у висини кукова и испред тела. Штапови су паралелни, усмерени косо према назад и доле, а крпље су иза тела и изнад снега.

Спуст право је први скијашки лик који се увежбава и којим се почетник спушта низ падину. Пре почетка, скијаш стоји окомито на падну линију, ослањајући се на постављене штапове испред. Следи заузимање основног скијашког става и почетак спуста право низ благу падину са истеком до заустављања. Редослед вежби у методском поступку обучавања спуста право је следећи: заузимање положаја спуста право у месту уз прегипање у зглобу колена и кука, спуст право уз померање тежишта тела напред и назад, спуст право уз подизање репа једне скије, спуст право уз наизменично подизање репова скија, спуст право на једној скији, спуст право са подизањем репова скија суножним поскоцима, спуст право преступањем у нови траг, спуст право сагињањем испод постављених штапова у облику врата, спуст право скупљањем предмета са снежне подлоге и спуст право преко малих грба.

Након усвајања основног скијашког става и спуста право следи став у плугу. *Став у плугу* је идентичан основном скијашком ставу, једина је

разлика у положају скија на снегу. Врхови скија су примакнути, репови су размакнути, а скије су постављене на унутрашње рубнике. Када скијаш заузме став у плугу, може почети са извођењем плуга право. У плугу скије се спорије крећу у односу на спуст право. У односу на размакнутост репова скија разликују се *клижући њлућ*, при коме су репови толико размакнути да омогућавају спуштање низ благу падину без убрзавања и *кочећи њлућ*, при коме су репови скија наглашеније размакнути па скијаш успорава због повећаног трења. Редослед вежби у методском поступку обучавања изгледа овако: у месту заузимање плуга, у месту из положаја спуста право заузимање плуга поскоком уз потискивање репова скија у страну, спуст право и заустављање, спуст право и прелаз у плуг, прелаз из спуста право у плуг и назад у спуст право, плужење са отклизавањем репова скија у страну.

Следећи лик у методском поступку је *коси спусти* који представља праволинијско кретање којим се пресеца падна линија. Код косог спуста скије су паралелне, али тежина је већим делом ($2/3$) пребачена на доњу скију. Горња скија или крмарица је обично за врх испред доње скије. Изводи се у високом скијашком ставу са скијама на горњим рубницима. Најчешће вежбе у методском поступку обучавања су следеће: заузимање положаја косог спуста, заузимање положаја косог спуста подизањем репа или целе горње скије, заузимање положаја косог спуста паралелним престапањем према брегу, лагано кретање у позицији косог спуста, у косом спусту подизање горње скије, у косом спусту доњим штапом прављење трага по површини снега са погледом у штап, из косог спуста бочно отклизавање и повратак у коси спуст, у косом спусту додиривање маркера (подизање капе са снега), у косом спусту наизменично заузимање вишег и нижег става, из косог спуста прелазак у горњи траг паралелним престапањем, из косог спуста прављење заокрета ка падини са престапањем, из косог спуста заустављање престапањем ка падини (Аликалфић и др. 2007).

Плужни завој представља први начин контроле смера скијања и омогућава контролисано скијање на лакшим стазама. Плужни завој се изводи у ставу клижућег плуга, у средњем скијашком ставу. Завој је завршен када врх спољашње скије пређе падну линију. Плужни завоји су повезани скијашки завоји у једну и у другу страну, при чему су скије стално у позицији плуга. Завој улево или удесно изводи се потискивањем колена спољне ноге (горње скије) напред и унутра, уз преношење тежине на спољну скију. Горњи део тела је окренут у правцу кретања, односно рамена оса је управна на правац кретања. Основне вежбе у обучавању су следеће: у току плужења прављење завоја у једну па у другу страну, извођење плужних завоја рукама ослоњеним на колена, више плужних завоја са повременим плужењем на блажој низбрдици, повезивање плужних завоја око штапова, више плужних завоја на стрмијој падини и извођење плужних завоја читаве групе у тзв. змији.

Завој ка падини је први скијашки лик којим се, *паралелним* скијама, врши промена правца кретања и заустављање на падини. Изводи се из кретања у косом спусту кретањем на доле, чиме се задњи део скија потискује на доле (у отклизавање) и напред. Савијена колена воде скије у завој ка падини. На крају завоја тело је у ниској позицији, уз отклон ка падини.

Основни завој је прелазни лик из плужне у паралелну технику скијања. При извођењу, скијаш заузима средњи став у косом спусту. Завој почиње плужењем спољашњом скијом до положаја клижућег плуга, уз прелазак у високи скијашки став у смеру завоја. Кружним кретањем ногу скије се у плужном положају усмеравају према падној линији. Скијаш постепено оптерећује спољашњу скију и успоставља равнотежу на њој. Када прилази падној линији, прикључује унутрашњу скију и изводи завршни део завоја спуштајући се у средњи скијашки став са паралелним скијама. При учењу основног завоја могу се применити следеће вежбе: у месту одвођење горње скије у плуг са убодом штапа и кретањем према горе и доле, у косом спусту одвођење репа горње скије у страну до положаја плуга, враћање репа скије у коси спуст, у косом спусту одвођење репа горње скије са вертикалним покретима тела према горе, у косом спусту одвођење репа скије у плуг, плужни заокрет, у косом спусту одвођење репа скије уз прикључење унутрашње скије, прављење два завоја, извођење завоја око штапова.

4. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Скијање је током времена доживело бројне трансформације које су биле условљене опремом и техником. Алпском скијању претходило је нордијско скијање. Туризам и боравак гостију у различитим ски-центрима условили су потребу за униформном техником и обуком скијања. Скијашке технике и њихове варијанте у алпском скијању деле се на технике кретања на компактној снежној подлози и технике кретања по дубоком снегу (Илић и др. 2010). Скијаш у току сезоне може бити у ситуацији да скија на новом влажном снегу, новом сувом снегу, корастом или залеђеном снегу, ињу, пршићу, старом снегу, сувом старом снегу, сабијеном старом снегу, срену, фином снегу, кложеу и мокром пролећном снегу (Симић 2001). Сталне опасности на које се мора пазити јесу хладноћа, утицај сунца, магла, утицај ветра и снежне лавине.

Обука и усавршавање технике скијања одвија се кроз систем поступака, односно путева и начина којима се ученику преносе знања (Илић 1988). Основне наставне методе у обуци скијања су метод демонстрације, метод усменог излагања и метод игре. Поред ових метода рада, у обуци се примењује синтетички, аналитички и ситуацијски приступ. Значајну улогу у методском поступку обуке скијања имају општи педагошки принципи. За успешну

обуку скијања важна је организација часа, на коме се примењује фронтални, групни и индивидуални облик рада. Процес учења покрета, односно усвајања елемената технике скијања, пролази кроз фазу генерализације, диференцијације и стабилизације. Студенти бољи успех постижу када се истовремено обучавају паралелном и плужном техником (Јоксимовић 2013). Успех у усвајању елемената скијања условљен је морфолошким, моторичким, физиолошким и психолошким факторима. Психолошки фактор је доминантан, пошто је примарна улога скијаша почетника брига за одржавање равнотеже, а она је директно повезана са страхом од пада, док се тек касније јавља осећај за покрет (Јоксимовић и др. 2010).

На основу свега наведеног, општа констатација је да крајњи успех у раду са почетницима у највећој мери зависи од учитеља скијања. На обучаване елементе се стално треба враћати, а велики број нордијских и алпских дисциплина упућује на то да је усвајање знања скијања трајни процес.

ЛИТЕРАТУРА

Аликалфић и др. (2007): Vesna Alikalfić i dr., *Алпско скијање*, Загреб: Хрватски збор учитеља и тренера скијања.

Гама (1982): Karl Gamma, *Све о скијању*, Загреб: Младост.

Илић (1988): Божидар Илић, *Смучање*, Београд: Факултет за физичко васпитање.

Илић, Ропрет, Илић (2010): Божидар Илић, Ропрет Роберт, Миле Илић, *Виртуелно Алпско скијање*, Београд: Факултет спорта и физичког васпитања.

Јабучанин, Ђуровић (2011): Blažo Jabučanin, Đorđe Đurović, *Еволуција развоја смучања и смучарских техника*, *Sport mont* (25, 26, 27), Подгорика: Црногорска спортска академија и MontenegroSport, 9–16.

Јајчевић (1994): Zdenko Jajčević, *100 година скијања у Загребу: 1894–1994*, Загреб: Загребачки скијашки savez.

Јоксимовић, Јоксимовић, Станковић (2010): Dina Joksimović, Aleksandar Joksimović, Daniel Stanković, *Улога психолошких фактора у процесу обуке скијашких завоја код почетника*, у: D. Živković (ur.), *Зборник радова, XIV међународни научни скуп FIS комуникације 2010. у спорту, физичком васпитању и рекреацији*, Ниш, 22. октобар 2010, Ниш: Факултет спорта и физичког васпитања, 473–478.

Јоксимовић (2013): Aleksandar Joksimović, *The two methods in learning the basic elements of ski technique*, In: S. Pantelic (Ed.), *Book of Proceedings, XVI Scientific Conference FIS communications 2013 in physical education, sport and recreation and I International Scientific Conference*, Ниш, Serbia, october 18–19th, 2013, Ниш: Faculty of sport and physical education, 102–106.

Јурковић, Јурковић (2003): Nikola Jurković, Danijel Jurković, *Скијање – Техника, методика и основе тренинга*, Загреб: Graphis.

Младеновић (2014): Драгиша Младеновић, *Усвајање основне технике алпског скијања код деце узраста 5–8 година*, докторска дисертација, Београд: Факултет спорта и физичког васпитања.

Ропрет (2017): Robert Ropret, The role of eccentric regime of leg muscle work in alpine skiing, *Fizička kultura*, 71(1), 5–11.

Савић, Митић, Стојиљковић, Окиљевић (2010): Zvezdan Savić, Petar Mitić, Nenad Stojiljković, Davorin Okiljević, Socijalna struktura porodica dece skijaša, u: D. Živković (ur.), *Zbornik radova, XIV međunarodni naučni skup FIS komunikacije 2010 u sportu, fizičkom vaspitanju i rekreaciji*, Niš, 22. oktobar 2010, Niš: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja, 473–478.

Симић (2001). Миливоје Симић, *Алпско смучање, теорија и методика*, Лепосавић: Факултет за физичку културу Универзитета у Приштини.

Хаџић (2008): Рашид Хаџић, *Техника и методика алпског скијања*, Нови Пазар: ауторско издање.

Živorad M. Marković

Sandra R. Milanović

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department for Didactics and Methodology

ALPINE SKIING SCHOOL

Summary: In the history of physical education, there are different opinions about the origin of skiing, i.e. about the time when the first tools were used to enable people to move easier and faster on the snow in order to survive, and later as an aspect of physical exercising and competing. From the beginning until nowadays, skiing has experienced huge transformations which have been practiced through different skiing schools, equipment, as well as through different teaching methodologies. The Nordic skiing was invented before the Alpine skiing. Hundreds of millions of fans enjoy the beauty of Alpine skiing. The development of tourism in various ski centers around the world has led to the unification of different skiing techniques, and, accordingly, different teaching methodologies.

The goal of this paper was to present the Alpine skiing school and the teaching methods for acquiring its basic elements.

Keywords: methodology, training, skiing, carving.

Nataša M. Vukićević
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Department for Didactics and Methodology
Vesna M. Petrović
Department for Human Sciences

УДК 78.087.6-053.4
<https://doi.org/10.18485/uzdanica.2020.17.1.22>
Оригинални научни рад
Примљен: 28. фебруар 2020.
Прихваћен: 1. јун 2020.

DEVELOPMENT OF TONE PITCH PERCEPTION IN CHILDREN OF YOUNG AGE BY APPLYING MULTIMODAL APPROACH¹

Abstract: This paper presents the results of an experimental research that examines the effects of a multimodal approach, compared to the usual approach, to the development of abilities to distinguish tone pitches in children aged 5;6–6;0. The experimental program was designed by combining four principles: known music material, two tone pitches, spatial–visual coding of pitches by means of pictorial notes, and pitch coding through movement of hands. The sample included 83 children – 39 in experimental and 44 children in control group. After the completion of the experimental program, the results have shown that the experimental group significantly improved in distinguishing tone pitches compared to the control group. The analysis has shown that the main psychological mechanism of progression was conveying auditory information through motor and pictorial signs, followed by their internalization into the inner mental plan in the form of music representations.

Keywords: tone pitch, cognitive tool, learning music, early age.

INTRODUCTION

The process of learning music can be divided into two phases, the preparatory phase and the phase of musical literacy. According to Gordon (2012), the earliest possible onset of systematic action on a child's musical development, precisely in the preparatory phase is crucial for the whole process of music education. Pursuant to the interpretation of various authors, we can conclude that the main direction of music perception moves from sensory and emotional aspect to intellectual one, consciously directed listening to music. Blašković and Kuliš (2017) indicate that physiologically, sensory and emotional aspects represent important components of reacting to music, and sometimes they can be sufficient by themselves. However,

¹This research was funded by the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia (Contract No. 451-03-68/2020-14/ 200140).

when these aspects of reacting to music are not connected and improved through integration with cognitive one, we cannot speak about the ability of listening. In such case, even the music experience itself does not have artistic, esthetic, and symbolic value for an individual. The transition from sensory and emotional to intellectual listening is defined by various authors as a transition from passive to active listening (Sam 1998, as cited in Blaškovic, Kuliš 2017), from perceptive to analytical (Borota 2006), from motor, associative to cognitive listening or acquisition of abilities (Rauhe 1972, as cited in Blaškovic, Kuliš 2017).

In the preparatory phase of musical learning or more precisely musical perception, systematic training of children in discrimination of tone pitches should have a central place. According to Mirković-Radoš (1998), distinguishing tone pitch is important as a preparation for understanding melodic flow, movement of melody, reading note text, reproduction of melody, and understanding other dimensions of music. Tone pitch, as its basic characteristic, to a great extent determines what we will remember and “what would be our emotional reaction to a certain tone“ (Seashore 1938: 63, as cited in Mirković-Radoš 1998: 42).

The children almost at birth differentiate tone pitches at the level of sensory sensations. Denac (2012, cited in Blaškovic, Kuliš 2017) states that, for example, in infants a change in tone pitch causes the appearance of orientation reflex, i.e. change at the physiological level such as changes in facial expression, heart bits and similar. However, in order for the children to master the perception of tone pitches in a willing and conscious way, it is necessary to have a maturation occurred in the next five years of life and, as previous research have shown – specific, musical training at the end of early childhood.

Until the end of the fifth year, children have difficulties in distinguishing tone pitches, which is manifested, among other things, by the characteristic monotonous singing, i.e. the inability to reproduce accurately the melody line. Jordan-DeCarbo (1989) has researched the influence of various methodological approaches to the development of discrimination of tone pitch in children aged 3, 4, and 5. According to her main results, regardless of methodological approach, five-year-olds achieved significantly better results in perception of tone pitch than three-year-olds and four-year-olds, while the differences between three-year-olds and four-year-olds did not exist (Jordan-DeCarbo 1989). Finally, observed in relation to the development of the ability to identify other traits of tone, the mastery of conscious perception of pitch comes delayed and subsequently.

Thus, as in the development of general music ability of listening, the development of tone perception begins as a simple sensory sensitivity, and in correctly directed music learning it should develop in direction of awareness and willingness. In theoretical definitions of music listening or discrimination these two processes were also clearly identified as its important components. As stated by Wolvin and Coakley (1982, as cited in Blaškovic, Kuliš 2017), listening to music is a process that includes hearing, directed attention and giving meaning to what is heard.

Difficulties in examining the distinguishing tone pitch in children. In examinations of children's ability to distinguish tone pitch, several important methodological constraints have been identified that have a source in the developmental characteristics of children in young age: communication barriers, lack of verbal ability to mark, and then to express the experienced, limitations in the development of general psychic functions such as attention and memory. In relation to this, the authors offered the appropriate methodological solutions.

From easier to more difficult tasks. In the order of setting the tones, different authors respect the principle from easier to more difficult tasks. Respecting this principle is reflected in the setting of a stimulus on a descending scale. For example, in Seashore's tests of distinguishing pitches it is examined whether the second tone in the pair is higher or lower than the previous one (Seashore 1938). Buckton (1982, as cited in Briggs 1991) also recommends comparison of higher and lower tone, while with Bentley (1966, as cited in Mirković-Radoš 1998), respondents rate whether the second tone is higher, lower, or the same. However, in terms of pitch differences between consecutive tones, the recommendation of these authors is to go from larger differences in pitch to smaller intervals.

Absence of relational thinking. In other studies, Zimmerman (1971, as cited in Mirković-Radoš 1996) and Briggs (1991), as a factor hindering the objectivity of testing the pitch discrimination ability, identified inadequate research technique or the requirement for the child to report verbally pitch differences, and to answer whether the tone he/she heard was "high" or "low". In an early age, children are not able to understand relative meaning of the concepts high-low. For them, these terms denote the absolute and fixed characteristics of the objects they learn through their practical-visual experience. Hence, Sergeant (1973) suggests delaying the use of the terms high and low, and replace them with the task to distinguish if two tones are the same or different.

Taking into account developmental characteristics in general psychic functions. Listening to music is an integral part of psychic activities and it represents an expression of characteristics and degrees of development of general psychic functions. This means that when selecting tunes for testing purposes, it is necessary to take into account those tuning characteristics that spontaneously attract and retain the attention of a preschooler on a particular subject, and allow for better memorization. For the same reason, the factor of the compatibility of the task with the musical context and the natural learning situation in the music activities appears as an important factor in examining the tone pitch difference in the research results of Sergeant (1973), Wallentin (2010), Fyk (1995), Gordon (2012). According to these authors, the children in early age can identify melody and discover its meaning based on the movement of tune. Therefore, Fyk (1995) states the characteristics of tunes that are easier for children to perceive and associate with positive emotions are: descending melody, treble, small range of two or three tones, simple melody in the form of repetition.

Furthermore, what makes it easier for children to understand tone pitch is the closeness of intonation in words with musical intonations. Sternberg (1998) considers that the common features of speech intonation and musical expression indirectly, through emotional arousal/response and child engagement, enable better understanding and differentiation of tone pitch.

Crowter, Durkin, Shire and Hargreaves (1985), in the research of perception of music concepts in preschool age, came to conclusion that the tasks on known music material are more successful resolved when the children's songs are used in the examination.

Multimodal encoding. The observed regularity that musical perception in children improves when the music stimulus is supported by visual and motor representation has been confirmed in a large number of studies (Shanks 2003; Ebendorf 2007; Boltz, Ebendorf, Field 2009). The visual representation of auditory content in the form of an image or movement is an unavoidable stage of the methodical process in working to introduce music concepts that "should be prepared in the form of immediate experience" (Plavsa 1989: 72). The children have task to experience the difference in tone pitches through play and by using "rhythmic images" that represent the tone durations and pitches on a system of one to three horizontal lines, to experience the occurrence, development and flow of the song's melody (Plavsa 1989). Other studies, however, have addressed the problem of providing answers on music tests when it comes to preschool age. Their authors Boyle (1992, as cited in Plavsa 1989) and Simons (1974, as cited in Plavsa 1989) have recommended the use of non-verbal tone pitch reporting techniques by using a visual sign while Andrews and Deihl (1967, as cited in Plavsa 1989) have recommended the use of hand movement.

Most authors explain the stated results by fundamental fact of children's psychic functioning according to which it is naturally holistic, i.e. at the same time visual, motor, cognitive, linguistic and emotional. They emphasize that combining auditory and visual medium and the use of several different stimuli (image, movement) can improve cognitive processes of children in area of music learning (Campbell 2004; Jordan-DeCarbo, Galliford 2001; Hallam 2006; Liduma 2016). "This process of perception and experiencing music and movement activities has a physiological basis in the brain coordination of the areas responsible for anticipation and association of auditory and movement mages" (Kolodziejcki, Králová 2016: 187).

Multimodal approach to music learning has another significant developmental-formative dimension, which has not been sufficiently perceived and explained in the pedagogical literature. According to Vygotsky (1996), all psychic functions occur in two basic forms – lower and higher. Lower functions are developing through processes of biological maturation of brain; they are not under voluntary control of the person and their cognitive ranges are limited. Higher functions have thoughtful and willing character (voluntary attention, voluntary memory, logical thinking); a

person uses them in a conscious, and towards aim directed way. What is key for the development of higher psychic functions is that they are of social origin and occur through a process of internalization of cultural artifacts such as various systems of signs (among which the most important is language) into the internal, mental plan of an individual. In this way lower or primary psychic functions are transformed and improved to the level of consciousness and willingness, and abstract contents and meanings become available for cognition (Vigotski 1996). For example, general psychic functioning of a child is significantly improved when a child starts to understand language and "the-child begins to perceive the world not only through his eyes but also through his speech" (Vygotsky 1978: 32).

Keeping in mind the vygotskian framework of the interpretation of general psychic development, it is also inevitable in area of development of music abilities we find artificial and mediated development as a natural tendency of human development. In early ages, as we already mentioned, the function of mediator of auditory information may belong to – movement, image or objects, gestures, verbal description, etc.

Regularity that music perception of tone pitches in children in early age is improved when a musical stimulus is supported by visual representation was noticed as early as in 1930s in the research of Russian authors Rjepina (1956, as cited in Zaporožec, Eljkonjin 1967) and Endovickaya (1955, as cited in Zaporožec, Eljkonjin 1967).

In tests of Endovickaya, it was supposed that children during playing handle their estimation of differences in pitch of two tones, whether the derived tones are the same or different. The task was successfully resolved only by children older than 5. However, the same children had difficulties when they should establish the direction of tone pitch change – whether the second tone is higher or lower than previously set. Rjepina and Endovitskaya report that the children succeeded in distinguishing direction of tone pitch change, and to verbally indicate which tone is higher in the pair of set tones after a special training in modeling and active reproduction of the relation of tone pitches by means of other sensory systems. Rjepina (1956, as cited in Zaporožec, Eljkonjin 1967) trained children to distinguish between relations of tones by pitch in the way that they were connecting them among the sizes of objects they perceived visually. High tones were conditionally connected to voices of small animals, and low ones with voices of large animals. The children in playing performed visual and motor spatial reproduction of tones by pitch, and after that they were able to distinguish between tones by pitch without external, visual support.

Considered through Vygotskian framework of interpretation, what in such programs of training enables development of discrimination in children is exactly the mechanism of mediation and internalization. Through a specific training, external signs such as movement or image point out the feature of cognitive tools by means of which the children master their own processes of listening, and then

discover meanings that are not available to immediate auditory perception. Borota (2006) considers that these cognitive tools enable construction of music mental representations, and the improved ability of listening remains even when visual support is physically removed.

The development of abilities for discrimination of tone pitch is a component part of the majority preschool curricula, while the activity or singing by ear has one of the main roles in training programs for preschoolers (*Rulebook on general basics of preschool program 2006*). In the literature, however, the considerations of the question if the task of developing abilities for discrimination of tone pitch would be more appropriate and have priority in the order of learning in relation to singing by ear (Jordan-De Carbo 1989).

In this paper we are dealing exactly with the problem of approach to development of ability to distinguish tone pitch and its theoretical basis in rules of general psychic, musical, and cognitive development of children in early age. We hold that uncovering and theoretical explanation of learning processes leading from direct and spontaneous to indirect and conscious processing of auditory information would be relevant for further research of children's musical development, and that it would significantly improve the praxis of music pedagogues, educators.

METHODOLOGY OF RESEARCH

In this paper we are addressing the problem of influence on discriminating tone pitch in children at an early age by means of multiple encoding of auditory information – through vision, voice, and bodily movement. The research aims to examine if and to which extent the use of multiple encoding of information in the development of tone pitch perception in children provides better results compared to the usual way of carrying out music activities in preschool institutions.

Sample. The research was carried out in the Preschool institution “Pionir” in Jagodina in the period April–June 2019. The sample included 83 children aged 5;6–6;0. The experimental group consisted of 39 children and the control group consisted of 44 children.

Instrument and procedure of examination. In the initial and final test the tasks were equable according to difficulty. Each of the three tasks represented a pair of tones that make various consonant intervals (descending perfect fifth, descending major sixth, and ascending perfect fourth in the initial text, and descending major sixth, descending minor third and ascending perfect fifth in the final text) (Figures 1 and 2). In the testing only three pairs of tones were used, taking into account developmental limitations of six-year olds in duration of attention. After listening to broken down intervals in vocal performance of the experimenter, a subject needs to identify if the first tone in the pair is higher than the other one, and to show the pitch by the appropriate movement of hand.

Figure 1. Initial test of distinguishing higher and lower tone in a pair



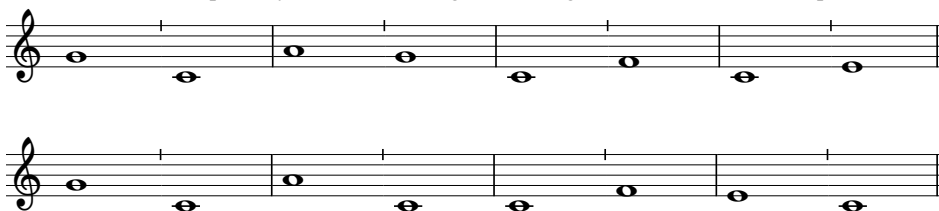
Figure 2. Final test of distinguishing higher and lower tone in a pair



Before the initial test, in order to equalize initial knowledge in the control and the experimental group, the children went through the preparation part of renewing knowledge on difference between sound and tone (listening to sound examples), and the knowledge of spatial relation of up and down (hand position up and down).

The final test was preceded by practicing technique applied in testing, at tone pitches within melodic phase with certain tonal centre (Figure 3). Final testing included measuring immediate effects and it was performed seven days after the completion of the experimental program.

Figure 3. Preparatory exercise for recognition of higher and lower tone in the pair



Experimental program. When selecting music contents and activities for the experimental program, the following principles that were singled out in various research studies as factors contributing to the improvement of direct perception of tones in children at an early age were taken into account: 1. music material known to the children, 2. two tone pitches, 3. spatial–visual representations of pitches by means of pictorial notes, and 4. pitch encoding, through simultaneous vocal reproduction and bodily movement of hands up–down.

The activities in the experimental program were carried out in two segments during two weeks, i.e. in total twice, once a week in duration of 30 minutes each time.

Within the first segment, the order of activity was the following. In the introduction part the children sang with the experimenter a song called *Birthday song* that has already been well known to them (Figure 4).

During the following activity, the experimenter sang alone and marked various tone pitches with hand movements while the children were asked to listen and

Figure 4. Tune of Birthday song



observe the experimenter’s performance. Motor encoding of auditory information, tone pitches for the first part/stanza of the song was shown in the Table 1. In the last activity, after it was demonstrated once, the children were asked to follow the song tune (in relation to the initial verse of each verse) by hand movements in the same way. With verbal explaining and correcting children’s performance within the framework of envisaged activities, the children were taught to link movement up with high tones and movement down with low tones. The movements for the refrain melody were conceptualized by analogical procedure.

Table 1. Motor Encoding of Various Tone Pitches – Higher/Lower Tone Compared to previous one, i.e. encoding of melody movement of Birthday song

<i>Music Information</i>	<i>Motor Symbol</i>
Motive beginning with the tone G (G G E C)	Clapping hands
Motive beginning with a higher tone compared to previous (A A G)	By snapping hands raised at head height
Motive F F E, with lower initial tone compared to the previous	They lower their hands again clapping their hands
Lowest tones of the first verse (D D C)	By further lowering hand and by striking palms onto thighs

Within the second segment, the children were practicing distinguishing tone pitch on a song *At the end of the village* that they already knew. After listening to the performance they should look up to, the children learned the song by means of pictorial notes. The first task was singing a song together with simultaneous following of symbols on the board, and then the children individually showed the “pictorial notes” they were singing at that moment (Table 2). In accordance with children’s previous experiences when processing song and with the volume of tune consisting of three various tones (E F G), pictorial notes were shown on a line. Each tact was represented on a separate sheet. A system with image of one object (yellow house) was used, so that the variety of symbols does not draw the attention of the children in the other direction.

Table 2. Pictorial Encoding of Tones of the Song at the End of the Village

<i>Music information, stimulus</i>	<i>Pictorial marking, symbol</i>
Tone E	Image of yellow house under the line
Tone F	Image of yellow house on the line
Tone G	Image of yellow house above the line

The following task in this segment was the perception of higher and lower tones and visual representation by means of prepared applications that should be put onto the appropriate place under or above the line marked on the board. After these common activities, the children had a task to glue, on their sheets with drawn line in the middle, a sticker above the line when they hear a higher tone and under the line when they hear a lower tone.

In both segments the children obtained feedback; the experimenter repeated certain music phrases and movements, and corrected children’s motor performance.

RESULTS

Initial test. The results at the initial test show that the children from the experimental and the control group were equally successful in identifying tone pitches in each of the three test tasks (χ^2 (task 1) = 0.1, $p > .01$), χ^2 (task 2) = 0.004, $p > .01$; χ^2 (task 3) = 0.0, $p > .01$). Additionally, pursuant to frequencies it can be concluded that the children in both groups were better in identifying tone pitch in descending than in ascending interval (Table 3).

Table 3. Comparative Review of the Results of Experimental and Control Group at the Initial Test

Tone pairs → Groups of respondents ↓	First pair of tones (higher–lower)		Second pair of tones (higher–lower)		Third pair of tones (lower–higher)		Σ f (%)
	Correct f (%)	Incorrect f (%)	Correct f (%)	Incorrect f (%)	Correct f (%)	Incorrect f (%)	
E group ^a	20 (51,28)	19 (48,72)	29 (25,64)	10 (74,36)	0	39 (100)	39 (100)
C group ^b	21 (47,73)	23 (52,27)	33 (75)	11 (25)	0	44 (100)	44 (100)

^a E group = Experimental Group ^b C group = Control Group

Postexperimental test. In postexperimental testing, the children from the control group did not show significant progression compared to the results obtained on the initial test (χ^2 (task 1) = 0.73, $p > .01$), χ^2 (task 2) = 0.5, $p > .01$), χ^2 (task 3) = 2,05, $p > .01$). In addition, on the postexperimental test, the children from C group maintained the tendency to identify better the tone pitches when they were set in descending interval (Table 3).

In postexperimental testing, the children from the experimental group have shown significantly better results in recognizing tone pitch compared to the initial test on all three tasks (χ^2 (task 1) = 25. 12, $p < .01$), χ^2 (task 2) = 11,47, $p < .01$), χ^2 (task 3) = 60, 27, $p < .01$). Moreover, children from the experimental group progressed significantly in the third task, in recognition of tone pitch in ascending interval, and by that result they equalized with the results in the first two tasks.

Comparison between the two groups. Comparing the results of two groups, a simple overview of the table already gives an insight into the indisputable advantage

Table 4. Comparative Review of the Results of Experimental and Control Group at the Final Test

Tone pairs → Groups of respondents ↓	First pair of tones (higher–lower)		Second pair of tones (higher–lower)		Third pair of tones (lower–higher)		Σ f (%)
	Correct f (%)	Incorrect f (%)	Correct f (%)	Incorrect f (%)	Correct f (%)	Incorrect f (%)	
E group ^a	39 (100)	0	37 (94,87)	2 (5,13)	34 (87,18)	5 (12,82)	39 (100)
C group ^b	34 (77,27)	10 (22,72)	36 (81,82)	8 (18,18)	2 (4,55)	42 (95,45)	44 (100)

^a E group = Experimental Group ^b C group = Control Group

of the experimental compared to the control group. Statistically significant differences in favor of the experimental group were found in all the tasks (χ^2 (task 1) = 21,84, $p < .01$), χ^2 (task 2) = 14.93, $p < .01$, χ^2 (task 3) = 57.48, $p < .01$). The most pronounced differences in the results between the two groups were obtained in the third task, i.e. in recognizing the tones by pitch in the ascending interval.

DISCUSSION

Based on the results it can be concluded that the experimental training enabled children to achieve significantly better results compared to the control group. The methodology of research that was presented in this paper offers the possibility to interpret the data from the point of view of socio-constructivist ideas of Vygotsky as well. The order in which descending and ascending intervals were set – the first and the second – descending, and the third – ascending interval, is important for the interpretation (Figures 1 and 2).

In the postexperimental examination, by setting tones within the first two descending intervals, in the control group of children it was expected that the third interval will also have the same, descending direction. The presence of this implicit expectation was clearly recognized in the results of the control group. Namely, in the third task, the children from the control group repeated "by heart" and without delay hand movements up, and then down – indicating descending instead of presented ascending interval, i.e. most of the children did not answer correctly – 42 of them (95,45%) (Table 4). On the other side, in the experimental group, most of the children correctly identified tone pitches in the ascending interval – 34 (87,18%), i.e. they did not follow the first impulse to repeat the previous order of moves (Table 4).

Therefore, delay of the first answer and willing direction of attention to set pairs of tones, can be clearly recognized only in postexperimental answers of the children from the experimental group. The presence of these qualities explains better accomplishment of the experimental group; better accomplishment can be attributed to stepping forward out of the level of sensory listening. As already

mentioned, the ability to identify tone pitches in descending interval, and inability to distinguish tone pitches in ascending interval represents a type of developmental norm for six-year olds (Seashore 1938). Ortman (1927, as cited in Blasković, Kuliš 2017), as well as other authors we mentioned in the introductory part, defines the ability of music listening exactly through the quality of willingness, directed listening and correct identifying. Ortman differentiates three basic ways of hearing – sensory, perceptive and imaginative listening (Blasković, Kuliš 2017). For this research the first two are significant. At the lowest, sensory level of listening, sensory answer demands minimum mental effort, and absence of any intellectual engagement. “Perceptive type of reaction implies noticing progressions, sequences, motives, phrases, contrasting forms and alike” (Blasković, Kuliš 2017: 276). According to Lehmann, Sloboda and Woody (2007), unlike the sensory, at the perceptive level willing attention and ability for cognitive processing of relevant music information were present.

The results of this research are in accordance with the results of Jordan, who experimentally, in training three-year-olds, four-year-olds, and five-year-olds to discriminate tones by pitch, used as mediators – images of various shapes, sizes, and color. Jordan reports that the experimental group of five-year-olds progressed compared to the control group, although this progression was not statistically significant. Compared to Jordan’s, our research is different in two significant aspects. The respondents were a year older (maturity is important variable in examination of discrimination at this age). As the second, unlike Jordan-De Carbo (1989) who, in her experimental program, used only visual, perceptive representations, we used visual and motor ones as well. However, what is common in both experimental approaches to teaching is mediation of the listening process by means of signs from other modalities of visual or visual and motor.

In Vygotskian interpretation, developmental mechanism contained in our experimental program (and other programs based on multimodal approach) consists in mediation of direct psychic processes by means of external sign, and then in its internalization into inner mental plan of an individual. “But the structure of sign operations requires an intermediate link between the stimulus and the response. This intermediate link is a second order stimulus (sign) that is drawn into the operation where it fulfills a special function; it creates a new relation between S and R. The term ‘drawn into’ indicates that an individual must be actively engaged in establishing such a link” (Vygotsky 1978: 39). In children’s behavior in our research, it was observed that hand movements down, that were simultaneously trained with listening to music, became a means or tools for (self)mobilization of child’s effort and cognition in relation to set tones (auditory stimuli).

Due to natural ability of human brain for allomorphic development (Vigotski 1996), these mediators, which at first look like external support to listening to tones, through a process of repetition are integrated with the process of sensory listening, and, at the same time, they modify it, transform it. This integration at mental plan

leads to the construction of a brand new cognitive structure – musical representation (Borota 2006). These new cognitive structures function as a cognitive tool for reception and interpretation of auditory information.

CONCLUSION

This paper examined the influence of the procedure of multiple encoding of auditory information on the development of tone pitch discrimination in six-year olds. In the final testing, seven days after the completion of the experimental program, the experimental group of children, compared to the control one, achieved significantly better results regarding the discrimination of tones within the framework of descending and ascending intervals, i.e. it improved its own process of listening from purely sensory to a conscious and willing one. Pursuant to analysis of the obtained results, on the one side, it can be concluded that the changes were made at mental plan, i.e. within the process of listening and identifying tone pitch itself. Expressed by Vygotskian vocabulary – through experimental training, hand movements up-down obtained a feature of auditory-motor tool. The children from the experimental group learned to use motor symbols as cognitive tools for organizing two key processes of listening – a) delay of the first response (willing direction of attention to what is heard), and b) perception and identifying relation between tones – higher and lower tone, which has transformed an unconscious and direct process of perception of tones in children into a voluntary listening and identifying the same music stimuli. Our research plan did not include testing delayed effects of the applied experimental program. Even so, we believe that the effects of the program are sufficiently indicative in terms of the possibility of influencing abilities of listening in children through specific training programs.

REFERENCES

Блашковић, Кулиш (2017): Jelena Blaškovic, Ana Kuliš, Preschool Children's Reactions to Active Music Listening through Movement, Visual Arts and Verbal Expression, *Croatian Journal of Education*, Vol. 19, Sp. Ed. No. 3/2017, Zagreb: Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, 273–292.

Борота (2006): Bogdana Borota, Vloga simbola pri razvijanju glasbene predstavljalivosti v zgodnjem obdobju, In: V. Medved Udovič, M. Cotič, D. Felda, (Ur.), *Zgodnje učenje in poučevanje otrok 2*, Koper: Univerza na Primorskem Pedagoška fakulteta Koper, 543–552.

Бригс (1991): Cinthya Briggs, A Model for Understanding Musical Development, *Music Therapy*, 10 (1), 1–21.

Кемпбел (2004): D. L. Campbell, Attention focus of college music and non-music majors during music listening, *Proceedings of the 8th International Conference and Music Perception & Cognition*, ICMPC8, Evenston, IL, 474–477. Преузето априла 2020.

са сајта: <https://www.tib.eu/en/search/id/BLCP%3ACN070120779/Attention-Focus-of-College-Music-and-Non-Music/>

Краутер, Даркин, Шајер, Харгрејвс (1985): Robert Crowther, Kevin Durkin, Beatrice Shire, David Hargreaves, Influences on the development of children's conservation-type responses to music, *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, No. 85, University of Illinois Press, 26–37.

Фајк (1995): Janina Fyk, Musical determinants of melodic contour recognition: Evidence from experimental studies of preschooler, *Bulletin of the council for research in Music Education*, 127, 72–79.

Гордон (2012): Edwin E. Gordon, *Learning Sequences in Music: A Contemporary Learning Theory – 2012 edition*, Chicago: GIA Publications, Inc.

Халам (2006): Susan Hallam, Conceptions of musical ability, In: M. Baroni, A. R. Addressi, R. Caterina, M. Costa, *Proceedings of the 9th International Conference on Music Perception & Cognition (ICMPC9)*, Bologna, Italy, 425–433.

Џордан-ДеКарбо (1989): Joyce Jordan-DeCarbo, The Effect of Pretraining Conditions and Age on Pitch Discrimination Ability of Preschool Children, *Journal of Research in Music Education*, Vol. 37, No. 2, 132–145.

Џордан-ДеКарбо, Галифорд (2001): Joyce Jordan-DeCarbo, Joy Galliford, The effects of a sequential music program on the motor, cognitive, expressive language, social/emotional and musical movement abilities of preschool disadvantaged children, *Early Childhood Connections*, 7(3), 30–42.

Џордан-ДеКарбо, Нелсон (2002): Joyce Jordan-DeCarbo, Jo A. Nelson, Music and Early Childhood Education, In: R. Colwell, C. Richardson (Eds.), *The Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, A Project of the Music Educators National Conference New York: Oxford press, 210–242.

Колођејски, Кралова (2016): Maciej Kolodziejski, Eva Králová, Music and Movement Activities for Preschool Children to Promote Relationships and Movement Expression, *Edukacija Elementarna w Teorii i Praktyce*, 11(3(41)).

Леман, Слобода, Вуди (2007): Andreas Lehmann, John Sloboda, Robert Woody, *Psychology for Musicians – Understanding and Acquiring the Skills*, NY: Oxford University Press, INC.

Лидуа (2016): Anna Liduma, Child's musical perception development in early years, *Society. Integration. Education*, Proceedings of the International Scientific Conference, Volume II, May 27th–28th 2016, 416–425. Преузето априла 2020. са сајта: https://www.researchgate.net/publication/303556679_CHILD'S_MUSICAL_PERCEPTION_DEVELOPMENT_IN_EARLY_YEARS.

Мирковић Радош (1996): Ksenija Mirković Radoš, *Psihologija muzike*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Мирковић Радош (1998): Ksenija Mirković Radoš, *Psihologija muzickih sposobnosti*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Плавша (1989): Dušan Plavša, *Muzicko-pedagoske dileme i teme*, Novi Sad: Akademija umetnosti u Novom Sadu.

Pravilnik o opštim osnovama predškolskog programa (2006): Beograd: Službeni glasnik – Prosvetni glasnik, br. 1, 14/2006.

Сарџент (1973): Desmond Sergeant, Measurement of pitch discrimination, *Journal of Research in Music Education*, 21, 3–19.

Слобода (1978): John Sloboda, Perception of contour in music reading, *Perception*, 7, 323–331.

Стернберг (1998): Martin Sternberg, *American Sign Language Dictionary*, 3rd ed., rev. ed., New York: Harper Perennial.

Валентин, Хојлунд Нилсен, Фрис-Оливариус, Вуст, Вуст (2010): Mikkel Walentin, Andreas Hojlund Nielsen, Morten Friis-Olivarius, Christian Vuust, Peter Vuust, The musical Ear Test, a new reliable test for measuring musical competence, *Learning and Individual Differences*, 20 (3), 188–196.

Виготски (1978): Lev S. Vygotsky, *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Cambridge, MA: Harvard University.

Виготски (1996): Lav S. Vigotski, *Problemi opšte psihologije*, Sabrana dela, II tom, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Запорожец, Ељкоњин (1967): Aleksandr V. Zaporozhets, Daniil B. Elkonin, *Psihologija predškolskog deteta*, Beograd: Jugoslovenski zavod za prosvetna pitanja.

Цимерман (1971): Marilyn P. Zimmerman, *Musical Characteristics of Children*, Reston, VA: Music Educators National Conference.

Наташа М. Вукићевић

Универзитет у Крагујевцу

Факултет педагошких наука у Јагодини

Катедра за дидактичко-методичке науке

Весна М. Петровић

Катедра за хуманистичке науке

РАЗВОЈ ОПАЖАЊА ВИСИНЕ ТОНА КОД ДЕЦЕ РАНОГ УЗРАСТА ПРИМЕНОМ МУЛТИМОДАЛНОГ ПРИСТУПА

Резиме: У овом раду испитујемо ефекте мултимодалног приступа у односу на уобичајени приступ обучавању у разликовању висине тонова код деце узраста 5,6–6,0 година. Експериментални програм је направљен на комбинацији четири принципа: познати музички материјал, две тонске висине, просторно-визуелно кодирање висина помоћу сликовних нота и кодирање висине кроз покрет рукама. Узорком су обухваћена 83 детета – 39 у експерименталној и 44 у контролној групи. Резултати показују да су деца из ЕГ развила способност разликовања висине тонова. Анализе података указују на то да је главни психолошки механизам напредовања био посредовање аудитивних информација преко моторних и сликовних знакова, а потом њихова интернализација на унутрашњи ментални план.

Кључне речи: висина тона, когнитивно средство, музичко учење, рани узраст.

ПРИКАЗИ

Милош М. Ковачевић
Универзитет у Београду
Филолошки факултет
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет

УДК 821.163.41.09 Николић М.
811.163.41'367(049.32)
811.163.41'37(049.32)
Примљен: 24. фебруар 2020.
Прихваћен: 11. мај 2020.

УЗОРНА СИНТАКСИЧКО-СТИЛИСТИЧКА МОНОГРАФИЈА

(Милка Николић, *Поредбено-начинске конструиције у српском језику*,
Крагујевац, Филолошко-уметнички факултет, 2017, 383 стр.)

Монографија Милке Николић *Поредбено-начинске конструиције у српском језику* структурирана је у следећих десет поглавља: I) *Увод* (стр. 7–18), II) *Поређење и начин као синтаксичко-семантичке категорије* (19–50), III) *Досадашња лијература о поредбено-начинским конструицијама* (51–96), IV) *Поредбено-начинске синтаксичке конструиције у систему* (97–182), V) *Поредбено-начинске синтаксичке конструиције у стилу* (183–302), VI) *Закључак* (303–338), VII) *Корпус* (339–346), VIII) *Лијература* (347–358), IX) *Резимеа* (359–364) и X) *Рејисери* (365–376).

Поглавље насловљено као *Увод* раздијелено је у два потпоглавља, а) теоријско-методолошки концепт рада и б) корпус и начин анализе корпуса, у којима се освјетљава *предмет рада* (а то је синтаксичко-семантичка структура и стилска вриједност *поредбено-начинских конструиција* у савременом српском стандардном језику, на корпусу који обухвата све функционалне стилове), *циљ рада* (опис, систематизација и објашњење структурних, семантичких и прагматичких карактеристика *поредбено-начинских конструиција*), *истраживачки проблем* (приоритетно је тај да се поредбено-начинске конструиције критеријално разграниче од хомоформних конструиција с којима чине систем – а то су *чисто поредбене* и *чисто начинске* конструиције), *присују истраживању* (који ће бити и системско-језички и стилски као употребно језички), *хипотезе рада* (којих је укупно пет и тичу се системског и употребног статуса ових конструиција), *лијература* (гдје се указује на врсту литературе која се директно или индиректно тиче овог типа конструиција), *концепција рада* (која заправо представља композиционо-структурни садржај рада) и *корпус рада* („представљање” карактеристика функционалностилски разнообразног корпуса на коме ауторка врши анализе ових конструиција).

У другом поглављу – *Поређење и начин као синтаксичко-семантичке категорије* – освјетљавају се начин и поређење као језичке категорије, и то како понаособно тако и у међуодносу, али и с обзиром на однос према додирним семантичким и/или синтаксичким категоријама (с тим што се категорија поређења посматра у суодносу према категоријама *квалитетна, квантитетна* и *субјектна*, а категорија начина чак према осам категорија: *квалитетна, мјесна, времена, средстава, друштва, узрока, посљедице* и *програма околности*). У овом су поглављу, дакле, јасно издвојене и описане све инваријантне и варијантне карактеристике како начина и поређења тако и категорије поредбеног начина.

У трећем поглављу – *Досадашња лингвистика о поредбено-начинским конструкцијама* – дат је врло исцрпан, критеријалан и дјелимично критички преглед све досадашње прије свега србистичке и/или сербокроатистичке литературе, и то како оне граматичке тако и оне научне која се доминантно или мимогредно бави проблемом међуодноса категорија начина и поређења, односно поредбено-начинском језичком категоријом. Приказ историјата тумачења поредбено-начинских конструкција показао је да у литератури „постоје неусаглашености. Велике разлике, пре свега, огледају се у разрешавању односа између начина и поређења, као и у терминолошким решењима”, с тим да „досадашња србистичка (сербокроатистичка) литература пружа основу од које се може поћи у истраживању поредбено-начинских конструкција у савременом српском језику”.

У четвртном поглављу – *Поредбено-начинске синтаксичке конструкције у систему* – ауторка разматра системскограматички статус типова поредбено-начинских конструкција српскога језика. Као први релевантан синтаксички критеријум у анализи и класификацији поредбено-начинских конструкција издваја се структурни критеријум у погледу дистинкције *непредикатска јединица* : *непредикатска јединица*, тако да се све поредбено-начинске конструкције класификују у два структурна типа: а) *непредикатске* и б) *предикатске* конструкције. Унутар оба та типа даљња поткласификација се врши на основу морфосинтаксичког типа релатора као формалног обиљежја поредбено-начинске конструкције. У оквиру *непредикатских* конструкција анализирају се оне с речју *као*, предлогом *пошто* и предлошким изразима (*у складу са, на основу, у сувишности са, сувишно, неславно*) као релатором, с тим да се посебно разматрају „периферне” поредбено-начинске структуре, између којих Милка Николић подробно освјетљава: а) прилоге с поредбено-начинском семантиком, б) конструкције којима се детерминишу глаголи „мириса” и (3) акузативне конструкције с приједлогом *мимо*. У оквиру *предикатских* поредбено-начинских конструкција детаљно се описују зависноложене реченице с везницима *као што, као да* и *како*. Сваки од наведених (не)предикатских типова конструкција анализиран је с обзиром на више критеријума, и то с обзиром на: а) заступљеност у корпусу, б) синтаксичку функцију, в) пози-

цију у линеарној синтаксичкој структури и г) статус у систему поредбених и начинских јединица. Та вишекритеријална а с обзиром на хијерархизацију тростепена анализа у монографији је представљена готово као „тотална” синтаксичко-семантичко-стилистичко-статистичка анализа свих структурних типова поредбено-начинских конструкција, из које су проистекли врло значајни, научно егзактно провјерљиви резултати, који јасно раздвајају план инваријантности и план варијантности датих синтаксичких јединица.

У петом поглављу насловљеном *Поредбено-начинске конструкције у стилу* освјетљавају се лингвостилистичке и функционалностилске особености поредбено-начинских конструкција. Тако се у оквиру лингвостилистичког дијела овога поглавља разматра стилематичност и стилогеност поредбено-начинских конструкција, и то вишекритеријалном анализом карактеристика устаљених поређења (фолклористичком, паремиолошком, фразеолошком и лингвокултуролошком) и проишљивом анализом поређења као стилске фигуре. У функционалностилском дијелу овога поглавља разматрају се фреквентност и функционалностилска „подобност” поредбено-начинских конструкција у свих пет функционалних стилова савременог српског језика: књижевноумјетничком, публицистичком, научном, административном и разговорном. На тај начин поредбено-начинске конструкције освјетљене су не само са структурно-системског него и са функционалностилског становишта, што опис ових конструкција и са становишта система и са становишта реализације система (тј. говора) чини готово исцрпним. Потребно је нагласити да, с обзиром на наведено, ова монографија представља готово изузетак и у србистичкој и у сербокроатистичкој литератури. Самим тим, она представља научни допринос не само синтакси и синтаксичкој семантици српскога језика него и функционалној стилистици српскога језика.

Шесто, посљедње истраживачко поглавље дисертације представља *Закључак*, у коме су у виду ширега сажетка, према примјењиваним критеријумима, издвојени сви релевантни резултати системскограматичке и стилистичке (и то и лингвостилистичке и функционалностилистичке) анализе поредбено-начинских конструкција српскога језика.

Преостала четири поглавља – *Корџус*, *Литература*, *Резимеа* (на српском, руском и енглеском језику) и *Рејџистри* (и аутора и појмова) – већим су дијелом неопходни додатак научним монографијама, више него добро систематизован.

Из наведеног приказа поглавља монографије Милке Николић *Поредбено-начинске конструкције у српском језику* види се да је она посвећена синтаксичко-семантичко-стилистичким особинама поредбено-начинских конструкција у савременом српском језику. Будући да о овом типу конструкција у литератури, како граматичкој тако и научној, постоји велики број несагласности, па чак и контрадикторних тумачења, ауторка је врло успјешно издвојила спорне и неспорне карактеристике ових конструкција. У анализи

која је провођена на врло богатом а функционалностилски разнообразном корпусу Милка Николић је примијенила све релевантне критеријуме – критеријум структуре, семантике, синтаксичке функције, стилистике, линеарности и системског статуса. Посматрано с тог становишта, ова монографија улази у ред критеријално најзахтјевнијих дисертација из синтаксичке семантике и функционалне стилистике српскога језика.

У овој монографији Милка Николић је проблему поредбено-начинских конструкција приступила из готово свих релевантних аспеката, дајући њихов готово тотални, свеобухватни опис. У монографији је дата не само системскограматичка него и стилистичка (и то и лингвостилистичка и функционалностилистичка) анализа свих типова поредбено-начинских конструкција. И то детаљна, увијек поткријељена великим бројем примјера из корпуса, са по правилу јасно издвојеним и примијењеним критеријумима, при чему се увијек водило рачуна о њиховој хијерархизацији (тј. који је од наведених критеријума примјењивији и дјелотворнији у разматрању одређеног питања ових конструкција). Та анализа заснована је, дакле, на врло успјешној хијерархизацији критеријума, која је довела до јасних класификационих диференцијација поредбено-начинских конструкција на структурном, семантичком и стилистичком плану. Једном ријечју, монографија Милке Николић *Поредбено-начинске конструкције у српском језику* представља прву монографију посвећену синтакси и стилистици поредбено-начинских конструкција српскога језика, с тим да та монографија није вриједна по томе што је прва, него прије свега по томе што је донијела врло значајне резултате и за синтаксичку семантику и за лингвостилистику и за функционалну стилистику савременога српскога језика.

Монографија Милке Николић *Поредбено-начинске конструкције у српском језику* урађена је према критеријумима најбољих синтаксичко-стилистичких монографија не само српскога језика. Она чак може послужити као модел будућим истраживањима системскограматичког и функционалностилистичког плана српскога језика, јер је међу првима, ако не и прва у србистици, која садржи два комплементарна плана анализе: системскосинтаксички и функционалностилистички план анализе поредбено-начинских конструкција српскога језика. Ауторка је детаљно освијетлила историјат питања, тј. дала врло прегледан приказ досадашњих научних резултата о поредбено-начинским конструкцијама српскога језика. Из тако датог прегледа јасно је издвојила ријешена и неријешена теоријска и емпиријска питања о поредбено-начинским конструкцијама, што јој је и послужило као упориште за радне хипотезе с обзиром на очекиване резултате у корпусу који је изабран за анализу. Оригиналноста монографије огледа се како у предмету анализе, тако и у хијерархизацији критеријума који су примијењени у анализи и, што је најзначајније, у научно врло прихватљивим (што ће рећи на егзактним лингвистичким критеријумима заснованим) описима свих у раду издвоје-

них а структурно или семантички или стилистички диференцираних типова поредбено-начинских конструкција. Тако монографија Милке Николић *Поредбено-начинске конструкције у српском језику* и као синтеза досадашњих учења о поредбено-начинским конструкцијама српскога језика и као анализа изабраног функционалностилиски разновременог корпуса српског језика – без дилеме представља значајан научни допринос србистичкој како синтаксичкој семантици тако и функционалној стилистици.

Закључно речено, оригиналност и значај монографије Милке Николић *Поредбено-начинске конструкције у српском језику* потврђује се са становишта више релевантних научних критеријума: а) у њој је први пут дат научни критички преглед све релевантне општелингвистичке, србистичке и/или сербокроатистичке литературе о поредбено-начинским конструкцијама, б) у њој су први пут, уз равноправно учешће синтаксичког, семантичког, лингвостилистичког и функционалностилистичког аспекта, на богатом а функционалностилиски разновременом корпусу, анализирани све поредбено-начинским конструкције српскога језика, в) у њој је понуђена потпуна класификација и поткласификација структурно-семантичко-стилистичких типова поредбено-начинских конструкција српскога језика, г) у њој је први пут анализа једне синтаксичке (пот)категорије вршена и с обзиром на њен системскосинтаксички и с обзиром на њен функционалностилистички статус.

Поредбено-начинске конструкције неизостављив су дио граматичког (морфо)синтаксичког описа српскога језика. Монографија Милке Николић *Поредбено-начинске конструкције у српском језику* својим резултатима биће од велике теоријске користи свим истраживачима синтаксичких категорија српскога језика, а посебно врло сложених категорија начина и поређења, као и истраживачима функционалне стилистике српскога језика.

Зато се с пуним научним основом може закључити да је Милка Николић о једној врло захтјевној полидисциплинарној теми написала, према комплементарним критеријумима и научне изведбе и научних резултата, монографију за узор.

Ирена М. Селаковић
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Катедра за хиспанистику

УДК 821.173.41.09 Хорњак С. Н.
371.3::811.134.2 (049.32)
791.52:371.686(049.32)
Примљен: 24. фебруар 2020.
Прихваћен: 11. мај 2020.

О ИНОВАТИВНИМ ДИДАКТИЧКИМ СРЕДСТВИМА У НАСТАВИ ШПАНСКОГ ЈЕЗИКА

(Соња Н. Хорњак, *Филм у настави шпанског језика*, Задужбина Андрејевић, Београд, 2017, 115 стр.)

Иновативне методе у настави зарад побољшања квалитета рада и усавршавања процеса учења одавно су биле у центру пажње глотодидактичара. Међутим, инкорпорирање савремених дидактичких средстава у предметне курикулуме страних језика од основних школа до факултета још увек је под великим знаком питања у Србији. Преданост традиционалном начину извођења наставе уз помоћ књига, приручника и граматика и даље игра водећу улогу. Једна од наших ауторки чији је научни допринос овој теми од изузетне важности јесте хиспанистиња др Соња Хорњак.

Научна монографија *Филм у настави шпанског језика* ауторке др Соње Н. Хорњак проистекла је из многобројних научноистраживачких радова који су кулминирали емпиријским истраживањем на дату тему и докторском дисертацијом под називом „Филм као аудио-визуелни наратив у настави шпанског као страног језика у Србији”. Дисертација је одбрањена 21. јуна 2016. године на Филолошком факултету Универзитета у Београду, а комисију су чиниле проф. др Јелена Филиповић (менторка), доц. др Ана Кузмановић Јовановић и доц. др Ана Јовановић. Годину дана касније, тачније 2017. године, објављена је монографија у издаваштву Задужбине Андрејевић у Београду.

Циљ ове књиге је, као што се директно може закључити из наслова, приказивање значаја аудио-визуелног материјала у настави шпанског као страног језика. Припајање кинематографије другим облицима наставног материјала је годинама била тема на маргини, међутим, резултати до којих ауторка долази потврђују неопходност филма у настави шпанског језика као једног од ретких савремених дидактичких средстава које подстиче све језичке вештине и компетенције, а поред тога доприноси развоју когнитивних способности ученика и побољшању мотивације.

Емпиријско истраживање ауторке, у коме су учествовали не само ученици страног језика, већ и професори, потврдило је да употреба филма у настави шпанског језика у енормној мери олакшава како учење овог језика, тако и приближавање култури земаља шпанског говорног подручја, али и разумевање екстралингвистичких елемената и невербалне комуникације. Поред тога, употреба филма на часовима оцењена је позитивно од стране учесника наставног процеса и показала се као адекватан метод за сузбијање страха од учења страног језика, као и за јачање жеље за самосталним учењем.

Значај књиге додатно лежи у њеној многострукој употреби. Наиме, она није намењена само онима који се баве шпанским језиком, већ представља приручник за све који раде у настави и желе да на иновативан, креативан и занимљив начин побољшају квалитет својих часова. Ауторка кроз своје емпиријско истраживање уједно предлаже припрему и организацију часа шпанског језика који користи филм као главно дидактичко средство уз пропратне активности кроз које се подстичу сви сегменти комуникативне компетенције.

Осврнимо се сада на садржај монографије. На почетку се налази *Сажељак* (стр. 7) на српском и енглеском језику (стр. 9), као и *Увод* (стр. 11) у којима се у кратким цртама представља тема истраживања ауторке. Монографија није очувала структуру докторске дисертације, али су сви битни делови издвојени и концизно груписани у четири главна поглавља: *Предности филма у настави шпанског језика* (стр. 13), *Утицај филма на развој језичких вештина и компетенција* (стр. 18), *Дидактичка примена филма у настави шпанског језика* (стр. 26) и *Примена филма у настави шпанског језика у Србији* (стр. 33). Монографија се завршава поглављима *Закључак* (стр. 94), *Литература* (стр. 97), *Индекс појмова* (стр. 101), *Резиме* на енглеском језику (стр. 103) и *Прилози* (стр. 108), у којима су представљене пропратне активности „пре”, „за време” и „после” гледања филма, коришћене у експерименту.

Прво веће поглавље ове монографије састоји се од четири целине у којима се експлицитно истиче позитиван утицај филма у настави шпанског језика. У првој целини *Едукативна парадигма филма* (стр. 13) ауторка истиче функције филма које он може имати као дидактичко средство у учионици. То су: информативна функција (представљање одговарајуће језичке или културолошке јединице), мотивациона функција (поред развијања ученикове жеље за гледањем филма, развија се и његова жеља за учењем и усавршавањем језика), лудичка функција (доприноси опуштању и раду у позитивној атмосфери), експресивна функција (приближава датој култури и упознаје ученика са другим облицима креативног изражавања), истраживачка функција (потпомаже ученикову жељу за истраживањем њему интересантне области), метафизичка функција (представља спој различитих врста изражавања – музике, фотографије и наратива). Поред тога, у овој целини ауторка указује и на значај филма који се може посматрати из две различите

перспективе, а то су едукативно-формална (потврђује да је филм интердисциплинаран) и формативна (потпомаже развоју креативности, сензибилитета, когнитивних или експресивних аспеката). Друга целина овог поглавља је *Комбинација звучне и визуелне комјоненције у филму* (стр. 15) и у њој се наводи битност аудио-визуелног формата као јединог дидактичког средства које на оригиналан начин представља невербалну комуникацију говорника датог језика. У следећој целини, *Ауџиентичан материјал и језички инџији који љружа филм* (стр. 15), ауторка напомиње да се вештине слушања током гледања филма ефикасно развијају јер се ученик у том тренутку може поистоветити са реалном говорном ситуацијом на циљном језику. Ову целину можемо повезати са наредном, а то је *Присусџво конџексџуализованих сџџуација на филму* (стр. 16) захваљујући којима се развија комуникативна компетенција. Поред визуелних сцена ученици добијају и аудио-инпут којим се и контекстуалне и лингвистичке информације много лакше усвајају. Следећу целину чине *Кулџуролошки елементи љрисусџни на филму* (стр. 16) који су од кључног значаја за развијање социокултурне компетенције, али и разумевање не само језика, већ и паралингвистичких елемената којима је шпански језик веома богат. Целина којом се прво велико поглавље завршава представља *Филм кроз љриму конџивних и емоџивних љроцеса* (стр. 17). Захваљујући развијању когнитивних способности развија се и критичко мишљење ученика, што се након гледања филма може проверити дискусијом о приказаним сегментма. Општепознато је да учење уз присутност емоција доприноси лакшем усвајању градива. Тада у учионици влада пријатна атмосфера која подстиче позитивне емоције и отвореност. У питању је веома битан сегмент наставе који доводи до већег степена мотивације и до бољих резултата.

Друго веће поглавље се такође састоји из четири мање целине. У првој целини, *Усавршавање реџиџивних и љродукџивних вешџина* (стр. 18), говори се о томе да се до најбољих резултата у развоју ових вештина долази тек када се уз филм одраде пропратне активности, о којима ауторка детаљније говори у трећем већем поглављу. Следећа целина, *Усавршавање комџиџиџија језичкоџ комуниџирања* (стр. 19), говори о значају филма за унапређивање комуникативне компетенције. Како ауторка истиче, филм као наставно средство повољно утиче на развој свих сегмената комуникативне компетенције: лингвистичке (лексичка, граматичка, семантичка, фонолошка и правописна), социолингвистичке (друштвени односи, правила понашања, изрази народне мудрости, језички регистри, дијалекти и акценти) и прагматске (дискурзивна, функционална и компетенција за планску концепцију). У наредној целини, *Значај учења елеменџа хисџанских кулџура* (стр. 19), разматра се значај учења не само језика, већ и културолошких феномена земаља у којима се тај језик говори. Оно што је примарно истаћи јесте да је приликом учења страног језика битно континуирано подстицати развој

интеркултурне комуникативне компетенције јер њено одсуство често доводи до неспоразума и прекида у комуникацији. Књиге и уџбеници не могу на адекватан начин приближити конкретне ситуације у којима се можемо наћи и стога је окренутост филму као дидактичком средству од изузетног значаја. Ова целина се дели на три потпоглавља у којима се овај проблем исцрпно објашњава – *Хиспанска култура приказана на филму* (стр. 20), *Социокултурна и интеркултурна компетенција* (стр. 21) и *Експирални вистички фактори и невербална комуникација* (стр. 22). Последња целина другог великог поглавља је *Рецепција уџбеника филма на ученичка постојинића у лингводидактичким документима* (стр. 24). Овде нам ауторка представља досадашња постигнућа у употреби филма као дидактичког средства у настави страних језика. Од изузетног значаја је податак да је филм своје место нашао у активностима аудио-визуелне рецепције предложеним од стране Заједничког европског оквира за живе језике (ЗЕО). Поред тога, заступљен је и у Курикуларном плану Института Сервантес.

У трећем великом поглављу ауторка објашњава употребу филма као наставног средства у учионици и истиче значај квалитативног приступа. У том смислу филм представља једно од наставних средстава уз помоћ кога се обрађују одређене језичке или културолошке теме. Мање целине које чине ово поглавље представљају фазе кроз које се пролази приликом припреме и извођења часа. Прва целина је *Организација часа са филмом* (стр. 26) у којој се објашњава поступак огранизовања часа и пропратних активности без којих филм не би имао дидактичку сврху. Затим следи целина *Кријеријуми за одабир филма* (стр. 26) која представља најисцрпнији процес јер од одабира филма зависи да ли ће ученици разумети одређену наставну јединицу. Уколико филм, односно изабрани фрагменти филма, нису повезани са лекцијом, њихово гледање на часу нема поенту. Такође, мора се водити рачуна и о трајању фрагмената с обзиром на то да се мора оставити довољно времена за пропратне активности како би овај интердисциплинарни процес имао смисла. *Праћење активности* (стр. 29) чине трећу целину овог поглавља. Оне треба да садрже задатке везане за фрагмент филма који се емитује. Задаци могу бити најразличитијих типова и везани како за граматику, у циљу развијања језичке компетенције, тако и за културолошке теме, у циљу развијања социокултурне компетенције. Оно што ауторка наглашава у овом поглављу јесте значај реемитовања одређене сцене без звука, што подстиче развој невербалне комуникације која чини неизоставан сегмент шпанског језика и начина изражавања. Четврту мању целину овог поглавља чине *Додатни материјали* (стр. 30), који се углавном састоје од транскрипције дијалога или додатних информација. Да ли ће ученици радити са додатним материјалима зависи првенствено од наставника, али чињеница је да они у великој мери помажу разумевање дијалога, нарочито уколико је реч о сцени у којој се јавља велики број културама или се говори одређеним дијалектом

који се разликује од књижевног говора на који су ученици навикли. Затим следи *Критички осврт на примену филма на часу шпанског језика* (стр. 31) у коме ауторка наводи најчешће проблеме везане за употребу филма као дидактичког средства – пасивност ученика, дужина трајања филма, језичка извештаченост на филму, неразумљиви дијалекти, предуго припремање и организовање часа, немогућност интеракције. Међутим, ауторка наводи позитивну страну и решења свих ових недостатака, до којих, уколико се час припреми како треба, неће доћи. Завршна целина овог поглавља је *Улога учесника наставног процеса у раду са филмом* (стр. 32) у којој ауторка издваја обавезе и наставника и ученика. Она упућује на то да свако од њих у наставном процесу има одређени задатак и да квалитет и успешност часа у подједнакој мери зависе како од једних, тако и од других.

У четвртој великом поглављу ове књиге приказани су резултати емпиријског истраживања ауторке. У истраживању је учествовало 15 наставника (9 испитаника са државних и 6 са приватних факултета) и 46 студената завршне године основних студија Филолошког факултета Универзитета у Београду који су слушали предмет Савремени шпански језик П-4. Током реализације истраживања морало се проћи кроз неколико фаза које су у виду целина представљене у овом поглављу. Прва фаза, *Стипови предавача шпанског језика према филму у настави* (стр. 33), била је од изузетне важности како би се утврдило да ли предавачи користе или имају жељу за инкорпорирањем филма у наставни план и програм предмета. Одговор већине био је потврдан, а након попуњеног упитника (састојао се од 13 питања) закључује се да би имплементирање филма у наставу имало позитиван исход приликом учења шпанског као страног језика. Друга фаза, *Примена филма у настави у пракси* (стр. 52), представља главни део истраживања. Студенти су подељени на експерименталну групу (група која је подвргнута експерименту, односно која је у склопу наставе шпанског језика користила филм као дидактичко средство током трајања експеримента – 23 студента) и контролну групу (група која није подвргнута експерименту и која је служила да би се упоредили иницијални и крајњи резултати – 23 студента). Сви студенти су подвргнути иницијалном тестирању како би се одредио ниво знања језика пре извођења експеримента, а резултати које је остварила контролна група били су за нијансу бољи. У целинама које следе – *Принцип одабира филмова* (стр. 54), *Представљени садржаји* (стр. 55), *Програјне активности* (стр. 55) и *Опис употребљених филмских фрагмената са истакнутим културолошким и драматичким садржајима* (стр. 58), ауторка објашњава по ком принципу се изводила настава, које активности су спроведене током часова и на основу чега су изабрани одређени филмови, односно њихови фрагменти. Последњу целину чине *Резултати експеримента* (стр. 63) који су представљени кроз четири дела – *Анализа постојећих студената на иницијалном и финалном мерењу* (стр. 63), *Анализа квантитативних разлика између контролне и ек-*

сйерименталне групе у знању из области културе, драматике и фразеологије (стр. 67), *Анализа постојећих ситуација из области културе, драматике и фразеологије на иницијалном и финалном мерењу* (стр. 70) и *Приказ квантитативних разлика у постојећима ситуација из области културе, драматике и фразеологије* (стр. 76). Закључци до којих се долази потврђују ауторкину хипотезу да филм у великој мери подстиче развој свих језичких вештина и компетенција. Експериментална група је остварила много боље резултате од контролне у финалном мерењу у свим обрађеним сегментима. Ово поглавље се завршава целином *Ставови студената шпанског језика према коришћењу филма у настави* (стр. 83). Као што је и било очекивано, став студената према филму као дидактичком средству је позитиван, а у прилог томе навели су следеће разлоге: 1) интересантан начин преношења знања; 2) уз филм се лако учи шпански језик; 3) ефикасан начин учења и динамичан ритам информација; 4) опуштенија атмосфера на часу у односу на остала дидактичка средства.

Сви резултати овог анонимног истраживања представљени су табеларно и уз помоћ графикана.

У закључку можемо истаћи да се на основу емпиријског истраживања ауторке др Соње Хорњак потврђује да филм оплемењује наставу шпанског као страног језика и да употреба филма као дидактичког средства у учионици може подстаћи и мотивисати ученике. Поред тога, чињеница да се страни језик много лакше усваја у опуштеној атмосфери која је испуњена креативним активностима ставља филм на врх лествице иновативних начина представљања наставних јединица.

Ову књигу можемо назвати јединственим приручником који може послужити не само наставницима шпанског језика, већ свима онима који су спремни да квалитет својих часова подигну на виши ниво, користећи савремени медиј који нам је данас доступан.

Александар М. Новаковић

Универзитет у Нишу

Филозофски факултет

Департаман за србистику

УДК 821.163.41.09 Јањић М.

316.347(=163.41)(100)(049.32)

371.3::811.163.41

Примљен: 28. фебруар 2020.

Прихваћен: 11. мај 2020.

УЏБЕНИЧКИ КОМПЛЕТ ЗА XXI ВЕК

Први мултимедијални уџбенички комплет у настави српског као завичајног језика

(Марина Јањић, *Српски – језик моја завичаја*, Академска српска асоцијација, Ниш, 2020)

Емиграциона кретања српских држављана ка развијеним подручјима Европе, Америке, Азије и Аустралије нужно су условила развој нове научне дисциплине – Методике наставе српског као завичајног језика. Имајући у виду податак да је број српских исељеника готово једнак броју оних који живе у матици, ова област са сваким новим даном добија на значају. У циљу очувања културног идентитета српскога живља јавља се потреба за учењем и неговањем језика свога завичаја који представља, често, једину везу са матицом. Међутим, како је реч о релативно младој научној дисциплини, потребно је још много рада на њеном успостављању. Стога се све већи број лингвиста и методичара наставе окреће решавању важних теоријско-методолошких питања, међу којима се посебно истиче стварање савремених уџбеничких комплеката који ће успешно одговорити на растуће захтеве савремене глотодидактике. Најпотпуније интересовање је до сада показала Марина Јањић, редовни професор Филозофског факултета у Нишу, објавивши први електронски уџбенички комплет за реализацију овог вида наставе: *Српски – језик моја завичаја*.

Уџбенички комплет *Српски – језик моја завичаја* чине три уџбеника поетских назива (*Каг си срећан!*, *О, радосне весици!*, *Подигни ѓлас!*) и реч је о уџбеничком комплекту који доноси потпуно ново виђење електронских интерактивних уџбеника у модерном издаваштву. У сва три уџбеника користе се иновативни приступи, савремене методе и технике подучавања српскога језика, помоћу којих се развијају језичке компетенције на сва три нивоа – почетном, средњем и напредном. Њиховом квалитету доприноси упечатљив дизајн, пажљиво бирани садржаји и посебно дидактичко-методичко обликовање, због чега се с правом могу назвати полифункционалним наставним

средствима. Осим тога, у себе укључују све традиционалне уџбеничке јединице – радну свеску, озвучени уџбеник, флеш-картице.

Садржаји су у уџбеничком комплету подељени према нивоу изучавања језика. Први уџбеник, *Кад си срећан!*, обрађује садржаје на почетном нивоу, други, *О радосне вестии!*, садржаје који су прописани на средњем нивоу, а трећи, *Подигни глас!*, садржаје примерене напредном нивоу. Притом, прилагођени су деци до четрнаест година, а ауторка је при њиховом обликовању испоштовала начела систематичности, поступности, свесне активности и, посебно, завичајности. У уџбеницима се обрађују теме прописане *Заједничким европским оквиром за живе језике* (домовина, породица, свакодневни живот, празници, прославе, наука, спорт, књижевност, географија итд.), уз настојање да се развију интеркултуралне компетенције ученика. Лекције су насловљене тако да одсликавају теме које се у њима обрађују: *Моја Србија, Уџознавање, Моја породица, Доне, слајки доне, Хајде да се играмо, Свети боја, Доба дана, Бројеви, У школи, Нова година, Дани у недељи, Годушња доба, Саобраћај, Кућни љубимци, Рођендан, Осећања* (почетни ниво); *Приче моје баке, Свуда поћи, кући доћи, Моја лепа Србија, Човек који је изумео XX век, Манастир Ђурђеви ступови, Стакларева љубав, Временска пројекција, Ђоковић улази у историју, Божић, Аска и вул, Ценовник, Хајдуци, Орање Марка Краљевића, Календар Џон Пилфорд, Златибор* (средњи ниво); *Подигни глас, Грозд њежак стожине килограма, Први српски јисац, Моја оцабина, Крсна слава, Плашко Храбовић узвраћа ударац, Шешир професора Косије Вујића, Вечити дерби, Кад књиће буду у моди, Милутић Миланковић, Копаоник, Плава звезда, Дечак и јас, Песмо моја, Орлови рано леће* (напредни ниво). Коришћени су аутентични наставни материјали којима се на најбољи могући начин представљају српски језик и тековине културе и историје српскога народа. Савладавајући садржаје у уџбеницима, ученик се поступно упознаје са начином живота у Србији који постаје оквир за учење језика. Другим речима, ученик се упознаје са српском историјом (манастиром Ђурђеви ступови, Светим Савом), географијом (Златибором, Смедеревом, Копаоником), етнографијом (текстовима о Божићу, о крсној слави), српским научницима (Николом Теслом, Милутином Миланковићем), спортистима (Новаком Ђоковићем), уметничким остварењима, ауторском књижевношћу (песмама Јована Јовановића Змаја, Драгана Лукића, Драгана Лаковића, Душка Радовића, Љубивоја Ршумовића, Алексе Шантића, Пеђе Трајковића, Мирослава Антића, Десанке Максимовић; причама, бајкама и одломцима из романа Гроздане Олујић, Ива Андрића, Бранислава Нушића, Милована Витезовића, Данила Киша, Бранка Ђопића) и народном књижевношћу (легендама о Светом Сави, пословицама, брзалицама, епским песмама „Орање Марка Краљевића” и „Цар Лазар се приволева царству небеском”). Будући национални понос и љубав према завичају, ауторка настоји да ученике врати коренима ради њиховог бољег упознавања. Од уџбеника до уџбеника лекције се усложњавају,

како у погледу тежине материјала који се у њима представља тако и у погледу структуре и броја одељака који се појављују – *лињвометодички предлојак, грамаџика, речник, ђоворна вежба, писмена вежба, слушање, занимљивости, белешке, ишићања, радни налози и задаци*. Неизоставни делови лекција су остварења из света филма, музике и ТВ емисија, захваљујући којима се на функционалан начин користе аудио и видео материјали у настави: трејлери филмова („Орлови рано лете”); делови позоришних представа и радио-драма („Капетан Џон Пиплфокс”); инсерти из емисија за децу забавног и дидактичког карактера („Плава птица”, „Плашко Храбровић узвраћа ударац”), песме наших познатих извођача за децу као што су Драган Лаковић, Бранко Коцкица, хор Колибри („Деца су украс света”, „Браћу не доносе роде”, „Ми се не бојимо, учимо да бројимо”, „Санке Деда Мраза”, „Данас нам је диван дан”, „Кад си срећан”; „Ишли смо у Африку”, „Београде, Београде”), песме родољубиве (химна „Боже правде”, „Србијо, најлепша бајко”) и световне садржине („Обновимо себе, подигнимо Ступове”, „Маријо, дели бела кумријо”, „О, радосне вести”, „Звезда се засја”, „Расти, расти, мој зелени боре”, Химна Светом Сави), популарне дечје песме са Евросонга („Подигни глас” Дарије Врачевић). Њихова функција је двострука: са једне стране, остварује се дубинска (унутрашња и спољашња) мотивација за учење српског језика као завичајног, а, са друге стране, постиже се потпуна интеракција између уџбеника и ученика, при чему ученици постају активни чинилац наставе кроз предузимање различитих активности (певање, свирање, цртање итд.).

Важан сегмент квалитета овог уџбеника јесте атрактиван дизајн, који је према ауторкиној замисли креирала др Јефимија Лакић, професор Уметничког факултета у Нишу. Одликује се посебним колоритом и живописношћу која мотивишуће делује на ученике, активирајући сва њихова чула – уџбеници се гледају, чују, „додирјују” услед техничких могућности да се на виртуелним страницама може писати, цртати, бојити, повезивати. Од прве до последње стране свих уџбеника уочава се доследност у коришћењу боја – за диференцирање садржаја по нивоима и за представљање основних елемената дизајна (садржајног блока, навигационих елемената и траке са алатима за једноставнију оријентацију у самим лекцијама). Доминантно место припада висококвалитетним и „живим” фотографијама, илустрацијама и иконицама којима се на функционалан начин презентују садржаји, формулишу задаци и, самим тим, мисаоно ангажују ученици. Уз њих долазе рачунарске анимације и специјални графички ефекти којима се градиво представља на занимљив и прегледан начин: текстови лебде, цртани карактери трепћу, а прикази дочаравају лепоте српских градова и природе.

Посебан квалитет уџбеника огледа се у њиховом дидактичко-методичком обликовању, које се темељи на вишеслојној захтевној апаратури креираној помоћу разноврсних и комплексних алгоритама. Софтверска компанија ИТЦ, чијим је радом руководио др Славимир Стошовић, професор Високе

техничке школе из Ниша, креирала је прави традимензионални мултимедијални уџбеник. У уџбеницима се користе ефикасни начини презентовања садржаја. Тако, на пример, Милица и Милан представљају водиче кроз уџбенике – у питању је другарски пар, девојчица и дечак из школске клупе који носе типична српска имена. Из лекције у лекцију, од почетка до краја уџбеника ученике „воде” до сазнања, дају објашњења, постављају питања и износе своје ставове и уверења о темама које се обрађују у лекцијама. Такође, са напретком у усвајању језика еволуирају од деце до тинејџера, чиме се на симболичан начин упућује на образовно и емоционално сазревање ученика. Фотографије, илустрације и табеларни прикази користе се за дефинисање стручних (граматичких) термина, визуелизацију садржаја, односно формулисање питања, радних налога и задатака. Питања, радне налоге и задатке карактерише разноврсност – осим традиционалних форми (заокруживање, допуњавање и повезивање), користе се и оне форме којима се од ученика очекује да певају, глуме, играју, рецитују, цртају, боје, подвлаче или преслушавају звучне и прегледавају видео-записе (ТВ емисије, позоришне представе, филмове за децу итд.). Усмереност ка развоју четири језичке вештине (слушања са разумевањем, читања, писања и говора) условила је коришћење комуникативне методе кроз говорне или писмене вежбе и низ других активности: глуму, игру, описивање „живих” разгледница из Србије. Притом, инструкциони језик је јасан и прецизан, а захваљујући постојању секвенци интеграције градива успоставља се хоризонтална и вертикална корелација са садржајима у самом уџбенику и међу уџбеницима.

На основу свега реченог се може закључити да уџбенички комплет *Српски – језик моја завичаја*, ауторке Марине Јањић, има важну улогу у утемељењу наставе српског као завичајног језика. Осим тога, представља и важан подухват у схватању електронских интерактивних уџбеника и њиховој популаризацији на српском говорном подручју. Његова полифункционална природа обезбеђује прилагођавање овог вида наставе потребама и очекивањима ученика у XXI веку, при чему се руши не само културолошка, већ и физичка баријера између хиљадама километара удаљених наставника и ученика, односно између потомака наше дијаспоре са домовином предака. Стога је овај електронски интерактивни уџбенички комплет од несумњивог значаја за развој предметне дисциплине и очување српског националног идентитета српских исељеника широм света.

УПУТСТВО АУТОРИМА

Узданица, часопис за језик, књижевност 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. Све приспеле радове рецензирају 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, а прилози (цртежи, графикони, схеме) могу бити послати поштом 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 фонџ

Рад треба да буде написан у текст процесору Microsoft Word, фонтом Times New Roman величине 12 тачака, ћирилицом, са проредом од 1,5 реда. Обим оригиналних научних, прегледних и стручних радова је до једног ауторског табака (око 30.000 знакова), а информативних прилога и приказа до 1/3 ауторског табака (око 10.000 знакова). Уредништво задржава право да публикује и радове који прелазе овај обим.

Име ауџора

Наводи се пуно име, средње слово и презиме, као и година рођења (свих) аутора. Година рођења се не објављује у *Узданица*, али се користи у бази аутора Народне библиотеке. Презимена и имена домаћих аутора увек се исписују у оригиналном облику (са српским дијакритичким знаковима), независно од језика рада.

Назив усџанове ауџора (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).

Афилијација се исписује непосредно након имена аутора. Функција и звање аутора се не наводе.

Конџакџ џодаци

Адреса или имејл-адреса аутора даје се у напмени при дну прве стране чланка. Ако је аутора више, даје се само адреса једног, обично првог аутора.

Аџсџракџ (сажеџак)

Апстракт је кратак информативни приказ садржаја чланка који читаоцу омогућава да брзо и тачно оцени његову релевантност. Саставни делови сажетка јесу циљ истраживања, методе, резултати и закључак. Сажетак 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. Саставни део резимеа на страном језику чини и пуно име аутора, потпуна афилијација, назив рада и кључне речи.

Кључне речи

Број кључних речи не може бити већи од 10. У чланку се дају непосредно након сажетка, односно резимеа.

Литература

1. Књига

У тексту: (презиме година: страна)

У списку литературе: презиме (година): иницијал имена презиме, наслов, место: издавач.

Кристал (1999): Д. Кристал, *Енциклопедијски речник модерне лингвистике*, Београд: НОЛИТ.

Чомски (2008): N. Čomski, *Hegemonija ili opstanak*, Novi Sad: Rubikon.

Чомски (1968): N. Chomsky, *Language and Mind*, Harcourt, Brace and World: New York.

2. Чланак

У тексту: (презиме година: страна)

У списку литературе: презиме (година): иницијал имена презиме, наслов чланка, *наслов часописа/зборника*, број, место: издавач, страна.

Јовановић, Симић (2009): Ј. Јовановић, Р. 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): D. Franković, B. Rakić, M. 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.

Веб-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 могу се 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.

Стилстички подаци дају се према параметрима научних методологија.

Уредништво

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, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина; проф. др Радоје Симић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет; проф. Слободан Штегић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Рецензенти

Проф. др Звездан Арсић, проф. др Владислава Гордић Петковић, доц. др Маја Димитријевић, проф. др Марко Ђорђевић, проф. др Сања Ђуровић, проф. др Предраг Живковић, проф. др Александар Игњатовић, доц. др Бранко Илић, проф. др Виолета Јовановић, проф. др Емина Копас-Вукашиновић, проф. др Јелена Максимовић, проф. др Сања Мацура, проф. др Сунчица Мацура, проф. др Нина Милановић, доц. др Сандра Милановић, доц. др Ивана Милић, доц. др Сања Милић, проф. др Веселин Мићановић, проф. др Биљана Мишић Илић, проф. др Радивоје Младеновић, проф. др Милка Николић, доц. др Весна Петровић, доц. др Душан Ристановић, доц. др Владимир Ристић, проф. др Добривоје Станојевић, доц. др Марија Станојевић Веселиновић, доц. Милица Станковић, доц. др Слађана Станковић, проф. др Биљана Стојановић, проф. др Јелена Теодоровић, доц. др Оливер Тошковић, доц. др Ивана Ђирковић Миладиновић, проф. др Илијана Чутура

Ликовни уредник

Проф. Слободан Штегић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Технички уредник

Радомир Ивановић

Лектура, коректура и превод резимеа

Мср Марија Ђорђевић

Адреса уредништва

Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина
Милана Мијалковића 14, 35 000 Јагодина

✉ uzdanica.pefja@gmail.com

☎ +381 35 223805

Штампа

Донат Граф, Београд

Тираж

150

Илустрација на насловној страни

Слободан Штегић

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37+82

УЗДАНИЦА : часопис за језик, књижевност и педагошке науке / главни и одговорни уредник Илијана Чутура. - 2003, [бр. 1] (окт.)- . - Јагодина : Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 2003- (Београд : Донат Граф). - 24 cm

Полугодишње. -

Је наставак: Узданица (Светозарево) = ISSN 0500-8557

ISSN 1451-673X = Узданица (Јагодина)

COBISS.SR-ID 110595084

Илустрација на насловној страни:

Слободан Штетић,
редовни професор на Факултету педагошких наука у Јагодини.
Излагао на више домаћих и међународних изложби у земљи
и иностранству. Награђиван више пута за сликарство,
илустрацију, графички дизајн и фотографију.



Часопис за језик, књижевност и педагошку науку

УЗДІНЦА