

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, децембар 2020, год. XVII, бр. 2

Изради 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, 35000 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; проф. др Дијана Вучковић, Универзитет Црне Горе, Филозофски факултет у Никшићу; проф. др Елени Грива, Универзитет Западне Македоније, Грчка, Факултет друштвено-хуманистичких наука; доц. др Бранко Илић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Бранко Јовановић, Универзитет у Приштини, Филозофски факултет, Косовска Митровица; проф. др Јелена Јовановић Симић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет; проф. др Милош Ковачевић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет – Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет; проф. др Јурка Лепичник-Водопивец, Универзитет Приморска, Педагошки факултет, Словенија, Копер; проф. др Сања Мацура, Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет; проф. др Нина Милановић, Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет у Бијељини; доц. др Сања Милић, Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет у Бијељини, проф. др Милка Николић, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет; проф. др Ружица Петровић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; доц. др Душан Ристановић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; доц. др Вера Савић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Јелица Стојановић, Универзитет Црне Горе, Филолошки факултет у Никшићу; др Розвита Штуц, Универзитет за педагошке науке, Аустрија, Линц

Editorial board

Prof. Milanka Babić, PhD, University of East Sarajevo, Faculty of Philosophy; prof. Dijana Vučković, PhD, University of Montenegro, Faculty of Philosophy in Nikšić; prof. Eleni Griva, PhD, University of Western Macedonia – Greece, Faculty of Humanities and Social Sciences; Branko Ilić, PhD, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina; prof. Branko Jovanović, PhD, University of Priština, Faculty of Philosophy in Kosovska Mitrovica; prof. Jelena Jovanović Simić, PhD, University of Belgrade, Faculty of Philology; prof. Miloš Kovačević, PhD, University of Belgrade, Faculty of Philology – University of Kragujevac, Faculty of Philology and Arts; prof. Jurka Lepičnik-Vodopivec, PhD, University of Primorska, Faculty of Education, Slovenia, Koper; prof. Sanja Macura, PhD, University of Banja Luka, Faculty of Philosophy; prof. Nina Milanović, PhD, University of East Sarajevo, Faculty of Education in Bijeljina; Sanja Milić, PhD, University of East Sarajevo, Faculty of Education in Bijeljina; prof. Milka Nikolić, PhD, University of Kragujevac, Faculty of Philology and Arts; prof. Ružica Petrović, PhD, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina; Dušan Ristanović, PhD, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina; Vera Savić, PhD, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina; prof. Jelica Stojanović, PhD, University of Montenegro, Faculty of Philology in Nikšić; Roswitha Stütz, Mag. Phil. Romanistik, University of Education Upper Austria, Linz

Оперативни уредник

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

САДРЖАЈ

РАСПРАВЕ И ЧЛАНЦИ

- Biljana B. Radić-Bojanić: The Communicative Approach in Foreign Language Teaching / 7–17
- Milena Z. Škobo: Innovative Approaches to Teaching (Victorian) Literature in the Digital Age / 19–32
- Valentina M. Gavranović, Marijana M. Prodanović: Grammar in Low-Stakes, Informal Testing Context – Do Different Task Types Influence Performance? / 33–48
- Драгана В. Станковић: Употреба падежа у говору деце предшколског и основношколског узраста из Врања – социolingвистички приступ / 49–64
- Милена Д. Матић, Мирјана Р. Обрадовић: Интеркултурни приступ у настави српског као страног језика: значај дискурзивне лингвокултурологије у ери глобализације / 65–77
- Јелена Д. Рајовић, Небојша М. Денић, Јелена Н. Стојановић: Прилог проучавању уџбеника енглеског језика средњих стручних школа: критеријуми анализе / 79–95
- Ивана Р. Јовановић: О неким аспектима психологије медијске и опште комуникације / 97–110
- Тамара Н. Јаневска: Лингвистичка (само)изолација: идеолошки аспекти новинског дискурса / 111–121
- Горица Р. Томић: О једној посебној категорији сливеница у српском језику / 123–139
- Светлана Ж. Бабовић: Концепт части у пословицама руског и српског језика / 141–155
- Марија Н. Вујовић: Језички фактори који утичу на трансфер / 157–169
- Наташа М. Милојевић: Нарација, традиција и манипулација: мит о постању у трилогији *Бесни Агам* Маргарет Атвуд / 171–185

- Velimir D. Mladenović: Elsa Triolet et les surréalistes / 187–199
- Маја М. Димитријевић: Говор простора у Андрићевој приповеци „Злостављање” / 201–217
- Милош Н. Стојадиновић: Повезаност истрајности и академског постигнућа: метаанализа / 219–232
- Јелена Д. Теодоровић: Школа као средина подстицајна за учење – инструмент и перцепције наставника / 233–249
- Predrag Ž. Živković: Deferment of Academic Obligations and University Students Self-Handicapping: Procrastination in an Academic Context / 251–265
- Katarina B. Putica: Grammar School Students’ Perceptions Toward Organic Chemistry and the Implementation of Context-Based Approach in Organic Chemistry Teaching / 267–279
- Далиборка Р. Поповић, Душан П. Ристановић: Потенцијали пројектне наставе за развијање међупредметних компетенција / 281–294
- Ирена Б. Голубовић-Илић: Дете-истраживач – активни учесник у свом развоју / 295–311
- Весна М. Петровић, Наташа М. Вукићевић, Радован М. Антонијевић: Компаративни приказ секвенцијалне анализе и других модела за евалуацију школског часа / 313–333

ПРИКАЗИ

- Јелена Р. Јовановић Симић: Милош Ковачевић, *Кроз синтаксу српскога језика* / 337–350
- Анђела Т. Вујошевић: Питање морала: зашто нам је потребан политички коректан језик? / 351–354
- Нинослав С. Станојловић: Вредан прилог историји јагодинске просвете / 355–357
- Ана П. Ђорђевић: Приказ уџбеничких комплета за наставу књижевности I–III разреда основне школе / 359–362
- Недељко М. Милановић: Значај статистичких тестова у педагогији / 363–365

УПУТСТВО АУТОРИМА / 367–370

РАСПРАВЕ И ЧЛАНЦИ

Biljana B. Radić-Bojanić
University of Novi Sad
Faculty of Philosophy
Department of English Studies

УДК: 371.3::81'243
<https://doi.org/10.18485/uzdanica.2020.17.2.1>
Оригинални научни рад
Примљен: 30. септембар 2020.
Прихваћен: 30. новембар 2020.

THE COMMUNICATIVE APPROACH IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING¹

Abstract: The Communicative Approach in foreign language learning has occurred in a sociohistorical context when larger numbers of people were granted the possibility to learn foreign languages and it has relied on the concept of communicative competence whose main focus was fluency. This radical change in the teaching paradigm meant a step away from the dominant Grammar-Translation Method, but the Communicative Approach also differed from other more similar methods in the field of foreign language learning (e.g. the Audiolingual Method and the Natural Approach). This paper offers a description and a critical assessment of the linguistic framework upon which the Communicative Approach was based, but it also lays out its main aims and principles that have changed over time. Finally, the paper also discusses unresolved issues surrounding the Communicative Approach, which concern the treatment of grammar and students' varying cultural backgrounds that collide with its basic principles.

Keywords: the Communicative Approach, communicative competence, fluency, accuracy, learner-centred, teacher-centred, culture.

INTRODUCTION

When in 1972 Hymes wrote his famous paper on communicative competence, as a response to Chomsky's view of competence and performance, this was an important stepping stone for applied linguists, who advocated for a communicative view of the teaching process. The reason behind this was that "the idea of using the concept of idealized, purely linguistic competence as a theoretical ground of the methodology for learning, teaching and testing languages" (Bagarić, Mihaljević Djigunović 2007: 95) seemed untenable and unrealistic, whereas Hymes' (1972) communicative competence did not include only grammatical competence, but

¹The paper is the result of research conducted within project no. 01600 funded by the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia.

also the ability to use language in a variety of communicative situations. In the 1980's Canale and Swain (1980) and Canale (1983) further developed this notion and described it as a system of various types of knowledge and skills necessary for successful communication, claiming that communicative competence is composed of grammatical competence, sociolinguistic competence and strategic competence (Canale, Swain 1980: 27).

If this change in the paradigm is observed in a wider sociopolitical and historical context, it is clear why it propelled the communicative approach to foreign language teaching. Namely, after the end of the Second World War fundamental changes occurred in all spheres of life, especially in the global economy. More and more people travelled to foreign countries as travel was more affordable, which meant an increased need for people to start learning foreign languages. Previously, learning a second language had been intended only for the elite, those special, select few who attended prestige schools and could afford private tutors as well as subsequent foreign travels, when they actually spoke the foreign language. However, in the 1960's and 1970's, in an attempt to provide secondary education for all, this privilege of learning a foreign language was suddenly extended to larger portions of the population. Therefore, in order to train people to be able to use a foreign language to a certain extent on foreign travels, relying on the concept of communicative competence scholars developed the approach they called Communicative Language Teaching (CLT), whose main purpose was to focus learners much more on fluency than on accuracy.

This paper is an attempt to describe and critically assess communicative language teaching within the larger framework of foreign language teaching, with respect to its main aims and principles, in comparison with other methods and approaches, and in view of different unresolved issues that accompany it.

COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING: FOUNDATIONS

In the previously described sociohistorical context, as Richards (2006: 1) explains, the need for fluency in English has been increasing, thus creating a need for English teachers all around the globe. Regardless of the age of learners, the primary goal was to become fluent in English, which meant that theoreticians and practitioners embarked on a quest to find an approach which would achieve this result. In the same way as parents wanted their children to learn the language, employers also wanted employees who would be fluent and fairly proficient in English, which was “a prerequisite for success and advancement in many fields of employment in today's world” (Richards 2006: 1). Such a demand for a good methodology came at a time when, as previously said, linguists promoted the idea of communicative

competence, which engendered a set of principles and methods known today as Communicative Language Teaching.

Since communicative “competence is defined in terms of the expression, interpretation, and negotiation of meaning and looks to both psycholinguistic and sociocultural perspectives in second language acquisition (SLA) research to account for its development” (Savignon 2017: 1), it implies that a competent speaker has a command over the language, grammar, and vocabulary and can use it adequately in various situations. In the context of English language teaching, this competence is developed through the proper application of CLT, which means that learners have conquered some of the important milestones that constitute a proficient speaker of the English language. Fluent speakers should know how to use the language for various purposes and adapt it based on the setting, including formal and informal speech, as well as differentiate between spoken and written text and maintain communication (Richards 2006: 3, 36).

It can be deduced that a vital characteristic of CLT is fluency, which means that speakers can easily use language whenever they participate in or maintain an understandable and meaningful interaction, despite limitations in their communicative competence (Richards 2006: 14). On the opposite side of fluency is accuracy, the goal of the Grammar-Translation Method, which strives for precision in the use of the language, very often at the cost of fluency. One way to develop fluency as an essential feature of CLT is to organize real-life exercises, where learners have to maintain an improvised conversation without breaking the communication for any reason, even at the expense of accuracy. Richards (2006: 14) explains that activities focusing on fluency should “reflect natural use of language, focus on achieving communication, require meaningful use of language, require the use of communication strategies, produce language that may not be predictable, and seek to link language use to context”.

For learners to improve their communicative competence and skills the syllabus should identify some of the aspects of the foreign language that learners should cover in the learning process. Van Ek and Alexander (1980) offer the following proposals:

- learners should know what is their goal when learning the given language;
- learners need to know where they will use the language they are learning;
- learners have to know what role they will have after learning the language (e.g. a travel agent, a salesperson, etc.);
- learners should expect some communicative events where they will use the language, whether professionally (e.g. participate in a business meeting) or in everyday situations (e.g. phone calls);

- learners should be aware of language functions that will be a part of the communicative events (e.g. giving instructions);
- some notions are necessary to talk about certain topics like finance or medicine;
- learners should be familiar with discourse and rhetorical skills like storytelling;
- learners of English need to expect certain levels of variety when it comes to the dialects such as American, Australian and British English;
- grammatical content is also important for learners;
- learners need to work on their vocabulary.

These proposals were a basis upon which courses could be developed and syllabi created, so the idea was to construct lessons that would cover only portions or units, each of which would correspond to a component of the learner's need and would be systematically related to all other portions (Van Ek, Alexander 1980). Such syllabi would promote the necessity to teach useful communicative skills when it comes to learning a second language and the identification of learners' communicative needs would provide a basis for curriculum design (Van Ek 1975). The increase in the number of non-institutional learners called for alterations in the syllabus as there was a need to make it fit for the needs of adults. For this reason applied linguists started coming up with new unusual ideas for new methods of learning. CLT was simply an answer to all the inadequacies of the formal teaching method. What worked so far with other languages, such as Latin, could not be appropriate for modern languages used in a variety of contexts and for a variety of purposes. Memorization and endless repetition pattern were not applicable when it came to the learners who had no need or time to gain an in-depth knowledge of the second language. In the past syllabi were formal, structured, highly focused on grammar and dealt with familiar terms such as nouns, verbs, adjectives, tenses, etc. However, this type of syllabus was only useful to learners interested in gaining a thorough knowledge of the foreign language and thus impractical for the new type of learners.

Over time it became apparent that CLT was not a structured method of teaching, but a wide array of principles and ideas, an approach (Richards, Rogers 1986). More precisely, CLT as an approach defined a broad language teaching philosophy, which could then be interpreted and applied in a variety of different ways in the classroom (Rogers 2001). Keeping that in mind, in its early development teachers could create a mix of traditional classroom activities, using both grammar and communicative exercises as a guide for on open conversation. It was argued that a classroom should provide lifelike opportunities to rehearse possible scenarios which would help learners in real-life situations. Even though audiovisual and other structural methods already introduced speaking and listening activities,

they did not include role-playing as a new exercise in an attempt to simulate a real-life experience, unlike the Communicative Approach.

According to Jacob and Farrell (2003), the shift in language teaching has created eight changes in the approach to second language education:

- Learner Autonomy means that learners can choose every aspect of their learning experience, for example, self-assessment;
- Social Nature of Learning shows that learning is a social activity employing cooperative learning;
- Curricular integration means that English is linked to other subjects in the curriculum (examples can be found in projects which require students to seek answers outside of the classroom);
- Focus on meaning is the search for meaning as the base of learning a foreign language;
- Diversity teaches that teachers need to understand that all learners learn differently;
- Thinking skills are a part of a language, i.e. language should serve for critical, creative thinking. Language is not learned for the sake of learning, but for learners to be able to apply it outside of the classroom;
- Alternative Assessment offers other types of assessments other than multiple choice or fill-in-the-blanks, such as fluency, social appropriacy and thinking;
- Teachers as co-learners means that teachers constantly try different approaches, exercises, and processes to find out what works in the classroom, i.e. learning through doing.

The methods and approaches currently applied in the foreign language classroom draw from the traditional approach and connect it with the Communicative Approach, thus taking the best from both worlds. One such example is teaching grammar as a part of a communicative task and not in an isolated instance. Some activities inspire both deductive and inductive learning of grammar, at the same time creating a need for the communication of meaning while performing role-play or sharing information. In such a way learners are able to realize that grammar is not an isolated system of rules, but a functional structure with meaning that is selected and modified according to the given situation.

COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING AND OTHER METHODS

In order to see how Communicative Language Teaching differs from previous methods in foreign language teaching and in order to illustrate what kinds of

benefits it has brought to this field of education, a brief comparison will be made with other dominant methods from the previous period.

The first is the Grammar-Translation Method, which had been present in the educational process for several centuries. It was primarily used in the teaching of classical languages, Greek and Latin, whereby students were required to learn grammatical rules, memorize words and definitions, and use pre-written sentences and dialogues (Chang 2011). Subsequently, when other modern languages became interesting to people who travelled around Europe and the world, the only option for instruction was this method. Its principles and methodology were mapped onto teaching French, German or any other modern language, which meant that despite the fact that learners could communicate in these languages orally because they were living languages, they still had to copy and translate endless sections of text, learn grammatical rules by heart, etc.

In comparison with this method, where learners focused on grammar, memorized words and definitions, and used pre-written dialogues, CLT was based on improvised practice and natural language use with an emphasis on speaking. In addition, while the Grammar-Translation Method aimed at accuracy, CLT aimed at fluency. In other words, in the past, learning a new language was considered to be very formal, with a strong focus on mastering grammar or building grammatical competence, thus creating a feeling of mechanized learning. The emphasis was on producing correct answers and not on learning through making mistakes, which were avoided by all means. That was done by making sure the dialogues were memorized. CLT, however, has a different approach. Open dialogue is based on improvisation and is a fertile ground for errors. The teacher is no longer in absolute control of the activities in the classroom and should not jump at every mistake and correct it. CLT has shone an entirely new, distinct light on the idea of learning a new, second language showing that there are processes that play an important role in the development of communicative competence, such as interactions with native users of the language in question, experimenting with the meaning of words and, already mentioned, an open, creative dialogue which is entirely improvised.

However, even today, when the Communicative Approach is well established and widespread, a large number of teachers still choose to maintain the use of the Grammar-Translation Method. Perhaps some of the reasons lie in the fact that it is relatively easy to test grammar with a test or translation, and not many standardized tests focus on communication. Also, teachers often opt for a combination of these two approaches, e.g. they teach grammar deductively, practice it through controlled tasks and later let students practice the use of new grammatical units in communicative tasks.

Another influential method, especially in mid-20th century, was the Audio-lingual Method. Its goal was to develop a functional communicative competence, which was essentially very similar to the goal of CLT. However, there are some stark differences between the two approaches. The first one is in the types of

knowledge they were trying to build up: the Audiolingual Method pursued memorization so learners are able to create a base for further knowledge, whereas CLT, on the other hand, aimed to achieve the same by putting learners in realistic communicative situations, undermining the old-fashioned, structured language tasks of the Audiolingual Method. More precisely, the Audiolingual Method relied on behaviourism and its proponents believed that the automated cycle of Presentation–Practice–Production would in time develop autonomy and fluency in learners (Richards 2006: 8). However, this insistence on using a correct model of sentences, which were then repeated through drill without much explanation and without any instruction in grammar, did not produce satisfactory results. Namely, through this approach learners did not achieve any communicative competence, i.e. they were not able to use the foreign language in authentic situations because the possibilities of different sentence combinations were endless in real life. Littlewood (1981) emphasizes that, on the other hand, one of the most distinctive features of CLT is that it pays systematic attention to functional, as well as structural aspects of the foreign language, combining these into a more fully communicative view.

In comparison with the Audiolingual Method, in CLT the roles of teachers and learners also underwent substantial changes. Namely, a shift occurred from the focus on the teacher to the focus on the learner, whereby the teacher became a guide and a facilitator and the learners carried most of the activities: listening to each other during group work, doing tasks individually, becoming responsible for their own progress.

The third approach that could be compared to CLT is the Natural Approach, whose main principles are based on exposing students to comprehensible input. In essence, the focus in this approach is not on grammar, but on a variety of texts that learners are exposed to. The idea is that students listen or read, i.e. only activate their perceptive skills, while there is no pressure to produce language. A similarity with CLT lies in the exposure to authentic language and a learning situation where learners can replicate the foreign language in a fun activity, but, as Lightbown and Spada (2006: 176) note, there is no support for the hypothesis that language acquisition will take care of itself if second language learners simply focus on meaning in comprehensible input. More precisely, even though the Natural Approach does not put focus on grammar, pronunciation and error correction, learners still need guidance and practice to push them further, to start using language effectively and actively. Essentially, although it is not always vital to focus on grammar, it is also not enough to be exposed to an environment where the foreign language is used. On the contrary, practice is necessary as well as scaffolding, which are part of the gradual, structured approach promoted by CLT.

UNRESOLVED ISSUES IN COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING

The Communicative Approach demands a radical reform of foreign language teaching and has without a doubt created a great impact on both teachers and learners. Thanks to the Communicative Approach, learners' goals are better defined and more familiar, which is an improvement that helps teachers create meaningful activities that will, in turn, assist learners to achieve their objectives. Even though this comprehensive and innovative approach to foreign language teaching has a lot of strengths, especially in comparison with other methods, there are also several issues that still need to be resolved. Dörnyei (2009) discusses a variety of necessary revisions to the approach needed to be implemented, especially with reference to new findings in the field of psycholinguistics.

One of the burning issues is grammar (Al-Humaidi 2007), or better yet, the lack of knowledge about grammar when the learners only focus on the activities provided by the Communicative Approach. Al-Humaidi (2007) explains that CLT prioritizes meaning over grammatical rules, which may have negative consequences such as the lack of learners' awareness of important structures and rules. Despite the fact that the Grammar-Translation Method has been severely criticized precisely due to its extreme focus on grammar, this knowledge is crucial in any kind of more formal encounters with native speakers, especially in the business or academic context. There are multiple offered solutions, but most of them propose a balance between grammar learning, which is based on accuracy, and communication exercises that teach fluency.

The second issue tackles the relationship between doing and reflecting (cf. Dörnyei 2009: 34). What this means is that learners and teachers are encouraged to use language in simulated real-life exercise, but without much explanation. However, learners will hardly develop independence if they are unable to practice on their own or to develop their own strategies, all of which is difficult without explanations in their own mother tongue. In other words, fluency is emphasized at the expense of reflection and strategic competence.

Finally, as CLT attains the humanist view which sees language as an expression of personal meaning, and not that of a common culture, it retains a very Western style of thinking (Thornbury 2003). In that sense, it is not an adequate choice for the situations in which the teacher is still considered the head of the classroom and in which accuracy is valued over fluency, i.e. high power distance cultures (Neuliep 2009). The problem occurs when learners are required to communicate in class. Sano et al. (1984) have highlighted that their informants from Japan did not feel the need to use English, which made communicative competence a very distant concept for them. Studies focusing on other countries in Asia produced similar results, so Ellis (1994) found that in Vietnam class size, grammar-based examinations, and lack of exposure to authentic language disallowed the

application of CLT. Burnaby and Sun's study (1989) of the Chinese educational context reached a similar conclusion and Larson-Freeman (1986) found that in Taiwan learners are not prone to mixing games and learning; instead, they prefer the Grammar-Translation Method and are used to asking the teacher questions to clarify elements that they have difficulties understanding. All these characteristics point to a teacher-centred approach, which is fundamentally different from the student-centred approach promoted by CLT.

CONCLUSION

The classroom of today is more than just a simulated learning environment for mastering a foreign language without ever truly talking to its speakers. On the contrary, in today's culture it is also a social environment where the participants learn the language that they have the opportunity to speak and use almost on daily basis. In the era when the world has become a global village, the Communicative Approach may appear as a natural transition from the old, structural method, focused primarily on form and grammar, into the logical, modern approach of acquiring a foreign language. Classes based on the communication between the students offer endless possibilities for planning interesting activities and, at the same time, they provide a possibility for teachers to raise the level of their students' communicative competence in a new and creative way.

Since the 1980's CLT has been mentioned numerous times, almost turning its name into a buzzword, and yet despite its widespread implementation it has been called into question due to its dubious role in covering a more uniform teaching method. From its birth, the CLT approach has had its basis in the notion of communicative competence as the goal in foreign language teaching and as such was prone to alterations as the understanding of foreign language learning changed. This has actually led to a realization that CLT cannot be a single set of rules or practices, but several principles upon which there is a preexisting general agreement. The application of these agreed-upon principles depends on the content, but also on the learners and their needs, age, level of knowledge of the second language, as well as the goal learning the foreign language.

It can be concluded that the Communicative Approach is adaptable and ever-changing, not a structured set of rules. As time passes CLT matures and its users are growing increasingly aware of its advantages, but also its limitations. This honest and critical view of such an approach always leads to its improvement, which necessarily intertwines theory and practice and feeds off the collaboration of diverse groups of experts.

REFERENCES

- Al-Humaidi (2007): M. Al-Humaidi, *Communicative Language Teaching*, King Saud University.
- Bagarić, Mihaljević Djigunović (2007): V. Bagarić, J. Mihaljević Djigunović, Defining Communicative Competence, *Metodika*, 8/1, 94–103.
- Burnaby, Sun (1989): B. Burnaby, Y. Sun, Chinese Teachers' Views Of Western Language Teaching: Context Informs Paradigm, *TESOL Quarterly*, 23, 219–238.
- Canale (1983): M. Canale, From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy, In: J. C. Richards, R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication*, London: Longman, 2–27.
- Canale, Swain (1980): M. Canale, M. Swain, Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing, *Applied Linguistics*, 1, 1–47.
- Chang (2011): S-C. Chang, A Contrastive Study of Grammar-Translation Method and Communicative Approach in Teaching English Grammar, *English Language Teaching*, 4(2), 13–24.
- Dörnyei (2009): Z. Dörnyei, The 2010s CLT in the 21st Century: The Principled Communicative Approach, *Perspectives*, 36(2), 33–43.
- Ellis (1994): R. Ellis, *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Hymes (1972): D. Hymes, On Communicative Competence, In: J. B. Pride, J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth: Penguin Books, 269–293.
- Jacobs, Farrell (2003): G. M. Jacobs, T. S. C. Farrell, Understanding and Implementing the Communicative Language Teaching Paradigm, *RELC Journal*, 34(1), 5–30.
- Larson-Freeman (1986): D. Larson-Freeman, *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Lightbown, Spada (2006): P. M. Lightbown, N. Spada, *How Languages Are Learned*, Oxford: Oxford University Press.
- Littlewood (1981): W. Littlewood, *Communicative Language Teaching*, New York: Cambridge University Press.
- Neuliep (2009): J. Neuliep, *Intercultural Communication: A Contextual Approach*, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Richards (2006): J. C. Richards, *Communicative Language Teaching Today*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, Rodgers (1986): J. C. Richards, T. Rodgers, *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogers (2001): R. R. Rogers, Reflection in Higher Education: A Concept Analysis, *Innovative Higher Education*, 26, 37–57.
- Sano, Takahashi, Yoneyama (1984): M. Sano, M. Takahashi, A. Yoneyama, Communicative Language Teaching and Local Needs, *ELT Journal*, 38(3), 170–177.
- Savignon (2017): S. Savignon, Communicative Language Teaching: Linguistic Theory and Classroom Practice, In: S. Savignon (Ed.), *Interpreting Communicative Language Teaching*, New Haven: Yale University Press, 1–27.
- Thornbury (2003): S. Thornbury, *How to Teach Grammar*, Beijing: World Affairs Press.

Van Ek (1975): J. A. van Ek, The Threshold Level, *Education and Culture*, 28, 21–26.

Van Ek, Alexander (1980): J. A. van Ek, L. G. Alexander, *Threshold Level English in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*, New York: Pergamon Press.

Биљана Б. Радић-Бојанић

Универзитет у Новом Саду

Филозофски факултет

Одсек за англистику

КОМУНИКАТИВНИ ПРИСТУП У НАСТАВИ СТРАНИХ ЈЕЗИКА

Резиме: Након Другог светског рата потреба да људи уче страни језик постала је све већа, тј. настава страног језика више није била доступна само привилегованој богатој мањини. С друге стране, са ширењем наставе страних језика школе су углавном преузимале граматичко-преводни метод који се раније користио за учење грчког и латинског, што се у ситуацији кад је и деца и одраслима било потребно да комуницирају на страном језику показало крајње неадекватним. Истовремено у области теоријске лингвистике долази до помака у поимању језичког знања, па тако Хајмс уводи појам комуникативне компетенције, који се касније рашчлањује на граматичку, социолингвистичку и стратешку компетенцију.

Кад се посматра спој наставе страних језика и појма комуникативне компетенције, увиђа се да комуникативни приступ заговара течност у изражавању науштрб тачности, као и да се фокусира на значење, природност и аутентичност у учењу, на различитости у личностима ученика, те на развој критичког мишљења. У поређењу са другим методама у настави страних језика, увиђа се велика разлика између комуникативног и граматичко-преводног метода, али и неке сличности са аудио-лингвалним методом и природним приступом. Међутим, комуникативни приступ и аудио-лингвални метод се разликују по томе што се потоњи ослања на принципе бихејвиоризма и кроз дрил покушава да ученике научи страном језику.

С друге стране, природни приступ се ослања на разумљиви инпут без имало употребе матерњег језика, што у ствари може да у великој мери отежа процес учења и разумевања страног језика. Временом су идентификоване слабости у овом приступу настави страних језика и наставници су заједно са теоретичарима увидели да је потребна комбинација разних метода и приступа, како оних који се фокусирају на форму, тако и оних који се фокусирају на садржај, да би ученици научили страни језик. Увођењем иновативних и креативних садржаја и вежби наставници добијају могућност да развијају комуникативну компетенцију својих ученика кроз овај електичан приступ који се прилагођава ученичким потребама, узрасту, нивоу знања и циљу учења страног језика.

Кључне речи: комуникативни приступ, комуникативна компетенција, течност, тачност, усмереност ка ученику, усмереност ка наставнику, култура.

Milena Z. Škobo
Sinergija University
Faculty of Philology in Bijeljina
Department of
English Language and Literature

УДК: 371.3::821.111]:004.738.5
<https://doi.org/10.18485/uzdanica.2020.17.2.2>
Стручни рад
Примљен: 30. септембар 2020.
Прихваћен: 11. децембар 2020.

INNOVATIVE APPROACHES TO TEACHING (VICTORIAN) LITERATURE IN THE DIGITAL AGE

Abstract: The aim of this paper is to explore the most recent approaches to teaching Victorian literature at tertiary education. The paper deals with the challenges of teaching literature in the digital age and explores several unconventional ways of studying, teaching and interpreting traditional literary texts, in particular, the techniques and strategies employed at a course covering the literature of the Victorian period (English Literature II) conducted in winter semester during the academic year 2019/2020 at the Faculty of Philology at Sinergija University in Bijeljina, the Republic of Srpska. The teaching method introduced to the second-year students attending English Literature II involves setting up a forum discussion board via Wix Mobile Application, using the Actively Learn language platform, creating a Facebook page of a chosen literary character, and making online quizzes and games on Sporcle – World’s Largest Trivia Website Quiz. The online tools and social media are used along with online games and quizzes, communicative language teaching activities and modern language-based activities that employ the four main language skills, activate the students’ prior knowledge and engage students in meaningful communication triggered by the general understanding of the literary texts and the parallels that can be drawn between the 19th and 21st centuries from the perspective of the digital-native students. The paper opens further questions in regard to the application of modern technology and the most recent online tools to teaching literature and calls for a necessity to further research the methodology of teaching literature in the digital context.

Keywords: digital age, literature teaching, unconventional approaches, online tools.

1. INTRODUCTION

Nowadays teaching and reading literature at secondary and tertiary education is about to cease to be attractive to the 21st-century students enrolled in the courses conducted at departments of foreign languages as a result of imbalance between the needs of the digital age that calls for the active use and immediate application of the latest technology in education process and a lack of innovative teaching approaches involving the use of top online tools to teaching literature in

the digital age. An additional problem is created by the fact that literature teachers are in desperate need of adapting their traditional literature courses covering long literary periods so that they satisfy the needs of their digital-native students who would rather 'click, browse, share and comment' online than provide long essays in pen concerning the works of the most prominent literary figures included into the syllabus. The origin of this problem might lie in the fact that there are numerous studies dealing with modern techniques and approaches to teaching and learning that involve the implementation of online educational tools in language teaching, but unfortunately, few of them deal with their application in literature teaching in particular. This may be the reason why more emphasis has been generally put on teaching linguistics and applied linguistics than teaching literature at universities. Be as it may, the rise of linguistics and research studies dealing with the application of online tools to language teaching contributed to the popularity of teaching language skills and led to the decline of the importance of literature, and thus its poor inclusion into the curricula and syllabi of colleges and universities.

The aim of this paper is to 'bring life' to literature by exploring, detecting and analyzing the most innovative approaches to teaching literature that include the implementation of online tools in literature courses along with games, the use of audio-video technology, communication and language-based activities. By exploring the creative and modern ways in which literature can be presented to digital-native students and emphasizing the urgent need of further research when it comes to the application of online tools in literature teaching, we endeavor to directly address the challenges of teaching literature in the 21st century and provide creative suggestions for accelerating the process of transition from traditional literature courses to digitally-based literature courses of the 21st century. The first part of this paper explores online tools that may be applied to teaching literature and addresses the challenges that arise and need to be overcome in teaching literature in the digital age, while the second part of this paper deals with presenting the teaching methods that have already been implemented in teaching Victorian literature to the second-year students of the Faculty of Philology at Sinergija University in Bijeljina during the academic year 2019/2020.

2. ONLINE TOOLS IN TEACHING LITERATURE

The rise of information and communication technologies has led to new challenges in different disciplines and an urgent need for the creation, revitalization and adoption of new teaching approaches to meet the expectations of the 21st-century students. Teaching literature has proven to be the most resistant to the integration and use of modern technologies, as literature was predominantly associated with deeply spiritual, emotional and mental notions that could hardly be linked with the utilitarian world of technology. In the paper entitled "Teaching English Literature

in the Digital Era”, Škobo and Dragičević-Đerić (2019: 84) have inquired how we can successfully and adequately “identify, explore and interpret the human values lying in the core of any literary work” by applying modern technology if we know that technology is intimately bound with the dehumanization of society. This observation points to the necessity for redefinition of the goals set and methodologies used in teaching literature, in order to harmonize the traditional and conventional approaches with the innovative and creative ones used in the digital age.

Digital citizens are expected to be introduced to multimodality (Kress 2010) and new literacy practices that have utterly changed the existing writing and reading practices as well as the ways literary texts have been produced and received in literature classes. Literature teachers in the digital age constantly struggle to find the approaches that would integrate contents and include the use of ICT in both traditional and virtual classrooms. Many scholars have agreed that Social Networking Sites (SNS) (*Facebook, Twitter, Wiki, Instagram or SnapChat, blogs /WordPress.com or blogger.com/*), online magazines, films, images, and other similar tools should be included into the literature courses and have stressed the importance of acknowledging the fact that these texts are being woven into both our culture and literary experience (Scholes 2010; Cushman 2011; Johnson 2016; Laflen 2016; Parrott 2016; Parks 2016; Reimer 2016; Rodrigo 2016; Nikolić 2017; Škobo, Đerić-Dragičević 2019).

All these forms of media encourage self-expression on the part of the users and this is known as User Generated Content (Levina, Arriaga 2014). As creating the possibility of self-expression is particularly significant for literature and interpretation of literary texts, the use of these media forms in literature classes is highly desired. However, particular attention should be paid to the proper usage of these media forms. Only the efficient and effective use of new forms of media – video games, graphic novels, interactive hypertexts, language platforms and other digital tools – in teaching literature could inspire students to think critically, work collaboratively and learn more effectively.

3. THE USE OF NEW FORMS OF MEDIA IN TEACHING LITERATURE

The use of books in printed format has long ceased to be the only reliable way of approaching literary texts in the digital age. The use of digital narratives or stories has become more convenient and flexible as these online tools link the acquisition and development of reading and literacy competence to digital and media competence, which is a prerequisite in the 21st century. Many researches have pointed out the importance of digital stories when it comes to promoting student critical thinking and language development (Robin 2006, 2016; Benmayor 2008; Ohler 2008; Hartley, McWilliam 2009; Robin, McNeil 2012; Brenner 2014;

Ibarra-Rius, Ballester-Roca 2019). However, in order to adequately use online educational tools in literature teaching, teachers should be provided with appropriate training practice. Several studies have pointed out that there is a pressing need for the adequate literacy training of the literature teachers/mediators, as they have an important role in creating steady reading habits among the student population and triggering a critical and autonomous interpretation of the literary text (Applegate, Applegate 2004; Nathanson, Pruslow, Levitt 2008; Cremin et al. 2009; Benevides, Peterson 2010; Ibarra-Rius, Ballester-Roca 2019).

Perhaps one of the most interesting and innovative resources available is the use of a book trailer in contemporary literature education. The book trailer is defined as “as a tool to promote books in video format, by using similar techniques to cinematographic trailers, with the peculiarity that it is spread by means of the social networks” (Taberner, Calva 2016: 55). If used properly, book trailers could be regarded as online educational tools with a great potential in higher education, as they promote literary reading while integrating both audiovisual and multimodal possibilities. As Taylor (2011: 16) has pointed out, the use of book trailers in teaching literature could be highly motivational for students since it implies “(an)other way to connect to the texts we were reading and writing in class”. Ibarra-Rius and Ballester-Roca (2019: 245) have also pointed out that book trailers could be successfully used in literacy training of future teachers. Namely, they have stressed the importance of bringing book trailers into university classrooms, as they arm future teachers with strategies to promote reading in pre-school and primary education classrooms and encourage “the critical selection of texts and the interpretation and critical production of multimedia messages, in other words, media and digital literacy” (Ibarra-Rius, Ballester-Roca 2019: 246).

Another digital tool that could be used in teaching traditional literary texts is a blog. In their essay on using blogs in literature classes, Giralt and Murray (2019: 278) have endeavoured to describe the pedagogical impact, effectiveness and viability of using blogs to enhance both student learning and peer collaboration. The results of their study have shown that achieving effective collaborative practice amongst students has proven to be the sternest challenge, but also the greatest reward for the teachers in the literature module (Giralt, Murray 2018: 291). According to this study, most students enjoyed the experience but still a few prefer not to engage with the collaborative peer exchanges and feel constrained when asked to do so, while further conflicting viewpoints concerned the use of blogging for academic writing.

The skills the students develop through effective usage of the social media, digital tools and multimodalities can be applied to studying traditional literary texts, in particular, classic literature books written by the most prominent Victorian writers. Many scholars have noted the pressing need for incorporating digital tools into teaching Victorian literature (Crompton 2017; Fleming 2017; Nikolić 2017; Swafford 2017; Škobo, Dragičević-Đerić 2019). In the next section we will present

a case study based on innovative approaches to teaching, studying and interpreting traditional Victorian texts that encompasses a practical use of forum discussions created via Wix Mobile Application, the benefits of employing a language platform (Actively Learn Platform), the use Facebook with its Timeline feature, as well as the active use of online quizzes and games on Sporcle – World’s Largest Trivia Website Quiz – in teaching Victorian literature to the second-year students at the Faculty of Philology in Bijeljina.

4. ASSIGNMENTS

4.1. TASK I – FORUM DISCUSSION VIA WIX MOBILE APPLICATION

Before the course on Victorian Literature had formally begun in October 2019, a forum or 'comment section' had been set up for discussing the novels that were about to be analyzed during the course in a virtual classroom. Wix Artificial Design Intelligence (ADI) was used for forum creation. The access to the forum entitled Victorian Literature (<https://milenanikolic86.wixsite.com/website>) or comment section was restricted to students and they were reminded of privacy concerns. When visiting the forum, the students were informed that they could use nicknames rather than their real names and they were advised to provide as little information about themselves as possible for the sake of privacy protection. The students were advised to download the Wix Mobile App, so they could access the forum discussion more easily, without having to open their computers. After installing the Wix mobile app, they needed to sign up for free by using Facebook, Google or email. Having chosen the desired option, the students needed to join the forum by clicking on the link and entering the invite code sent to them via g-mail. The procedure for using the forum discussion board was the same for each novel analyzed during the class. The forum discussion board was used on a regular basis, that is, once or twice a week, after the students had been introduced to the main ideas and themes explored within the literary work. For instance, after introducing students with the main characteristics of the novel *The Mill on the Floss* by George Eliot and gradually leading students to come to realize the main protagonist's moral dilemmas, a forum discussion board was used for posting the question regarding the novel (i.e. Is Maggie Tulliver a tragic heroine in your opinion? Why / Why not?). The students were asked to comment, like the post, upload a photo/video related to the topic or pose questions to their peers. They were particularly encouraged to share certain parts of the book supporting their opinion. With time the students felt more comfortable with the forum discussion board as they had never used it before in any language/literature classes. They were also free to ask and answer questions related to the literary work analyzed and the teacher frequently challenged the students by assigning the corresponding problem-solving tasks.

4.2. TASK II – ACTIVELY LEARN PLATFORM

Another online tool used during the course on Victorian Literature to enhance traditional reading experience was the Actively learn platform (<https://read.activelylearn.com/#teacher/catalog>) – a language platform which makes use of e-books that are now widely popular in literature classes. This platform proved to be greatly efficient as it extends the learning process that takes part in the traditional classroom beyond the walls of the institution and offers the teacher’s constant support to students.

At the beginning of the course, the students were shortly introduced to the platform. The teacher explained the terms of use and the benefits of the platform (free access to e-books, text and videos, asking questions related to the text, commenting and exchanging notes anytime the students find suitable, vocabulary-check online by clicking on the link provided). The students were also informed that the teacher would embed comments, questions and annotations into the e-book’s text analyzed during exercise classes on regular basis. In order to access the platform, the students needed to sign up with Google, Office, Clever or email address and join the teacher’s class by entering the code sent to them via g-mail.

During the second week of the course, the students were introduced to Charles Dickens and his capital works. In order to motivate and engage students in the discussion, the teacher used a ten-minute-long video on Charles Dickens, available on the Actively Learn platform (<https://read.activelylearn.com/#student/reader/1984392/notes>). Before watching the video, the teacher asked the students to pay attention to what else they could learn about the time period in which Dickens lived. When using the video available on the platform, the teacher was allowed to embed her own comments and questions into the video and/or use those offered by the platform itself. The questions embedded into the video were predominantly in the form of a short answer and multiple choice. In addition to this, the teacher was offered an option to activate “Extra Help” within each question to differentiate and provide additional scaffolds for the struggling students. Since students need different levels of support, the teacher could easily offer assistance to those who need more help. There was an option of giving the explanation after each answer. After choosing the adequate question form and setting the assignments, the teacher sent assignments directly to students by sharing a link with them.

During the third week of the course, the students were assigned tasks related to the excerpts from the novels *Oliver Twist* and *Great Expectations*, which were supposed to be read and discussed by students in detail during exercise classes. While the students were given an option to choose which four print books or e-books (out of seven) included into the syllabus they should read for the oral exam, the teacher required that they should access the platform weekly in order to do the excerpt-assignments designed for exercise classes. During exercise classes, only selected sections from *Oliver Twist* (Chapter II, 11–14) and *Great Expectations*

(Chapter VIII, 47–49) were analyzed. For the purpose of these classes, the teacher added/edited directions for students, added/edited extra help summary, added/edited the pre-reading question and added a question to end each section of the e-book text-excerpt. For each question text the teacher is offered 'question stems' (i.e. How would you describe...?; Compare and contrast...; What evidence supports...; Can you analyze the impact of...). The teacher can also select a standard from the menu bar regarding the nature of the question (i.e. Main Ideas, Characters & Plots, Themes, etc.). The question text can be in the form of a short answer, multiple choice or a poll. After choosing the adequate question form and setting the assignments, the teacher sent students directly to assignments by sharing the link with them (<https://read.activelylearn.com/#teacher/reader/grading/1984351/notes>).

4.3. TASK III – FACEBOOK PAGE CREATION

The third assignment set before the second-year students attending the course of Victorian literature at the Faculty of Philology at Sinergija University included creating a Facebook page of the chosen literary character (or its corresponding film character). The students were allowed to choose the characters from the following novels: Dickens's *Oliver Twist* and *Great Expectations*, Thackeray's *Vanity Fair*, Brontë's *Wuthering Heights*, Eliot's *The Mill on the Floss*, Hardy's *Tess of the d'Urbervilles* and Wilde's *The Picture of Dorian Gray*. For the purpose of this activity, the students were asked to log in on their Facebook accounts (Page name and category were requested) and fill in all the necessary information concerning their character's life. As the Timeline feature allows an accurate tracking of the plot developments, turning points in the characters' life and their interactions with other characters within the fictional world set in the specific socio-historical context, recreating the identities of the students' characters was neither time-consuming nor a complex task.

This assignment was used instead of oral presentations for earning extra points. The students worked in pairs and groups of 3 during a two-week long period. Each pair/group was asked to choose one literary character from the book that had been already discussed and analyzed, create the character's profile as a page, complete the information section, maintain the page regularly, and 'become Friends' with the fictional characters created by their peers in order to interact on Facebook. In order to demonstrate the effects of the assignment properly, we will briefly focus on the procedure concerning the creation of pages of the main characters of Oscar Wilde's novel *The Picture of Dorian Gray*: Dorian Gray, a painter Basil Hallward, a notorious instigator Lord Henry Wotton and Sybil Vane, an actress in love with Dorian. In order to make their characters more convincing, the students were asked to watch one of the two film versions based on Wilde's novel: the 1945 American horror-drama film directed by Albert Lewin and the 2009 British fantasy-horror drama directed by Oliver Parker. The students were encouraged to post comments

and use videos, photos, emoticons and GIFs to support the main ideas expressed by their characters as well as the key events and turning points that took place in their lives. More importantly, they were challenged to get into their characters.

Filling in the information section of a character's profile was quite purposeful, since it assumed the students' engagement with finding the concrete facts and information about the character's life, such as Basic Info, Work and Education, History by Year, Relationship Status, etc. For the purpose of completing the data, the students mostly used Google Search and the Victorian Web site (<http://www.victorianweb.org>).

After doing their research, the students classified the information they discovered and decided what should be revealed to the public and hidden from it. The deeds and events that the characters (i.e. Dorian Gray) were unwilling to reveal since they damaged their reputation (the deteriorating portrait of Dorian Gray showing his true nature) might be exposed by other characters (i.e. Basil, who finds out the truth about Dorian's changing portrait) by tagging the character in an incriminating photo or posting on his wall (in this concrete case, the narrative would take an unexpected turn that would lead to surprising versions of the novel's ending).

The students as creators of the character's page are given the opportunity to decide what their character should 'Like' or add to his or her list of 'Favorites', including books, people they admire, music, events, etc. This Facebook feature proved to be quite useful as it encouraged the students to go deeper into the analysis of the original text and search for information supporting their decisions what to like on the social network (i.e. Dorian Gray liked the pages about fashion, style and art and all newfangled magazines; he was also 'interested' in the events such as 'dinner parties', 'cocktail parties', 'theatre going', or the events that suggested 'a life of debauchery'). By considering what Dorian Gray would like, who he would interact with, what events he would choose to visit, the students are subconsciously dragged into the process of constructing the character's identity in the context of social media behaviors. Also, since some of the options that Facebook offers are unavailable to character pages, the students had to find the way how to express their disliking or antipathy towards certain characters (i.e. Lord Henry's disliking of Sybil Vane was expressed by Lord Henry's observations concerning her poor acting). In addition to this, the students made use of the 'status update' option on Facebook, where they were able to engage in conversations with multiple characters chosen from the book, share their views of key events or specific scenes from the text and trigger discussions in real time.

As the narrative unfolded, the students updated their status and engaged themselves in the process of character development. They searched for interesting conversations in the original text and shared their character's views on many issues. For instance, Lord Henry's derogatory view of women is expressed by posting the following conversation between Lord Henry and Dorian: "My dear boy, no woman

is a genius. Women are a decorative sex. They never have anything to say, but they say it charmingly. Women represent the triumph of matter over mind, just as men represent the triumph of mind over morals” (Wilde 2001: 40). Simultaneously, by uploading a photo or video, another feature offered by Facebook, the students demonstrated their creativity in a variety of ways. While some students opted for creating the characters following the information given in the text itself, others chose to do the ‘remake’, that is, to transform their 19th-century characters into their 21st-century counterparts by creating and uploading photos or videos showing how they thought their characters would dress, talk and behave if they existed in the digital era.

4.4. TASK IV – INTEGRATED SKILLS

During the course of English Literature II (Victorian literature), along with the application of online tools and social media into literature classes, the teacher has also used online games and quizzes, communicative language teaching activities and modern language-based activities that employ the four main language skills, activate the students’ prior knowledge and engage students in meaningful communication. The students were given a textbook with the activities selected, designed, and adapted by the teacher following the excerpts from the Victorian novels analyzed and discussed during the semester. The textbook was particularly designed for exercise classes. It has been suggested that the students should do the activities from the textbook for homework. Due to the limited length of this paper, we will present a few activities related to Dickens’s novel *Oliver Twist*. The excerpt from *Oliver Twist* that deals with the part in the novel where Oliver is chosen to ‘ask for more’ gruel (Chapter II, 11–14) is followed with reading comprehension activities (part I), a vocabulary section (part II), and the section designed to trigger the students’ critical thinking and prepare them for the oral exam (part III), consisting of discussion questions, the themes for essays and the ideas suggested for further exploitation of the texts.

Reading comprehension consists of answering short questions related to the book excerpt in the form of a quiz (multiple choice questions), watching the corresponding excerpt from the 2005 Roman Polanski’s film *Oliver Twist* on YouTube, putting the events from the film in the chronological order and matching characters with their statements.

The vocabulary section consists of several parts. Firstly, the students were asked to find the meanings to the underlined words in the text by guessing their meaning from the context or using e-dictionaries on their mobile phones. Then the students were asked to provide their synonyms/antonyms, and check their adjective/adverb/noun/verb form. The second part of the vocabulary section consists of theme-based activities: since the main themes of *Oliver Twist* are money, poverty

and crime, the students were provided with the activities based on vocabulary building related to crime and criminality and being rich/poor. The students were given some phrases, expressions, collocations and idioms indicating the qualities of being rich/poor (i.e. *impoverished, well-heeled, as poor as the church mouse, rolling in it, a tycoon, on the rocks, needy, a fat cat, well-off, hard-up*) and were asked to find the adequate translation of the words in their mother tongue. Word formation activity based on the e-text on Dickens and child labour was also used. The activities based on Crime vocabulary included a 'multiple choice question-quiz', matching the type of offence with its definition, providing the name of the person committing a crime and the verbs associated with the crime. The theme-based activities are predominantly adapted from the vocabulary books the students were asked to refer to during the courses of Contemporary English Language III and Contemporary English Language IV (*English Vocabulary in Use, English Vocabulary in Use (Advanced), Focus on Advanced English, Advanced Language Practice, etc.*).

The games used in teaching Victorian Literature were predominantly found on Sporcle – World's Largest Trivia Website Quiz (<https://www.sporcle.com/>). The students were asked to join Sporcle for free by signing up with Facebook, Google or email. By typing the information in the Search field (i.e. Oliver Twist), a list of 32 quizzes in total is provided (i.e. Clickable Oliver Twist Characters, Who Said It? Oliver Twist, Oliver Twist Movie Years, Oliver Twist 'Start to Finish', The Dickens of an Anagram! Oliver Twist, etc.). Each quiz has got a score and timer to limit the time needed for answers. The use of this website turned out to be particularly interesting as it provided an option for multiple player-games. The students with the accounts set to accept challenges could play the game with each other. In order to do that, they should go to the quiz they want to play and click on the challenge button (just above the quiz) and select the friend. The website also offers an option of creating a new quiz. There are several quiz types to select: classic, clickable, grid, map, multiple choice, picture box, picture click or slideshow. After choosing the quiz type, the creator should name the quiz, describe it in few words, set the quiz timer, select the answer type and category (i.e. literature). This option proved to be quite attractive to students, as many of them wanted to create their own quiz and challenge their peers.

5. CONCLUSION

The results of the study conducted during the three-month course on Victorian literature have shown that the use of forum discussion board created via Wix Mobile App proved to be quite efficient and time-saving as it made the teacher's efforts to help students get the gist of the book less intense. The students liked the application as it resembled Facebook and were eager to read comments, post regularly and open discussions inspired by the moral dilemmas of the main characters,

interesting facts about Victorian authors and social problems of the 19th-century Britain.

One of the greatest advantages of using the Actively Learn platform is the option provided to the teachers to send their own notes through the internet directly to the students' copies of the e-books. Simultaneously, the students are allowed to write their own notes, ask questions or comment on the notes that other students have written, thus creating a strong bond regarding the student–student or student–teacher relationship. The platform provided the teacher with materials such as a video on Charles Dickens and various Actively Learn assignments regarding the greatest Dickens's novels, as well as the possibility of incorporating (adding, adapting, creating) the teacher's own materials, assignments and instructions.

By translating the literary work into the language of social media familiar to them (Facebook), the students are invited and encouraged to discuss unfamiliar and often complex literary perspectives and add new meanings to the literary works interpreted from multiple perspectives. Creating a Facebook page of the chosen literary character has deepened the students' understanding of the literary work in general, clarified complex interrelations among different characters and motivated students to look for extra information about the character by turning to various online sources.

A lack of the research studies dealing with the implementation of online educational tools in teaching literature has led to the decline of the students' interest in literature, and thus its poor inclusion into the curricula and syllabi of colleges and universities. Broadening the scope of study related to the application of the most recent technology, social media and digital tools in language teaching to that of teaching literature in particular, along with providing the adequate training for the future teachers regarding the proper usage of the new forms of social media and online tools would significantly improve the status of literature in the 21st century. In addition to this, the two major challenges of teaching literature in the digital age have been the lack of standardized exams online (the adequate online testing), as well as the imbalance between traditional teaching practices and the expectations of digital-native students who are used to multitasking, which has resulted in a pressing need for redefining the goals set and methodologies used in teaching literature.

Creative suggestions for accelerating the process of transition from traditionally-based literature classes to the digitally-based ones provided in this paper encompass the efficient and effective use of Social Networking Sites along with online tools, games and communicative language activities. It has been concluded that the proper use of new media forms in teaching literature could trigger students' motivation, inspire critical thinking, and ensure work in a collaborative environment.

REFERENCES

Applegate, Applegate (2004): A. J. Applegate, M. D. Applegate, The Peter Effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers, *The Reading Teacher*, 57, 554–556.

Benevides, Peterson (2010): T. Benevides, S. S. Peterson, Literacy attitudes, habits and achievements of future teachers, *Journal of Education for Teaching*, 36(3), 291–302.

Benmayor (2008): R. Benmayor, Digital storytelling as a signature pedagogy for the new humanities, *Arts and Humanities in Higher Education*, 7(2), 188–204.

Brenner (2014): K. Brenner, Digital stories: A 21st century communication tool for the English language classroom, *English Teaching Forum*, 52(1), 22–29.

Cremin, Mottram, Collins, Powell, Safford (2009): T. Cremin, M. Mottram, F. Collins, S. Powell, K. Safford, Teachers as readers: Building communities of readers, *Literacy*, 43(1), 1–11.

Crompton (2017): C. Crompton, Teaching About and Through Computing: Victorian Record Keeping, Data Management, and the class Edition, In: J. Cadwallader, L. W. Mazzeno (Eds.), *Teaching Victorian Literature in the Twenty-First Century: A Guide to Pedagogy*, USA: Palgrave MacMillan, 211–226.

Cushman (2011): E. Cushman, New Media Scholarship and Teaching: Challenging the Hierarchy of Signs, *Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature Language Composition and Culture*, 11(1), 63–79.

Dickens (2000): C. Dickens, *Great Expectations*, Ware [England]: Wordsworth Editions.

Dickens (2000): C. Dickens, *Oliver Twist*, Ware [England]: Wordsworth Editions.

Fleming (2017): P. C. Fleming, The Office is One Thing, and Private Life is Another, In: J. Cadwallader, L. W. Mazzeno (Eds.), *Teaching Victorian Literature in the Twenty-First Century: A Guide to Pedagogy*, USA: Palgrave MacMillan, 197–210.

Giralt, Murray (2019): M. Giralt, L. Murray, Reflexion, Analysis and Language Practice: From Individual Critical Thinking to Collaborative Learning Using Blogs in a Literature Class, In: M. L. Carrió-Pastor (Ed.), *Teaching Language and Teaching Literature in Virtual Environments*, Singapore: Springer, 277–293.

Hartley, McWilliam (2009): J. Hartley, K. McWilliam, *Story circle: Digital storytelling around the world*, London: Wiley-Blackwell.

Johnson (2016): T. Johnson, 'Hath he not twit?': Teaching Shakespeare through Twitter, In: T. Hetland (Ed.), *Teaching Literature with Digital Technology*, Boston / New York: Bedford / St. Martin's, 99–109.

Kress (2010): G. Kress, *Multimodality: A social semiotic approach to communication*, London / New York: Routledge.

Laflen (2016): A. Laflen, Wiki Critical Editions: Collaborative Learning in the Literature Classroom, In: T. Hetland (Ed.), *Teaching Literature with Digital Technology*, Boston / New York: Bedford / St. Martin's, 34–49.

Levina, Arriaga (2014): N. Levina, M. Arriaga, Distinction and status production on user-generated content platforms: Using Bourdieu's theory of cultural production to understand social dynamics in online fields, *Information Systems Research*, 25(3), 468–88.

Ibarra-Rius, Ballester-Roca (2019): N. Ibarra-Rius, J. Ballester-Roca, Digital Storytelling in Teacher Training: Development of Basic Competences, Creativity and Multimodal Literacy Through Book Trailers, In: M. L. Carrió-Pastor (Ed.), *Teaching Language and Teaching Literature in Virtual Environments*, Singapore: Springer, 241–254.

Nathanson, Pruslow, Levitt (2008): S. Nathanson, J. Pruslow, R. Levitt, The reading habits and literacy attitudes of inservice and prospective teachers: Results of a questionnaire survey, *Journal of Teacher Education*, 59(4), 313–321.

Nikolić (2017): M. Nikolić, The use of audio and video recordings in English language teaching, *XVIII International Scientific Conference – Sinergija 2017*, Sinergija University, Bijeljina, Republic of Srpska, 120–124.

Ohler (2018): J. Ohler, *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning and creativity*, Thousand Oaks: Corwin Press.

Parrott (2016): J. Parrott, Writing on the Wall: Using Facebook's Timeline for Literary Analysis, In: T. Hetland (Ed.), *Teaching Literature with Digital Technology*, Boston / New York: Bedford / St. Martin's, 21–35.

Parks (2016): J. Parks, A Digital Approach to Teaching Postmodern Literature, In: T. Hetland (Ed.), *Teaching Literature with Digital Technology*, Boston / New York: Bedford / St. Martin's, 110–121.

Reimer (2016): E. Reimer, More Perfect Unions: Literary Studies, Blogging, and the Multigenre Essay, In: T. Hetland (Ed.), *Teaching Literature with Digital Technology*, Boston / New York: Bedford / St. Martin's, 69–83.

Robin (2006): B. Robin, The educational uses of digital storytelling, In: C. Crawford, R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber & D. Willis (Eds.), *Proceedings of society for information technology and teacher education international conference*, Chesapeake, VA: AACE, 709–716.

Robin, McNeil (2012): B. Robin, S. McNeil, What educators should know about teaching digital storytelling, *Digital Education Review*, 22, 37–51.

Robin (2016): B. Robin, The power of digital storytelling to support teaching and learning, *Digital Education Review*, 30(30), 17–29.

Rodrigo (2016): R. Rodrigo, Writing a Wiki Resource Guide for a Literature Survey Course, In: T. Hetland (Ed.), *Teaching Literature with Digital Technology*, Boston / New York: Bedford / St. Martin's, 50–68.

Scholes (2010): R. Scholes, The English Curriculum After the Fall, *Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature Language Composition and Culture*, 10(1), 229–240.

Swafford (2017): J. Swafford, Virtually London: Literature and Laptops, In: J. Cadwallader, L. W. Mazzeno (Eds.), *Teaching Victorian Literature in the Twenty-First Century: A Guide to Pedagogy*, USA: Palgrave MacMillan, 227–238.

Tabarnero, Calvo (2016): R. Tabarnero, V. Calvo, Book-trailers as tools to promote reading in the framework of the Web 2.0, *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 22(1), 53–69.

Taylor (2011): J. Taylor, Selling literacy: A young teacher's tale of getting (and keeping) her students excited about text, *Language Arts Journal of Michigan*, 27(1), 16–19.

Wilde (2001): O. Wilde, *The Picture of Dorian Gray*, Ware, Hertfordshire: Wordsworth Editions Limited.

Škobo, Đerić-Dragičević (2019): M. Škobo, B. Đerić-Dragičević, Teaching English Literature in the Digital Era, *XX International Scientific Conference – Sinergija 2019*, Sinergija University, Bijeljina, Republic of Srpska, 84–89.

Милена З. Шкобо

Универзитет Синергија

Филолошки факултет

Катедра за енглески језик и књижевност

ИНОВАТИВНИ ПРИСТУПИ У ПОДУЧАВАЊУ (ВИКТОРИЈАНСКЕ) КЊИЖЕВНОСТИ У ДИГИТАЛНОМ ДОБУ

Резиме: Циљ овог рада јесте да истражи најновије приступе у подучавању књижевности викторијанског доба на терцијарном нивоу образовања. Рад се бави изазовима у подучавању књижевности у дигиталном добу и описује неколико неконвенционалних приступа у изучавању, подучавању и тумачењу традиционалних књижевних текстова, те техника и стратегија које су примењиване током курса у зимском семестру академске 2019/2020. године на Филолошком факултету Универзитета Синергија у Бијељини у Републици Српској, а који обухвата књижевност викторијанског доба у оквиру предмета Енглеска књижевност II. Методологија рада примењивана код студената друге године на предмету Енглеска књижевност II обухватала је отварање форума за дискусију помоћу *Викс* мобилне апликације (*Wix Mobile Application*), коришћење *Actively Learn* језичке платформе, отварање Фејсбук странице одабраном књижевном лику и израду онлајн игрица и квизова уз помоћ највећег светског веб-сајта за квизове који носи назив *Споркл* (*Sporcle*). У циљу спровођења наставе ове врсте коришћене су онлајн алатке и друштвене мреже, упоредо са онлајн игрицама и квизовима, као и активностима и стратегијама које помажу у развоју говорно-језичких вештина, активирају пасивно знање и искуство и подстичу студенте да воде смислене разговоре, а који произлазе из њиховог разумевања књижевних текстова, те разумевања паралела које се могу подвући између 19. и 21. века, посматрано из перспективе дигиталних урођеника. Рад отвара нова питања која се тичу употребе савремене технологије и најновијих онлајн образовних алатки у подучавању књижевности уопште и указује на нужност спровођења даљег истраживања када је реч о подучавању књижевности у дигиталном добу.

Кључне речи: дигитално доба, подучавање књижевности, неконвенционални приступи, онлајн-алатке.

Valentina M. Gavranović
Marijana M. Prodanović
Singidunum University, Belgrade
English Language Department

УДК 811.111'243
811.111'36
<https://doi.org/10.18485/uzdanica.2020.17.2.3>
Оригинални научни рад
Примљен: 31. август 2020.
Прихваћен: 11. децембар 2020.

GRAMMAR IN LOW-STAKES, INFORMAL TESTING CONTEXT – DO DIFFERENT TASK TYPES INFLUENCE PERFORMANCE?

Abstract: Grammar has always played an important role in foreign language teaching, learning and testing theories and practices. The phenomena of grammatical competence and performance, as well as the ways in what they are assessed in both high- and low-stakes contexts are extensively investigated. The present study explores the potential of informal, low-stakes, grammar-based test forms, by adopting a combination of qualitative and quantitative approach. The answers provided by a group of 66 undergraduate B2 students were collected and analysed, through a prism of three different grammar task types focusing on the same grammatical items. The main findings of the study not only revealed some strengths and weaknesses in demonstrating grammatical competence accordingly but also pointed to some links between task types and performance. In the ambience where high-stakes testing is dominant, the study provides a contextualised, diagnostic view of testing grammar and contributes to the understanding of students' grammar competence and the ways how to assess it.

Keywords: grammar competence and performance, foreign language, low-stakes assessment, different task types.

1. INTRODUCTION

With the increasing demands posed on the foreign language teaching framework, towards the end of the twentieth century, language assessment gained a redefined status within the scope of applied linguistics. The importance of effective testing can be reflected in its purpose of not only defining the extent to which language learners acquire previously taught concepts, but also obtaining a thorough, valuable insight into the subject matter, with the goal of improving language programmes (syllabi, curricula, teaching materials, etc.) and teaching practices. Creating an effective language learning environment, among other complex issues and indispensable aspects of foreign language teaching context, implies formulating effective ways of assessing learners' language competence and performance.

Although the imperative in modern language teaching lies in developing students' communicative competence through reinforcing receptive and productive language skills, the role grammar plays in this process is still of much concern and provokes opposing views and discussions among linguists, coursebook and test designers, language policy makers and language instructors. However, there is no doubt that the practice of testing grammatical knowledge via mere memorisation of grammar rules, text analysis and translation methods, prevalent throughout the last century, was questioned, making a new path towards alternative approaches based on "what students could 'do' with the language" (Purpura 2005: 2). Consequently, the importance of teaching and testing grammar is indisputable in modern applied linguistics, but, due to the complex nature of language acquisition, the ways these are carried out still lack a consensus and need improvements in terms of efficacy and purposefulness.

One of the aspects of testing unavoidably refers to the use of testing forms, which have continued to change over time, with the ultimate goal that of always striving towards consistency, reliability, and fairness. In this respect, it has been claimed that "[...] fair and valid testing hinges on score comparability and score transparency" (Kane 2013, according to: Deygers, Demeester, Gorp 2018: 1). This paper investigates some aspects of language testing, by focusing on grammar-based test forms and the possibilities low-stakes, non-standardised tests provide for – in terms of:

- assessing students' grammatical competence
- their potential to be used as the diagnostic means to help both learners and teachers identify the areas where improvements are called for,
- the interrelationship between task types and results obtained.

2. GRAMMAR AND LANGUAGE TESTING

A number of questions have been posed concerning the relevance of grammar and the rules it relies on while communicating in a foreign language – but it appears that they have remained unanswered to the full extent – given their bidirectional role. Language competence and language performance have always been two intertwined poles, despite the dichotomous nature included in their characterisations.

Though grammar-related rules differ across languages – no language is free from their mechanisms. The innate ability of humans to acquire the links language grammar is based on continues to receive undivided support from its proponents. It is known that not much effort is required from children to start acquiring (and then using) the rules underlying the principles of their mother tongues. At the same time, a specific order of acquisition of the mentioned rules does exist – and is being followed by children around the globe, native-speakers of different languages

(Chomsky 1957, 1986). Then again, equally sonorous are the voices of those who still doubt the existence of *Universal Grammar* (UG), blaming the lack of empirical, supporting evidence for that. One of the most prominent UG counterclaims is the one stating that languages differ “in profound ways” (Dabrowska 2015: 1; Dabrowska 2012). It is not only that – it has been concluded that even those who ardently advocate the existence of UG still do not say much about its very nature, i.e., “existing theories of UG do not fare very well in explaining surface universals” (Newmeyer 2008, according to: Dabrowska 2015: 7)¹.

Anyhow, according to language acquisition theorists, the mechanisms humans use when acquiring (and learning) a second and/or a foreign language do not differ much from those applied in a mother tongue acquisition process. Namely, the existence of an autochthonous ability of humans to start the language acquisition process (according to *nativists*) is undisputed; mapping, i.e. copying the patterns one is surrounded by is another component of the process (according to *behaviourists*), and finally – the environment we are a part of can strongly influence our success (according to *interactionists*) (Ryan, Singleton 2004: 6–30).

The notion of grammar, irrespective of the language it belongs to, is a rather complex one – and, at the same time, the notion that both language teachers and learners are highly concerned about once they have embarked on a language learning path. The necessity to acquire, and then polish, the grammar of a foreign language one is about to master has always been a negotiable, yet undisputedly important issue.

Introducing grammar and its mechanisms in a specific language, when it is not one’s mother tongue, even in its most basic forms, can be a daunting task for both language teachers and language learners. It has always been a goal of both sides to facilitate the process and, at the same time, exploit its potential for communicative purposes to the fullest.

As previously suggested, grammar has never ceased to play a prominent role in language teaching theories, policies and practices – taking up much space in language coursebooks/workbooks, teaching manuals, and being a rather highly exploited topic of countless language workshops, seminars, professional development training programmes, etc. Both theorists and practitioners have strived to find the most suitable ways of teaching foreign language grammar principles – ways that are understandable and applicable enough for the needs of teachers, on the one hand, and for language students, on the other hand. Moreover, their efforts in the teaching/learning process could additionally be supported by the introduction of *pedagogical grammars*, the goal of which is to enable teachers to understand the mechanisms applicable to the target language and to offer “relatively accessible ways of describing complex, linguistic phenomena for pedagogical purposes” (Purpura 2005: 22).

¹More about present-day *defence* of UG: Mendivil-Giró 2018; Boxell 2016.

The claim that grammar is and should be regarded as an inevitable and undivided part of language teaching process (Batstone 1994, according to: David 2007: 66), and that one's progress in the foreign language learning process is, in fact, illustrated via the ability "to know the grammatical structures of that language and to cite prescriptions for its use" (Purpura 2005: 1), gained massive support in the past, particularly during the 1980s; anyhow, it could be said that the end of the 20th century not only identified a number of questions of practical relevance of grammar-based knowledge, but also considerable opposition aiming to de-emphasise the role of grammar. Be that as it may, its use is still extensive in both testing grammar and vocabulary (Dimitrijević 1999: 126–133, 139–144).

A number of forms are used for testing grammar competence – ranging from multiple-choice, limited-production tests, selected-response tests (Purpura 2005: 129–135), to more open ones that require more complex writing, e.g., a paraphrase, elaborate answers, the drawing of conclusions, making connections between the chunks provided, etc. Language teachers around the globe have exercised most of them – extracting both their good and bad sides, i.e., maintaining the quest for an ideal test of language practitioners in mind, so that we can say that there hardly exists a test (or rather, a testing method) in a monolithic form (Gergely 2007: 65). However, it appears that it is not an uncommon occasion on what teachers face a number of questions as regards the best test form to be used whether to rely on a ready-made test or design one which will serve the specific purpose. A body of research has shown that language teacher literacy (resulting from seemingly insufficient professional training) concerning test design, distribution, monitoring, feedback, i.e. LTA competence is a note-worthy issue and not fully developed (Vogt, Tsagari 2014). While there are guidelines to follow when addressing the CEFR-based descriptors (e.g. *Manual for Language Test Development and Examining*, Council of Europe 2011), multilevel groups, heterogeneous personality traits, learning styles, accompanied by the current needs of the curricula, put down a burden on teachers' shoulders.

Sometimes, language learners are prone to believing that some forms of tests (only by their very form) can facilitate the testing process, and are less demanding compared to some other forms – e.g., the tests that already contain a spectrum of answers to choose from (referred to as MC, i.e., multiple choice tests) could appear to be deceiving, and possess the potential to make test-takers feel more confident than when they encounter tests with "blank spaces", considered to require more effort and suggesting no hints. In this regard, some theorists also claim that "[...] the scores might be inflated due to test-wiseness, or the test-taker's knowledge about test taking" and that "[...] MC tasks are inauthentic [...]" (Purpura 2005: 129). Moreover, the shortcomings, such as their inadequateness for a number of different language scenarios/contexts, as well as the fact that "[...] they leave untested a part of the construct" (Gergely 2007: 67) could frequently be identified within the descriptions of MC tests. It is worth mentioning the importance of the role of the

language teacher as regards MC tests usage; while MC tests are generally accepted as less complicated for marking grades, if we want to take advantage of their full potential – and make them serve an adequate purpose in the right way, this would require much time and effort on the part of a teacher. Still, notwithstanding the efforts of a teacher, the question frequently arises as to whether the limited MC format is potent enough to enable the teacher to obtain full insight into a learner's language competence, or – can it, actually, provide the test-taker with the opportunity to exert all his/her knowledge of syntactic, semantic, and pragmatic language levels (Leech 1983).

The relationship between task type and performance is by no means a new idea. Foster and Skehan (1996) illustrated the relevance of task type and the influence on language performance, i.e. language characteristics on the sample of three different tasks (Narrative, Decision-Making, Personal Information Exchange) to which a group of EFL students was exposed. The study concluded that the mentioned types of tasks yield different levels of accuracy and complexity.

The study conducted by Storch (1998) shed some light on the task-type and outcome relationship, revealing that, while performing collaboratively, ESL learners of intermediate proficiency were found to be “less likely to [...] articulate reasons for their grammatical choices” when dealing with multiple-choice and cloze tasks (Ibid.: 187).

The influence of task types, as well as the planning/design process, familiarity, complexity, etc. on language performance has not ceased to draw attention in recent times; Révész and Han (2009) pointed to task type and content familiarity in relation to recast practices, while Niu (2009) examined differences in language material used as the outcome of oral and written collaborative tasks.

Finally, despite the usefulness and necessity of various testing forms, test scores may, at times, appear to be rather impersonal – as they represent a mere percentage, i.e., overall achieved success, the extent to which certain language chunks have (or have not) been acquired – but do not, however, illustrate one's learning process, his/her styles, the methods he/she was exposed to, strategies he/she opts for, motivation, as well as many other personal attributes that do affect the testing outcome.

This research focuses on the analysis of the results obtained from a set of grammar task types taken by undergraduate students assessed to be at the B2 CEFR level. Through the analysis and comparison of results obtained from three different grammar task types focusing on the same grammatical items, this paper aims at exploring the relatedness between different grammar task types and students' grammar performance, and exploiting how the obtained findings can contribute to the discussion on the role of grammar within the domain of foreign language teaching, testing and learning.

3. RESEARCH RESULTS AND ANALYSIS

3.1. METHODOLOGY

The research focuses on the analysis of a corpus of tests containing different grammatical items taken by a group of undergraduate students, with the aim to assess their progress achieved after four months of being exposed to language content at the B2 level. The main objective of this analysis is to gauge students' learning progress in terms of their grammar competence, identify which aspects of grammar have been successfully attained, and which need more attention in the next period, and pinpoint the relationship between the task types and the test outcomes.

During the first term of the academic year 2018/2019, a group of 66 first-year students attended English classes designed to respond to the principles stated in the CEFR document, using materials and doing tasks intended to strengthen and improve students' language competence and skills at the B2 level and help them move towards the C1 level. At the beginning of the term, the students took a standardised, pen-and-paper test – Oxford Placement Test 2 (Allan 2006), containing 100 grammatical items. The test served as an instrument to identify the students' grammatical competence, and according to the diagnostic Key and Levels charts, which came with the test, there were 52 students at the B2, 4 of them at the B1, and 10 at the C1 level. After being exposed to the grammatical content and various types of exercises for one term in Contemporary English Language 1 classes, the students took an informal, low-stakes test containing those grammatical items studied and practiced during the period of four months. The test was created by the teachers who monitored the progress of the students and had a clear idea of the concepts and aspects which should be tested.

The test contained the tasks whose aim was to evaluate students' knowledge of particular grammatical categories – *verb forms* and *tenses* (present and past), as well as the *articles*. The tasks are differentiated, and designed to show how well the students understand these grammatical concepts, and to what degree they can apply their knowledge in different task types, by formulating correct answers. The main assumption the researchers started from referred to the problem students faced when there was a need to demonstrate the use of complex grammatical items and structures productively, rather than to show mere recognition in a receptive manner. Therefore, we opted for a tripartite test format which included tasks where production on the part of the students was needed – 1) completion tasks with the language in use in a wider context, 2) transformation tasks and 3) error recognition and correction tasks. Grammatical items were carefully formulated in different task types so as to provide the criteria of reliability and validity of testing.

The method applied in this research is combined, and it includes both qualitative and quantitative data. The test results were analysed and described not only in terms of their accuracy *per se*, but also through a prism of the correlation of the cor-

rect answers, or errors, and the types of tasks. The results show which grammatical items and the corresponding task types do not pose problems for the students, and what aspects need improvement. The research results also help teachers understand students' grammar competence better, and define it more accurately through a set of descriptors defined for the B2 level.

3.2. TEST RESULTS ANALYSIS

The focus of the research is on the correct use of grammatical categories of verb forms and tenses, as well as the use of the articles. These were the items the students had had most problems with in the placement test, and they were incorporated in the syllabus for the first term. The research questions addressed in this study are as follows:

- how well the students applied grammatical knowledge, and
- how well they used these items in three different task types, which included the following:
 - completion tasks wherein the grammatical items are used in a wider context, e.g., the text starts with the sentence *I (never / consider) myself to be a very brave person until last Saturday*, which sets the time reference and affects the use of some verbs contained within the text;
 - transformation tasks, e.g., *I planned to meet up with my friend Paul, but then he called and cancelled* with the key word *going* to be used in the target sentence;
 - error recognition and correction tasks, e.g., *She has seen him recently*.

During the classes, the students were exposed to a variety of exercises and tasks related to the use of verb forms and articles, and all the above task types proved to be the most demanding and challenging. Therefore, the focal part of this research refers to the analysis of the results obtained from three different task types testing the same grammatical categories – those of verb tenses and articles – and the comparison of these in terms of correctness and errors made in different task types.

3.2.1. Results obtained from the completion task type

Articles

The uses of articles were tested within a coherent text, so that the students could show how well they understood various and complex uses of the articles in

a wider context, which demands a deeper understanding of the meaning of the articles, not just memorisation of the rules. The total number of the missing articles was 12. The results show that the students have a solid mastery of the rules, and apply them in most cases correctly when these rules are applicable in a straightforward way. Thus, only few incorrect answers were provided in the following examples: *the first day, a three-week long festival* (mentioned for the first time), *the most exciting, the festival* (already mentioned earlier in the text), *book lovers*, and other similar examples. All these show a very direct application of the rules, without any modifications of their meaning or taking into consideration some kind of exceptions to them. Unlike these examples, the results of the analysis show that the majority of students provided at least two or three incorrect answers resulting from the misinterpretation of the rules in certain contexts. The proper use of articles in these situations demand a deeper understanding of the rules themselves and the new context when the concepts are required to be applied. The main challenge the students faced was to determine whether some noun or a noun phrase was definite, and whether the context wherein they are used provides *definiteness* so that the definite article could be used. Another moot point was to determine whether any article precedes a noun phrase containing an abstract noun, e.g., *Then there was ... extra pleasure of meeting other readers.*

Verb Forms / Tenses

The students were given a task to complete three different texts, comprising coherent, wider contexts with the verbs denoting actions and states – the total number of missing verbs is 32. The analysis of the tasks which examine the students’ grammatical competence in terms of the use of the present and past forms reveals several tendencies. The following table illustrates usages of present and past tenses, the number of examples found in the tasks, and the percentage of correct answers.

Table 1. Verb forms / tenses used in contexts and the percentage of correct answers

Usage/category	No. of examples	%
Clear, straightforward indicator/adverb within a sentence	18	75
Active and state verbs	6	80
Aspect	8	65
Less obvious reference to time or event, stretching over the text	4	20

The analysis of the answers shows that the majority of students (over 75%) use correct forms and tenses in sentences which clearly exemplify specific grammatical rules relating to the uses, and in those sentences which are not ambiguous in terms of the time when something takes place. If there was a clear indicator in a sentence which straightforwardly pointed to a certain tense, the students were rather confident and accurate in the use of the tenses. For example, only two

students made a mistake in the following sentence *She hasn't taken any photos yet*, while the rest of the respondents provided the correct answer. Another example of a high percentage of accuracy is the sentence *While he was waiting at the platform, he heard some strange noises*.

Students also showed a good understanding of the difference between the active and the state verbs, and could identify different meanings and uses of the state verbs. Thus, over 80% of the students were accurate in providing the following answers in sentences such as *I am thinking of taking a course or a seminar*, or *I think it starts tomorrow*.²

The analysis of the answers relating to the use of verb forms in context shows that the most problematic grammatical category for students involves aspect, particularly the perfect aspect. When the action or the state denoted by the verb extends over time, the choice of the aspect in English is determined by the nature and meaning of this extension. If the relations between two or more actions or states denoted by verbs were more obvious, usually marked by some typical adverb or adverbial phrase, the majority of the students noticed these relations and formed tenses correctly, over 65% of the students. For example, the verb *think* in the sentence *Ever since I noticed that, I have been thinking of signing up, too* was used in the Present Perfect Continuous form by more than 75% of the students. Another example illustrating a rather obvious application of the grammatical rules relating to the perfect aspect is the sentence *By the time I reached the station, the train had come even closer*. Over 60% of the students provided the correct answer in terms of the tense choice. However, almost 15% of the students recognised that there was some kind of dependence between these two actions, but made the opposite choices, and completed the sentence in the following way *By the time I had reached the station, the train came even closer*. This shows that they were aware of the grammatical rule related to the time dependence between the Past Simple and the Past Perfect, but could not apply it properly in the context.

The most problematic examples were those which illustrated a less obvious reference to some other time or event, i.e., when there was no explicitly stated word or group of words denoting this connection. The context wherein the verbs occurred was not sufficient enough to provide all necessary information for the choice of tenses, and demanded a more detailed and thorough reading, going beyond the sentence boundary, posed challenges for the students. For example, the sentence *The driver probably ... (not notice) that the train ... (approach)*, belongs to a wider context, which indicates that the train had already been there when the driver noticed anything. The majority of students (more than 80%) used the verb *approach* in the Past Continuous, and, thus, neglected the wider context, outside the sentence wherein it directly belonged.

²Further reading about the usage of the Present Simple Tense by EFL (Serbian-native) learners in Prodanovic (2016).

3.2.2. Results obtained from the transformation task type

Articles

The results showed that the transformation task was more challenging for the students, particularly in terms of recognising less common uses of the articles. For example, the most problematic task was to transform the sentence *The weather has been really lovely lately*, with the key word *most*, whereby the majority of the students did not recognise the absolute superlative (Đorđević 1997: 234), and used the definite article in front of *most*. There were 4 sentences to transform, and the students provided 60% of correct answers.

Verb Forms / Tenses

The verb forms and tenses were also tested in a transformation task type which comprised 8 examples, and the analysis of the answers reveals which uses were easier to spot and which ones were more challenging and need more attention. This task type demanded knowledge of more specific and detailed uses of the verb forms and tenses. The sentences given to be transformed contained the meaning which included specific uses of tenses, and the accurate transformation implied recognition of these uses and meanings and production of their equivalents. The following table illustrates the usages and the percentage of correct answers.

Table 2. Verb forms / tenses used in transformations and the percentage of correct answers

Key words / usages	No. of examples	%
Adverbs and adverbial phrases explicitly stated	4	75
Less frequently usages with less obvious key words	4	50

The items which were easier for students to answer correctly referred to common illustrations of the present and past verb forms. Thus, the majority of the students (over 75%) transformed the sentence *The fire spread to the second floor before the firefighters arrived* correctly, using the key phrase *by the time* in the target sentence. The adverbial phrase explicitly points to some action or state happening prior to the other, which reflects the relationship between the Past Simple and the Past Perfect Tense. Students were also good at transforming sentences of the type *Peter was riding his motorbike when a cat ran out in front of him*, with the conjunction *as* being the key word to be used in the target sentence.

The analysis of the sentences found in the transformation task type shows that the students did not recognise all uses of the present and past forms. Thus, the sentence *I planned to meet up with my friend Alex, but he called me and cancelled the meeting* posed a difficulty for over half of the students, and they did not know how to use the key word *going* and write a sentence with a similar meaning. The

use of the Past Continuous for a planned but not fulfilled action does not belong to a corpus of learned and acquired rules ready to be applicable in a different context. Other errors made in this task type refer to the wrong use of the following key elements: *first* (*This is the first time* + Present Perfect, or *This was the first time* + Past Perfect), *play* (the infinitive form to be used in *used to play* with past meaning), *is* (*She is meeting them* – as a part of the arranged future plan).

3.2.3. Results obtained from error recognition and correction task type

Articles

The most problematic task type was the one including error recognition and correction, and it consisted of 12 sentences (containing 10 examples for each category – articles and verb forms), 6 of which needed correction – 4 sentences had two mistakes (one related to a verb form and one to an article) and 2 had only one mistake (either a verb form or an article). The students first had to decide whether a sentence was grammatically correct or not (focusing only on verb forms / tenses and articles) – if it were, the students were expected to write *correct* next to the sentence, without any changes, and if it were not, their task was to underline the wrong element and rewrite/correct the sentence. The following table illustrates the percentage of correct answers and the wrong ones in terms of overcorrection.

Table 3. Error recognition and the percentage of correct answers

Category	No. of examples	Correct answers (%)	Overcorrection (no.)
Articles	10	60	6
Verb forms / tenses	10	70	4

The students faced difficulties in both recognising the incorrect form/forms and correcting it/them. What characterises their answers is overcorrection – they underlined correct variants and changed them, often providing incorrect answers. The overcorrection was particularly present in sentences addressing articles used or omitted within certain phrases, for example, *He committed a serious crime and now he is in prison*, or *I have flu*.

Verb Forms / Tenses

The results show that the error recognition and correction task type also posed a challenge pertaining to the application of grammar-based knowledge, with the same tendency of overcorrection, present in sentences addressing verb forms and tenses, state verbs and certain irregular verb forms. For example, the students underlined the word *raised* in the following sentence: *He raised his voice*, and corrected it, providing different answers, such as *was raising*, *had risen*, *rose*, *has*

raised. Another example illustrating overcorrection was present in the sentence *The bus left a couple of minutes before I reached the station*, wherein the majority of students underlined the verb *left* and changed it into the Past Perfect tense *had left*.

4. DISCUSSION

The analysis of the test results shows a rather consistent pattern of correct answers and recurrent errors made by the students at the B2 level. The comparison of the answers obtained from the corpus of tests and the grammatical descriptors defined by the CEFR are to a high degree in compliance, since the results can be interpreted so as to confirm that the students have “a relatively high degree of grammatical control”. The analysis of the results points out to the high degree of accuracy in terms of formation of verb tenses and explicit application of grammatical rules. The students also have a good understanding of contextual uses of tense and articles when these are clearly defined and recognised within sentences. The answers provided by the students also show that the students make “occasional ‘slips’ or non-systematic errors” (CEFR 2018: 80). The best example of these *non-systematic errors* found in the students’ test results can be illustrated by different answers they provided in different task types which tested the same grammatical item. One such example is as follows: the same usage of Past Perfect was given in all three task types, i.e., an action completed before another past action. The majority of students (75%) provided the correct answer in the transformation task type because they were given the indicative key phrase *by the time*, while only 20% of the students provided the correct answer when the same usage was given in a wider context, where the relation between two past actions stretched over a longer text.

One of the most challenging aspects of the tested grammatical items refers to the application of grammatical knowledge in a broader context. Although the students showed a good command of the rules concerning the form and the use of the verb tenses and the articles, they did not manage to maintain the control over the use of these grammatical items in longer contexts. This problem arises from a complex notion of aspect in the English language, which differs from the notion of aspect as perceived by a Serbian language speaker. Since aspect in English is an important characteristic of verbs, and is concerned with actions or states stretching over some specific time, context is very important for understanding the proper use of the tenses of the complex and highly developed verbal system.

The comparison of the nature of errors made in different task types contributes to a better understanding of the students’ grammar competence, and points to another aspect the students need to work on in order to enhance their competence at the B2 level, and move towards being proficient language users – that involving mastering of specific uses of tenses and articles, and recognising various uses in contexts which are not explicitly defined. Transformations posed a problem for the

students because they demand not only a deeper understanding of the aimed grammatical items, but also other sentence elements and the lexical characteristics of the elements involved. The analysis of the results obtained from error recognition and correction task type provides an additional perspective on the students' grammar competence – it reveals the weak spots which need to be worked on, because these tasks challenge students to evaluate what they already know.

The errors related to the past simple and past participle forms of certain verbs show a discrepancy between grammatical knowledge of past tense formation and lexical knowledge of these verbs for the given reference level. Namely, all the verbs described to be the source of errors, such as *rise*, *raise*, *lie*, *broadcast* and *dig*, are defined as verbs belonging to the B2, or even B1 or A2 level in the *Cambridge Advanced Learner's Dictionary*. This is a vivid illustration of complexities any language instructor faces when relying on the CEFR principles and descriptors – although a verb can be described to belong to a certain level, it does not mean that grammatical knowledge of such a verb also coincides with the same reference level. Thus, this research contributes to a better understanding of grammatical competence and a “degree of grammatical control” (CEFR 2018) at the B2 level, related to the specified grammatical categories. However, this research enlightens only one aspect of grammatical competence described for the B2 level, and can be supported and deepened by the study of other grammatical items.

These results support the findings obtained from the research investigating the nature of language acquisition, grammatical competence and assessment (Foster, Skehan 1996; Storch 1998; Vogt, Tsagari 2014), and they point to the conclusion that different task types testing the same grammatical items can yield different outcomes and performances. The implications arising from these findings show that, in order to consolidate and enhance students' grammatical competence, the same grammatical categories should be approached through a variety of different tasks.

The results obtained from the analysis of the tests also serve as a formative assessment because they can be used to check on the progress of the students, showing how well the students perform the tested items and what has been achieved. They are also *diagnostic-oriented* and provide the information to be applied in the future teaching planning.

5. CONCLUSION

Reliability is what all the participants in the teaching-learning process strive for, no matter what language segments are the focus of a test. Both language learners and teachers, and especially test developers, are fully aware of the fact that a well-developed, thoughtful, and thus absolutely reliable test – no matter what its

form is – leaves no space for guessing, but mere knowledge of the matter application.

In this paper we investigated the role grammar plays in modern language teaching and testing. The research we conducted endeavours to respond to the challenge imposed on language instructors how to assess not only what the learners know and how well they understand grammatical rules and principles, but also how they apply and evaluate this grammatical knowledge they possess. In the research we relied on a grammar-based test composed of different grammar task types testing the use of verb forms and articles in the English language. The analysis and comparison of the results show that the tested students' grammatical competence is largely in compliance with the descriptors as defined in the CEFR for the B2 level. What strikes most is a good command of the aimed grammatical items when used in a context which clearly and straightforwardly reflects the formal grammatical rules. On the other hand, the comparison of the results obtained from different task types illuminates the complex nature of grammar testing, which demands a variety of reliable testing sources in order to obtain a more comprehensive perspective on learners' grammatical competence and performance.

The research provides relevant information not only for the assessment of the students' grammar competence and their progress, but also a more detailed picture what areas to work on. The findings obtained from the analysis of students' performance results also provide pedagogical utility, being indicative in terms of what needs to be improved, which further steps are to be taken so as to create an effective language learning environment in which students can make progress according to their abilities and competencies.

The results of the study show that different task types – completion, transformation, error recognition and correction, testing the same grammatical items – verb tenses and articles, can yield different outcomes. The most problematic task type was to find a mistake(s) and correct it/them, and what characterised incorrect answers was overcorrection. The findings also imply that the students applied grammatical rules and knowledge in tasks which explicitly contained these rules, with indicative elements within sentences. Although this small-scale study is restricted in its scope, it shows that more attention should be given to exercises comprising interdependent sentences within broader and more coherent contexts, as well as less obvious grammatical indicators, so as to consolidate students' grammatical competence in terms of different usages of verb tenses and articles.

REFERENCES

- Allan (2006): D. Allan, *Placement Test 2*, Oxford: Oxford University Press.
Boxell (2016): O. Boxell, The Place of Universal Grammar in the Study of Language and Mind: A Response to Dabrowska (2015), *Open Linguistics*, 2, Berlin: De Gruyter, 352–372.

Brown (2014): D. Brown, *Principles of Language Learning and Teaching*, London: Pearson.

Chomsky (1957): N. Chomsky, *Syntactic Structures*, The Hague: Janua Linguarum.

Chomsky (1986): N. Chomsky, *Knowledge of Language: Its Nature, Origins, and Use*, New York: Praeger.

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors (2018): Council of Europe.

Dabrowska (2012): E. Dabrowska, Different Speakers, Different Grammars: Individual Differences in Native Language Attainment, *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 2(3), Amsterdam: John Benjamins Publishing, 219–253.

Dabrowska (2015): E. Dabrowska, What Exactly is Universal Grammar and has Anyone Seen it?, *Frontiers in Psychology*, 6, Lausanne: Frontiers Media, 852.

Deygers, Gorp, Demeester (2018): B. Deygers, K. Van Gorp, T. Demeester, The B2 Level and the Dream of a Common Standard, *Language Assessment Quarterly*, 15 (1), Oxfordshire: Taylor & Francis, 44–58.

Dimitrijević (1999): N. Dimitrijević, *Testiranje u nastavi stranih jezika*, Beograd: ZUNS.

Đorđević (1997): R. Đorđević, *Gramatika engleskog jezika*, Beograd: Čigoja štampa.

Foster, Skehan (1996): P. Foster, P. Skehan, The Influence of Planning and Task Type on Second Language Performance, *Studies in Second Language Acquisition*, 18, Cambridge: CUP, 299–323.

Gergely (2007): D. Gergely, Investing the Performance of Alternative Types of Grammar Items, *Language Testing*, 24(1), London: SAGE Publishing, 65–97.

Green (2014): A. Green, *Exploring Language Assessment and Testing: Language in Action*, London and New York: Routledge.

Larsen-Freeman (2000): D. Larsen-Freeman, *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford: OUP.

Leech (1983): G. Leech, *The Principles of Pragmatics*, London: Longman.

Manual for Language Test Development and Examining (2011): Council of Europe.

Mendívil, José (2018): G. Mendívil, L. José, Is Universal Grammar Ready for Retirement? A Short Review of a Longstanding Misinterpretation, *Journal of Linguistics*, 54(4), Cambridge: CUP, 859–888.

Niu (2009): R. Niu, Effect of task-inherent production modes on EFL learners' focus on form, *Language Awareness*, 18(3), London: Routledge, 384–402.

Prodanović (2016): Complex Acquisition of the English Present Simple Tense, *Uzdanica*, XIII/1, Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu, 113–126.

Purpura (2005): J. Purpura, *Assessing Grammar*, Cambridge: Cambridge University Press.

Singleton, Ryan (2004.): D. Singleton, L. Ryan, *Language Acquisition: The Age Factor*, Toronto: Multilingual Matters.

Révész, Han (2009): A. Révész, Z. Han, Task Content Familiarity, Task Type and Efficacy of Recasts, *Language Awareness*, 15(3), London: Routledge, 160–179.

Storch (1998): N. Storch, Comparing Second Language Learners' Attention to Form Across Tasks, *Language Awareness*, 7(4), London: Routledge, 176–191.

Vogt, Tsagari (2014): K. Vogt, D. Tsagari, Assessment Literacy of Foreign Language Teachers: Findings of a European Study, *Language Assessment Quarterly*, 11, Oxfordshire: Taylor & Francis, 374–402.

Валентина М. Гаврановић

Маријана М. Продановић

Универзитет Сингидунум, Београд

Студијски програм Англистика

ПРОВЕРА ЗНАЊА ГРАМАТИКЕ У НЕФОРМАЛНОМ КОНТЕКСТУ – ДА ЛИ РАЗЛИЧИТЕ ВРСТЕ ЗАДАТАКА УТИЧУ НА УЧИНАК?

Резиме: Граматика је одувек заузимала важно место у оквирима наставе, изучавања и тестирања страних језика, како на теоријском, тако и на практичном нивоу. Отуда, појмови граматичке компетенције (competence) и стварног учинка (performance) неизоставан су део истраживања у вези са формалним и неформалним облицима тестирања. Овај рад, применом комбинације квалитативног и квантитативног приступа, а кроз призму три типа задатака који проверавају знање истих граматичких партија, анализира потенцијал различитих врста задатака, на примеру одговора које је дало 66 студената основних академских студија, чији је ниво познавања енглеског језика процењен као Б2. Резултати су показали не само слабије и јаче стране када је у питању адекватна примена граматичког знања, већ су указали и на својеврсне споне између типова задатака и учинка. У окружењу где формално, тестирање „са последицама” превладава, овај рад омогућава један дијагностички увид у питање провере знања граматике, те доприноси разумевању граматичке компетенције студената, као и начина на које се она може проверити.

Кључне речи: граматичка компетенција и учинак, неформално тестирање, различити типови задатака.

Драгана В. Станковић
Универзитет у Нишу
Педагошки факултет у Врању
Катедра за језике и књижевност

УДК: 811.163.41'366.54:373.21
<https://doi.org/10.18485/uzdanica.2020.17.2.4>
Оригинални научни рад
Примљен: 31. август 2020.
Прихваћен: 21. децембар 2020.

УПОТРЕБА ПАДЕЖА У ГОВОРУ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ И ОСНОВНОШКОЛСКОГ УЗРАСТА ИЗ ВРАЊА – СОЦИОЛИНГВИСТИЧКИ ПРИСТУП¹

Айспиракџи: У условима језичког аналитизма, најмлађи говорници призренско-тимочке говорне зоне имају великих проблема у усвајању стандарднојезичког падежног система. У складу с тим, предмет овог рада јесте употреба падежних облика у говору деце предшколског и основношколског узраста из Врања. Циљ рада јесте да се утврди које падежне облике користе деца за изражавање функција зависних падежа и колико је њихова употреба условљена нејезичким чиниоцима. У прилог постављеном циљу најпре су утврђени сви падежни облици које деца користе, а затим и фреквентност употребе општег падежа у функцији зависних падежа и њена условљеност нејезичким чиниоцима израчунавањем индекса фреквенције, у складу са методологијом актуелних социолингвистичких истраживања. Добијени резултати указују на употребу трију падежних форми: општег падежа, стандарднојезичког падежног облика и хиперкорективног облика. При том, општи падеж је најдоминантнија падежна форма, а његова употреба у мањој мери зависи од нејезичких чинилаца. Спроведено истраживање значајно је за наставу падежа на призренско-тимочком говорном подручју – указује на говорне навике деце у употреби падежа, што би требало имати у виду при реализацији наставе падежа српског језика.

Кључне речи: говор деце, падежни аналитизам, општи падеж, стандарднојезички падежни облици, нејезички чиниоци.

УВОД

Усвајање стандардног језика за говорнике призренско-тимочког говорног подручја јесте, како је једном приликом истакао П. Ивић, мучан процес који се не може извршити у потпуности (Тома 1998: 11). Захваћени интен-

¹У раду су представљени резултати једног дела истраживања, спроведеног за потребе израде докторске дисертације под називом *Говор врањске деце њедиколској и школској узраста – социолингвистички приступ*, одбрањене на Филолошком факултету у Београду 2. 7. 2018. године.

живним балканистичким процесима, у чијој је основи радикално развијање аналитичке структуре, говори ове зоне у знатној мери су упростили своју језичку структуру и на тај начин се, поред осталог, удаљили од осталих српских говора и стандардног језика. Структуралне разлике видљиве су на свим језичким нивоима.

Услед деловања балканистичких процеса, деклинациони систем призренско-тимочких говора претрпео је крупно преструктурирање синтетичког модела у аналитички. Функцију свих зависних падежа преузео је један падежни облик, тзв. општи падеж, облички једнак акузативу, у предлошкој конструкцији у којој се падежно значење преноси на предлог. Аналитизам у деклинацији именица забележен је у свим говорима призренско-тимочке дијалекатске области и показује велику стабилност (Станковић 2020). Зато је говорницима ове говорне зоне веома тешко да употребљавају стандарднојезичке падежне облике, да са аналитичког пређу на синтетички, флексијски падежни систем. П. Л. Тома разлог томе налази у сложености језичког система: „што су језичке јединице више интегрисане у језички систем, то све више зависе од систематске варијације и све су теже за усвајање од стране говорника неког другог лингвистичког система. Лакше је заменити један облик неким другим (нпр. лексему али и морфему као у случају замењивања аналитичког компаратива синтетичким компаративом), него усвојити синтаксички систем падежа (кад један једини облик општег падежа мора бити замењен стд. акузативом, генитивом, дативом, инструменталом или локативом...)” (Тома 1998: 439).

Досадашња истраживања показала су да најмлађа популација, при усвајању стандарднојезичке норме, има великих проблема у усвајању стандарднојезичког падежног система. Наставом падежа у школама на призренско-тимочком говорном подручју посебно се бавила М. Јањић (2004, 2005а, 2005б, 2005в, 2009). Општи закључак који произлази из њеног истраживања јесте да ученици на овом говорном подручју никада у потпуности не савладају падежни систем српског стандардног језика. Спроведено истраживање у два основна школама у Врању (анализа 120 усмених и писмених вежби ученика првог, четвртог и свих старијих разреда) показало је да ученици у великој мери праве падежне грешке, при чему се највећи број њих односи на погрешну употребу акузатива и локатива у функцији прилошке одредбе за место (Јањић 2005а: 629–630). Посебно су занимљиви ставови према настави падежа које су просветни радници изнели у оквиру рада секције насловљене *Настава падежа у основним школама на подручју призренско-тимочког дијалекта* (Јањић 2005б). Наиме, сви учесници секције сматрају да се утицај локалног говора негативно одражава на наставу падежа и целокупну наставу граматике српског језика (Јањић 2005б: 138). Неки су чак наставу граматике сликовито упоредили с борбом против ветрењача: „Решења за овај проблем у настави ја немам, јер је покушај да деца причају књижевним језиком налик на борбу против ветрењача” (Јањић 2005б: 139). Цитираћемо још само

једно искуство учесника семинара: „Већина деце заврши основну школу, а да не направи разлику између датива и локатива. Теоријски то савладају, али у пракси не примењују [...]” (Јањић 2005б: 140).

Нимало бољу ситуацију не налазимо ни када је у питању високошколско образовање. Р. Жугић је на материјалу од 58 писаних задатака студентата једне високошколске институције на призренско-тимочком говорном подручју утврдила чак знатно већи број и различитије типове падежних грешака у поређењу са грешкама до којих је дошла М. Јањић у анализи употребе падежа у вишим разредима основношколског образовања (2012: 268–270, 2013). Падежне грешке тичу се употребе аналитичке предлошке конструкције са општим падежом у функцији стандарднојезичког падежног облика и употребе неодговарајућег падежног облика из стандардног језика, при чему су утврђена разна нестандардна мешања и комбиновања падежних облика.

Предмет нашег истраживања јесте употреба падежних облика у говору најмлађих Врањанаца, деце предшколског и основношколског узраста, од 5 до 14 година старости. Истраживања су показала да дете усваја падежне облике врло рано и пре многих других граматичких категорија – негде око треће године (Јоцић 2006: 111–130, Костић-Владисављевић 2008: 133–139). У складу с тим, наши испитаници поседују одговарајућу језичку компетенцију, у њиховој говорној активности јављају се различити падежни облици, који су предмет наше анализе.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Имајући у виду аналитизам који је у основи именичке деклинације говора призренско-тимочке зоне и продор флективне падежне форме под утицајем стандардног језика, којима је говор деце изложен, циљ рада јесте да се утврди које падежне облике користе деце предшколског и основношколског узраста за изражавање функција зависних падежа и колико је њихова употреба условљена нејезичким чиниоцима.

Ради остварења циља, постављена су три истраживачка задатка.

1. Утврдити све падежне облике које деца предшколског и основношколског узраста користе.
2. Утврдити фреквентност употребе дијалекатских облика падежа (тзв. општег падежа).
3. Утврдити условљеност употребе општег падежа следећим нејезичким чиниоцима: узрастом, полом, образовањем родитеља, местом становања, похађањем вртића/школе.

У складу с постављеним циљем, истраживање је спроведено према принципима актуелних социолингвистичких истраживања и урбане дијалек-

тологије (више о томе у: Станковић 2018). Анализиран је говор 40 испитаника узраста од 5 до 14 година, различитог пола, места становања (центар / периферија града), образовања родитеља, похађања вртића/школе². Како је предмет испитивања урбани говор, испитаници су деца која су рођена и живе у Врању и чији су родитељи рођени и живе у Врању. Према узрасту, испитаници су разврстани у три групе – деца предшколског узраста (16 испитаника), школског узраста од првог до четвртог разреда (12 испитаника) и школског узраста од петог до осмог разреда (12 испитаника). У оквиру предшколског узраста једну групу чине деца која иду у вртић (12 испитаника), а другу деца која не иду у вртић (4 испитаника). Девојчица је 20, а исто толико и дечака. Према месту становања, једну групу чине деца која живе у центру града (20 испитаника), а другу групу деца која живе на периферији (20 испитаника). Према образовању родитеља, једну групу чине деца чија су оба родитеља с високим (вишим) образовањем (12 испитаника), другу деца чији је један родитељ с високим (вишим) образовањем а други са средњим (13 испитаника) и трећу деца чија су оба родитеља са средњим образовањем (15 испитаника).

Грађа је прикупљена техником спонтаног разговора, који је испитивач водио са испитаницима³. Како би се испитаници у што већој мери служили свакодневним, неформалним говором, вођен је разговор о различитим темама које су им блиске. Испитивач се трудио да оствари што већу непосредност и да с њима разговара на дијалекту. Испитивач започиње разговор, предлаже теме, али дозвољава испитанику да говори и о другим темама које га интересују. Поред тога, испитаници су одговарали на директно постављена питања, уколико неки битан детаљ није добијен у спонтаном разговору, и описивали цртеже с посебним инструкцијама испитивача у виду питања којима се добија тражена језичка особина. Разговор је сниман диктафоном и транскрибован. Снимљени разговори трају од једног до два сата са сваким испитаником, тј. два школска часа с децом школског узраста. Тако је добијена грађа од око 70 сати аудио-снимака. У транскрибованом материјалу издвојене су и анализиране све падежне форме.

Фреквентност дијалекатских падежних облика утврђена је израчунавањем индекса фреквенције (ИФ), који се добија тако што се број забележених

²Социолингвистичка истраживања су показала да су наведени нејезички чиниоци релевантни за језичко понашање деце (Рајић 2009: 39). Такође, Љ. Рајић истиче да је оптимални број испитаника у социолингвистичким истраживањима између 25 и 90 (Исто). Ми смо се у спроведеном истраживању држали овог оптималног броја.

³Како су у средишту социолингвистички оријентисаних истраживања варијације језичких појава, спонтани говорни дискурс постаје значајан извор грађе. Ипак, треба имати у виду да неструктурирани интервју може да доведе до импровизације и сугестивности испитивача, нарочито зато што се одвија на дијалекту, па би могао утицати на испитанике онда када се двоуме између дијалекатских и стандарднојезичких облика.

дијалекатских облика најпре подели са збиром дијалекатских и стандарднојезичких облика, а затим помножи са 100⁴:

$$\text{ИФ} = \frac{\text{дијалекатски облици}}{\text{дијалекатски и стандарднојезички облици}} \cdot 100$$

На основу добијене вредности индекса фреквенције закључује се о употреби дијалекатског падежног облика – виши ИФ указује на учесталију употребу дијалекатског облика. Добијени резултати тумаче се методом дескриптивне анализе и приказују помоћу графикана и табеле уз коментар.

АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА

У ексцерпираном материјалу забележене су три форме падежа: дијалекатска форма – употреба општег падежа у функцији свих зависних падежа, стандарднојезичка форма која продира у аналитички систем под утицајем стандардног језика и различите нестандардне и хиперкорективне форме настале у покушају испитаника да дијалекатску форму замени стандарднојезичком.

Појава обличког колебања – наизменичне употребе општег падежа (а) и стандарднојезичког падежног облика (б), видљива је у изражавању свих падежних функција. Наводимо део грађе⁵.

Функција генитива:

а) јд.: *играмо се фудбал; другари из вршић; на мој њајицу другар дао ми; скочиш с мојим; ради помоћу лајићој; гледате преко јујуб; сваку субојцу (излази); украде јаја од бабу; не иде збој Дуњу; дан пре иранку; без воду не можемо; свађали се око наследство;*

мн.: *пошто нема много децаци; ево њоклони; они радив у фабрику цијеле; скочим ту њоред стјејенице; имамо од њејке браћу и сестре;*

б) јд.: *кабина камиона; брат и сестра од ујака; другари са њеренија; ове субојце идемо у Ниш; изнад школе (живи); чувар куће; ако се сћате рекламе; гледала преко њелевизије; другарица из оделена; не једу од рођења;*

мн.: *тата је искршио пет врхова; не узимамо од њејојних људи; мењам говор збој настивника; мама и ја смо се препирале око хаљина; прошло је неколико година; краљ ајкула; само у облику звезданица и кружића.*

⁴У проучавању урбаних идиома ову формулу примењује Д. Јутронић-Тихомировић (1986, 1988–1989), а затим и Ж. Бошњаковић (2009).

⁵У наведеним примерима све речи су акцентоване тако што се ексцираторни акценат, својствен анализираном говору, бележи знаком ' , утврђеним у дијалектолошкој литератури, а одговарајући падежни облици истичу се италиком.

Функција датива:

а) јд.: *на бра̄ӣна* купио те̄нк; ће ка̄жем *на ша̄ӣцу*; *на мо̄ју се̄сӣру* дала покварен со̄к; кад су *на Лирӣју* одсекли ро̄г; предавала *на ње̄но одеље̄ње*; ја не да̄јем ни *на једно̄ де̄ше*;

мн.: да пока̄жем *на дрӯгари* и *на дрӯгарице*; да се пофа̄лим *на родите̄љи*; само ка̄же *на дево̄јнице*;

б) јд.: ба̄цимо ло̄пту *Во̄јину*; дала сам је *кӯму*; *бра̄ӣцу* сам сломио рӯку; да кӯпим не̄што *ма̄ми*; то сам само *ба̄би* рекла; ја *дрӯгарици* помо̄гнем;

мн.: *родите̄љима* реко; пома̄жем *живо̄ишњама*; кад се обра̄ћаш *стӣаријим* *особама*.

Функција акузатива⁶:

а) спремају *колочи*; пуцам *у дрӯги авијони*; ми навѣјамо *за геча̄ци*; попео се мӣш *на листӣови*; *у свӣ трагови* иде; а то *ӣред избори* су причали; *на црви* више (пецају); цртамо *кружӣћи*; ће ми тре̄ба два папӣра *за ӣрасӣћи*;

б) заборавила да обрѣше *стӣлове*; а онда смо одма прешли *на кило̄траме*; навѣјамо *за геча̄ке*; лете *у шобле кра̄јеве*; она је направила *цветӣиће*, *срца*; увек ми направи *дӯме̄ӣа*.

Функција инструментала:

а) јд.: путова̄ли *с во̄з*; упала у во̄ду *за Ка̄рӣтера*; ушо *са со̄к*; овако гу уватӣм *с једну рӯку*; гледам *ӣод воду*; *ӣред ша̄блу* (одговара); *са лакдо̄ну* ће гу завршӣм; се̄дим *с ба̄бу*;

мн.: што се те̄пав *с ма̄чеви*; и она *ӣред све̄ дево̄јнице* (рекла); да те прона̄ђев *ме̄ђу оне̄ лоптӣице*; онӣ лѣтив *са крӣла*; једна рупа огра̄ђена *са каме̄ња*; ра̄ди *с ве̄лики де̄ца*;

б) јд.: *са дрӯгом* сам во̄зила ро̄лере; иду *са фе̄њером*; идем *ӣроӣоа̄ром*; плӯтају *бро̄дом*; он ра̄ди *за касом*; *субо̄ӣом* изла̄зимо; се̄чемо *ло̄ӣа̄ӣом*; он ра̄ди *са ма̄лом де̄цом*;

мн.: кад прӣчам *с нас̄тавницима*; прӣчам вра̄ћа̄нски *ӣред стӣаријим* *љӯдима*; код ба̄ка Ва̄ње *ко̄лима*; да се ӣграмо *ӣушкама*; *сво̄јим рече̄има* да препӣшемо *песмицу*.

⁶Разлика између облика општег падежа и акузатива видљива је код именица мушког и средњег рода множине, док се у облику једине свих именица општи падеж поклапа са стандарднојезичким обликом акузатива. Из тог разлога дати су и разматрани само примери мушког и средњег рода множине.

Функција локатива:

а) јд.: ту *по ценићар* излазим; на *Северни пољ* има лед; на *клавир* свира; шетали *по ливаду*; у *шоу улицу* живи Душан; била је Александра у *шићрасицу халјину*; ради *по наруџбину*; некад у *шалу* кажем; на *пошкривље* немам никог; у *корићо* га перемо;

мн.: причамо *о маскембали*; видео сам у *филмови*; идев само *по крајеви*; забавно је на *часови*; у *кафићи* слаavimo; седели смо на *клуће*; вoзив се у *колица*; хоџа на *почкићи*;

б) јд.: радила је у *вршићу*; пошто много причамо на *часу*; седео на *ливади*; и тако идем *по води*; прича учитељица са нама *о лекцији*; *по дебљини* (се разликују); расте на *дрвешу*; ударамо се *по гућешу*; имама два најбоља дечака у *оделенју*;

мн.: да се врати за четрнес сати у *кољима* хитне помоћи.

Без обзира на продор флективне форме у све падежне функције, аналитичка конструкција *предлоћ + ошћићи падеж* показује велику експанзију.

Ширећи своје поље употребе, аналитичка конструкција потискује беспредлошку падежну форму:

- број на *шелефон*; главни град на *Србију*; највиши врх на *Балканско пољоострво*; у друге државе много добар дом на *филмови*;
- *од моћ деду* рођен брат; а *од маму* родитељи живив у Врањску Бању; учитељица *од поћ друћа* га је пријавила; Жељко Ражнатовић, муж *од Цецу*⁷;
- плашим се *од висину*; затој се и одрeкла *од имане*; ја сам ослобођена *од шестови*; кад се иде *по главни пољ*; па су шетали *по ливаду*; тај балон плута *по реку*.

Многи предлози у аналитичкој конструкцији преузимају значења других предлога и употребљавају се уместо њих:

- предлог *од* у локативним конструкцијама, најчешће с глаголима говорења и мишљења, уместо предлога *о*: причао сам ти јуче *од Цони Тест*; нешто *од мајнећ* (разговарали); неки *од Земљу* (филм гледали); ајде да причамо *од сћари филмови*;
- предлог *од* с аблативним значењем уместо предлога *с*: једна другарица *од балет*; морам да се дигнем *од сћолицу*; треба једна диплома *од неко шћакмичење*; одсуствујем *од часови*;

⁷ Лексикализована стандарднојезичка форма са значењем сродства – *браћ*/*сестра* *од шћеке/сћрица/ујака* проширила је своје семантичко поље на изражавање и других родбинских и социјалних односа.

– предлог *за* са значењем узрока уместо предлога *око*: обично се свађамо *за рачунар*; с то́м млађом се рвем *за комјјутер*; свађају се *за миша*⁸;

– предлог *за* у локативним конструкцијама, најчешће уз глаголе говорења и мишљења, уместо предлога *о*⁹: нисам ти испричао *за њој лова*; читамо *за Валенти́на* и *за Свѣтој Трифуна*; тео да кажем *за луку*; пишем *за цвеће*, *за живојиње*; причали *за њава* дџетета;

– предлог *на* у значењу штете уз глаголе *узимајти*, *узетти* уместо предлога *од*: и узеде *на Алексу*; после сам узела *на ма́му па́ре*; узимам *на сѣсѣре* (ужину); узимам *на сѣсѣре* собу;

– предлог *збој* са значењем циља уместо предлога *ради*¹⁰: у Минхен (би ишао) *збој сѣадион једн фудбалски*; *збој фудбал* (отишао у Шведску); требао је тамо да седи око три године *збој њајри*.

У једном броју примера забележили смо мешање предлога *у* и *на*:

– *у једну слику* је показано; *у њрафику* (се купују); *у неко тробље* за љубимци га сахранили;

– *на друћу реченицу* је велико слово; *на Таковску улицу* (живи); видао сам *на њрицу*; гледам све *на новине лаптопови*.

Неке падежне конструкције употребљене су само у дијалекатској форми. Такве су:

– егзистенцијалне конструкције с глаголом *имајти* и *бијти* у безличном и личном глаголском облику презента, перфекта, потенцијала и футура и именичком јединицом у облику номинатива (да има *сѣолови* по цео стан; у школу нема *ѡрачке*; имао *оволике фѡке*; у Наше дете је било *максембал*; биће *ѡромѡција*; имао је *базен*; нису имале *лојајице*; имали су *дрва*; стално је *ѡцање* било);

– адвербијализовани дативни облик *кући* који је потиснуо адвербијализован израз *код куће* у значењу места на коме се врши радња (имам и бамби *кући*; седела сам *кући* с тату; он је био *кући* са сѣстру; *кући* причам на врањански; она је ове године славила *кући*).

⁸Предлог *за* са узрочним значењем бележи и М. Јуришић (2014: 482) у пчињском говору. У стандардном српском језику у генитивној узрочној конструкцији са узајамно-повратним и социјативним глаголима типа *свађајти се*, *ѡреѡрајти се*, *ѡјући се*, *борити се*, *ѡѡимајти се*, *сѡјорити се* и сл. и именичким појмом у значењу предмета долази предлог *око* (Пипер и др. 2005: 168).

⁹П. Радић (2003: 132–133) указује на „појачан удео предлошко-падежне конструкције *за* + акузатив, којом се неутралише синтетички модел у разговорном језику. Употреба предлога *за* уместо предлога *о* у конструкцијама овог типа својствена је и македонском језику (Марков 1953: 194).

¹⁰Ову појаву бележи и М. Јуришић у говору Горње Пчиње (2014: 481), а својствена је и косовско-ресавским говорима (Јовић 1968: 165, Милорадовић 2003: 124–125). Више о овој појави у Јуришић 2015.

На другој страни, у ексцерпираној грађи нису потврђени облици партитивног беспредлошког генитива у функцији допуне неких придева: *вредан, досиојан, свеситан, ладан, жедан, жељан, жуџан* (Стевановић 1969: 192, Фелешко 1995: 69), осим у два примера с придевом *йун*: двориште пуно с *иїрџке* (И10), тѣнк пуѣ с *људи*, затим партитивног генитива у функцији правог објекта (само у једном примеру бележимо конструкцију преузету из стандардног језика (ако имаш *храбросиї* да их пїпнеш)); у конструкцији овог типа увек долази облик акузатива (*имамо йџре; йїла вџду; куйили чоколџду*) и словенског генитива (осим у неким устаљеним изразима, као што су: *нѣмам йџма, нѣмам времена, нѣће имати времена*).

У покушају да дијалекатски облик замене стандарднојезичким¹¹, а услед „језичке несигурности” (Тома 1998: 433), настају разноврсне хиперкорективне падежне форме¹². Ове форме настају различитим језичким механизмима у чијој је основи укрштање дијалекатског и стандарднојезичког система. Такви су облици: скупља чауре *од мѣйке* (уп. *од меци* : *од мѣйка*, Амн. *мѣйке*); ја имам *војнице* (уп. *војници* : *војнике*); некад сурфујев на *йїлсе* (на *йїласи* : на *йїласима*, Амн. *йїласе*).

Несигурност у употреби постоји када су у питању бројне конструкције са именицама средњег рода, именицом *браїи* и именицама *месец, саїи, џодина*: три *геџа* ће смо; он је имао два *кучиња*; чѣтири *гуїмиња*; он пѣт *геїеїта* има; имам и јџш три *браїа*; ја имам пѣт *браїїа*; па до три *саїи* по дџктори; за три *месѣци*; пре пѣт *месѣца* (почео да тренира); чѣтри *џодина*.

Да постоји несигурност у употреби предлога *с(а)*, показују примери: глѣдала си *са йїабурѣїи* (седећи на табурету); тџ сам глѣдала *са свѣске* (из свеске).

Многе нестандартне форме настају када у аналитичку конструкцију продре стандарднојезичка падежна форма: ја се плаїшим *од дуџова*; наставница *из срїскої*; јѣдна мџја другџарица *од балѣїа*; *од мџ геџе* брат рџђени живи у Ниш; цртам *са хѣмиском*. Успостављање ових конструкција потпомогнуто је њиховом појавом у другим дијалектима и разговорном језику¹³.

¹¹ Овај смер укрштања могао би, у мањем проценту, бити и обрнут – деца знају стандарднојезички облик, али га желе заменити дијалекатским услед интеракције у којој доминира дијалекатски говор.

¹² У *Енциклопедијском речнику лингвистичких назива* термин хиперкорекција се дефинише на следећи начин: „погрешан или неправилан изговор или облик који је реконструисан с намером да замијени једно стање, које се сматра неправилним, стањем које се сматра правилним” (Simeon 1969: 475–476). У социолингвистичкој литератури за ову појаву се користи термин *интердијалекатски*, који је први употребио П. Традил за облике између два дијалекта, тј. између дијалекта и стандардног језика, сматрајући и стандардни језик врстом дијалекта (Чејмберс, Традил 1980: 39).

¹³ Тако нпр., ширење конструкције *с(а) + И* у значењу инструментативности бележе дијалектолози у многим говорима (Ивић 1954: 227–228, Радић 2003: 135). Ову појаву М. Стевановић објашњава утицајем суседних западноевропских језика, првенствено италијанског и немачког (1984–1985: 738), док М. Ивић сматра да ова појава представља „природни даљи

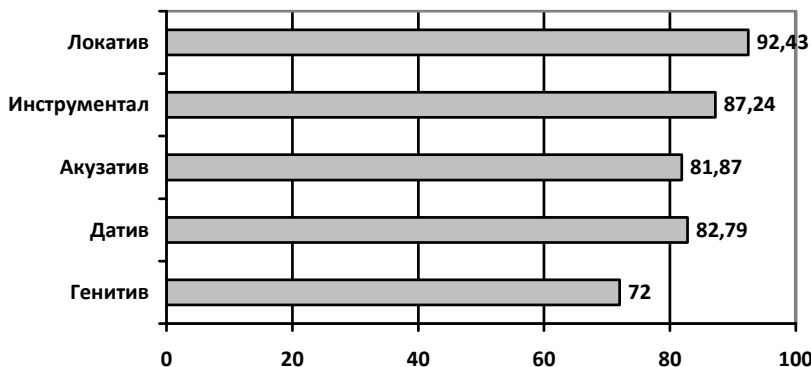
У неким примерима забележена је неутрализација граматичког односа између акузатива и локатива – употребљен је облик локатива уместо акузатива у значењу места завршетка кретања: *ушо је у својој соби*; *онда су се преселили у Врањској Бањи*; *ја сам ишо у овој школи*; *човека из мозга пребацује у шелу Аватара*; *па је дошла код једну другарицу у крилу* (уп. Јањић 2005а).

Стандарднојезички падежни облици најлакше продиру у анализирани говор у виду устаљених израза (*нема шансе*, *немам појма*, *из виђења*, *преко везе*, *фала боју*), окамењених адвербијализованих облика (*ноћу*, *субојом*, *зими*, *редом*; *којим случајем*, *пореклом*) и устаљених стандарднојезичких конструкција из различитих сфера друштвеног живота – у називима улица, установа, манифестација, празника, филмова, серија, емисија, књига, цртаних филмова, цртаних ликова, у устаљеним синтагматским спојевима као називима различитих појмова, у називима школских предмета, појмовима из школског живота и школског градива (*Храм Светиої Саве*; *председник Комисијета Србије*; *Дани Врања*; *чувар куће*; *химна Србије*; *час разредної ситарџине*; *мерење дужи*; *доба ране јуре*; *делење рационалних бројева*, *Пингвини са Магатакара*, *Снежана и седам пајуљака*, *Предузеће за ушће*, *Вече са Иваном Ивановићем*). Наведени облици представљају једну семантичку целину која доприноси очувању стандарднојезичке форме (више о томе у: Марковић 2014: 116).

У анализираном говору деце предшколског и основношколског узраста из Врања општи падеж употребљен је 5452 пута, а стандарднојезичка падежна форма 1145. Индекс фреквенције (ИФ) општег падежа у функцији зависних падежа износи 82,64, на основу чега се може говорити о релативно стабилној аналитичкој деklinацији у говору наших испитаника и мањем утицају стандардног језика на падежни систем.

У графикону 1 дат је индекс фреквенције општег падежа у функцији сваког падежног облика појединачно.

Графикон 1. Индекс фреквенције општег падежа у функцији зависних падежа



развој једног процеса који је у току већ од најстаријих епоха српскохрватског језика” и да је страни утицај само убрзао тај процес (1954: 231–232).

Статистички подаци показују да испитаници чији је говор анализиран у највећој мери користе општи падеж у функцији локатива (ИФ 92,43), затим инструментала (ИФ 87,24), датива (ИФ 82,79) и акузатива (ИФ 81,87). Нешто већу изложеност утицају стандардног језика показује генитив (ИФ општег падежа износи 72).

Индекс фреквенције општег падежа у односу на узраст, пол, образовање родитеља, место становања, (не)похађање вртића и похађање вртића/ школе дат је у табели 1¹⁴.

Табела 1. Индекс фреквенције општег падежа у односу на нејезичке чиниоце

НЕЈЕЗИЧКЕ ВАРИЈАБЛЕ											
Узраст	ИФ	Пол	ИФ	Образовање родитеља	ИФ	Место становања	ИФ	Вртић	ИФ	Вртић/ школа	ИФ
пред-школски	89,24	мушки	85,91	високо	68,56	центар	79,31	иде у вртић	88,40	иде у вртић	88,40
школски 1–4	69	женски	79,05	високо/ средње	87,71	периферија	86,33	не иде у вртић	93,32	иде у школу	79,21
школски 5–8	88,47			средње	90,14						

Статистички подаци показују различиту заступљеност општег падежа у функцији зависних падежа у односу на узраст, пол, образовање родитеља, место становања и (не)похађање вртића / школе у анализираном говору.

Нижу фреквенцију употребе општег падежа имају испитаници друге узрастне групе, деца од првог до четвртог разреда (ИФ 69). Остале две групе, предшколци (ИФ 89,24) и ученици старијих разреда (ИФ 88,47) имају виши и готово уједначен ИФ општег падежа.

Девојчице у нешто мањој мери користе општи падеж (ИФ 79,05) у односу на дечаке (ИФ 85,91).

Што је нижи степен образовања, фреквенција општег падежа се повећава – општи падеж је у највећој мери присутан у говору испитаника чија су оба родитеља са средњим образовањем (ИФ 90,14), а у најмањој у говору испитаника чија су оба родитеља с високим (вишим) образовањем (ИФ 68,56).

Испитаници из центра града нешто ређе користе општи падеж (ИФ 79,31) него испитаници с периферије (ИФ 86,33).

¹⁴ Статистичка анализа није обухватила хиперкорективне падежне облике, као ни облике који представљају устаљене форме какви су устаљени изрази, називи улица, установа, манифестација, празника, филмова, серија, емисија, књига, цртаних филмова, цртаних ликова и сл. Такође, искључена је из анализе и аналитичка *на*-конструкција у посесивном значењу с обзиром на то да се на њеном месту у стандардном језику користи облик генитива, датива и присвојног придева (Унина мајка је *на њајицу* сестра; био је један *на моју сиринку* отац; ту је *на моје сестре* шминкерница; што су велике шишке *на ову девојчицу*).

Вртић нема значајнијег утицаја на употребу општег падежа у говору испитаника предшколског узраста – ИФ општег падежа у говору деце која похађају вртић износи 88,40, а деце која не похађају вртић 93,32.

Школа има нешто јачи утицај на употребу општег падежа у односу на вртић, што је очекивано, али опет недовољно – ИФ општег падежа у говору школске деце износи 79,21, а деце која иду у вртић 88,40.

Разлике у фреквенцији употребе општег падежа код свих нејезичких параметара постоје, али су мале, што говори о њиховом невеликом утицају на употребу општег падежа у анализираном говору деце. Нешто су израженије разлике када је у питању образовање родитеља – што је виши степен образовања родитеља, нижи је ИФ општег падежа. На другој страни, узраст показује ирелевантност – с узрастом се не смањује фреквентност употребе општег падежа. Говор друге узрасне групе, ученика млађих разреда, подложнији је утицају стандардног језика.

ЗАКЉУЧАК

За изражавање функција зависних падежа испитаници, деца предшколског и школског узраста из Врања, користе три падежне форме: општи падеж, најчешће у аналитичкој предлошкој конструкцији, затим стандарднојезички падежни облик и хиперкорективни облик. Притом је општи падеж најдоминатнија падежна форма, на основу чега се може говорити о постојаном падежном аналитизму у говору наших испитаника. У условима падежног аналитизма, аналитичка конструкција потискује беспредлошку падежну форму, а многи предлози шире своје поље употребе (*од, за, на, због*). На другој страни, флективна падежна форма, у мањој мери, продира у све падежне функције.

Стандарднојезички падежни облик најлакше се успоставља у оквиру устаљених форми као што су устаљени изрази, називи улица, установа, манифестација, празника, филмова, серија, емисија, књига, цртаних филмова, цртаних ликова и адвербијализованих облика. Из тог разлога устаљене форме представљају значајан говорни модел који треба систематски уводити у оквиру процеса усвајања стандардног језика. Већ на предшколском узрасту требало би их усвајати глобално, да би се на школском узрасту могло на њих рачунати пре уласка у граматичке анализе.

Појава хиперкорективних облика, насталих укрштањем двају система, дијалекатског и стандарднојезичког, указује на несигурност у употреби стандарднојезичких падежних форми (скућља чауре *од мейке*, четири *гујмића*, плаћим *од духова*, цртам *са хемиском*, ушо је у *својој соби*).

Утицају стандардног језика одолева егзистенцијална конструкција с глаголом *имати* и *бити* и адвербијализовани дативни облик *кући* у значењу

места вршења глаголске радње – потврђени су само у дијалекатском облику, док ниједном није употребљен облик партитивног генитива у функцији допуне придева и правог објекта, као ни облик словенског генитива.

Употреба општег падежа у функцији зависних падежа показује високу фреквенцију (ИФ 82,64). Притом, најстабилнији је у функцији локатива (ИФ 92,43), док је продор стандарднојезичког облика нешто већи када је у питању функција генитива (ИФ општег падежа у генитивној функцији износи 72).

Фреквенција употребе општег падежа у зависности од нејезичких параметара показује невелики утицај анализираних нејезичких чинилаца (узраста, пола, образовања родитеља, места становања, похађања вртића и школе) на употребу општег падежа. Нешто су израженије разлике када је у питању образовање родитеља – ИФ општег падежа у говору испитаника чија су оба родитеља са средњим образовањем износи 90,14, а у говору испитаника чија су оба родитеља са високим/вишим образовањем износи 68,56. На другој страни, узраст показује ирелевантност када је у питању употреба општег падежа – са узрастом се не смањује ИФ општег падежа – док је у говору предшколаца (ИФ 89,24) и ученика старијих разреда основне школе (ИФ 88,47) готово уједначен (ИФ 89), у говору ученика млађих разреда је знатно нижи (ИФ 69). Добијени резултат се може објаснити јачим деловањем школе и учитеља као ауторитета на овом узрасту, у складу са Пијажеовом теоријом развоја моралног расуђивања (више о томе у Миочиновић 2004: 19–26), што је у складу са развојним карактеристикама сваког узраста – деца старијег школског узраста релаксиранија су и мање подложна утицају са стране, за разлику од деце млађег школског узраста која (тек зашавши у образовни систем) развојно теже поштовању норме упркос утицајима (изван тог система). Предшколска деца пак уче по моделу и прате говорни модел у свакој конкретној говорној (ситуационој) интеракцији.

Описане говорне навике испитаника у употреби падежних облика указују на неопходност да се у настави граматике српског језика много више пажње посвети усвајању стандарднојезичког падежног система. Настава падежа захтева примену добро осмишљених облика рада, метода, наставних средстава, већи број часова обраде и увежбавања, као и већи број часова говорних вежби. Међутим, већ на предшколском узрасту неопходно је систематско увођење алтернатива за дијалекатске облике и конструкције. На тај начин ће се у дечјем језичком искуству градити потенцијали за усвајање стандардног језика на школском узрасту.

Како је аналитичка форма у функцији локатива врло стабилна, у обради деклинационог система највише пажње треба посветити овом падежу. Такође, посебан приступ захтевају и све оне падежне конструкције и облици који су у анализи показали већу отпорност на утицај стандардног језика.

У раду је представљен један могући приступ анализи језичких облика у говору деце. С обзиром на то да је спроведено истраживање показало да у свом језичком искуству дете има потенцијално две могућности израза, у наредним истраживањима значајно би било испитати разлику између потенцијалних алтернатива за које се дете у говорној интеракцији опредељује и облика који у његовим језичким компетенцијама немају алтернативу (увек су дијалекатски). Такође, посебну пажњу завређује и питање говорног узора који за децу представљају васпитачи, учитељи и наставници српског језика – у којој мери њихов говор утиче на усвајање стандардног српског језика и колико је релевантан за језичко понашање деце.

ЛИТЕРАТУРА

Бошњаковић (2009): Ж. Бошњаковић, Однос стандардних и дијалекатских особина у говору ученика неких банатских основних школа, *Научни састајнак слависта у Вукове дане XXXVIII/1*, Београд: Међународни славистички центар, 341–350.

Жугић (2012): Р. Жугић, Неке одлике писане језичке културе студената на призренско-тимочком дијалекатском подручју (на примерима синтаксе падежа и синтаксе реченице), *Наше сиварање*, 3–4, Лесковац: Лесковачки културни центар, 265–275.

Жугић (2013): Р. Жугић, Употреба падежа у писаном изражавању студената на подручју призренско-тимочког дијалекта, *Зборник радова Филозофског факултета у Приштини*, XLIII/2, Приштина: Филозофски факултет, 511–528.

Ивић (1954): М. Ивић, *Значења српскохрватској индирменцијала и њихов развој*, Београд: САНУ.

Јањић (2004): М. Јањић, Настава падежа у основним школама призренско-тимочког дијалекта, *Књижевност и језик*, LI/3–4, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије, 407–425.

Јањић (2005а): М. Јањић, Неки проблеми у вези са наставним интерпретацијама акузатива и локатива у основним школама на дијалекатском подручју, *Српски језик*, X/1–2, Београд: Филолошки факултет, 629–637.

Јањић (2005б): М. Јањић, Настава падежа у дијалекатској средини, *Књижевност и језик*, LII/1–2, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије, 137–142.

Јањић (2005в): М. Јањић, *Настава падежа у теорији и пракси*, Врање: Учитељски факултет.

Јањић (2009): М. Јањић, Падежни систем на дијалекатском подручју, *Дијалекат – дијалекатска књижевност*, Лесковац: Лесковачки културни центар – Слог, 69–77.

Јовић (1968): Д. Јовић, Трстенички говор, *Српски дијалектолошки зборник*, XVII, Београд: Институт за српски језик САНУ, 1–240.

Јоцић (2006): М. Јоцић, *Језик, комуникација, развој*, Нови Сад: Дневник.

Јуришић (2014): М. Јуришић, Синтакса падежа Горње Пчиње, *Српски дијалектолошки зборник*, LXI, Београд: Институт за српски језик САНУ, 373–533.

Јуришић (2015): М. Јуришић, Предлози збој и раги у српским народним говорима, *Пушчевима српских идиома: зборник у част Рагивоју Младеновићу поводом 65. рођендана*, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, 267–284.

Јутронић-Тихомировић (1986): D. Jutronic-Tihomirović, Morfološke promjene u splitskom vernakularu, *Filologija*, XIV, Zagreb: Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti, 153–160.

Јутронић-Тихомировић (1988–1989): D. Jutronic-Tihomirović, Jezično prilagođavanje na sintaksičkom nivou, *Radovi Filozofskog fakulteta u Zadru. Razdio filoloških znanosti*, XVIII, Задар: Филозофски факултет, 51–59.

Костић, Владисављевић (2008): Ђ. Kostić, S. Vladislavljević, Појава падежа, *Методика развоја говора – изабрани теоретски радови*, Јагодина: Педагошки факултет, 133–139.

Марков (1953): Б. Марков, Предлогот за и неговите значења, *Македонски јазик*, IV/9, Скопје: Институт за македонски јазик „Крсте Мисирков”, 193–206.

Марковић (2014): Ј. Марковић, Окамењене падежне форме у призренско-тимочким говорима, *Језик, књижевност и култура*, Ниш: Филозофски факултет, 115–123.

Милорадовић (2003): С. Милорадовић, *Употреба падежних облика у говору Параћинског Поморавља: балканистички и етномиграциони аспекти*, Београд: Чигоја штампа.

Миочиновић (2004): Љ. Миочиновић, *Морални развој и морално васпитање: когнитивно-развојно схватање*, Београд: Институт за педагошка истраживања.

Пипер (2005): П. Пипер, *Синтакса савременог српског језика: прости реченица*, Београд: Институт за српски језик САНУ – Београдска књига; Нови Сад: Матица српска.

Радић (2003): П. Радић, О два аспекта балканизације српског књижевног језика, *Југословенски филолог*, LIX, Београд: Институт за српски језик САНУ, 105–152.

Рајић (2009): Љ. Рајић, Градски говори, *Говор Новог Сада, св. 1: Фонетске особине*, Нови Сад: Филозофски факултет, 31–45.

Симеон (1969): R. Simeon, *Enciklopedijski rječnik lingvističkih naziva*, Zagreb: Matica hrvatska.

Станковић (2018): D. Stanković, Speech of preschool children and elementary school students from Vranje from the standpoint of urban dialectology, *Facta Universitatis, Series: Teaching, learning and teacher education*, 2/1, Vranje: Pedagoški fakultet, 59–70.

Станковић (2020): Д. Станковић, О именичкој деклинацији у говорима призренско-тимочке дијалекатске области, *Башићина*, L, Приштина–Лепосавић: Институт за српску културу, 57–72.

Стевановић (1984–1985): М. Стевановић, Социјатив – инструментал: једнакост и разлике, додир и мешања, *Зборник Матице српске за филологију и лингвистику*, XXVII–XXVIII, Нови Сад: Матица српска, 733–740.

Стевановић (1969): М. Стевановић, *Савремени српскохрватски језик II*, Београд: Научна књига.

Тома (1998): П. Л. Тома, *Говори Ниша и околних села*, Београд: Институт за српски језик САНУ – Ниш: Просвета.

Фелешко (1995): К. Фелешко, *Значење и синтакса српскохрватској јеништва*, Београд: Орфелин – Вукова задужбина; Нови Сад: Матица српска.

Чејмберс, Традџил (1980): J. K. Chambers, P. Trudgill, *Dialectology*, Cambridge: Cambridge University Press.

Dragana V. Stanković

University of Niš

Faculty of Education in Vranje

Department of Languages and Literature

USE OF CASES IN THE SPEECH OF PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL CHILDREN FROM VRANJE – SOCIOLINGUISTIC APPROACH

Summary: In the conditions of language analytism, the youngest speakers of the Prizren–Timok Serbian dialect have difficulties in adopting the standard language case system. In accordance with that, this paper deals with the use of case forms in the speech of preschool and primary school children from Vranje. The aim of the paper is to determine which case forms are used by children to express the case functions and whether their use is conditioned by non-linguistic factors. To begin with, the case forms used by children were identified, the frequency of using the general case in place of the dependent ones was determined, as well as the non-linguistic factors conditioning its use; the calculation was done using the frequency index, in accordance with the contemporary methodology of socio-linguistic studies. The research results indicate the use of three case forms – the general case, standard language case form and a hypercorrective form. At the same time, the general case is the most dominant case form, and its use depends to a lesser extent on non-linguistic factors. The conducted research is important for teaching cases of Serbian language in Prizren–Timok speaking area – it indicates children’s speech habits regarding the use of cases, which should be kept in mind in language teaching.

Keywords: children’s speech, case analytics, general case, standard language case forms, non-linguistic factors.

Милена Д. Матић
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Катедра за германистику

Мирјана Р. Обрадовић
Центар за проучавање језика
и књижевности

УДК: 811.163.41'243(075)
371.3::811.163.41'243(075)
<https://doi.org/10.18485/uzdanica.2020.17.2.5>
Стручни рад
Примљен: 30. септембар 2020.
Прихваћен: 21. децембар 2020.

ИНТЕРКУЛТУРНИ ПРИСТУП У НАСТАВИ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА: ЗНАЧАЈ ДИСКУРЗИВНЕ ЛИНГВОКУЛТУРОЛОГИЈЕ У ЕРИ ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ

Айстѝраќиј: У овом раду разматра се интеркултурни приступ у настави српског као страног језика, уз настојање да се осветли значај дискурзивне лингвокултурологије у ери глобализације. У наставном контексту страног језика анализирају се уџбеници који се користе у настави српског као страног језика у Србији и у иностранству. Показано је да доступни уџбеници културолошке садржаје претежно представљају фактографски, те да се не презентују негативни аспекти националне културе. Позитиван помак примећен је у уџбеницима за српски као страни који су објављени у иностранству. Могућност за побољшање интеркултурних уџбеника види се у окупљању матерњих и нематерњих говорника (српског) језика у оквирима ауторских тимова за израду уџбеника и у покушају последњијег избора аутентичних садржаја који су културолошки обележени.

Кључне речи: интеркултурни приступ, лингвокултурологија, дискурзивна лингвокултурологија, глобализација, српски као страни језик, уџбеник.

УВОДНА РАЗМАТРАЊА

1. Посматрајући историју методологије наставе страног језика, можемо видети да се она кретала од граматичко-преводиљачког ка комуникативном приступу. Комуникативни приступ учењу језика обликован је свешћу „о феноменолошкој разноликости језичких средстава, о когнитивним и културним видовима те разноликости, о различитим функцијама датог језика, о комуникацијском потенцијалу његових говорника, о диференцираним начинима његове употребе с обзиром на учеснике у комуникацији, на предмет и циљ комуникације, на ванјезични и ситуациони контекст” (Бугарски 1986: 150–151). Према томе, комуникација (на страном језику) је сложен процес, те је, између осталог, нужно да странац стекне одређена културолошка знања. У настави страних језика полази се од традиционалне, фактографски оријентисане лингвокултурологије, затим се у наставу уводи све већи број

културолошких садржаја како би се развијале комуникативне способности код полазника курса, да би напослетку дошло до интегрисања интеркултурног и комуникативног приступа ради стицања знања, вештина и способности тумачења стране културе. Другим речима, „интеркултурни приступ помера тежиште с врло често неостваривог циља достизања компетенције матерњег говорника на циљ достизања интеркултурне комуникативне компетенције” (Корбет 2003: 2).

Интеркултурни приступ не значи нужно и увођење нових метода, већ је довољно проширивање постојећих и њихово усмеравање ка стварању интеркултурних говорника (Бајрам, Грибкова, Старки 2002: 7), који су у стању да критички процењују и препознају садржаје полазне и циљне културе, за разлику од ученика који имитирају матерњег говорника циљне културе, занемарујући сопствену.

Оливера Дурбаба сматра да термин *интеркултурно* није најподеснији и користи га искључиво због његове релевантне појмовне ширине и извесне уврежености у дидактичкој науци. Наиме, Дурбаба налази да се шароликост данашњице боље одсликава у идеји *транскултурности*, те се нада да ће будући развој науке ићи у том правцу (Дурбаба 2016: 110).

2. Сам појам *културе* изузетно је сложен и тешко се детерминише, јер се у литератури могу пронаћи бројне дефиниције и концепти. Наиме, „сви знају чиме се антропологија бави: бави се културом. Проблем је у томе што нико није сасвим сигуран у то шта је култура” (Герц 2012: 14). Различите дефиниције нуде већу флексибилност у дијалектичком приступу теми, што нам омогућава да прихватимо и видимо међусобну повезаност различитих погледа, у чему лежи и најбољи начин за разумевање сложености интеркултурне комуникације и сагледавање концепта културе из различитих перспектива. У овом раду ослонићемо се на Алтмајеров концепт културе (Алтмајер 2010) по коме се у стварности оријентишемо и заједнички свет тумачимо на основу образаца које смо научили током социјализације и које у дискурсима обично доживљавамо као општепознате и саморазумљиве. Култура је истовремено заједнички и научени образац веровања и схватања који су обострано разумљиви и широко доступни. Уколико су ови обрасци одређене стабилности, чувају се у културном памћењу групе, преносиви су и спознатљиви, можемо их сматрати културним интерпретативним обрасцима, а под културом подразумевати заједничку базу знања за дискурзивно тумачење стварности (Алтмајер 2007: 11).

На самом почетку примене културних метода у учењу страних језика, појам културе углавном се односио на садржаје високе културе, а не на свакодневицу (Дурбаба 2011: 48–49). Висока или Култура с великим *K* (Китао 1991: 294) одувек је била заступљена у уџбеницима за учење језика, а поред тога може се савладати и на часовима књижевности, историје или неформалним учењем. Оно што недостаје да би студенти могли успешно комуницирати

на страном језику, јесте култура са малим *k*, односно актуелна, веродостојна, неуниформисана свакодневица старосно, полно, друштвено, идеолошки и расно различитих појединаца и група.

Аутори уџбеника и даље селектују грађу желећи да представе имагинарну просечну породицу средње класе, њихове вредности, ставове и начин живота. Дакле, уџбеници обухватају оно што је фреквентно, занемарујући маргинализоване феномене и негативне појаве. Такав начин представљања доводи до фолклоризације културних садржаја, унификације и хомогенизације. Улепшавањем стварности, реалност се фалсификује, па се отуда наглашава да треба избегавати формализовану наставу страних језика и инсистирање на свему што је стереотипно, анегдотско и чудно у датој цивилизацији (Вујовић 2004: 74). Поред тога, тако селектован садржај не подстиче и не захтева интелектуални напор у промени перспективе ученика, те не може бити подлога за истински интеркултурно оријентисану наставу. Међутим, у наставним материјалима за учење страног језика и даље преовлађују прикази комуникативних ситуација ослобођених замки културолошки изазваних конфликта, па је због тога од велике важности радити на утврђивању и потенцијално инцидентних ситуација за сваки појединачни језичко-културолошки пар и обрађивати их у настави (Дурбаба 2016: 159).

Термин *лингвокултурологија* у лингвистици се појављује у другој половини XX века, али се његов значај у настави страног језика знатно истиче тек почетком XXI века. Како у страног језика, тако ни у нашој литератури, терминологија још увек није устаљена, те се могу наћи разни појмови или описи попут *лингвопрајмајтика*, *интеркултурни/интеркултурални ириситиуи*, *интеркултурно/интеркултурално учење*, *културна лингвистика*, *антиролошка лингвистика*, *културолошки оријентисана настава*, те *лингвокултурологија*, који се као најфреквентнији термин у већем броју словенских земаља користи у настави страних језика (в. Маслова 2001; Кириченко, Шамаева 2008; Драгићевић 2011; Раичевић 2011; Дурбаба 2016; Барчот 2017; Кончаревић 2018).

Како су се циљеви и садржај наставе страног језика с временом мењали, неопходно је изнова сагледати и дефинисати и саму лингвокултурологију. Она се не може посматрати независно од учења језика, јер настаје само помоћу језика и у њему, тачније језичком употребом у дискурсима. Алтмајеров концепт дискурзивне лингвокултурологије инспирисан је Герцовим схватањем културе као мреже значења и Фукоовом анализом дискурса (Алтмајер 2010: 1408) и као такав знатно се разликује од традиционалне лингвокултурологије. Узимајући у обзир то да свет око себе тумачимо кроз одређене интерпретативне обрасце, дискурси као конструкти који регулишу људску интеракцију имају велики утицај на нашу интерпретацију света и наше деловање у њему. Људи који деле исте обрасце способни су да се међусобно разумеју и створе заједничку интерпретацију света. Може се рећи

да дискурзивну лингвокултурологију у основи чине тематски дефинисани дискурси који се могу материјализовати у облику текстуалних корпуса (Алтмајер 2014: 32). Њихова обрада на часу страног језика не би требало да за циљ има учење реалија и прикупљање информација о страниј култури, већ сензибилизацију ученика о културним обрасцима стране културе и освешћивање и испитивање властитих образаца.

Полазећи од чињенице да је интеркултурни приступ у учењу страних језика модел који предлаже Европска комисија и Унеско, те да је интегрисан у многе европске образовне системе, док је у Србији ово релативно нов модел¹, у овом раду испитују се предности и недостаци у презентовању културолошких садржаја у уџбеницима за српски као страни језик, а уз то се предлажу и неки модели за унапређење уџбеника. Квалитативном методом анализира се заступљеност културолошких елемената у уџбеницима и разматрају се разлози (не)укључивања појединих сегмената културе чији се језик учи, те утицаји које то има на исход учења језика у глобализованом свету.

1. ГЛОБАЛИЗАЦИЈА И ГЛОБАЛИСТИЧКИ УЏБЕНИЦИ

У последњој деценији XX века у друштвеним наукама (в. Робертсон 1992; Гиденс 2003; Бек 2007) термин *глобализација* успоставља се као појам за фундаменталне промене друштвеног, политичког и културног оквира у научном дискурсу. Са глобализацијом су и конвенционалне категорије попут земље, нације или културног идентитета постале упитне. Кодифициране норме, које изворни говорници узимају здраво за готово, све више се доводе у питање у савременом глобализованом свету. У питање се доводе и модернички принципи у настави, те су научници забринути да глобализација уноси дубоке промене у наше начине размишљања, учења и сазнања, бојећи се да образовне институције нису кадре да се са њима носе (Крамш 2014: 297). Алтмајер сматра да образовне институције још увек нису сагледале епохалне промене и изазове које доноси глобализација. Концепти глобалног учења и глобалног образовања, о којима се расправља у различитим контекстима међународне сарадње још од прелазног миленијума, и даље нису пронашле свој пут у образовне институције (Алтмајер 2017: 18). Оно што је потребно нису приступи у погледу културног аспекта наставе страних језика, већ темељна промена парадигме, каква се већ дуже може уочити на теоријско-концептуалном нивоу културолошких студија (енгл. *Cultural studies*).

¹Интеркултурна компетенција се тек 2017. званично појављује као једна од кључних компетенција у Општим стандардима постигнућа за крај основног образовања за страни језик (*Службени гласник РС*, бр. 88/2017).

Међутим, у пракси тенденције ка стандардизацији и оријентисаност на компетенције прете да у потпуности елиминишу културолошки диференциране и дивергентне теме из уџбеника за учење страних језика. Како примећује Дурбаба, у глобалистичким уџбеницима какве конципирају велики интернационални издавачи долази до културолошке неутрализације, одстрањивања садржаја и тема које би могле бити непримерене у некој култури, па као такви нису погодни за културолошко-контрастивну обраду – губе на сазнајној вредности и мотивационом капацитету (Дурбаба 2016: 354–355).

Иако понекад делују недостижно, захтеви и изазови културне глобализације не смеју се избегавати, већ се мора активно радити на покушају да се тим захтевима одговори. Глобалистички процес који би у будућности комуникацију свео на једнојезичност значио би несхватање комплексности света и његово осиромашивање. Ипак, мера између инсистирања на различитости приликом увежбавања културолошки исправног понашања и игнорисања дивергентности тешко се проналази. „Први приступ се може екстремизовати до неке врсте културног расизма, а други проистиче из тумачења последица глобализације као културно нивелишућег процеса, те ово може бити и наговештај колапса читаве интеркултурне парадигме – пре него што је она истински и заживела” (Дурбаба 2016: 356).

2. УЏБЕНИЦИ ЗА УЧЕЊЕ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА

2.1. УЏБЕНИЦИ ЧИЈИ СУ АУТОРИ МАТЕРЊИ ГОВОРНИЦИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

У домаћој литератури уочен је проблем осмишљене селекције лексике која је „основно средство за успостављање комуникације и језичко исказивање” (Крајишник 2011: 123). Наиме, из три уџбеника за почетни ниво учења српског језика ексцерпирано је чак 4203 појединачне лексеме, међутим само 378 лексема присутно је у сва три уџбеника (Исто: 124). Уколико је такво стање у погледу презентације лексике (за коју је, чини се, једноставније поставити критеријуме избора, те одредити лексички минимум²), онда се може претпоставити да је стање много сложеније у домену лингвокултуролошких сегмената српског језика будући да још не располажемо регистром таквих јединица (уп. Драгићевић 2011: 91)

Уколико сагледамо ситуацију на примерима уџбеника за српски као страни језик, видећемо да је фокус и даље на граматици, а да се култура

²О критеријумима по којима се формира лексички минимум погледати у: Дражић 2008: 14–19.

презентује тек узгред, поготово на почетним нивоима, па се тако у уџбенику *Научимо српски 1* нигде експлицитно не говори о нашој храни, грађевинама, фестивалима (Спасић 2018: 390), при чему је један стих из Ршумовићеве песме „Деца су украс света” једини прецедентни текст пронађен у уџбенику. Уџбеник *Научимо српски 2* тематски више покрива ову област, али се све културолошки релевантне информације откривају тек у додатним текстовима (Николић 2016: 443).

С друге стране, аутори уџбеника *Учимо српски 2*, у жељи да обухвате што већи број културолошких тема, неке од њих су обрадили само површно, кроз набрајање (Перишић Арсић 2018: 100). Иако се лексички дало доста простора кроз идиоме, загонетке и сленг, њихово присуство ограничава се на вежбе у којима се од ученика очекује да препознају и протумаче ове културолошки обојене изразе без њиховог претходног објашњења. Перишић Арсић не сматра посебно успешним ни покушај увођења елемената интеркултуралности кроз серију разговора Тамаре и Дана, који припадају различитим културама, јер у њима нема реалног сусрета и размене култура, те тиме не резултирају ни стимулативно ни аутентично (Перишић Арсић 2018: 101).

Уџбеник *Српски корак по корак 1* намењен је говорницима енглеског језика и садржи сегменте посвећене српској култури и традицији. Међутим, исечци из културе и традиције увек су у функцији увођења нових речи или граматичких правила, при чему се уочава одсуство фотографија, питања која подстичу дискусију и додатних објашњења (Спасић 2018: 392).

Увођење прецедентних текстова је од кључног значаја јер они представљају добар пример везе између језика и културе. Иако се у уџбеницима за српски као страни језик налазе бројни прецедентни називи, обично изостаје употреба прецедентних текстова. Међутим, у уџбенику *Српски језик, Почетни шечај за странце 1*, пронађена је народна песма „Риба и девојка”. У истом уџбенику сазнајемо да су пршута, сир, кајмак, пасуљ, ћевапи, пљескавице, сарма и проја традиционална српска јела, а ракија типично српско пиће, да су кључне речи које описују нашу културу народно коло, слава, православна вера, кафана, земунце и салаш, али нема ничега из познатих српских филмова, слогана из актуелних реклама, нити стихова популарних песама. Примећује се да се и овде испољава тенденција ка стереотипизацији на уштрб аутентичности.

Прецедентни текстови потпуно су изостали у уџбенику *Serbian/Croatian for Foreigners* (Николић 2016: 442), као и употреба лексике којом се означавају храна и пиће карактеристични за нашу традицију, при чему се могу наћи архаичне лингвокултурне попут Југословена или омладинске радне акције.

2.2. УЦБЕНИЦИ ЧИЈИ СУ АУТОРИ НЕМАТЕРЊИ ГОВОРНИЦИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

За разлику од уџбеника објављених у Србији, уџбеници за учење српског језика који су објављени у иностранству показују отворенији приступ према свим варијантама нашег језика, у складу са теоријама о полицентричности језика (Перишић Арсић 2018: 101). Такав је на пример уџбеник *Sretan put* италијанске издавачке куће Edizioni Goliardiche.

Посматрајући даље уџбенике за српски као страни језик који су објављени у нематичним земљама, наилазимо на анализу двају уџбеника Универзитета у Кракову: *Priručnik za srpski kao strani jezik* (2011) и *Kultura živog jezika* (2012) у којој К. Мијаљевић показује да аутори посебну пажњу посвећују методичком осмишљавању културолошких и друштвених прилика у Србији. Можемо видети да су наша земља и култура представљене као део Европе и света, при чему питања и задаци усмеравају студенте да без стереотипа разматрају културно специфичне информације о Србији. На средњем и напредном нивоу знања културолошка компетенција стиче се поређењем српске и матерње културе уз „проблемски и критички приступ садржајима, осветљавајући савремену стварност у Србији из различитих углова и усмеравајући полазнике да на објективан начин сагледавају сва питања” (Мијаљевић 2019: 166).

2.2.1. Предлози за побољшање уџбеника

На трагу новог приступа, на часу страног језика од ученика се очекује да науче да декодирају садржаје циљне културе и њене вредности како би их упоредили са полазном културом, а не да искључиво прикупљају информације о местима где се циљни језик говори или само увежбавају и усвајају вештине вербалне комуникације. Неопходно је додатно стимулисати високошколске институције, професионалне организације, а нарочито практичаре да се ангажују у конципирању акредитованих програма из области интеркултуралности (Петровић, Јокић 2016: 163).

Ваљало би размислити о томе да би се израда уџбеника за учење страног језика могла одвијати у сарадњи матерњег и нематерњег говорника, те да не би било рђаво посаветовати се са „странцем” и озбиљно размотрити мултикултурне групе аутора као једно од могућих решења за интеркултурне уџбенике (Перишић Арсић 2018: 103). Наиме, уочен је позитивни моменат у уџбеницима за српски као страни језик чији су аутори нематерњи говорници српског језика, што нас наводи да помислимо како би уџбеник конципиран из различитих ауторских перспектива могао добрим делом да отклони недостатке постојећих уџбеника.

Независно од матерњег језика ауторског тима, треба тежити томе да будући уџбеници обухвате и оно што се сматра проблематичним или негативним у српском језику и култури. Предмет дискурзивне лингвокултурологије данас више нису земља и народ, већ дискурси који се воде на једном језику и обрасци интерпретације који се том приликом користе. Према томе, неопходно је превазићи когнитивно-фактографски приступ и презентовање информација у уџбеницима заменити аутентичним садржајима.

Ј. Редли сматра да би уџбенике требало додатно допунити фразеолошким изразима, пословицама и изрекама, чије познавање омогућава њихову правилну примену у свакодневној комуникацији, те колоквијалним и жаргонским изразима, који у потпуности изостају, након чега саветује обраду дијалога и говорних ситуација подложних комуникативним неспоразумима, јер би се на њима могле увежавати вештине којима би се такви конфликти спречили (Редли 2018: 90–91).

Поред аутентичних и новинских текстова који доприносе усвајању знања из савремене културне реалности, а која се потом могу лако поредити са полазном културом, саветује се и „директни контакт са циљном културом у виду размене ученика и студената, гостујућих предавања или контакт путем друштвених мрежа, како би се увежбала вештина интеракције” (Гаши 2019: 95). Сви аутори наглашавају да је неопходно мотивисати ученике на сарадњу. Како би се то постигло, Гаши предлаже технике и методе које смештају ученике у централни положај самог процеса, као што су тандемско учење, критичке дискусије, дијалози, драматизација и TBLT/TBLL³. Наведени методи подстичу развој интеркултурне компетенције јер подразумевају рад у пару и групама, рад на пројекту, употребу савремених технологија, „што је ученицима занимљиво, те остају дуже мотивисани у процесу усвајања, јер имају прилике да се креативно изразе” (Гаши 2019: 97).

Теорију језичких њезажа можемо посматрати као још један могући приступ у преношењу културних садржаја, који има за циљ да натписи из свакодневног локалног окружења циљне културе постану наставни садржај (Кореик, Форноф 2020: 609). То могу бити улични знакови, имена предузећа, рекламни текстови и друго. Овај приступ омогућава занимљиве наставне пројекте који могу бити веома продуктивни, јер омогућавају да се учење доживи из нове перспективе (в. Бадштибнер Кицик 2018; Шидермајер 2018).

Један од значајнијих пројеката у ком се културне специфичности нашег подручја могу посматрати из угла будућих корисника самих приручника и који може да послужи ауторима уџбеника српског језика за странце јесте пројекат *LabCom* који је реализовао Центар за истраживање дидактике језика Универзитета у Венецији. Највећи допринос овог пројекта свакако је његова актуелност, будући да се сајт редовно ажурира: „Кључ разумевања

³Task-Based Language Teaching / Task-Based Language Learning

овог пројекта лежи у његовој недовршености, како аутори не претендују да дају коначну, фосилизирану слику једне културе, јер њу чине појединци, па се овде ради само о назнакама које су у сталној провери кроз практичну употребу” (Перишић Арсић 2018: 98).

ЗАКЉУЧАК

Примећено је да у настави страних језика недостаје отворен дискурс о улози страног језика и културе коју један језик преноси у процесу глобализације. Како нас обавештавају аутори радова које смо овом приликом разматрали (Дурбаба 2016; Алтмајер 2017; Кореик, Форноф 2020; Крамш 2014; Гаши 2019), треба довести у питање застареле концепте лингвокултурологије, јер предмет учења страног језика нису чињенице, културеме, нити социјални односи, већ дискурси, културни обрасци који се користе у дискурсима и значења која дискурзивно произлазе на овој основи.

Узимајући у обзир коментаре које су досадашњи истраживачи изнели о уџбеницима за српски као страни језик, закључујемо следеће.

1) Уколико се у уџбеницима представљају културолошки садржаји, то се чини фактографски, стереотипно и увек у циљу стицања изразито позитивне слике о Србима и српској култури.

2) Изостаје дијалогизација и конфронтација аутентичних културолошких садржаја.

3) Прецедентни називи и текстови уводе се без прецизних критеријума и не доприносе унапређивању интеркултуралне компетенције.

Исход наставе страног језика не треба ограничити само на комуникативну компетенцију у свакодневним, контролисаним ситуацијама, већ треба мотивисати полазника курса да активно и одговорно учествује у дискурсима на циљном језику. Ослањајући се на Алтмајерову поставку о дискурзивној лингвокултурологији, налазимо да међусобно разумевање носилаца различитих језика треба да буде основа за заједничко тумачење света, где се однос према страног језику гради на постулатима емпатије кроз истовремено преиспитивање сопствених културних образаца. Циљ тако посматране лингвокултурологије, дискурзивне лингвокултурологије, заправо је увежбавање вештине дискурса, па закључујемо да је за израду уџбеника најпогоднији интеркултурни ауторски тим, односно повезивање матерњих и нематерњих говорника, који би на заједничкој основи, а ипак сваки са свог становишта, доприносили одабиру релевантних уџбеничких садржаја.

ИЗВОРИ

Алановић и др. (2007): М. Alanović, I. Bjelaković, N. Bugarski, J. Dražić, M. Kurešević, J. Vojnović, *Naučimo srpski 2, Let's learn Serbian*, Novi Sad: Filozofski fakultet: Dnevnik.

Бабић (2001): S. Babić, *Serbian/Croatian for foreigners, book one*, Београд: Задужбина Илије М. Коларца.

Бјелаковић, Војновић (2006): I. Bjelaković, J. Vojnović, *Научимо српски. Let's learn Serbian I*, Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu.

Даниловић (2011): Mirjana Danilović, *Step by step 1 / Корак по корак 1*, Београд: Kornet.

Либер, Прпа (2011): K. Liber, S. Prpa, *Priručnik za srpski kao strani jezik*, Krakow: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellonskiego.

Либер, Прпа (2012): K. Liber, S. Prpa, *Kultura živog jezika*, Krakow: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellonskiego.

Милићевић Добромиров и др. (2006): Н. Милићевић Добромиров, Љ. Ђук, Н. Радловић, *Учимо српски 2*, Нови Сад: Азбукум.

Пуљезе (2008): G. Pugliese, *Sretan put. Manuale della lingua croata, bosniaca, serba per italiani*, Trieste: Edizioni Goliardiche.

Селимовић Момчиловић, Живанић (2011): М. Selimović-Momčilović, Lj. Živanić, *Reč po reč – srpski jezik: početni tečaj za strance. Serbian elementary course for foreigners*, Београд: Institut za strane jezike.

ЛИТЕРАТУРА

Алтмајер (2007): C. Altmayer, Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft? Innovation oder Modetrend?, *Germanistische Mitteilungen*, 65/2007, 7–21.

Алтмајер (2010): C. Altmayer, Konzepte von Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband*, Berlin/New York: De Gruyter Mouton, 1402–1413.

Алтмајер (2014): C. Altmayer, Zur Rolle der Literatur im Rahmen der Kulturstudien Deutsch als Fremdsprache, *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen Forschungsperspektiven*, Tübingen: Stauffenburg Verlag, 25–37.

Алтмајер (2017): C. Altmayer, Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht?, *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht, Paradigmenwechsel in der Landeskunde*, 96, Göttingen: Universitätsverlag, 3–22.

Бадштибнер Кицик (2018): Historische Linguistic Landscapes im Film, *Linguistic Landscape und Fremdsprachendidaktik*, Frankfurt a.M.: Peter Lang (= Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik 10), 235–271.

Бајрам, Грибкова, Старки (2002): М. Byram, B. Gribkova, H. Starkey, *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching, A Practical Introduction for Teachers*, Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.

Барчот (2017): В. Barčot, *Lingvokulturologija i zoonimska frazeologija*, Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.

Бек (2007): U. Beck, Einleitung, *Generation Global. Ein Crashkurs*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 7–11.

Бугарски (1986): R. Bugarski, *Jezik u kontekstu*, Beograd: Čigoja štampa – XX vek.

Вујовић (2004): A. Vujović, Kratak istorijski pregled izučavanja strane civilizacije u okviru nastave stranog jezika, *Pedagogija*, 59/1: 68–79.

Гаши (2019): Т. Gaši, Interkulturalna kompetencija u nastavi stranih jezika – predlog za metode i tehnike u nastavnoj praksi, *Živi jezici: časopis za strane jezike i književnosti*, 39/1, Beograd: Filološki fakultet, 87–100.

Герц (2012): C. Geertz, *Available Light: Anthropological Reflections on Philosophical Topics*, Princeton: Princeton University Press.

Гиденс (2003): A. Giddens, *Runaway world: How globalization is reshaping our lives*, New York: Taylor & Francis.

Драгићевић (2011): Р. Драгићевић, Лингвокултуролошки приступ у настави српског језика као страног, *Српски као сѝрани језик у ѝтеорији и ѝпракси: ѝтемајски зборник радова 2*, Beograd: Филолошки факултет, 81–93.

Дражић (2008): J. Dražić, *Minimalne leksičke i gramatičke strukture u srpskom kao stranom jeziku*, Novi Sad: Filozofski fakultet.

Дурбаба (2011): О. Дурбаба, *Теорија и ѝпракса учења и насѝаве сѝраних језика*, Beograd: Завод за уѝбенике.

Дурбаба (2016): О. Durbaba, *Kultura i nastava stranih jezika. Uvod u interkulturalnu primenjenu lingvistiku*, Beograd: Filološki fakultet.

Закон о основама система образовања и васпитања, *Службени гласник РС*, бр. 88/2017(3), 27/2018(3), 27/2018(22), 10/2019(5), 6/2020(20), Beograd: Министарство просвете, науке и технолошког развоја Р. Србије. Преузето 16. 9. 2020. са сајта <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/sgrs/skupstina/zakon/2017/88/1/reg>.

Кириченко, Шамаева (2008): Н. А. Кириченко, Ю. Ю. Шамаева, *The Image Constituent of the Emotional Concept Joy (Represented in Modern English Songs)*, Англијска мова та литература 20, 62–73.

Китао (1991): K. Kitao, Teaching Culture in Foreign Language Instruction in the United States, *Doshisha Studies in English*, 52–53, 285–306.

Кончаревић (2018): К. Končarevic, *Jezik i kultura – slavistička perspektiva*, Beograd: Jasen.

Корбет (2003): J. Corbett, *An Intercultural Approach to English Language Teaching, Languages for Intercultural Communication and Education 7*, Clevedon – Buffalo – Toronto – Sydney: Multilingual Matters Ltd.

Кореик, Форноф (2020): U. Koreik, R. Fornoff, Landeskunde/Kulturstudien und kulturelles Lernen im Fach DaF/DaZ – Eine Bestandsaufnahme und kritische Positionierung, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 25/1, 563–648.

Крајишник (2011): В. Крајишник, Лексички аспекти у српском као страном језику, *Српски као сѝрани језик у ѝтеорији и ѝпракси: ѝтемајски зборник радова 2*, Beograd: Филолошки факултет, 123–131.

Крамш (2014): С. Kramsch, Teaching Foreign Languages in an Era of Globalization: Introduction, *The Modern Language Journal* 98, 1, 296–311.

Маслова (2001): В. А. Маслова, *Лингвокултурология*, Москва: Издательский центр Академия.

Мијаљевић (2019): К. Мијаљевић, Слика Србије у уџбеницима за српски као страни језик објављеним на Универзитету у Кракову, *Зборник радова Педагошког факултета*, бр. 21, Ужице: Педагошки факултет у Ужицу, 157–170.

Николић (2016): Б. Николић, Лингвокултуролошки лексички слој у уџбеницима српског језика за странце, *Славистика*, књ. XX, Београд: Славистичко друштво Србије, 433–444.

Перишић Арсић (2018): О. Perišić Arsić, *Različiti aspekti kulture u udžbenicima srpskog jezika kao stranog*, *Deveti međunarodni interdisciplinarni simpozijum Susret kultura*, Novi Sad: Filozofski fakultet, 95–105.

Петровић, Јокић (2016): D. Petrović, T. Jokić, *Interkulturalno obrazovanje u Srbiji: regulativni okvir, stanje i mogućnosti za razvoj*, Београд: Centar za obrazovne politike.

Раичевић (2011): В. Раичевић, Улога, статус и актуелни задаци лингвокултурологије, *Славистика XV*, Београд: Славистичко друштво Србије, 258–266.

Редли (2018): J. Redli, *Razvijanje interkulturalne svesti u radu sa studentima srpskog jezika kao stranog*, *Deveti međunarodni interdisciplinarni simpozijum Susret kultura*, Novi Sad: Filozofski fakultet, 83–93.

Робертсон (1992): R. Robertson, *Globalization, Social Theory and Global Culture*, London: Sage.

Спасић (2018): Н. Спасић, Аутентичност српске културе у дидактичким материјалима српског као страног језика за А ниво (лингвокултуролошки аспект), *Брендови у књижевности, језику и уметности*, Крагујевац: ФИЛУМ, 387–406.

Шидермајер (2018): S. Schiedermaier, *Schrift in der Stadt. Öffentliche Sprachlandschaften als individuelle Lernlandschaften*, *Linguistic Landscape und Fremdsprachendidaktik*, Berlin: Lang, 173–199.

Milena D. Matić

Universität zu Kragujevac
Fakultät für Philologie und Künste
Lehrstuhl für Germanistik

Mirjana R. Obradović

Zentrum für Sprach- und Literaturforschung

INTERKULTURELLER ANSATZ IM UNTERRICHT DES SERBISCHEN ALS FREMDSPRACHE: DIE BEDEUTUNG DER DISKURSIVEN LANDESKUNDE IM ZEITALTER DER GLOBALISIERUNG

Zusammenfassung: In dieser Arbeit wird der interkulturelle Ansatz im Fremdsprachunterricht erörtert und zugleich die Bedeutung der Landeskunde im Fach Serbisch als Fremdsprache im Zeitalter der Globalisierung zu betonen. Altmayers Konzept der diskursiven Landeskunde stellt die traditionelle und Fakten vermittelnde Landeskunde infrage, da der Gegenstand des Fremdsprachenlernens nicht die Fakten oder soziale Beziehungen sind, sondern Diskurse, kulturelle Muster, die in Diskursen verwendet werden, und Bedeutungen,

die auf dieser Grundlage diskursiv entstehen. Deshalb sollte der Fremdsprachenunterricht nicht nur auf die Kommunikationskompetenz der Schüler in alltäglichen und kontrollierten Situationen beschränkt sein, sondern die Lernenden motivieren, aktiv und verantwortungsbewusst an Diskursen in der Zielsprache teilzunehmen. Das gegenseitige Verständnis von Sprechern verschiedener Sprachen sollte die Grundlage für eine gemeinsame Interpretation der Welt sein, in der die Einstellung zu fremden Kulturen auf den Postulaten der Empathie beruht, indem gleichzeitig die eigenen kulturellen Muster in Betracht gezogen werden. Das Ziel einer auf dieser Weise betrachtenden Landeskunde, einer diskursiven Landeskunde, würde darin bestehen, die Fähigkeit des Diskurses zu üben. Im Rahmen unserer Arbeit werden Lehrbücher präsentiert, die heutzutage beim Unterrichten von Serbisch als Fremdsprache in Serbien und im Ausland verwendet werden. Die verfügbaren Lehrbücher stellen den kulturellen Inhalt meist sachlich dar und vermeiden negative Aspekte der nationalen Kultur. In Lehrbüchern für Serbisch als Fremdsprache, die im Ausland veröffentlicht sind jedoch positive Fortschritte in diesem Bereich festzustellen. Die Möglichkeit zur Vervollkommnung der Lehrbücher könnte daher in einem Autorenteam aus Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern liegen, die in Zusammenarbeit, aber auch jeder aus seiner Sicht, relevante authentische Inhalte auswählen. In zukünftigen Arbeiten sollte näher erforscht werden, welche Kultursegmente sind den Lernenden aufgrund ihrer Muttersprache im Fremdsprachenunterricht zu präsentieren. Solche Forschungen könnten dazu beitragen, sprachliche und kulturelle Inhalte in den Diskurs einzubeziehen und anstatt passiv kulturelle Inhalte, die als exotisch in den Unterricht eingeführt werden, zu übernehmen, wird der Lernende wirklich ein aktiver Teilnehmer an dem Dialog, der nicht nur zwischen dem Muttersprachler und dem Lernenden entsteht, sondern auch auf zwischen dem Muttersprachler und der ganzen Welt geführt werden könnte.

Schlüsselwörter: interkultureller Ansatz, Fremdsprachenunterricht, Serbisch als Fremdsprache, Landeskunde, Lehrbuch, diskursive Landeskunde, Globalisierung.

Јелена Д. Рајовић
Академија струковних студија
косовско-метохијска
Лепосавић

УДК: 811.111:371.671]:373.5
<https://doi.org/10.18485/uzdanica.2020.17.2.6>

Стручни рад
Примљен: 30. септембар 2020.
Прихваћен: 21. децембар 2020.

Небојша М. Денић
Универзитет у Приштини
Природно-математички факултет
Косовска Митровица

Јелена Н. Стојановић
Алфа БК Универзитет
Факултет за математику и рачунарске науке
Нови Београд

ПРИЛОГ ПРОУЧАВАЊУ УЏБЕНИКА ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА СРЕДЊИХ СТРУЧНИХ ШКОЛА: КРИТЕРИЈУМИ АНАЛИЗЕ

Апстракт: Енглески језик струке важан је сегмент наставе енглеског језика, првенствено због статуса који енглески језик данас има у свету и његове заступљености у свим видовима људске делатности. Енглески језик струке који се изучава у средњим стручним школама, посебно оним техничког усмерења, безразложно је стављен у други план и литература која се бави овим питањем је незнатна. Један од важних елемената наставе енглеског језика у средњим стручним школама је уџбеник, чији садржај треба да одражава циљеве и исходе учења. Циљ овог рада је да се укаже на важност уџбеника за наставу енглеског језика у средњим стручним школама техничког усмерења и на значај и циљ анализе уџбеника. Уџбеник, као важан део планирања и извођења наставе, треба да је у складу са потребама ученика. Рад указује на постојеће теорије анализе уџбеника заступљене у релевантној литератури а које се могу применити у контексту образовања у Србији. Такође, дате су препоруке о могућим критеријумима који се могу применити при анализи уџбеника.

Кључне речи: енглески језик струке, уџбеник, средња стручна школа, анализа, критеријуми.

1. УВОДНА РАЗМАТРАЊА

Средње стручне школе имају за циљ образовање будућих стручњака од којих ће се неки након завршетка школовања укључити у тржиште рада, а неки наставити школовање на вишем нивоу. Захтеви савременог друштва намећу потребу да се, поред професионалних, усавршавају и оне ништа мање важне вештине које употпуњавају слику стручњака оспособљених да се ухва-

те у коштац са свим изазовима једне професије. Овде се првенствено мисли на вештине из области информационих технологија и познавања енглеског језика. Кретања на светској сцени, у економском и сваком другом погледу, намећу потребу за ширењем и усавршавањем знања из наведених области, те су оне нераскидиви део готово сваке струке и њихова вредност је изједначена са професионалним вештинама. У циљу унапређења пословања, размена идеја и искустава у пословном свету, познавање енглеског језика струке је нешто што се само по себи подразумева јер се енглески језик струке „користи првенствено као средство за преношење информација од стране стручњака у некој професији или научној дисциплини” (Савић 2006).

Енглески језик струке (ЕЈС)¹ (*English for specific purposes*) приступ је у настави енглеског језика који прати потребе ученика које се односе на употребу језика у оквиру струке за коју се школују. Језичке потребе у контексту ЕЈС односе се на потребе одређене заједнице људи које везују заједнички интереси. Другим речима, свака струка има себи својствен начин на који испољава идеје а које остварује путем језичке комуникације. Овде се подразумевају и разлике које управо и условљавају употребу енглеског језика струке. Брајтон (1980: 174) између осталог каже да је један од разлога учења енглеског језика на нивоу средње школе и то што је учење језика прописано законом дате државе. Ово је случај и са Србијом, где је настава страног, односно енглеског језика дефинисана првенствено Законом о средњем образовању (*Службени гласник РС*, бр. 55/2013, 101/2017 и 27/2018), а када су у питању циљеви, исходи, наставни материјал и слично, Правилником о плану и програму образовања и васпитања за заједничке предмете у стручним и уметничким школама (*Службени гласник РС – Просветни гласник*, бр. 3/2015 од 7. 5. 2015. године)². Развој деце огледа се и у процесу образовања „као резултат интеракције њихових развојних карактеристика и особености система знања који ученици стичу посредством уџбеника као основне школске књиге” (Влајковић Бојић, Стевановић 2017). За наставу енглеског језика у средњим стручним школама техничког усмерења од кључне су важности уџбеници, који у овом контексту играју двоструку улогу – они су носиоци информација о језику и информација о самој струци. Настава енглеског језика струке сложени је процес и укључује три кључна фактора: ученике, настав-

¹ У радовима (Ђукић 2017; Ђолић 2013; Игрутиновић 2011; Игњачевић 2008) на српском језику из области страног језика струке присутни су разни називи: језик струке, стручни језик, језик за посебне намене. Сви наведени називи су преводи назива *English for specific purposes* који се користи у литератури на енглеском језику. За потребе овог рада користили смо термин *енглески језик струке*, односно скраћеницу ЕЈС.

² Овде се мисли на средње стручне школе техничког усмерења, где енглески језик припада групи општеобразовних предмета, а што је дефинисано Чланом 2 Правилника о општим стандардима постигнућа за крај општег средњег образовања и средњег стручног образовања у делу општеобразовних предмета, *Службени гласник РС*, бр. 117/2013.

нике и наставни материјал. Наставни процес испољава се у интеракцији коју остварују ученици и наставници, наставници и наставни материјал и ученици и наставни материјал. Оваква реализација односа је комплексна, а њен резултат се огледа у нивоу постигнутог знања енглеског језика (Ђолић 2013: 40).

Уџбеници су неизоставни део наставе и они одређују садржај, начин, као и смер у којем се настава језика одвија (Мекграт 2002; Бирд 2001). Они су садржајно креирани тако да прате наставни план и програм и омогућавају одржавање континуитета наставе. И поред несумњивих могућности примене ИТ средстава и наставног материјала другог типа, улога уџбеника у настави језика је неоспорна. Међутим, поставља се питање да ли су уџбеници енглеског језика који се користе у настави у средњим стручним школама техничког усмерења адекватни за сврху којој су намењени. Овде се првенствено мисли на усклађеност садржаја уџбеника енглеског језика са потребама ученика, односно струке за коју се школују, то јест на питање да ли уџбеник садржајно испуњава потребе ученика од којих се очекује да знање из енглеског језика стечено у средњој стручној школи примене на радном месту или у даљем школовању.

Да би се избегле овакве дилеме и да би један уџбеник енглеског језика могао да носи епитет погодног уџбеника који ће у потпуности бити у складу са потребама ученика, односно струке, неопходно је извршити анализу уџбеника у циљу постизања ефикаснијег и продуктивнијег наставног процеса и исхода учења. Циљ овог рада је да се укаже на потребу спровођења анализе уџбеника, као и на светске трендове у погледу критеријума и одабира уџбеника. Анализом релевантне литературе утврђено је да је анализа уџбеника углавном спровођена у погледу уџбеника енглеског језика струке који се користе на нематичним факултетима (Јерковић 2017; Стојковић, Ђурић 2011; Тасић 2009). Уџбеницима енглеског језика за средње стручне школе техничког усмерења није посвећена никаква пажња, те је потреба за анализом и утврђивањем подобности уџбеника више него нужна.

2. УЏБЕНИК У КОНТЕКСТУ СРПСКЕ³ ОБРАЗОВНЕ ПОЛИТИКЕ

Уџбеник, као основно дидактичко средство, представља неизоставни део планирања наставе и игра значајну улогу у обликовању процеса наставе

³Имајући у виду да је истраживање спроведено у овом раду иницирано увидом у уџбенике енглеског језика који се користе у настави у средњим стручним школама техничког усмерења на Косову и Метохији, које раде под окриљем Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, препоруке дате у овом раду односе се на све средње стручне школе техничког усмерења у Србији, укључујући и оне на Косову и Метохији, којих има укупно 12.

и учења. Напредак на техничко-технолошком пољу условио је појаву и развој нових дидактичких материјала, чија примена заузима значајно место у настави и у зависности од примене и приступа може да олакша посао и наставницима и ученицима. Овде подразумевамо употребу информационих технологија у настави језика, што поред аудио-визуелних наставних средстава укључује и е-дидактички материјал⁴. У нашем случају, обично се говори о уџбеничком комплекту који поред уџбеника обухвата радну свеску и мултимедијални ЦД, као аудио-визуелну допуну садржаја уџбеника. Сви елементи уџбеничког комплекта треба да буду усаглашени са наставним планом и програмом, односно циљевима и садржајима и да буду производ истог аутора и издавача (Кончаревић 2002: 74).

Употреба уџбеника у настави у Србији прописана је Законом о уџбеницима (*Службени гласник РС*, бр. 27 од 6. 4. 2018), Правилником о стандардима квалитета уџбеника (*Службени гласник РС*, бр. 42 од 22. 4. 2016. и бр. 45 од 13. 6. 2018) и Правилником о плану уџбеника (*Службени гласник РС – Просветни гласник*, 9/2016-161, 10/2016-276 (исправка), 10/2017-51, 11/2019-206). До 2009. године, када је усвојен први Закон о уџбеницима,⁵ Завод за уџбенике и наставна средства био је једини државни издавач уџбеника у Србији. Отварање тржишта за нове издаваче значило је, у то време, да ће бити понуђена квалитетнија наставна средства, услед конкурентности на тржишту, где се гаранција опстанка огледа у квалитету понуде.

Глобални план и програм наставе енглеског језика у средњим стручним школама дефинисан је Правилником о плану и програму образовања и васпитања за заједничке предмете у стручним и уметничким школама (*Службени гласник РС – Просветни гласник*, бр. 3/2015 од 7. 5. 2015. године). Уџбеник мора бити у складу са препорукама дефинисаним у Правилнику, којим су одређене тематске области које се прожимају кроз све године учења и обухватају теме из свакодневног живота, рада, вршњачка питања, научна достигнућа и слично. Правилник, такође, препоручује да стручна тематика која се обрађује на страном језику прати исходе стручних предмета и буде у корелацији са њима. Дакле, уџбеник мора да садржи тематске области наведене у Правилнику, зато што на основу уџбеника наставници састављају годишњи, односно месечни и недељни план и програм наставе. Уџбенике наставници бирају са листе одобрених уџбеника коју прописује Министарство

⁴„Електронски наставни материјали су садржаји намијењени коришћењу у образовању за учење и поучавање, а похрањени су на рачунару, неком електронском медију или су објављени на интернету. Могу се користити у настави, као и за самостално учење” (Солаковић 2013: 429).

⁵Нови Закон о уџбеницима усвојен је 2018. године, као потреба да се унапреде, дефинишу и поједноставе постојеће процедуре које се тичу побољшања ефикасности процеса одабира уџбеника, као и квалитет уџбеника (Министарство просвете, науке и технолошког развоја, Република Србија 2018: 36).

просвете, науке и технолошког развоја. Уџбенике одобрава Министарство образовања, науке и технолошког развоја, које и издаје Каталог одобрених уџбеника. Листа одобрених уџбеника се редовно ажурира. Закључујемо да је избор уџбеника који ће се користити у настави одговорност наставника и да зависи од критеријума који они постављају. Једном одабран уџбеник остаје у употреби за све године учења.

Сам процес израде уџбеника, од одабира аутора до добијања финалног производа, почиње од наставног плана и програма страног језика који прописује Министарство просвете, а у складу са Правилником о стандарду квалитета уџбеника (*Службени гласник РС*, бр. 42 од 22. 4. 2016, бр. 45 од 13. 6. 2018), издавачке куће ангажују ауторе за израду уџбеника и других наставних средстава. Садржај уџбеника мора да прати савремена кретања из области које план и програм прописује и да поспешује развој комуникативних вештина ученика, у складу са потребама. Међутим, пракса показује да су уџбеници који се користе у настави енглеског језика у средњим стручним школама често застарели, да садржаји не прате светске трендове и да су често нефункционални. У прилог овоме, како тврди Ђолић (2013: 33), иде и чињеница да је анализа уџбеника страних језика код нас указала на веома мали напредак у погледу модернизације и усавршавања, како наставног процеса тако и уџбеника, и њиховог усклађивања са светским захтевима који одређују место и значај страног језика у настави. Такође, промене које се дешавају на пољу занимања утичу на школске системе стручног образовања, те се граница која постоји између школе и пословног света постепено брише (Комненовић 2016). Другим речима, да би из света школе ученици несметано приступили свету рада, школа мора да им понуди садржаје који су блиски струци, укључујући и садржаје енглеског језика за потребе струке.

Настава енглеског језика у Србији усмерена је на проблеме које државне институције које се баве питањем образовања сматрају важним, притом не придајући много значаја истраживањима која овом проблему приступају са аспекта праксе (Ђолић 2013: 34). Другим речима, образовне политике у Србији, посебно када је у питању енглески језик струке, углавном су одраз ставова и мишљења институција одговорних за планирање наставе, без много увида, консултација и сагледавања ситуације на терену. Овакав приступ, што се показало годинама уназад, фокусиран је пре свега на задовољење форми, а да се притом не води рачуна о потребама главних актера реализације образовних политика.

3. УЛОГА УЏБЕНИКА У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА СТРУКЕ

Лингвисти који се баве питањем улоге уџбеника у настави енглеског језика струке сагласни су да је уџбеник основни наставни материјал који се користи у наставном процесу (Макевић 2001; Канингсворт 1995; Хачисон, Торес 1994; Нунан 1991). Уџбеници енглеског језика струке морају садржајно да буду у складу са струком, односно занимањем за које се ученици школују, односно уџбеник мора да садржи све оне елементе језика који су неопходни за примену енглеског језика за потребе струке. Ричардс и Роџерс (2014) указују да су уџбеници креирани тако да њихов садржај одражава поступност у представљању језичких задатака – од једноставнијих ка сложенијим.

Уџбеник је најпогоднија форма презентовања наставног материјала јер доприноси постизању конзистентности и трајности знања, при чему ученици стичу утисак постојања компактног система, кохезије и напредовања у учењу, а наставницима олакшава припрему за наставу и оцењивање знања ученика (Томлисон 2001). Слично става су и Хачисон и Торес (1994) који сматрају да су уџбеници носиоци промена и да имају важну улогу у иновативном приступу настави. Они указују да се промене уводе постепено, у складу са наставним планом и програмом и притом олакшавају рад наставника, омогућавајући им да буду сигурнији у свој рад јер им је на располагању припремљен материјал за извођење наставе. По њиховом мишљењу, улога уџбеника у настави енглеског језика је од великог значаја посебно за ученике који се по први пут сусрећу са одређеном тематиком, као што је случај са језиком струке. Наиме, укључивање тема из области струке у наставу енглеског језика омогућава да ученици активно учествују у активностима које истовремено захтевају примену знања из струке и знања из енглеског језика дате струке (Савић 2013).

Улога уџбеника у настави енглеског језика струке је вишеструка и може имати неколико функција. По мишљењу Канингсворта (1995: 7), уџбеник је главни извор наставног материјала и језичких вежби које за циљ имају унапређење комуникативних вештина ученика; уџбеник одражава наставни план и програм и на тај начин олакшава наставницима планирање и спровођење наставе. Поред тога, сврсисходност уџбеника у настави језика представља најефикаснији начин примене наставног материјала јер, између осталог, наставницима даје више времена да се припреме за час, садржи унапред одређене активности и даје конкретне примере напредовања наставног процеса (Гарингер 2002). Ипак, мора се имати на уму да, иако уџбеници у већини случајева представљају испуњење смерница задатих у наставном плану и

програму, наставници су ти који одлучују који ће уџбеник користити у настави и на који начин ће га користити (Андерсон, Томкинс 1983).

Галфман и сарадници (2004) сматрају да уџбеници имају улогу посредника у настави и указују да је њихова сврха, између осталог, да подстакну ученике на конструктивно размишљање и прихватање нових сазнања, да покрену нова питања за размишљање и дискусију и да садрже активне, креативне и вишеструке информације. Ученицима су доступни многи извори информација и ако су уџбеници садржајно монотони и незанимљиви онда ће их и ученици тако доживети. Интересантни уџбеници развијају радозналост и занимање за предмет учења (Мик 2000: 17). Такође, садржај уџбеника може мотивисати ученике за даље учење и усавршавање знања језика (Рамхавати 2018; Савић 2006).

Иако претходно наведени ставови говоре у прилог употреби и важности уџбеника у настави језика, постоје и супротни ставови који улогу уџбеника у настави језика не сматрају толико важном, првенствено из разлога што уџбеници умањују улогу наставника, чиме се нарушава квалитет саме наставе⁶. Неодговарајући и неприкладни садржаји у односу на стварне потребе ученика, односно изузимање елемената учења језика важних за дату струку, неуравнотежено представљање задатака, активности које демотивишу или не прате иновације у струци – неки су од разлога који не иду у прилог употреби уџбеника у настави (Грејвс, Ксу 2000: 54). Уџбеник је креиран као једини извор информација, при чему су ученици упућени само на једну перспективу дате проблематике. Уџбеници су често застарели, што значи да информације које садрже нису релевантне. У већини случајева, садржај уџбеника не узима у обзир предзнање ученика и наставник често не прилагођава наставу интересовањима и потребама ученика управо из разлога што се ослања на уџбеник (Фредериксен, Колинс 1989).

Имајући у виду различите особине и функције уџбеника у настави, можемо рећи да је уџбеник централни део наставног процеса⁷, с обзиром на то да осликава наставни план и програм, а да је исто тако и центар одређеног друштвено-образовног контекста, који у нашем случају подразумева контекст енглеског језика струке којој је и намењен.

⁶“The strict application of the class book content in the learning environment is another issue in almost every foreign language classroom in Serbia. The class books usually take over the teacher’s role in the classroom and creative lesson planning is virtually non-existent” (Вукадин, Марковић 2019).

⁷Ово се посебно показало значајним у периоду када је редовна настава била прекинута због епидемије корона вируса, при чему је ученицима једини извор информација, бар у почетном периоду, био уџбеник. Да нису имали уџбеник на располагању, дошло би до прекида континуитета наставе, прогрес би био успорен а наставници не би имали времена да квалитетно организују наставу јер би морали да посвете време стварању наставног материјала. На сву срећу, овај сценарио је заобиђен између осталог и због доступности уџбеника, што је још једна потврда важности постојања и примене уџбеника у настави.

4. ЗНАЧАЈ АНАЛИЗЕ УЏБЕНИКА

Пракса употребе уџбеника у настави стара је колико и пракса писања (Вокер 1981). Анализа уџбеника датира још из 900. године нове ере, када су талмудисти бројали речи и идеје у тексту (Мик 2000: 77). Уџбеник не представља само збирку текстова и вежбања груписаних у једну целину, већ је у њему представљена комбинација текстова, илустрација, фотографија, као и предлога и метода за континуирано учење енглеског језика дате струке. Уџбеник, поред текстова⁸ који су везани за струку, треба да садржи и остале информације које су у складу са потребама ученика и на тај начин да представља извор широких информација.

Процес настанка уџбеника, од идеје, рукописа, до издавања, укључује многе актере који су важни за добијање квалитетног крајњег производа (Вејрих 1995: 134). Актери важни за креирање уџбеника енглеског језика струке подразумевају стручњаке из области којом се уџбеник бави а који ће моћи да потврде аутентичност и погодност изабраних садржаја за наставу, лингвисту који познаје језик дате струке и који зна које језичке елементе треба уврстити у наставу језика, методичара који ће на исправан начин уврстити све оне методолошке принципе важне за успешну реализацију програма. Примарну улогу у одабиру уџбеника играју наставници и ученици. Наставници, на којима је да донесу одлуку о уџбенику и ученици на основу чијих потреба се првенствено и ствара један уџбеник, али и цео наставни програм. Дobar уџбеник мора да има квалитетан садржај који ће бити приступачан ученицима и који ће их мотивисати (Мик 2000).

Сви актери који су укључени у процес образовања имају одређена очекивања од уџбеника који им се нуде. Од уџбеника се обично очекује да прати упуте задате у наставном плану и програму⁹, да његов садржај буде разумљив и примерен нивоу знања ученика и њиховим потребама и интересовањима. Наставници очекују да уџбеник буде релевантни извор и средство за извође-

⁸„Заиста, свако учење из уџбеника засновано је на раду на тексту, односно ефикасном разумевању прочитаног, веома сложеној и захтевној компетенцији која укључује серију процеса (почевши од декодирања речи, разумевања речи, разумевања реченице до виших ниво закључивања заснованих на разумевању дискурса)” (Антић 2018: 221).

⁹У Србији, оквирни садржај уџбеника одређен је Правилником о плану и програму образовања и испитања за заједничке предмете у стручним и уметничким школама (*Службени гласник РС – Просвејни гласник*, бр. 3/2015 од 7. 5. 2015. године). Правилник дефинише тематске области, које су исте до краја средњошколског образовања и обухватају теме из свакодневнoг живота, свет рада (перспективе и образовни системи), генерацијске разлике и вршњачка питања итд. У наводу тематских области на последњем месту налазе се Језик струке са освртом на процес рада, праћење новина у области струке, описи послова, пословна комуникација. Наставник је у обавези да обради пет оквирних тема. Правилник такође препоручује да се текстовима обухвате шематски прикази, упутства о примени апарата, инструмената, материјала, декларације, затим краћи стручни текстови који се односе на тематске садржаје стручних предмета, уз адекватну дидактичку подршку.

ње наставе, да садржински буде прикладан и да садржи информације које су аутентичне у односу на струку, да поред аутентичних тема нуди и иновативне и оригиналне идеје које ће код ученика развијати критичко размишљање, извођење закључака и подстицати их на размишљање о питањима која се тичу стручних области. Аутори и издавачи очекују да наставници и ученици прихвате понуђене уџбенике и да их дугорочно користе у процесу наставе и учења (Марш 2005: 169).

Да би се испунила сва очекивања свих корисника уџбеника у наставном процесу и утврдила сврсисходност датог уџбеника, од велике је важности извршити његову анализу. У нашем случају, потреба за детаљном анализом уџбеника енглеског језика који се користе у средњим стручним школама техничког усмерења условљена је чињеницом да се уџбеници користе у широком националном контексту, у свим средњим школама под патронатом Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије. Иако је избор уџбеника дефинисан Законом о уџбеницима (*Службени гласник РС*, бр. 27 од 6. 4. 2018) у смислу квалитета и квантитета уџбеника и условљен Правилником о стандардима квалитета уџбеника¹⁰ (*Службени гласник РС*, бр. 42 од 22. 4. 2016. и бр. 45 од 13. 6. 2018) и Правилником о плану уџбеника (*Службени гласник РС – Просвејни гласник*, 9/2016-161, 10/2016-276 (исправка), 10/2017-51, 11/2019-206), наставници су ти који одлучују који ће уџбеник користити у настави. Ипак, и овде им је избор сужен на оне уџбенике које је Министарство просвете одобрило а који су наведени у Каталогу уџбеника (*Службени гласник РС – Просвејни гласник*, бр. 9/2016, 5/2018, 4/2019, 13/2019 и 2/2020). Закључујемо да Министарство просвете утврђује адекватност уџбеника посредством законски уоквирених стандарда, а начин њиховог представљања у уџбенику је задатак аутора уџбеника.

Избор неодговарајућег уџбеника може имати негативне последице на процес наставе и на процес учења. Посебно када говоримо о уџбенику који се користи у контексту наставе енглеског језика струке. Мало користи ће ученици средњих стручних школа техничког усмерења имати од уџбеника који се баве општим темама а не обухватају теме које су карактеристичне за дату струку. Као главни извор тема у настави језика струке, уџбеник треба да садржи и промовише теме и идеје које ће водити ка унапређењу оних језичких вештина и вокабулара који су својствени датој струци, односно потребама ученика који ће језик користити у ситуацијама које захтевају познавање језика струке. Као илустрацију наведимо да је недопустиво да ученици средњих стручних школа електротехничког и саобраћајног усмерења користе

¹⁰„Стандарди се односе на садржај, педагошко-психолошке, дидактичко-методичке и језичке захтеве, као и на ликовно-графичку и техничку опремљеност наставног средства. Уз сваки стандард дати су показатељи који их ближе одређују” (Министарство просвете, науке и технолошког развоја, Република Србија 2018: 34–35).

исти уџбеник у настави енглеског језика¹¹, првенствено зато што се ради о усмерењима, потребама и тематикама које се суштински разликују. То значи да је, пре него се приступи методолошкој основи стварања уџбеника, потребно дефинисати којем образовном систему ће он служити, утврдити ниво знања и потребе ученика, као и потребе струке. Погрешно је мишљење да је „смисао образовања увек, свуда и за све један те исти” (Хутороској 2006: 91).

5. КРИТЕРИЈУМИ АНАЛИЗЕ УЏБЕНИКА

У пракси су присутни различити критеријуми за анализу уџбеника, у зависности од тога шта анализа има за циљ. Предмет анализе може бити садржај уџбеника, да ли су експланаторни или наративни, жанровска заступљеност, разумљивост, прилагођеност узрасту и нивоу знања ученика, прилагођеност потребама ученика, квалитет илустрација и слично (Мик 2000). У наставку рада осврнућемо се на критеријуме за анализу уџбеника које су представили познати лингвисти који се баве овим питањем, а које се могу применити и у нашем контексту. Такође, приказаћемо и контролне листе¹² на основу којих се врши анализа.

Анализу уџбеника, у општем смислу, можемо поделити на анализу која се односи на свеукупни изглед уџбеника, дизајн, садржај¹³, расподелу наставних јединица и лекција, и на анализу која испитује појединачне делове уџбеника, као што су заступљеност језичких вештина, заступљеност одговарајућих тема и заступљеност вежби. Анализа уџбеника спроведена у циљу утврђивања њихових утицаја на наставни процес треба да подразумева елементе као што су наставни план и програм и дидактички приступ, при чему се долази до сазнања не само о чиниоцима који утичу на стварање уџбеника, већ и онима који утичу на њихову употребу (Лебрун и др. 2002). Скопинскаја (2003: 39) предлаже два правца у којима би анализа уџбеника требало да се одвија – први правац односи се на предиктивну анализу која се изводи пре него што се уџбеник примени у настави и утврђује да ли је уџбеник погодан за примену у контексту потреба ученика којима је и намењен, а други правац је представља ретроспективну анализу уџбеника који су већ у употреби.

Олорундаре (1998) наводи четири критеријума за анализу уџбеника: адекватност уџбеника у односу на процес, адекватност уџбеника у односу на

¹¹ Видети Каталог уџбеника, *Службени Гласник РС – Просветни Гласник*, бр. 9/2016, 5/2018, 4/2019, 13/2019 и 2/2020.

¹² Контролне листе, односно *Checklists*, су најефикаснији начин систематског прикупљања података. Оне морају бити пажљиво састављене у складу са задацима анализе (нпр. потребе ученика у односу на уџбеник, контекст у којем се уџбеници користе, итд.) (Мекграт 2002).

¹³ Овде се мисли на садржај као табеларни приказ свих наставних јединица у уџбенику, а који се обично налази на првим странама уџбеника.

садржај, адекватност уџбеника у односу на представљени материјал и адекватност уџбеника у односу на могућност и подстицање самосталног рада. У истом погледу, Канингсворт (1995) наводи да се одабиру уџбеника треба приступити веома пажљиво и да при процесу анализе треба водити рачуна о томе да ли уџбеник одражава циљеве, методе и вредности наставног програма. Што се више информација о уџбенику, ученицима и контексту учења добије, избор уџбеника ће бити бољи. Она сматра да је анализа нека врста акционог истраживања, у којем је могуће анализирати корисност, предности и слабости уџбеника. Канингсвортова (1995) је у своју контролну листу уврстила осам категорија, које између осталог обухватају циљеве и приступе, дизајн и организацију уџбеника, језички садржај, методологију, вештине, теме и слично.

Анализа уџбеника у погледу њихове синхронизованости са потребама ученика, њихове усклађености са вредностима и ставовима ученика, могућности да држе пажњу ученика, флексибилношћу да истовремено буду у складу са афинитетима и наставника и ученика – неки су од предлога које дају Брин и Кадлин (1987).

Шелдон (1988: 242) представља седамнаест категорија за анализу уџбеника, од којих издвајамо дефинисање корисника, поступност представљеног градива, адекватност у односу на ниво знања ученика, аутентичност, едукативну вредност, флексибилност. Његова контролна листа је фокусирана на аутентичност текстова представљених у уџбеницима и њихову адекватност, уз напомену да наставници при избору уџбеника морају да воде рачуна о питањима која се тичу стереотипа, могућности погрешног схватања садржаја, увредљивих илустрација у погледу пола, расе, националности и припадности друштвеним класама.

Болић (2013: 78) предлаже следеће критеријуме одабира, односно анализе уџбеника: а) језички критеријум, који се односи на ниво знања енглеског језика ученика; б) методолошки критеријум, који се односи на адекватно представљање информација из области струке и језичких структура – од лакших ка тежим; в) психолошки критеријум, који се односи на текстове који морају бити довољно интересантни у начину на који се износе чињенице и подаци, што доприноси повећању интересовања ученика како за учење језика струке тако и за саму струку. Ово се посебно односи на ученике средњих стручних школа техничког усмерења јер, по мишљењу С. Болић (2013: 78), они исказују мање интересовања за учење енглеског језика у односу на друге циљне групе. Као последњи критеријум ауторка наводи стручност текста, који се односи на информативност јер текст мора да буде носилац информативности у складу са нивоом знања ученика.

Да би се одабрао уџбеник који у потпуности одговара постављеним критеријумима анализе, неопходно је спровести детаљну анализу уџбеника. Браун (2001: 142) предлаже контролну листу од дванаест категорија, од којих

свака садржи од једног до седам питања за разматрање. Критеријуми за анализу садржаја уџбеника које он предлаже су усклађеност уџбеника са циљевима наставе, предзнање ученика, теоретски приступ, заступљеност језичких вештина, квалитет вежби (објашњења, упутства и активно учешће у настави), секвенцирање (вештина, граматичких структура, ситуација, итд.), вокабулар (релевантност, фреквентност и стратегије учења), формат, квалитет и јасноћа илустрација, укупни изглед уџбеника, додатни наставни материјал (радна свеска, аудио и видео-материјал). Ова контролна листа сматра се најопсежнијом¹⁴, с обзиром на то да обухвата опште и посебне критеријуме за анализу уџбеника, као и различите факторе који су битни у настави енглеског језика. За разлику од наведених лингвиста, Пингл (1999) предлаже уопштеније критеријуме за анализу уџбеника који подразумевају елементе који се односе на уџбеник, формалне критеријуме, врсту текста заступљеног у уџбеницима, вежбања, садржај. Елементи који се односе на уџбеник обухватају систем образовања, наставни план и програм, процедуру прилагођавања уџбеника, структуру издавачких кућа. Формални критеријуми тичу се библиографских референци, циљне групе (тип школе којој је уџбеник намењен и ниво знања ученика). Критеријум анализе избора текстова односи се на избор текстова од стране аутора, илустрације у уџбенику, статистичке приказе, изворе. Анализа садржаја односи се на тачност чињеница представљених у уџбенику, аутентичност текстова и одабир тема у складу са потребама ученика.

Из претходно приказаних критеријума можемо закључити да они садрже доста сличних елемената и да су сви усмерени ка унапређењу квалитета уџбеника. У зависности од потреба зарад којих се спроводи анализа уџбеника, у пракси ће се применити они критеријуми који у сваком погледу кореспондирају са циљевима анализе.

ЗАКЉУЧАК

Садржај и структура уџбеника који се користе у настави енглеског језика у средњим стручним школама техничког усмерења имају двоструку важност у процесу наставе. Они доприносе побољшању језичких вештина ученика, приближавају теме које су из области струке за коју се школују и омогућавају да се стечено знање примени у аутентичним ситуацијама. Уџбеници су подједнако важни и за наставнике језика јер осликавају наставни план и програм и садрже готов наставни материјал, омогућавајући тиме више

¹⁴ Иако опсежна, Браунова контролна листа није и најдужа. Овај епитет припада контролној листи коју је саставила Скирсо (1991), а која је дуга чак осам страна и стално се ажурира. Скирсова је класификовала велики број елемената који се морају одредити пре него се приступи анализи уџбеника, а који садрже потребне информације о ученицима, наставницима и образовним институцијама.

времена наставницима да се адекватно припреме за наставу, посебно када су наставници мање искусни.

Питање одабира уџбеника у образовном систему Републике Србије представља један од кључних проблема, који обухвата све актере укључене у процес наставе, почев од типа школе у којој се користе, ученика којима су намењени и наставника. Нормативна акта која законски уоквирују употребу уџбеника у настави језика не дају довољно критеријума на основу којих би се оценио квалитет и квантитет уџбеника, те је анализа уџбеника кључни корак ка унапређењу наставе, посебно у случају уџбеника енглеског језика у средњим стручним школама техничког усмерења.

У раду су представљени неки од аспеката анализе уџбеника која подразумева процесе као што су анализа потреба ученика, анализа усклађености уџбеника и наставног плана и програма, као и усклађеност са циљевима учења енглеског језика струке. Како је циљ рада да се укаже на неопходност и важност анализе уџбеника, критеријуми анализе представљени у раду намењени су првенствено унапређењу садржаја уџбеника који се користе у настави енглеског језика у средњим стручним школама техничког усмерења, али се исто тако могу применити и на остале уџбенике.

Можемо закључити да одабир уџбеника није лак и да наставницима, на којима је и одлука о избору уџбеника, представља додатно оптерећење. Управо зато је анализу уџбеника потребно извршити у раним фазама његовог стварања, како би се избегле ситуације употребе уџбеника који није у складу са потребама наставе којој је намењен, а и смањио терет одговорности који је наметнут наставницима. Министарство просвете и релевантне институције из домена образовања такође морају бити укључени у процес анализе и одабира уџбеника енглеског језика струке. Да би се дошло до квалитетног уџбеника који ће бити у складу са постављеним наставним циљевима, исходима и потребама ученика, неопходно је да се у процес анализе уџбеника укључе познаваоци из различитих области – стручњаци из дате струке, лингвисти који се баве језиком струке, наставници, па и ученици. Одређивањем циља анализе лакше је одредити критеријуме, начине и методе који ће се применити у анализи. Овакав вид сарадње довео би до стварања савременог уџбеника као важног извора знања и информација релевантних за унапређење енглеског језика струке из дате области и који би исто тако омогућио самовредновање постигнућа ученика и праћење сопственог прогреса кроз садржаје представљене у уџбенику.

Узимајући у обзир дате критеријуме за анализу уџбеника, у зависности од сврхе саме анализе, они који се баве анализом уџбеника требало би да уз јасна упутства и детаљне критеријуме донесу одлуку о одабиру уџбеника који ће у највећој мери одговарати захтевима који карактеришу наставу енглеског језика струке.

На крају, морамо се сложити са Олрајтовом (1981: 8) тврдњом да је учење језика сложен процес и да не постоји идеалан уџбеник који ће у потпуности бити у складу са потребама ученика, наставника, наставног плана и програма и школе. Сваки уџбеник има предности и мане и још увек није објављен уџбеник који би у потпуности одговарао одређеној групи ученика. Поред тога, и мишљења наставника о истом уџбенику могу се разликовати у зависности од њиховог искуства, начина извођења наставе и потреба ученика. Ова тврдња потврђује наш став о важности анализе уџбеника као пресудном кораку у процесу стварања и одабира уџбеника.

ЛИТЕРАТУРА

Андерсон, Томкинс (1983): R. M. Anderson, G. S. Tomkins, *Understanding materials: Their role in curriculum development. A discussion guide*, Vancouver: University of British Columbia, Faculty of Education, Centre for the Study of Curriculum and Instruction.

Антић (2018): S. Antić, Učenički kognitivni obrasci upotrebe udžbenika u procesu učenja – perspektiva učenika, *Nastava i vaspitanje*, 67/2, 219–234.

Бирд (2001): P. Byrd, Textbooks: Evaluation for selection and analysis for implementation, *Teaching English as a second or foreign language*, 3, 415–428.

Брајтон (1980): G. Broughton, *Teaching English as a Foreign Language*, London & New York: Routledge.

Браун (2001): H. D. Brown, *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*, White Plains, NY: Longman.

Брин, Кандлин (1987): M. P. Breen, C. N. Candlin, Which materials? A consumer's and designer's guide, *ELT textbooks and materials: Problems in evaluation and development. ELT Documents*, 126, 13–28.

Вејнрих (1995): T. Weinreich, The educational textmarket: qualities and quantities, *Text and Quality*, Oslo.

Влајковић Бојић, Стевановић (2017): В. Влајковић Бојић, Ј. Стевановић, Улога уџбеника у савременом образовању, *Педагошка истраживања и школска пракса*, 65–66. <https://www.ipisr.org.rs/attachments/article/104/Uloga-udzbenika-u-savremenom-obrazovanju.pdf>.

Вокер (1981): D. F. Walker, Learning science from textbooks: Toward a balanced assessment of textbooks in science education, *Research in Science Education: New Questions, New Directions*, Columbus, Ohio: Clearinghouse for Science, Mathematics, and Environmental Education, 5–20.

Вукадин, Марковић (2019): M. Vukadin, N. Marković, Developing 21st Century Skills Through Theme-Based Instruction And By Applying Multiple Intelligence Theory: Teacher Competencies, *Узданица*, XVI/2, 235–251.

Галфман, Подстригич, Лосинскаја (2004): E. Gelfman, A. Podstrigich, R. Losinskaya, On the problem of typology and functions of school texts, Discussion Group 14, Focus on the Development and Research of Mathematics Textbooks, presented at the *10th International Congress of Mathematics Education, ICME X*, Copenhagen, Denmark: ICME.

Гарингер (2002): D. Garinger, Textbook selection for the ESL classroom, *Center for Applied Linguistics Digest*, 2/10.

Грејвс, Ксу (2000): K. Graves, S. Xu, *Designing language courses: A guide for teachers*, Boston, MA: Heinle & Heinle.

Болић (2013): S. Đolić, *Globalizacija i menadžment u nastavi stranih jezika: Engleski jezik na početku III milenijuma*, Kosovska Mitrovica: Filozofski fakultet.

Букић (2017): D. Đukić, *Engleski kao jezik struke u srednjim stručnim školama u kontekstu jezičkih obrazovnih politika u Srbiji u periodu od 1990. do 2012. godine*, neobjavljena doktorska disertacija, Beograd: Filološki fakultet.

Закон о средњем образовању и васпитању, *Службени гласник РС*, бр. 55/2013, 101/2017 и 27/2018.

Закон о уџбеницима, *Службени гласник РС*, број 27 од 6. априла 2018.

Игњачевић (2008): A. Ignjačević, Specifičnosti nastave stranog jezika struke, *Nastava i vaspitanje*, 57/2, 152–156.

Игрутиновић (2015): S. Igrutinović, Gramatičke i leksičke osobenosti jezika struke, *Trendovi razvoja: Univerzitet u promenama*. http://www.trend.uns.ac.rs/stskup/trend_2015/radovi/T2.4/T2.4-4.pdf

Јерковић (2017): J. M. Jerković, Analiza potreba studenata tehnoloških fakulteta u Srbiji u nastavi engleskog jezika, *Методички видици*, 7/7, 377–401.

Канингсворт (1995): A. Cunningsworth, *Choosing your coursebook*, Oxford: Macmillan Heinemann ELT.

Каталог уџбеника, *Службени гласник РС – Просветни гласник*, бр. 9/2016, 5/2018, 4/2019, 13/2019 и 2/2020.

Комненовић (2016): М. Комненовић, Значај школе за професионалну оријентацију ученика и њихово даље образовање, *Узданица*, XIII/2, 239–253.

Кончаревић (2002): К. Кончаревић, *Савремени уџбеник сѝраној – руској језика: сѝрукѝура и садржај*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Лебрун и др. (2002): J. Lebrun, Y. Lenoir, M. Laforest, F. Larose, G. R. Roy, C. Spallanzani, M. Pearson, Past and current trends in the analysis of textbooks in a Quebec context, *Curriculum inquiry*, 32/1, 51–83.

Макевић (2001): С. Макевић, *Педагошко-дидакѝички ѝринциѝи и криѝерији у изради наѝтавних ѝланова и ѝроѝрама*, Шабац: Виша школа за образовање васпитача.

Марш (2005): C. J. Marsh, *Key concepts for understanding curriculum*, 3rd edition, London: Routledge.

Мекгра (2002): I. McGrath, *Materials Evaluation And Design For Language Teaching*, Edinburgh: Edinburgh University Press.

Мик (2000): J. Mikk, *Textbook: Research and Writing. Baltische Studien zur Erziehungs und Sozialwissenschaft, Band 3 (Baltic Studies for Education and Social Sciences, Volume 3)*, New York: Peter Lang Publishing, Inc.

Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2018): *Извешѝај о реализацији акционој ѝлана за сѝровођење сѝраѝеѝије развоја образовања до 2020. године*. <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2018/08/AP-SROS-IZVESTAJ-15jun.pdf>

Нунан (1991): D. Nunan, *Language teaching methodology*, New York: Prentice Hall.

Олорундаре (1998): S. A. Olorundare, Textbook Selection: A critical process in the Education Enterprise, *Journal of Educational Theory and Practice*, 4/1–2, 1–10.

Олгајт (1981): R. Allwright, What do we want teaching materials for?, *ELT Journal*, 36(1), 5–18.

Пингл (1999): F. Pingel, *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung.

Правилник о општим стандардима постигнућа за крај општег средњег образовања и средњег стручног образовања у делу општеобразовних предмета, *Службени гласник РС*, бр. 117/2013.

Правилник о плану и програму образовања и васпитања за заједничке предмете у стручним и уметничким школама, *Службени гласник РС – Просветни гласник*, бр. 3/2015 од 7. 5. 2015. године.

Правилник о плану уџбеника, *Службени гласник РС – Просветни гласник*, 9/2016-161, 10/2016-276 (исправка), 10/2017-51, 11/2019-206.

Правилник о стандардима квалитета уџбеника, *Службени гласник РС*, бр. 42 од 22. априла 2016, бр. 45 од 13. јуна 2018.

Рамхавати (2018): L. Rahmawati, *A content analysis of the English textbook "Primary English as a Second Language"*, doctoral dissertation, UIN Sunan Ampel Surabaya. <https://core.ac.uk/download/pdf/154750424.pdf>

Ричардс, Роџерс (2014): J. C. Richards, T. S. Rodgers, *Approaches and methods in language teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.

Савић (2006): В. Савић, Развој комуникационих вештина путем дискусије у настави енглеског језика струке, *Узданица*, III/1–2, 139–145.

Савић (2013): V. Savić, Using stories in theme-based instruction, *Узданица*, XI/1, 169–186.

Скирсо (1991): A. Skierso, Textbook selection and evaluation, In: M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language*, Boston: Heinle and Heinle, 432–453.

Скопинскаја (2003): L. Skopinskaja, The role of culture in foreign language teaching materials: An evaluation from an intercultural perspective, In: I. Lázár (Ed.), *Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education*, European Centre for Modern Languages, Council of Europe Publishing, 39–68. http://archive.ecml.at/documents/pub123bE2003_Lazar.pdf#page=41

Солаковић (2013): I. Solaković, Elektronski nastavni materijali u funkciji podizanja kvaliteta nastave, *Obrazovna tehnologija*, 13/4, 429–435.

Стојковић, Бурић (2011): N. Stojković, M. D. Đurić, Specifics of an Academic English Course development at the Faculty of Electronic Engineering in Niš and the Faculty of Electrical Engineering in Belgrade, *Teme*, 35/3, 847–858.

Тасић (2009): М. Тасић, English language teaching in mechanical engineering, *FACTA UNIVERSITATIS – Linguistics and Literature*, 7/1, 101–112.

Томлинсон (2001): В. Tomlinson, Materials Development, In: R. Carter, D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, 66–71.

Фредериксен, Колинс (1989): J. R. Frederiksen, A. Collins, A systems approach to educational testing, *Educational researcher*, 18/9, 27–32.

Хачисон, Торес (1994): Т. Hutchinson, Е. Torres, The textbook as agent of change, *ELT Journal*, 48/4, 315–328.

Хуторској (2006): А. V. Khutorskoi, The place of the textbook in the didactic system, *Russian Education & Society*, 48/3, 78–93.

Шелдон (1988): L. Sheldon, Evaluating ELT textbooks and materials, *ELT Journal*, 42/2, 237–246.

Jelena D. Rajović

Kosovo–Metohija technical college
Leposavić

Nebojša M. Denić

University of Priština
Faculty of Sciences and Mathematics
Kosovska Mitrovica

Jelena N. Stojanović

Alfa BK University
Faculty of Mathematics and Informatics
Novi Beograd

A CONTRIBUTION TO THE STUDY OF ENGLISH LANGUAGE TEXTBOOKS FOR VOCATIONAL SECONDARY SCHOOLS: CRITERIA OF ANALYSIS

Summary: English for Specific Purposes is an important segment of English language teaching, primarily due to the status that the English language has in the world today and its presence in all spheres of human activity. English for Specific Purposes in vocational secondary schools, especially those of technical orientation, has been unreasonably neglected and the literature dealing with this issue is insignificant. One of the important elements of teaching English in vocational secondary schools is a textbook, the content of which should reflect learning goals and outcomes. The aim of this paper is to point out the importance of textbooks in teaching English in vocational secondary schools of technical orientation and to point out the importance of textbook analysis. The textbook, as an important part of planning and conducting the teaching process, should be in accordance with students' needs. The paper points out the existing theories of textbook analysis represented in the relevant literature, which can be applied in Serbian educational context. Recommendations on possible criteria that can be applied in the analysis of textbooks are given as well.

Keywords: English for Specific Purposes, textbook, vocational secondary schools, analysis, criteria.

Ивана Р. Јовановић
Филолошка гимназија
Београд

УДК: 316.77:159.9
<https://doi.org/10.18485/uzdanica.2020.17.2.7>
Прегледни рад
Примљен: 31. август 2020.
Прихваћен: 23. новембар 2020.

О НЕКИМ АСПЕКТИМА ПСИХОЛОГИЈЕ МЕДИЈСКЕ И ОПШТЕ КОМУНИКАЦИЈЕ

Айсџиракџи: У раду се теоријски разматра међусобно прожимање друштвене свести, културе, психологије и комуникације, са методолошке позиције у којој се појам културе и облици њене вербализације садржајно постављају као шири појмови од појма друштвене свести. Колективна свест се овде не схвата примарно као психолошка реалност, већ као социјална чињеница, амбијент у коме опстају језик, религија, наука, политика, медији и други варијетети друштвеног испољавања човековог, а област психолошког одређује се у колективној свести као систем норми. О психолошким моментима у медијској комуникацији, аутор истиче да стицање способности тумачења и критиковања медијских манипулација битно помаже појединцима да се оспособе за стварање бољег односа према доминантним медијима и култури уопште. Успостављањем спреге између културе медија, идеологије и психологије – закључак је ауторов – отвара се могућност хибридације стварности и регресије хуманих идеала.

Кључне речи: психологија, комуникација, социологија, медиологија, манипулација.

1. УВОДНА РАЗМАТРАЊА

1. Интересовање да се открију и разумеју механизми функционисања и мисао људског комуницирања – како наводи З. Томић (2003: 12–13) – „старо је колико и људско друштво”. Ова ауторка примећује и значај проучавања комуникације са психолошких и сродних аспеката истичући да комуникологија „надовезујући се на филозофску и лингвистичку традицију, а посебно на достигнућа психолингвистичких, социолингвистичких, семантичких, фонолошких, семиолошких истраживања – тематизује истраживања развојног, интеркултуралног и невербалног комуницирања, односно, питања домена важења различитих знаковних, а пре свега језичких, као и осталих симболичких система¹ који структурирају процес комуникације”.

¹О елементима овога симболичког процеса више у: М. Милетић, Н. Милетић 2012.

2. О психолошкој и социјалној димензији комуникације још од античког периода наилазимо на опречне ставове. Врло се разликује Квинтилијанов став, на пример, од Аристотеловог². Квинтилијан се најпре позива на Цицерона, који на прво место поставља социјалну, а на друго – психолошку примереност израза теми, публици и самом кориснику језика. Аристотелово поимање говора, тј. текста, више одговара савременој текстологији, нараторологији и вербатологији. Ово због тога што се текст може проучавати са гледишта информације коју садржи, са гледишта психологије његовог стварања – тј. као производа говорно-мисаоне делатности субјекта, па тек онда са позиција прагматичких (рецептивно-интерпретативних), и на крају, са аспекта његове структуре, говорне организације, стилистике и сл. (уп. Симић 1997: 166–167, 247).

а) У том смислу, П. Вучковић (1995: 114–117) о дискурсу суди управо са гледишта психолога и филозофа. По њему, говорник одабира појмове које слушалац треба да схвати, и речи које те појмове треба да изразе, а после тога следи планирање исказа. Уосталом, људи говоре да би произвели одређени ефекат код слушалаца, а језичка комуникација намеће проучавање значења у склопу тријаде: значење, намера говорника и интерпретација саговорника. Уколико томе додамо да се комуникација увек одвија у неком контексту, то ће и контекст постати незаобилазан фактор у објашњењу феномена значења (тачније: смисла). Основна разлика између лингвистичких правила и психолошких принципа лежи у томе што правила припадају категорији апсолутног, а психолошки принципи категорији релативног (уп. Ферг 1957, Сосир 1969, Леонтјев 1979, Катлин 1998).

б) Једини реални феномен усмерен на предмет споразумевања – јесте 'исказ' (Јовановић Симић, Симић 2015), а он упућује на моменте који постоје ван психолошког и језичког поља, и битно утичу на формирање поруке. 'Израз' се, међутим, односи на ентитет 'формиран у психи појединца', релативно независно од вањских момената (исп. Рубинштејн 1973: 523). Иако мисао и психолошки став не постоје потпуно херметизовани од вањског света, човек располаже моћима да активира свест, контролише своју вољу и емоције, или регулише унутрашње духовне потенције, и тако формира сопствену слику о предмету споразумевања. Тако 'прерађена' слика стварности (уп. Ворф 1979) уобличава се у поруку, или чини 'конотативну' пратњу поруке. Могла би се одавде извести теза да је 'израз' резултат активног психичког става говорника према предмету поруке, или према адресату.

3. 'Најпроточнији' и функционално-психолошки најразноврснији медијум комуникације – јесте човеков свакодневни живот, па је са овом чињеницом у вези и питање одређења природе свакодневице. Иако свакодневица

²Исп. теоријски континуитет реторичког истраживања у: Удинг, Штајнбринк 2011: 200–201.

спада у људску културу, она је ипак одредљива помоћу специјалних облика духовног, материјалног и психолошког испољавања човековог.

а) Што се тиче језичког испољавања човековог у том контексту – оно се чини најкомплекснијим, особито због чињенице што се у свакодневном говору укрштају знање, искуство, емоције, друштвена свест, јавно мњење, па и медији (уп. Еко 1973: 38). С тим у вези, интересантно је запажање З. Томић (2003: 12–13) да је суштина комуникације садржана у општењу, односно саопштавању одређеног садржаја (информације, поруке), те да „сваки културни феномен, од језика до осталих симболичких форми, медија комуницирања, па до одеће, хране, стамбеног простора, средстава транспорта, понашања, обреда, култова, ритуала – може бити предмет комуниколошких истраживања”.

б) Овамо, наравно, спадају лепо опхођење, моралност, уравнотежена емоционалност итд. То значи да је у систем културе укључен сâм човек, са свим особинама које је у њој стекао и које га за њу везују. „Урођена својства, диспозиције, дата су човеку као нека врста природе” – пише А. Хелер (1978: 40), и помаже нам да разграничимо културна од природних својстава човекових.

4. Дефинишући комуникацију преко средстава која користи, као што су форма (која је иначе под контролом субјекта), медијум (најпознатији као реч, књига, али и као графикон, цртеж и сл.), те и преко медија (практично, технолошких средстава масовне комуникације), З. Томић (2003: 28) утврђује да „комуникација представља процес емитовања и примања знакова који имају одређено значење”.

а) Разумљиво је, дакле, да комуникативни процес подразумева остваривање везе међу људима, а оне по својој суштини и структури могу бити директне или индиректне, али су увек одређене идејама, уверењима, психолошким позицијама комуникатора, мишљењима и сл. Иако је моћ говора биолошки дата човеку, комуникација, тј. њени облици и варијанте – морају се учити. У том смислу, комуникација је подложна нормативној регулацији.

б) Рут Бенедикт (1934) је утврдила да је мишљење и понашање припадника датог колектива условљено својеврсним устаљеним³ ’културним образаца’. Слично на културу гледа и С. Д. Форд (у: Стјуард 1981: 62): „Између физичке средине и људске делатности увек постоји један средњи члан, један скуп посебних циљева и вредности, склоп знања и уверења: другим речима, један културни образац”. Два се цитирана става разликују по томе што је према потоњем читава култура један јединствени образац, а у првome је реч о скупу или систему образаца из којих се састоји национална култура (уп. Белић 1998).

³Са овога су аспекта национално репрезентативне пословице, али и фразеологизми и друге фолклорне форме (исп. Јовановић 2006, Мршевић-Радовић 2008).

5. Уз психологију сазнања, теоријски значај за нашу тему имају и Хартманова (1924) излагања о изворима сазнања. Интуитивно знање није нека 'трансценденција' чулне перцепције, већ је њена пратећа појава која за основу има подсвесне асоцијације из потиснутог или у датој прилици неактивног искуства које допуњује свест о догађају. Ове се асоцијације шире на колективне духовне структуре уз помоћ којих се знање систематизује и осмишљава ново сазнање (исп. Симић 2001). 'Систематизација' конвенционализоване, друштвено оверене мисаоне схеме или 'обрасца' подвргнута је увек одређеној хијерархији (исп. Симић 2010). Један од тих образаца делује у кругу психолошких вредности.

а) Рубинштејн⁴ (1973: 523) пак скреће пажњу на опасност идентификације мишљења, и његове психолошке форме – са језиком, који је, заправо, облички архаичнији. Наиме, језик поседује своју сопствену 'технику', а она је у међузависности са психолошком логиком, иако није идентична с њом. Тако, симултано или сукцесивно дати елементи запажања или утисака, битно условљавају комуникацију⁵. А оба процеса су психолошка, само у првом случају имамо описе датог скупнога садржаја, а у другом – нарацију.

б) „Посебно у овој групи стоје импресије, у којима преовлађује лични моменат⁶ – сматра М. Павловић (1978: 17). С друге стране, с обзиром на односе елемената свести, који условљавају закључивање⁷ о нечем – имамо расправе”. У начелу, јединственост и целовитост искуствених и психолошких доживљаја могућа је једино на основи колективне свести, јер она уједињује у целину узајамно изолована стања индивидуалне свести.

⁴Тематска прогресија' није ни замислива без 'тематског садржаја', дакле контакта исказне форме са предметом који описује (о томе више у: Јовановић Симић, Симић 2015). Да би се разумела та важна особеност предикативности, ваља упутити на разлику између општег значења и 'упућивања' на предмет разговора. „Однос речи и предмета чини основицу њеног значења – сматра Рубинштејн (1973: 510). – Али овај однос није непосредан већ је посредован помоћу општег семантичког садржаја речи, помоћу појма и слике”.

⁵О њима М. Павловић (1978: 17) говори као о „психолошко-језичким изражајима”.

⁶О 'импресији' у комуникацији расправља Радојчић (1975), а о 'конотацији' као унутарсистемској појави која носи информацију о положају који заузимају језичке јединице у општем језичком систему, али и као о информацији о типу говорне сфере говоре Блумфилд (1970) и Симић (2001).

⁷Ауторска расуђивања прате делове текста који износе концептуалну информацију и изражавају се у облику судова, закључака, филозофских и психолошких уопштавања, у облику закључака и сажетака (исп. Јовановић Симић, Симић 2015).

2. НЕКА ЗАПАЖАЊА О ПСИХОЛОГИЈИ МЕДИЈСКЕ КОМУНИКАЦИЈЕ

1. Са појмом 'опште културе' данас је нужно повезан и појам тзв. 'медијске културе'. По Д. Келеру (2004: 5–7) – она „користи и слику и звук. Различити медији [...] дају приоритет слици или звуку, или комбинацији ова два израза, усмеравајући своје дејство на широки спектар доживљаја, осећања и идеја [...]”. Дакле, са аспекта савременог човека – мора се признати да је медијска култура⁸ истовремено и култура високе технологије, тзв. техно-култура, која практично ствара нови тип друштва у којем медији и технологија, посредством психологије, постају организацијски принципи. Сами медији представљају врло разноврсну и разуђену семиолошку материју, те значајно утичу на психолошко креирање људског ума, па се, природно, поставља питање има ли ту места за превентивно или терапеутско деловање (Келер 2004: 6). Изгледа да има. Литерарни одломци, романи у наставцима, научне анализе, општеполитичке студије или ускостручни прилози – сви ти текстови у основи се разликују од новинарских жанрова, а имају виши културни смисао, и доприносе позитивној психологизацији искуства масовног читаоца (РКТ 1992: s.v. В. и: Славковић 1975, Живковић 1963, Јовановић 2019).

2. Сем тога, у облике новинарског казивања укључују се и оптички и нелингвистички акустички системи знакова⁹, и сваки од ових знаковно-медијских облика у зависности је, разуме се, од информативне функције садржаја, од тежње новинара да постигне одређени психолошки ефекат. Дакле, може се рећи да друштвене околности креирају друштвену свест (Фром 2017) и психолошко понашање људи, те се медији постављају као моћно средство пропаганде¹⁰, оруђе којим је могуће свакодневно, па и у сваком тренутку дефинисати јавност и човекову социјалну и психолошку позицију у њој. Укупност конзумената, тј. 'циљна група', социјална средина, психолошки миље или сл. – чине медиолошку публику, а посебне психолошко-социјалне групе примарни су 'потрошачи', али не и једини.

⁸Представе медијске културе показују ко има моћ а ко је нема, коме је допуштено да употребљава силу и насиље, а коме није. Несрећа је што у савременој медијској култури доминантни информативни и забавни медији представљају суштински и извор културне педагогије; они нас у великој мери уче како треба да се понашамо и шта треба да мислимо, осећамо, верујемо, чега да се плашимо и шта да желимо – а шта не (исп. о томе више у: Јовановић 2019).

⁹Некад су језгро друштвених норми чиниле религија, наука, уметност и филозофија као општи облик свести (исп. Лотман 1999). Свест савременог човека о себи и о друштву које га окружује формира се, међутим, у непрекидној комуникацији свих врста и нивоа. На тај начин она се мења и обликује.

¹⁰Венс (1994) говори о тзв. 'скривеним убеђивачима' када расправља о пропаганди.

3. Према томе, социјалне детерминанте, заједно са психолошким, битно су укључене у процес¹¹ одашиљања и пријема поруке уопште, а медијске посебно. Оне, у суштини, чине ограничавајуће факторе ефеката поруке појединца као припадника друштвене групе, нарочито ако се овоме придружи и идеолошко деловање. И у овом последњем моменту медији се показују као моћан инструмент социјалне контроле, и као један од главних државних идеолошких апарата који доприноси очувању хегемоније и 'колективно уравнотежене' психологије. Ова нас чињеница нужно уводи у домен тзв. политичке комуникације, а она је и те како обележена психологизацијом као специфичним видом перспективизације садржаја. Овде је понајмање реч о посматрачкој функцији, тј. простом информисању грађана – реч је, заправо, о обезбеђивању платформе за јавни политички дискурс, давању публициитета владиним и политичким институцијама, њиховом стављању у функцију канала политичких ставова и психолошког стања који се често назива 'колективном психозом'. Тако један облик комуникације, који сматрамо медијским – постаје, пре свега, психолошки филтер, али и економски, тржишни, политички и сл., кроз који пролази догађај пре него што се понуди јавности.

а) На овај начин се креира тзв. 'пseudодогађај' (Борстин 2003а, 2003б) – у чијој је основи тенденција медија да приказују неистините догађаје. Чист облик pseudодогађаја су партијске конференције, које медији преносе фрагментарно. Конференције за штампу су још један облик pseudодогађаја где политичар креира изјаву за јавност пре новинарске публике, а затим је преносе путем медија (Јовановић 2019). Уопштено речено, активности информацијског менаџмента, везане за владајућу политику, осмишљене су да би психолошки контролисале проток информација из институција владе у јавну сферу. Сви ови психолошки усмеривачи воде ка тзв. медијском империјализму. Тако се идеологија поставља као кохерентан скуп уверења и вредности које владају у једној култури, те се она нужно бави односима у оквиру друштва и моћи (Бретон 2000, Волков 2002).

б) Идеологију је, можда, најбоље схватити у дискурзивном смислу – као идеју, значење, теорију – онако како то чини Стјуарт Хол (1976), и онда томе претпоставити одговарајуће облике размишљања, психологије свести и разумевања друштвених односа. Попут Хола, и Сосир (1969) и Барт (2015) сматрају да је значење дискурзивни процес који оперише унутар језичког система оптерећен поступком идеолошког означавања. Психолошко-социјална комуникација, заснована на овим уверењима – одиграва се у пресеку тзв. 'доминантног кода' и 'договореног кода' (као договореног читања), те и тзв. 'опозиционог кода' – као супротно читање и потпуно неслагање са значењима које је пошиљалац намеравао да пренесе.

¹¹ Исп. Јакобсонов комуникативни модел (Јакобсон 1966).

в) У својој књизи *Филозофија медија* Дивна Вуксановић (2007) полази од става да је свет масовних и нових медија конститутиван за данашње схватање реалности. Па и специфична естетизација стварности има своју психолошку детерминацију, јер је доживљај реалности, чулан по пореклу, и привидан по сазнајном значају, – аутореферентан и опажајно самоутемељен. Успостављена спрега између културе медија, психологије и идеологије отвара могућност хибридизације стварности, а она је лажно естетизована, и нужно се подређује тржишту, тј. увод је у свет популарне културе. У том контексту, сама лепота мора се схватити као производ стандардизован по узору на медијске, тржишне и технолошке матрице савременог света. Постаје јасно да естетизација медијски посредованог реалног трансформише сâм појам лепоте, подређујући га стандардима прихваћеним унутар одређене лингвистичке и психолошке заједнице, продукујући нове модалитете који се генеришу по принципу једноставности и утилитарности.

4. Разматрајући однос медија и мита, Ролан Барт (2015) сматра да сваки знак неког језика може као означавајуће учествовати у изградњи мита као другостепеног система. Његова схватања су значајна у значењској анализи психологије медијских текстова. 'Означавајуће' мита истовремено је и смисао и форма, а однос који везује 'појам' и 'смисао' постаје однос искривљавања, те је процес митологизације стварности таква знаковна активност која је лишена значењског континуитета, таутолошки структурирана, обележена нинизмом¹² и квантификацијом квалитета. И ту се отвара простор за психолошку манипулацију. За Филипа Бретона (2000) психолошка манипулација у медијима увек је са етичког становишта срамна и нечасна, и представља претњу демократском друштву. Једна од главних стратегија манипулације – по њему – јесте ограничавање слободе да се расправља или успротиви оном што му се предлаже (о томе и у: Милетић 2011: 13–31). Наметањем мишљења, на силу се жели продрети у нечији дух да би се тамо усадило неко мишљење или понашање а да човек није свестан присиле. У свакодневној комуникацији оваква манипулација је најчешће афективна, али је врло често когнитивна, тј. ослоњена на сазнајни аспект људске свести, и тиме се обезбеђују услови за тзв. 'медијски империјализам'.

3. ДРУШТВЕНИ АСПЕКТИ ПСИХОЛОШКЕ ПЕРСПЕКТИВИЗАЦИЈЕ КОМУНИКАЦИЈЕ

1. Колективна свест је једна од најбитнијих социјалних чињеница у комуникацији, јер је управо она амбијент опстојања појединих система кул-

¹²Реч је о томе да одмеравањем две супротности сазнање буде конституисано тако да обе буду истовремено одбачене.

турних појава, као што су језик, религија, наука, политика и тако даље. Ови системи јесу реалности, иако се не могу непосредно примати чулима: своје постојање доказују тиме што у односу на емпиријску реалност манифестују нормативну моћ: тако се, на пример, одступање од језичког система, смештеног у колективној свести, спонтано доживљава и оцењује као грешка. И област естетског и психолошког јавља се у колективној свести пре свега као систем норми. Друштвени тренутак је колективну свест и психологију савременог човека учинио таоцем информације: савремени човек ухваћен је у мрежу сопствене тежње да се развија и учи. У сталној, колективној инерцији, којом се преплићу и саплићу држава и друштво, створила се посматрачка позиција овог вишесмерног процеса. Та тачка посматрача зове се 'јавност'. Да јавност не би остала пука формалност, формира се 'јавно мњење', појавни облик јавности, опипљива чињеница у којој информација, психолошки кодирана, постаје комуникација. Различите, како примарне, тако и секундарне потребе људи задовољавају се или се артикулишу у процесу комуникације, а за њихову реализацију или пак осујећење, потребна је друга особа, или група. Задовољење ових потреба¹³ омогућава јављање потреба за љубављу, наклоношћу и припадањем, те и потребе да се савлада распрострањено осећање отуђености, усамљености, неспособности и самоће.

2. У складу са својим поимањем људских потреба као израза нагонских порива, Фројд (1988: 18) изјављује да „задовољавање нагона представља срећу”, те да се све друштвене запрете потребама, постављене у виду културних установа и регула¹⁴ – пред људском индивидуом постављају као проблем „индивидуалне економије либида” (1988: 23). У веку високе технолојизације друштва, потрошачки оријентисаних, растредиционалисаних појединаца, појачан је јаз међу генерацијама, ишчезао је осећај присности, а односи међу људима сведени су на хладну површност. И управо ту се почиње генерисати социјална патологија. Садржаји властитог културног наслеђа – о којима говори Исидора Секулић (1966) – почињу се донекле мењати и прилагођавати постојећим приликама, схватањима и тежњама (Симић, Јовановић 2002), а то није могуће изван језичког модалитета. Политичка или друштвена производња идеја, представа, свести – строго су прожете језичком производњом на исти начин на који су прожете и материјалном производњом. Дакле, религија, право, морал, наука, уметност, итд. (Виготски 1975), вербализују се кроз утврђене друштвено-културолошке обрасце, које називамо друштвеном свешћу.

¹³ „Потреба за цењењем јавља се као последица задовољења претходних потреба. Задовољење потребе за самопоштовањем доводи до осећања самопоуздања, вредности, снаге, способности, довољности, осећаја корисности [...]. Потреба за цењењем јавља се као жеља за добрим гласом, односно, престижом, статусом, славом и сјајем, влашћу, признањем, достојанством и уважавањем” (Томић 2003: 36).

¹⁴ Фројд (1988: 25): „[...] наша такозвана култура сноси велики део кривице за нашу беду”.

3. Сви облици културе, према томе, сустичу се, и генеришу – у друштвеној свести (исп. Хабермас 1963, Сапир 1992), и при томе и друштвена свест и језик губе првобитна обележја једноставности и унутрашње кохезије, па су – мисли Емил Диркем (1972: 96) – и све непостојанији. Јасно је да су све друштвене потребе диктирале и човекове културолошке и комуникацијске промене. Када потребе¹⁵ почну изазивати свест о неопходности и сврсисходности планског задовољавања, настаје 'култура', а то је један од аспеката друштвене свести. По свој прилици је и та духовна појава с временом, слично осталим културним вредностима, доживљавала пенетрацију и митску фетишизацију.

а) Као што видимо, когнитивни феномени у комуникацији су примарни, јер настају као последица подмирења основних потреба, док су сви остали типови когниције секундарни, иако су, заправо, делотворнији и реалистичнији (будући да они тестирају реалност). Јачање интуитивних моћи често за собом повлачи и јављање мистичних доживљаја, те се у комуникацији срећемо са непредвидивим надахнућима и увиђањима. Свако удаљавање од нарцисоидности побољшава поглед на свет, и утире пут стваралачкој и креативној¹⁶ вербализацији. Оваквој хабитуалној и језичкој креативности одупире се веома јака сила духовне конвенционалности, конзервативизма и стереотипије.

б) Симулација и хиперреално узима се за парадигму психолошког разумевања стварног и привида (Бодријар 2004: 2007). Наиме, укидањем референцијала, започиње ера симулација. Можда ју је најбоље разумети као вербатолошку производњу помоћу модела, нечег нестварног без порекла и стварности, нечег надстварног. Више није реч о илузији, дуплирању или пародији, реч је о замењивању стварног његовим знацима. Супротно представи, симулација полази од утопије принципа еквивалентности, те се читаво здање саме представе приказује као симулакрум. Тако настаје хиперреално, у коме масовни медији настављају деструкцију друштвене психологије, и постају извршиоци имплозије друштвеног у масама.

¹⁵ „Задовољење примарних потреба утиче и на црте карактера, у том смислу што доноси више спокојства, ведрине, душевног мира, несебичности, великодушности, ширине, самопоуздања, осећања пријатељства према другим људима, толеранције” – запажа З. Томић (2003: 38). Очигледно је да задовољење потреба утиче на развој најпозитивнијих психичких, карактерних и социјалних особности човека. Омогућава му „више храбрости, психичког здравља, истинске демократичности, опуштености, природности и већег уживања у одговорности” (Томић 2003: 39).

¹⁶ Де Сосир (1969: 92) сматра да у језику обичај доминира над слободом делања, правило над креативним умом, прошлост над садашњошћу. У овој интерпретацији језик зависи од културе, како у смислу функционалном, исто тако и вредносном: експресивни, естетски и други моменти тога круга – културолошког су постања – а језик је само њихов преносник на међукултурним и међуиндивидуалним просторима (на истој линији закључивања је и Р. Симић. – Уп. Симић 2010).

4. ЗАКЉУЧНЕ НАПОМЕНЕ

1. Дистинкција између друштвене свести, погледа на свет, колективног мишљења итд., на једној страни, и духовне културе, на другој, тешко да је ограничена на парцелацију расположиве симболичке грађе. Вероватно је боље ослонити се на функционалну перспективу. По Милићевом одређењу (1986: 530–531), друштвена свест свој смисао има у друштвеној оријентацији људи у савременим условима живота, и процени садашњих и прошлих вредности са тога гледишта, док култура у први план износи људску креативност (делатну перспективу односа према садашњим и наслеђеним вредностима). При томе се у покрету и на једном и на другом плану могу наћи исти симболички (суб)системи којима располаже дата друштвена средина. Слична се дистинкција успоставља нпр. између погледа на свет и самосвести. Улога самосвести према томе је регулативна, јер је она највиша контролна инстанца људске свести која служи осмишљавању осталих духовних функција – како искуствених, тако и идејних, једном речи: културолошких, комуниколошких и психолошких. Успостављајући равнотежу између искуствених и идејних, или између нагонских, прагматичких итд., и етичких итд. фактора понашања појединца и друштвене групе – самосвест је усредсређена на опстанак појединца. У свему томе комуникацијски моменат је веома важан.

2. Пријем, прерада и одашиљање информација заузимају доминантно место у социјалном и психичком животу савремене цивилизације. Човек се, између осталог, животно оријентише према основним вредностима око којих су организовани духовни и културолошки системи од којих је сачињена друштвена свест. Доминација једних или других од тих вредности, ствар је – наравно – 'избора', навика, моде итд. Али не може се потиснути или искључити утицај других. Фројд (1988: 16–17) препознаје извесну равнотежу, али њену тачку поставља врло ниско на лествици људских животних манифестација: између нагона и њиховог остварења. Разум, по овоме схватању, не успева да продре кроз шуму техникализованих, вештачких система и објеката, које је човек изградио да омогући себи материјално благостање и духовно задовољство. Свему томе као да је крива концептуална инсуфицијенција човекових моћи поимања, и његова немоћ да (у свему) прати технички напредак.

3. Вербатолошки облици комуникације у различитим говорним и текстолошким остварењима (Бал 2000) – делом су директни резултат когнитивне активности човекове, а делом прераде ове грађе по мотивационим регулама колективног искуства и општег мишљења, идеолошких уверења, предрасуда, тежњи и интуитивних спознаја, односно 'културе' колектива којем говорник

припада, и његове личне (опште и уметничке, имагинативно-стваралачке)¹⁷ моћи духа.

а) Културни производи – ако желе да постигну успех – морају бити прихваћени од потрошача. Кључни фактор за њихово прихватање јесте могућност алтернативног читања. С једне стране, јавља се семиотички отпор као резултат супротних значења из текста, с друге стране – еванзивни отпор, који избегава свако наметање значења унутар текста. Џон Фиск (2001) сматра да се на овај начин обликује тзв. 'популарна култура', и он чак сугерише афирмативни однос према овом облику културе, те уводи категорију 'произвођача популарног ауторског текста', таквог текста који се нуди популарној производњи, и који је део популарне културе. У суштини, популарна култура није лишена семиолошког богатства, као нпр. фолк култура, која настаје као производ сразмерно стабилног традиционалног друштвеног поретка и коју карактерише друштвени консензус. Популарна култура увек је индустријализована и припада обичним људима.

б) Д. Келер (2004: 52) се залаже за успостављање теоријског модела „који културу схвата као спектар, и примењује сличне критичке методе на све облике културе, од опере до популарне музике, од модернистичке књижевности до сапунских опера”. Уосталом, и језичка материја је – без обзира на дистинктне појединости или слојеве језичких чињеница – заједничка свима његовим творевинама, а чини је природни језик датог колектива. А језичка материја је подложна афективној манипулацији, у којој је главни поступак завођење, демагогизација, експресивизација поруке и сл., и когнитивној манипулацији, у којој је главни поступак тзв. манипулаторско кадрирање, а оно је засновано на човековој потреби да своје ослонце гради на чињеницама у које верује. Том се приликом истина преображава у лаж и обрнуто, чињенице се преокрећу тако да се стварност свесно изобличава.

4. Може се закључити на крају да језички, културолошки и психолошки обрасци делују на неком плану координирано, и узајамно се подржавају, прожимајући духовни живот чланова колектива (в. Головин 1977). У ситуацији када та подршка изостане, комуникација бива 'напорна и компликована'. Традиција, дакле, оснажује и оптимализује комуникацију, активира духовне потенције говорника, те је психолошки 'уложена' и утрошена енергија у

¹⁷Тумачећи погледе Ернста Касирера (1985: 51), Р. Симић и Ј. Јовановић (2002: 228) утврдили су „да Касирер увиђа, прво, да је култура на неки препознатљив начин изграђена из дискретних састојака; да ти састојци, друго, имају сопствену структуру; да је та структура, треће, уобличена 'мрежом многоструких веза' [...]”. Ти састојци 'културе', тј. колективног мишљења, стално су у позадини мисаоних процеса, сусрета са конкретним искуством, које бива препознато и на дати начин вредновано тек на позадини културног система – и језичком продукцијом појединца и колектива. Језички облици настају активирањем залиха из језичког система, а ове су у чврстом додиру са духовним залихама које подржавају језик и у систему и употреби (исп. и СоТНК 1977: 1–140).

комуникацији директно пропорционална степену културе датог колектива. Количина и квалитет наталожених 'психолошких потенцијала' језичких јединица у колективној свести и свести појединца – мера је културе друштва и језичке култивисаности његових чланова.

ЛИТЕРАТУРА

- Бал (2000): М. Bal, *Naratologija: teorija priče i pripovedanja*, Београд: Народна књига.
- Барт (2015): Р. Барт, *Елементи семиологије*, Београд: Библиотека XX век.
- Белић (1998): А. Белић, Његош и национална култура наша. О великим ствараоцима, *Изабрана дела 6*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 122–146.
- Бенедикт (1934): R. Benedict, *Patterns of Culture*, Boston: Houghton Mifflin.
- Бодријар (2004): Ž. Boudrijar, *Pakt o lucidnosti ili inteligencija Zla*, Београд: Arhipelag.
- Бодријар (2007): Ž. Boudrijar, *Duh terorizma*, Београд: Arhipelag.
- Борстин (2003а): Д. Борстин, *Свети ојкрућа. Приповест о човековој иојрази за сјознајом светиа и самој себе*, Београд: Геопоетика.
- Борстин (2003б): Д. Борстин, *Свети ирајања*, Београд: Геопоетика.
- Блумфилд (1970): L. Bloomfield, *Language*, London: University Books.
- Бретон (2000): Ф. Бретон, *Изманијулисана реч*, Београд: Сјо.
- Венс (1994): П. Венс, *Скривени убеђивачи*, Београд: Грмеч – Привредни преглед.
- Виготски (1975): Л. Виготски, *Психологија уметносји*, Београд: Нолит, Сазвежђа.
- Волков (2002): В. Волков, *Дезинформација*, Београд: Наш дом.
- Ворф (1979): Б. Ли Ворф, *Језик, мисао и сјварносји*, Београд: Библиотека XX век.
- Вуксановић (2007): Д. Вуксановић, *Филозофија медија: онјологија, есјетика, кријтика*, Београд: Чигоја.
- Вучковић (1995): П. Вучковић, *Оледи из семанјике и ирајмајике*, Београд: Савремена администрација.
- Головин (1997): С. Ју. Головин, *Словарь практического психолога*, Минск: Харвест.
- Диркем (1972): E. Dirken, *O podeli društvenog rada*, Београд: Prosveta.
- Еко (1973): У. Еко, *Кулјура, информација, комуникација*, Београд.
- Живковић (1963): Д. Живковић, *Теорија књижевносји*, Београд: Нолит.
- Јакобсон (1966): Р. Јакобсон, *Линјисјика и јоејика*, Београд: Нолит
- Јовановић (2006): Ј. Јовановић, *Синјакса и сјилисјика срјских народних јословица I–II*, Београд: Филолошки факултет у Београду – НДСЈ – Јасен.
- Јовановић Симић (2015): Ј. Јовановић Симић, Р. Симић, *Вербајологија*, Београд: Јасен.
- Јовановић (2019): И. Јовановић, *Линјисјика и сјилисјика медиолошких рогова и врсја*, Београд: Јасен.
- Катлин (1998): R. Kathleen, *Interpersonalna komunikacija – gdje se misli susreću*, Zagreb: Alinea.

- Келер (2004): Д. Келер, *Медијска култура*, Београд: Слио.
- Леви-Строс (1989): С. Levi-Stross, *Структурална антропологија*, Загреб: Школска књига.
- Леонтјев (1979): А. А. Леонтјев, Высказивание как предмет лингвистики, психоллингвистики и теории коммуникации, *Синтаксис текста*, Москва, 39–52.
- Лотман (1999): Ј. Лотман: *Култура и ексклозија*, Варшава: Жилко.
- Милетић (2011): М. Милетић, Комуникационе стратегије – покушај теоријске концептуализације. Комуникације, медији, култура, *Годишњак Факултета за културу и медије*, бр. 3, Београд: Мегатренд универзитет, 13–31.
- Милетић, Милетић (2012): М. Милетић, Н. Милетић, *Комуникациони лексикон*, Београд: Мегатренд универзитет.
- Милић (1986): В. Милић, *Sociologija saznanja*, Sarajevo: V. Masleša, Logos.
- Морис (1975): Ч. Морис, *Основе теорије о знацима*, Београд: БИГЗ.
- Мршевић-Радовић (2008): Д. Мршевић-Радовић, *Фразеологија и национална култура*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност.
- Павловић (1978): М. Павловић, *Антологија српског јесништва (XVIII–XX век)*, Београд: СКЗ.
- Радојчић (1975): Светозар Радојчић, *Узори и дела сџарих српских уметника*, Београд.
- РКТ (1992): *Речник књижевних термина*, друго, допуњено издање, Драгиша Живковић (ур.), Београд: Нолит.
- Рубинштејн (1973): S. L. Rubinstein, *Grundlagen der allgemeinen Psychologie*, Berlin: 'Volk und Wissen', 8. Aufl.
- Сапир (1992): Е. Сапир, *Језик*, Нови Сад: Дневник.
- Секулић (1966): И. Секулић, *Говор и језик, културна смјера народа*, Нови Сад: Матица српска.
- Симић (1992): Р. Симић, *Увод у филозофију сџила*, Београд: Универзитет у Београду.
- Симић (2001): Р. Симић, *Ојшџа сџилисџика*, Београд: Научно друштво за неговање и проучавање српског језика.
- Симић, Јовановић (2002): Р. Симић, Ј. Јовановић, *Основи теорије функционалних сџилова*, Београд: НДСЈ – Јасен.
- Симић (2010): Р. Симић, *Сџилисџика српског језика I, 2. изд.*, Београд: НДСЈ – Јасен.
- Славковић (1975): Д. Славковић, *Основи новинарсџива и информисања*, Београд: Радничка штампа.
- Сосир (1969): Ф. де Сосир, *Ојшџа линџисџика*, Београд: Нолит.
- СоТНК (1977): Савјетовање о терминологијама народне материјалне и духовне културе, *АНУБиХ, Посебна издања XXXI*, Сарајево, 1–140.
- Спенсер (1924): Н. Spencer, *Philosophy of Style (An Essay)*, New York and London: D. Appleton and Co.
- Стјуард (1981): Х. Стјуард, *Теорија културне промене*, Београд: Библиотека XX век.
- Томић (2003): З. Томић, *Комуникалогија*, Београд: Чигоја.
- Удинг, Штајнбринк (2001): G. Ueding, B. Steinbrink, *Grundriss der Rhetorik*, Germany: Berlin.

Ферт (1957): J. R. Firth, *Papers in Linguistics 1934–1951*, London – New York – Toronto: Oxford University Press.

Фиск (2001): Dž. Fisk, *Popularna kultura*, Beograd: Clio.

Форд (1949): C. D. Forde, *Habitat, Economy and Society*, London: Methuen.

Фројд (1988): S. Frojd, *Nelagodnost u kulturi*, Beograd: Rad.

Фром (2017): E. From, *Zdravo društvo*, Beograd: Nova knjiga.

Хабермас (1963): J. Habermas, *Tehnika i znanost kao ideologija*, Zagreb.

Хартман (1924): К. Р. Хартман, *Philosophy of the Unconscious (1869)*. – Цит. по: Спенсер 1924.

Хелер (1978): A. Heler, *Svakodnevni život*, Beograd: Nolit.

Хол (1976): Е. Хол, *Неми језик*, Београд: БИГЗ.

Ivana R. Jovanović

Philology High School

Belgrade

ON SOME ASPECTS OF PSYCHOLOGY OF MEDIA AND GENERAL COMMUNICATION

Summary: The paper discusses the interpenetration of social consciousness, culture, psychology and communication, from the methodological point of view in which the notion of culture is considered as much broader than the one of social consciousness. Collective consciousness is not understood here primarily as a psychological reality, but as a social fact, an environment in which language, religion, science, politics, etc. survive, and the psychological field in the collective consciousness is defined as a system of norms. Regarding psychological elements in media communication, the author points out that acquiring the ability to interpret and criticize media manipulations significantly helps individuals create a better relationship with the dominant media and culture in general. Establishing a link between media culture, ideology and psychology – the author concludes – opens the possibility of hybridization of reality, and regression of human ideals.

Keywords: psychology, communication, sociology, mediology, manipulation.

Тамара Н. Јаневска
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Студент докторских студија

УДК: 070.41:811.163.41'42
<https://doi.org/10.18485/uzdanica.2020.17.2.8>
Прегледни рад
Примљен: 31. август 2020.
Прихваћен: 11. децембар 2020.

ЛИНГВИСТИЧКА (САМО)ИЗОЛАЦИЈА: ИДЕОЛОШКИ АСПЕКТИ НОВИНСКОГ ДИСКУРСА

Айспиракџи: У раду је са идеолошког аспекта спроведена лингвистичка анализа два новинска текста посвећена теми (само)изолације као једног од тренутно горућих друштвених проблема. Настојимо да применом методе критичке анализе дискурса укажемо на експлицитно и имплицитно изнете ставове о датој теми на основу расположивог корпуса и да путем истих дођемо до представа које су присутне у друштву. Фокус истраживања јесте на језичким средствима која се користе ради остварења овог циља, попут појмовних метафора, избора лексике, опозицијама на нивоу речи и реченица и слично. Анализа показује да је присутна извесна противречност у мишљењу, будући да у добу општег индивидуализма (само)изолација наилази на неодобравање друштва.

Кључне речи: идеологија, анализа дискурса, новински дискурс, (само)изолација.

УВОД

Концепт идеологије издваја се као један од кључних појмова путем којих је могуће објаснити међусобну условљеност наших ставова и поступака (Иглтон 1996: 37; Гоутли 2007: 1). Стога је идеологија један од често анализираних појмова у литератури. Николић и Шарчевић (2014: 14) истичу чињеницу да поједини аутори (попут Де Трејсија и Маркса) идеологију одређују као науку о идејама припадника одређеног друштва која обухвата како скуп знања и веровања, тако и духовни живот и мисаони систем заједнице, што ауторке сматрају неутралним виђењем појма. Исто мишљење дели и Фредрик Џејмсон, дефинишући идеологију као „поглед на свет, који се успоставља у једној епохи, класи, у једном друштву” (Николић 2011: 12). Како се тумачење стварности посредством искуства и чула одвија непрестано, јасно је да је идеологизација саставни део човекове природе (Николић, Шарчевић 2014: 14) који утиче на целокупну друштвену праксу (Манојловић 2014: 56; Зечевић 2014: 116; Карић 2014: 227). Њену свепрожимајућу природу нагла-

шава и Матовић (2014: 169), напомињући да свако доба људске историје, као и дискурс, почива на одређеној идеологији. Идеологију, дакле, схватамо као одређени поглед на свет који проистиче из односа нашег поимања света и постојећих културних модела (Јовановић 2012: 143). Она је, према речима Џејмса Андерхила (2011: 239), попут бактерије која не може да живи ван организма.

Основни објекат науке о идеологијама, према филозофији идеолошког знака Михаила Бахтина, јесте језик, или реч, будући да се језик разуме као идеолошка репрезентација (Николић 2011: 7). Схватање речи као оптималног идеолошког знака проистиче из њене неутралности, односно способности да се њоме изрази ма која идеолошка функција (Исто: 8). Бахтин даље истиче да „где нема знака – тамо нема ни идеологије”, па је тако знаковна природа основна одлика свих идеолошких појава (Исто). Дакле, као комуникационо средство, језик је сам по себи „идеолошки обојен”, будући да се у њему огледа „виђење његових саговорника, у смислу одабира онога што се изговори, цепањем стварности њеним извлачењем из контекста” (Николић, Шарчевић 2014: 14), те се путем језика идеологија и ствара, а затим је он сам рефлектује (Јосијевић 2014: 27–28), при чему се таква динамика схвата као процес узајамне адаптације између језика и идеологије (Андерхил 2011: 168).

Ширењу и усвајању датих идеологија, као и суспензији једних и настајању других, доприносе медији, који представљају „моћну алатку у служби идеологије” и њено „средство” (Николић, Шарчевић 2014: 15–19). Значај медија огледа се у чињеници да представљају „основ масовног комуницирања у савременим друштвима” који доводе до промена у јавној свести и утичу на облике друштвеног понашања (Ристић, Маринковић 2013: 363). О повезаности идеологије и медијског производа, попут новинског текста којег у оквиру овог рада анализирамо, пише Јоксимовић (2013: 316) истичући да на процес моделовања сваког медијског производа утичу разни контексти од којих је идеолошки контекст само један. Из тога следи да репрезентација и одабир онога о чему се пише умногоме зависе од наслеђених идеолошких оквира, као и да они могу допринети стварању нових концепција.

У складу са изнетим становиштем према коме медији, првенствено новински текст, пружају увид у постојеће идеологије, у раду ћемо сагледати ставове везане за појам (само)изолатије на примеру новинских чланака са становишта анализе дискурса. Критичка анализа дискурса представља погодан метод анализе за наше истраживање будући да је њен циљ да открије и истражи постојеће идеологије (Гоутли 2007: 3), односно (скривене) везе између моћи, идеологије и језика које се намећу, између осталог, путем медија, као и чињеница да њен предмет јесу „горући друштвени проблеми” (Силашки, Ђуровић, Радић-Бојанић 2009: 61). Корпус чине текстови „Зашто нам

изолација тешко пада – забрана појачава жељу за слободом”¹ и „78 корака по кући”², објављени у дневним новинама *Полишика*. Посебна пажња у овим текстовима биће посвећена јединицама употребљеним зарад репрезентације имплицитно и експлицитно изнетих ставова у вези са датим проблемом.

АНАЛИЗА ОДАБРАНОГ КОРПУСА

Већ у самом наслову текста „Зашто нам изолација тешко пада – забрана појачава жељу за слободом” присутни су неки од кључних ставова који прожимају целокупан текст. Најпре се на основу употребе упитног прилога *зашто* указује на широко распрострањен став о изолацији, односно, не доводи се у питање да ли нам изолација тешко пада, већ се подразумева да то јесте случај. Такође, употреба личне заменице *ми* у дативу упућује на чињеницу да је у питању проблем са којим се целокупно друштво суочава, уводећи, на тај начин, мотив заједништва чијем се значају аутор често навраћа у тексту. У другом делу наслова, истакнута је опозиција *забрана – жеља за слободом* која представља основ текста, док избор лексике – који је значајан у идеолошком смислу (Манојловић 2014: 59) – конкретно глагола *појачајши*, доводи до тумачења жеље за слободом као једног од човекових основних начела које бива додатно изражено („појачано”) онда када је његова реализација онемогућена. Стога наслов сигнализира идеолошки оквир унутар којег се разматра тема (само)изолације.

Текст отпочиње реченицом која у први план ставља слику човека као друштвеног бића: „Чак и најусамљенији људи имају једну или две особе за које су веома везани и са којима им је неопходно да буду у блиском контакту”. Из приложеног примера можемо уочити да се важност живота у заједници нарочито истиче контрастом између делова *најусамљенији људи – блиски конџаки*, док се интеракција посматра као *неојходни* елемент живота појединца. Међутим, у реченицама које следе такав став доводи се у питање наглашавањем преокрета који је настао развојем технологије и начином живота савременог човека, који се може описати као „брзи ритам живота”. Наиме, социјална интеракција свела се у данашње време на виртуелни вид комуникације: „Разговарамо посредством вајбера. Видимо се преко скајпа. Кратке поруке размењујемо преко месинџера”, што се негативно одразило на човеков живот. То показују статистички подаци у тексту из којих се на имплицитан начин сугерише да је концепција брака и породице нарушена у данашње време, будући да расте број оних који „никада нису стали на луди

¹ <http://www.politika.rs/scc/clanak/4511163ашто-нам-изолација-тешко-пада-забрана-појачава-жељу-за-слободом>, 30. 3. 2020.

² <http://www.politika.rs/scc/clanak/45111778-корака-по-кући>, 30. 3. 2020.

камен” и „не носе бурму”. Усамљеност и самоћа, који су главни резултат измењених друштвених приоритета, приказани су у реченици коју наводимо у изворном облику уз додатну употребу курзива за истицање метафоричких језичких израза који представљају реализације присутних појмовних метафора:

Баук усамљености кружи целом планетом – резултати једне америчке студије да се чак 79 одсто припадника Зет генерације, рођене између 1995. и 2010. године осећа усамљено, а са претешким *бременом* самоће суочава се 71 одсто Миленијалаца и половина „бејби бумера”, рођених после Другог светског рата.

Дакле, у наведеном примеру присутне су две појмовне метафоре – првенствено се усамљеност поима као *баук*, односно „замишљено зло биће којим се плаше деца, страшило” (РСЈ 2011: 64), што доприноси стварању појмовне метафоре УСАМЉЕНОСТ ЈЕ ЧУДОВИШТЕ, а затим се самоћа приказује као бреме, па је тако присутна појмовна метафора САМОЋА ЈЕ ТЕРЕТ. Такво становиште аутор текста поново поткрепљује резултатима студија спроведених међу припадницима генерације Зет, Миленијалаца и „бејби бумера”. Позивање на поменуте генерације у тексту није случајно, будући да се за њих везују интензивно коришћење технологија, као и одлагање ступања у брак и стварања потомства, што нас поново враћа на идеју измењених идеолошких ставова, на шта нарочито упућује „онтолошко” питање које аутор поставља на крају првог пасуса: „зашто нам тешко пада дистанца и социјална изолација у доба општег индивидуализма?”. Будући да аутор питање поставља на крају пасуса у коме је описан издвојен, самачки начин живљења савременог човека, у питању се перципира извесна доза ироније.

Како би пружио одговор на поменуто питање, аутор се позива на утицајне личности из различитих дисциплина које су се дотакле теме социјалне природе човека. Полази се од књижевности, идеје да је могући одговор понудио Ернест Хемингвеј чији је став био да „Ниједан човек није острво – сам по себи целина. Сваки је човек део континента, део земље [...]”. У примеру је припадност друштвеној заједници представљена на сликовит начин, још једном, путем појмовне метафоре ЧОВЕК ЈЕ МАСА ТЛА НА ЗЕМЉИ, при чему се отуђеност и индивидуалан начин живљења, то јест, човек као индивидуа, поистовећују са острвом. Са друге стране, живот у оквиру колектива приказује се као континент коме човек припада и његов је саставни део. Затим се теми прилази и из аспекта психологије, наводи се мишљење ауторке и професора психологије Гордане Никић која сматра да је потреба да будемо заједно у људској природи. Како би се приказао значај заједништва примењује се појмовна метафора ЗАЈЕДНИШТВО ЈЕ ОРУЖЈЕ јер у тренуцима „када смо суочени са природним и катастрофама изазваним људском руком” наш инстинкт јесте да „збијемо редове” и изборимо се са недаћама, што асоцира на топлину, сигурност, улива наду и самопоуздање, те је су зајед-

ништво и припадност групи приказани као пожељни. Ради постизања истог ефекта, употребљава се и метафора ЧОВЕК ЈЕ ЖИВОТИЊА исказана путем термина „психологија срца”. Читаоцима се на тај начин предочава урођеност потребе за блиским односом са сопственом врстом у случају егзистенцијалне угрожености, „јер нас то биолошки смирује”, што се потврђује следећим примером којим се утиче на читаочева осећања: „Сетимо се бомбардовања када смо у склониште ишли са особама које не познајемо и пили кафу чак и са онима са којима нисмо у добрим односима”. У овом примеру манипулативна функција језика долази до изражаја. У чланку се наводе и ставови из области социологије, професора Далибора Петровића који се позива на речи великог грчког филозофа, Аристотела: „човек [је] ’зоон политикон’, односно друштвено биће које не може да живи без заједнице”. Скрећемо пажњу на употребу негираног модалног глагола *моћи* којим је истакнута неопходност социјализације, чиме је експлицитно назначено да је таква врста интеракције међу људима обавезна, у истој мери у којој је и природна. Исти је случај са реченицом: „Као људска бића имамо цео репертоар потреба које могу да задовоље само други људи”, где употреба искључне речце – *само* – појачава дати став. Штавише, друштвена страна човека је у нашем колективном несвесном, што се може видети из описа „просечног дана” у човековом животу. Употреба придева *просечан* алудира на то да је у питању свакидашњи, ни по чему посебан дан, ипак, у тексту се истиче опречан став – и у таквом дану „имамо много сусрета са људима и минијатурних комуникацијских епизода”, емотивно неутралних контаката, независно од нашег типа личности. Прокретање текста ставовима истакнутих личности и стручњака из различитих сфера живота и дисциплина, попут књижевности, психологије, филозофије и социологије, корисна је стратегија у назначавању важности интеракције међу људима.

Међутим, уследила је промена услед које се сада друштву намећу ставови и видови понашања који су у супротности са човековом природом, јер „пандемија вируса корона [...] као императив успоставља начело – дистанцирајте се да бисте преживели”. Дакле, друштву се сада пласирају опречни ставови – уместо блиског контакта са ближњима, дистанцирање од истих ће обезбедити опстанак, на шта упућује употреба глагола *дистанцирајте* у императиву. Такође, глагол *преживејте* указује на неопходност поштовања уведених мера, те се читаоцима саопштава да ће у супротном последице бити смртоносне. Контраст овог типа исказан је и у реченици: „Неке од особа које нам највише фале у овом тренутку могу бити смртоносне по нас – за припаднике трећег доба то су деца и унуци”. За децу се често везује позитивна конотација, нарочито појам невиности, те се употребом придева *смртоносно* контраст наглашава. Штавише, уколико се осврнемо на метафору ВИРУС ЈЕ НЕПРИЈАТЕЉ, која се протеклих пар месеци често употребљава у српској штампи, при чему се борба против вируса поима као рат, произлази став да

су људи, у нашем примеру деца, (смртоносно) оружје у том рату, будући да су преносиоци вируса.

Не би ли се представило мишљење о самоизолацији у друштву, аутор прави паралелу са давним временима:

Још од античких времена остало је записано да је највећа казна на коју друштво може да нас заштити – социјална изолација, а самица се од установљена пеналног система сматра једном од највећих казни за заробљенике. Сада нас је невидљиви непријатељ у виду вируса осудио на једну од најтежих казни, односно на живот у социјалном карантину.

Уочавамо, дакле, да је вирус метафорички представљен као судија који доноси пресуду у виду социјалног карантина, што доприноси стварању појмовне метафоре ИЗОЛАЦИЈА ЈЕ КАЗНА, те је изолација приказана као непожељна. Ипак, „чињеница је да ми живимо у доба отуђења”, те се у даљем тексту настоји објаснити шта условљава схватање изолације као казне.

Кључни став, и одговор на покренуто питање, исказан је у реченици: „Одлуку да будемо сами или у вези са неким доносимо сами, али сада нам је стављен ембарго на интеракцију, која чини суштину нашег бића”. Преноси се мишљење да интеракција са другим људима не мора бити синоним за социјалну блискост, као пример се наводе јапанска домаћинства у којима је изражен мали степен емотивно блиских односа. Према томе, самоћа се доводи у везу са избором, што донекле умањује њен уобичајени негативни дојам. У доба технологије, када смо одабрали да будемо одстрањени, сопственом вољом утонули смо у индивидуализам. Социјална дистанца, са друге стране, јесте *ембарго*, одузима могућност одабира, она је „присила” која „фундаментално мења обрасце наше интеракције”. Негативни став имплицира се приказивањем дејства изолације на интровертне особе:

Интровертне особе су до јуче биле задовољне што су водиле социјално аутистични живот и углавном седеле код куће, али то је био њихов избор. Сада им је слобода избора одузета и они имају доживљај да су принуђени да буду у социјалном карантину.

Будући да је за интровертан тип личности уобичајен уздржан однос према другим људима, повлачење из спољашњег света, дакле крајње индивидуалистички карактер, негативни ефекат социјалног карантина бива појачан употребом датог контраста. Овакав начин представљања (само)изолације може навести на закључак да је у питању парадокс – живимо у периоду индивидуализма, ипак изолација нам тешко пада. Анализа текста открива да је у центру пажње, заправо, питање слободе избора. Онда када је социјална дистанца одлука коју доноси сваки појединац, не поима се као штетна. Међутим, њено наметање народу од стране ауторитета схвата се као напад на „суштину нашег бића”, услед чега она доводи до „социјално аутистичног”

начина живота. Како је сам придев *ауџисџички* реч негативне семантике, будући да је његова мотивна реч *ауџизам*³, став друштва о (само)изолацији је више него очигледан. У тексту се износи важна порука: „Ово је моменат [...] да одлучимо да ли желимо да самоћа и изолација буду наш трајни или тренутни избор”. На нама је, дакле, да одлучимо да ли ћемо се вратити том одстрањењу након укидања санкција, или се поново повезати са људима.

Други новински чланак који коментаришемо, под насловом „78 корака по кући”, илуструје донекле исте ставове о (само)изолацији. У наслову се, као што је то био случај са пређашњим текстом, описује тренутна ситуација на ироничан начин тачним одређењем броја корака које појединац направи у току дана у затвореном простору, што постаје јасно из даљег текста. Конкретно, у примеру: „Уместо по Новом Београду, Весна сада шета 78 корака по стану у којем живи сама”, доводе се у везу Нови Београд и стан, при чему се истиче контраст у погледу расположивог простора јер је слобода кретања ограничена на затворени простор, те се читаоцима предочава слика заточеништва.

Почетак чланка посвећује се социјалној природи човека као бића и схватању непосредне интеракције као „преко потребне”, дакле нужне активности. Заправо, употребом негираног модала *моћи* исказана је немогућност замене блиског контакта технологијом која једино може донекле ублажити терет самоизолације, али не и у потпуности заменити контакт: „непосредна интеракција са другима [...] се не може надоместити технологијом”. У сврху илустрације, у тексту се дејство (само)изолације на појединца описује изразом „изолована душа”, указујући на то да она оставља последице на духовни (мисаони и емотивни) живот појединца. Дакле, делује на читав низ психичких манифестација, те се поима као штетна.

Уводи се мишљење социолога да живимо у доба наглашеног индивидуализма – тврдња која је изнета и у претходном тексту: „Ако погледамо на како трагичан начин се доживљавају превентивне мере остајања код куће, деловаће нам да смо савременици једног изванредног, готово херојског доба индивидуалаца”. Значење употребљеног придева *иревениивно* указује на то да су мере донесене ради заштите, те се изолација из перспективе струке посматра као позитивна, она је опште добро које осигурава не само здравље, већ опстанак уопште. Стога, опис доживљаја изолације као „трагичне” из позиције народа имплицира да саговорник проблем посматра на ироничан начин, што потврђује и наредна реченица у којој се наводи да тако схваћени трагични доживљај (само)изолације као да надјачава муке оних који су у „заробљеништвима, избеглиштвима, рововима, казаматима, на хладноћи пашњака и врелини њиве”, односно оних који се налазе у правом заточе-

³„Повлачење у себе, болесна обузетост сопственом личношћу, неповерљивост према другима, која се јавља обично код шизофреничара” (РСЈ 2011: 49).

ништву. Дато понашање се подругливо описује приказивањем савременог човека као „Прометеја 21. века”. Асоцијације које настају на помен имена *Прометееј* јесу храброст, пркос и понос, још важније, човекољубивост и жеља за слободом, будући да је Прометеј за казну био прикован за Кавказ. Као симбол поменутих вредности, уочава се јасан контраст у односу на друштво чији припадници „нису приковани за зидове својих домова због племенитих побуда да учине свет бољим”, као што је то био случај са Прометејем. Пример попут овог показује како позивање на личности или појмове који су симбол одређених вредности или се за њих везују одређене идеологије може послужити као један од начина откривања имплицитних ставова о одређеном проблему.

Доминанантност неолибералне идеологије дата је у тексту као неповољан механизам јер распламсава егоизам у друштву: „Таква материјалистичка подлога је погодна за бујање егоцентричних тежњи, које не препознају опште добро, па ни елементарну солидарност, преко потребну у овој ситуацији”. Преноси се мишљење да незадовољство које се јавља услед доношења одлуке о изолацији почива на „заборављеном наличју индивидуализма”. Заправо, употребом глагола *криши се* којим се аутор служи при објашњењу ове динамике назначено је да су корени тог незадовољства неприметна последица индивидуализма коме смо се окренули. При томе смо заборавили на међузависност људи као бића: „у задовољавању потреба сваког од нас учествују милиони људи широм планете”. На пример, мотив заједништва маркира се употребом опште заменице *сви* и придевом *заједничка* у реченици: „Повезани међусобном зависношћу, сви делимо и заједничку судбину”. У тексту се такође јавља опозиција *наше–иуђе*: „Пандемија нам је грубо показала да патње једног дела човечанства врло лако могу да постану и наше”, при чему се контрастирају наше, српско друштво и остала друштва и премошћавају се културне и друштвене разлике на које дата опозиција алудира. Исти став преноси се реченицом испуњеном емоционалним елементима којима се намеће слика подељене патње, јер сви припадници друштва теже истом: „постоје и други људи који такође желе брашно, тестенину и пиринач и не желе да се разболе и заразе своје ближње”.

На крају текста истакнута је важност неопходне солидарности и одговорности према себи и другима „јер не зависимо само ми од безброј других људи – и безброј других зависи од сваког од нас”. Порука је дата у форми критике због одсуства поменутих вредности које морају надјачати наше „чудне хирове у чудна времена”.

ЗАКЉУЧАК

Анализа корпуса открива присуство индивидуализма као владајуће идеологије у друштву који се у текстовима изједначава са субјективизмом, себичношћу и егоизмом. Концепт сам по себи супротставља се колективизму, што је још једна од тема покренутих у текстовима, подразумева, дакле, „издвајање из масе” и „прихватање себе самог као слободне личности која је одговорна за сопствене поступке” (Бошковић 2017: 8).

Негативни став према индивидуализму у текстовима исказан је у самим насловима, где се на ироничан начин описују ставови у друштву у вези са (само)изолацијом који наизглед нису у складу са датом идеологијом, будући да друштво ову меру не прихвата и види је као напад на суштину бића. У текстовима се наглашава слика човека као друштвеног бића позивањем на ставове ауторитета из области књижевности, психологије, социологије и филозофије, чиме се „уноси нота објективности” (Јанић 2014: 76). Истицање значаја колективизма и припадности заједници постиже се употребом опште заменице *сви* и личне заменице *ми*, затим честим експлицитним помињањем лексеме *заједнички*, *заједно* и *заједница*, као и опозицијом *наше–ијуће*. Будући да различите метафоре носе различите идеолошке импликације (Манојловић 2014: 61), у корпусу се јавило и неколико појмовних метафора којима је истакнут мотив заједништва, попут: ЧОВЕК ЈЕ МАСА ТЛА НА ЗЕМЉИ, ЗАЈЕДНИШТВО ЈЕ ОРУЖЈЕ и ЧОВЕК ЈЕ ЖИВОТИЊА. Став који се износи јесте да је блиски контакт једна од природно условљених потреба човека која се не може надокнадити технологијом, што се у тексту често постиже употребом негираног модалног глагола *моћи*, или искључне речце *само* при наглашавању међузависности у друштву. (Само)изолација, са друге стране, означена је лексемама *ембарџо*, *иприсила*, *ауџисџични живоиџ*. Такође, представљена је путем појмовне метафоре ИЗОЛАЦИЈА ЈЕ КАЗНА, док су усамљеност и самоћа које изазива обележени појмовним метафорама УСАМЉЕНОСТ ЈЕ ЧУДОВИШТЕ и САМОЋА ЈЕ ТЕРЕТ. Анализа стога показује да су ставови о изолацији у друштву превасходно негативни, при чему се као главни разлог у тексту наводи „одузета” могућност слободе избора, будући да је савремени човек у „доба општег индивидуализма” навикао да сам доноси одлуку да ли ће блиски контакт бити један од приоритета у животу.

ИЗВОРИ

Димитрије Буквић, „78 корака по кући”, *Политика*, 30. 3. 2020, преузето са сајта: <http://www.politika.rs/scc/clanak/451117/78-корака-по-кући>.

Катарина Ђорђевић, „Зашто нам изолација тешко пада – забрана појачава жељу за слободом”, *Политика*, 30. 3. 2020, преузето са сајта: <http://www.politika.rs/>

ssc/clanak/4511163ашто-нам-изолатија-тешко-пада-забрана-појачава-жељу-за-слободом.

ЛИТЕРАТУРА

Андерхил (2011): James W. Underhill, *Creating Worldviews: Metaphor, Ideology and Language*, Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd.

Бошковић (2017): Aleksandar Bošković, Individualizam u antropologiji, u: S. Ignjatović, A. Bošković (ur.), *Individualizam*, Beograd: Institut društvenih nauka, 4–25.

Гоутли (2007): Andrew Goatly, *Washing the brain – metaphor and hidden ideology*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Зечевић (2014): Снежана Зечевић, Културно-идеолошка моћ језика у рекламним огласима у часописима намењеним женама, у: Д. Бошковић (ур.), *Филолоџије vs идеолоџије*, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, 113–132.

Иглтон (1996): Terry Eagleton, *The Illusions of Postmodernism*, Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

Јанић (2014): Александра Јанић, Употреба енглеских речи у српском језику: Идеолошка перспектива на примеру два новинска чланка, у: Д. Бошковић (ур.), *Филолоџије vs идеолоџије*, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, 67–78.

Јовановић (2012): Ана Јовановић, Идеологије образовања и рецепција страних језика, у: М. Ковачевић, Д. Бошковић (ур.), *Савремено друштво и криза проучавања језика и књижевности*, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, 141–154.

Јоксимовић (2013): Zorana Joksimović, Žena kao subjekt novinskog teksta, u: D. Valić Nedeljković, D. Pralica (ur.), *Digitalne medijske tehnologije i društveno-obrazovne promene 3*, Novi Sad: Filozofski fakultet, 315–328.

Јосијевић (2014): Јелена Јосијевић, Језичка варијација у Дизнијевим анимираним филмовима, у: Д. Бошковић (ур.), *Филолоџије vs идеолоџије*, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, 27–42.

Карић (2014): Милица Карић, Идеологија и књижевност: Јержи Косински као обојена птица, у: Д. Бошковић (ур.), *Филолоџије vs идеолоџије*, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, 227–236.

Манојловић (2014): Нина Манојловић, Слика жене у српском друштву спектакла, у: Д. Бошковић (ур.), *Филолоџије vs идеолоџије*, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, 55–66.

Матовић (2014): Тијана Матовић, Идеолошки аспекти романа *Прегаттор* Владимира Арсенијевића, у: Д. Бошковић (ур.), *Филолоџије vs идеолоџије*, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, 169–180.

Николић (2011): Часлав Николић, *Политички и идеолошки хоризонти романа, есеја и новинских чланака Милоша Црњанског*, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет.

Николић, Шарчевић (2014): Ивана Николић, Ана Шарчевић, Идеологизација Божића у англоамеричком друштву, у: Д. Бошковић (ур.), *Филолоџије vs идеолоџије*, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, 13–26.

Ристић, Маринковић (2013): Dušan Ristić, Dušan Marinković, Medijske tehnologije i dekontekstualizacija kognicije: mapiranje *tihog glasa* ideologije, u: D. Valić Nedeljković

vić, D. Pralica (ur.), *Digitalne medijske tehnologije i društveno-obrazovne promene 3*, Novi Sad: Filozofski fakultet, 361–369.

РСЈ (2011): *Речник српскога језика*, Нови Сад: Матица српска.

Силашки, Ђуровић, Радић-Бојанић (2009): Nadežda Silaški, Tatjana Đurović, Biljana Radić-Bojanić, *Javni diskurs Srbije: kognitivističko-kritička studija*, Beograd: Centar za izdavačku delatnost Ekonomskog fakulteta.

Tamara N. Janevska

University of Kragujevac

Faculty of Philology and Arts

PhD student

SOCIAL DISTANCING: THE IDEOLOGICAL PERSPECTIVE IN JOURNALISTIC DISCOURSE

Summary: The paper examines the ideological perspective on the topic of social distancing from the aspect of Critical Discourse Analysis. Limiting our analysis to two newspaper articles, we seek to define both the explicitly and implicitly conveyed attitudes about the issue at hand by conducting the linguistic analysis. Special attention is paid to conceptual metaphors, comparisons, various oppositions and other means which contribute to the representation of social distancing present in the society. The analysis pointed to a central paradox, given that in the age of individualism, there is a general unacceptance of social distancing measures.

Key words: ideology, discourse analysis, journalistic discourse, social distancing.

Горица Р. Томић
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Центар за проучавање језика
и књижевности

УДК: 811.163.41'367.4
<https://doi.org/10.18485/uzdanica.2020.17.2.9>
Прегледни рад
Примљен: 31. август 2020.
Прихваћен: 11. децембар 2020.

О ЈЕДНОЈ ПОСЕБНОЈ КАТЕГОРИЈИ СЛИВЕНИЦА У СРПСКОМ ЈЕЗИКУ

Айспиракџ: У раду се разматра једна посебна и релативно нова категорија сливеница у српском језику – *синџајмајске сливенице* (Бугарски 2014). Иницијалну истраживачку грађу чинило је 105 примера које у оквиру последњег, осмог механизма сливања на синтагматском нивоу наводи Р. Бугарски (2019: 123–124). Узимајући у обзир уочену, пре свега формалну хетерогеност категорије синтагматских сливеница, њену недовољну истраженост, али и чињеницу да она и даље представља актуелну појаву у нашем језику, у прилог чему говори и један број наших, новозабележених примера, циљеви рада били су да се она, кроз детаљнију структурну и, у мањем обиму, семантичку анализу прикупљеног материјала, потпуније опише и објасни, а последично, што је могуће јасније, и разграничи од других, сличних категорија. У раду се такође указује на најчешће домене (електронски и штампани медији, политички дискурс) и сврхе употребе (произвођење стилских, експресивних, хумористичних и(ли) сатиричних ефеката) синтагматских сливеница у нашој језичкој средини.

Кључне речи: српске сливенице, синтагма, реч, структура, садржина, сврха и домен употребе.

1. УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

На творбени поступак лексичког сливања у српском језику и његове производе – лексичке сливенице – први је указао Р. Бугарски у чланку *Две речи у једној: лексичке скривалице* (Бугарски 2001: 1). У питању је релативно нов поступак грађења речи у српској језичкој средини који је највероватније преузет из енглеског језика и који се захваљујући утицају истог језика даље развијао (Бугарски 2001: 1; Халупка-Решетар, Лалић-Крстин 2009: 119).¹ У овој техници се, што и наслов претходно поменутог чланка речито говори,

¹Сливање је вероватно највише и „експлоатисано” и проучавано у енглеском језику (Ренер, Манје, Арно 2012: 1).

комбинују обично две речи и(ли) њихови (најчешће неморфемски) делови, уз често, али не и обавезно графолошко и(ли) фонолошко преклапање, у формално нову целину, која најчешће и семантички представља комбинацију значења двеју (или више) речи које су мотивисале њено настајање (Бугарски 2013: 17–18). На пример, спајањем и графо-фонолошким преклапањем неморфемских делова постојећих речи *škola* и *pozorište* створена је, и структурно и садржински, нова реч у српском језику – сливеница *Škozorište* (Бугарски 2013: 128).² Овај прототипични механизам сливања, у којем су сливени почетни део прве и крајњи део друге речи, уз могуће графолошко и(ли) фонолошко преклапање (Бугарски 2013: 70; 2014: 239; 2016: 517; 2018: 161; 2019: 108; Матјело 2013: 114), претрпео је различите промене у различитим језицима света у којима је сливање препознато (Бугарски 2013: 18). Ово потврђује и чињеница да је само у српском језику до 2013. године Бугарски (2013: 69–79) препознао и издвојио седам формалних механизма сливања у нешто више од 1000 прикупљених сливеница из најразличитијих извора.

Њима је нешто касније, захваљујући већем броју забележених примера, додат и механизам сливања на синтагматском нивоу (в. Бугарски 2014: 243, 245).³ На „ширење” категорије синтагматских сливеница највероватније је такође утицао енглески језик, јер се овај механизам сливања развио у мање-више „истом ширем социолингвистичком контексту” у којем је дошло до учестале појаве типичних лексичких сливеница (реализованих на нивоу једне речи – лексеме) у српском језику (Бугарски 2019: 233). Ипак, у односу на првих седам механизма сливања чији су производи сливенице које се реализују на нивоу једне речи, посебност овог последњег, осмог механизма очитује се у чињеници да његови производи „не делују самостално” већ да сливенички статус добијају контекстуализацијом на нивоу синтагме која се јавља на позицији једног од елемената, „а не кроз неки од својих чланова узет појединачно”, па их је Бугарски разложно и назвао *синийамайске сливенице* (Бугарски 2013: 85; 2014: 243–245; 2016: 519; 2018: 164; 2019: 134). Другачије речено, у питању је једна, што ће се из даљег текста и наше анализе и видети, посебна, мање типична и мање продуктивна категорија сливеница (у односу на сливенице реализоване на нивоу једне речи), које представљају производ комбинавања једне мање-више постојане и прозирне групе речи (синтагме,

² Примери сливеница (у облику у којем су забележени у извору) и сливене речи и делови речи у раду су дати курзивом, а речи и делови речи који се графолошки и(ли) фонолошки преклапају су подвучени. Додајмо и то да је сливеница *Škozorište* први пут употребљена у називу дечјег драмског студија основаног 1977. године у Београду (Бељански-Ристић 2018).

³ Овде треба напоменути да је Бугарски механизам сливања на синтагматском нивоу препознао нешто раније, али је његове производе због малог броја забележених примера груписао међу изузетке, уз образложење које овде преносимо у целини: „[...] неколико сливеница из ове групе [изузетака] садржи синтагме, а не речи, на месту једног од својих елемената” (Бугарски 2013: 79, 85). Шест година касније број синтагматских сливеница био је 105 (Бугарски 2019: 127, 519).

али не „обичне”) и једне речи (а не двеју речи) и чије је сливеничко тумачење могуће искључиво на нивоу датог синтагматског лексичког споја. Бугарски (2019: 123–124) у својој најновијој монографији на тему српских сливеница (са речником) наводи 105 примера синтагматских сливеница.

Иако наведени примери (Бугарски 2019: 123–124) без сумње представљају случајеве структурног и садржинског онеобичавања, међу њима су већ на први поглед приметне одређене, и, рекли бисмо, не безначајне разлике. Прво, уочавамо да се модификовање није, барем не формално гледано, на исти начин испољило у свим наведеним примерима и да је на основу тога могуће издвојити две групе нових синтагматских конструкција. То јест, видимо да међу њима постоје они примери у којима је на позицији једног од елемената новостворене синтагме добијена и формално нова реч (нпр. *flašizam* у *Smrt flašizmu* (Бугарски 2019: 123)), односно они у којима је модификовање постојеће (називне) синтагме произвело такође формално нову целину (нпр. *Strava Centar* (Бугарски 2019: 124)), али не и нову реч на позицији једног од њених елемената. Друго, ако пажљивије анализирамо вишечлане јединице на које је, уз оне једночлане, 105 примера рашчлањено у петом поглављу монографије Бугарског (*Rečnik*) (2019: 157–231), уочићемо да је термин *синџајма* употребљен, пре свега, у значењу граматичке јединице, па су њиме обухваћене групе речи различитог нивоа међусобне повезаности или постојаности, односно значењске прозирности. На пример, група речи *trpavo poređenje* која се јавља на позицији једног од елемената у синтагматској сливеници *trpavo poređenje* (Бугарски 2019: 224) слабије је повезана, али и значењски прозирнија у односу на терминолошку синтагму *osiromašeni uranijum* у синтагматској сливеници *osiromašeni boranijum* (Бугарски 2019: 203). Даље примећујемо да су у категорију синтагматских сливеница унети и примери у којима се на позицији елемента који би требало да је синтагма јавља полусложеница (нпр. *veš-mašina* (РСЈ 2011: 136) у примеру *keš-mašina* (Бугарски 2019: 187)) (о којима ће више речи бити у поглављу 2), а познато је да полусложенице припадају „једној категорији 'правих' лексема” (Прћић 2011: 62; в. такође Клајн 2002: 29; Петровачки, Штасни 2009: 89–102; РСЈ 2011: 953), па би производе сливања полусложеница и других једночланих лексичких јединица (простих и сложених (нпр. изведеница, правих сложеница, итд.)) требало груписати у категорију горепомнутих централних и типичних сливеница, што је Бугарски (2019: 168), на пример, и учинио у случају сливенице *četno-selo* (чији је други елемент полусложеница *etno-selo* (РСЈ 2011: 345)), групишући је у пети механизам сливања. Чињеница да дату категорију синтагматских сливеница (Бугарски 2019: 123–124) карактерише одређена, пре свега формална хетерогеност, мотивисала нас је да је детаљније истражимо, али и да у оквиру ње покушамо да потпуније појмовно одредимо 'праве' синтагматске сливенице, будући да „овај поступак [сливања на нивоу синтагме]

представља и мост ка мноштву разноврсних лексичких скривалица сродних сливеницама” (Бугарски 2019: 134).

Пре представљања методологије истраживања и анализе истраживачке грађе, треба скренути посебну пажњу на другачију употребу термина *син-тагматске сливенице* у иностраној (англистичкој) литератури (енгл. *syntagmatic blends*). На пример, поједини аутори (Алцео 1977: 56–57) њиме означавају лексичке сливенице творене комбиновањем (делова) речи које формирају синтагматски низ у енглеском језику (нпр. *radarange* ← *radar* *range* или *Chicagorilla* ← *Chicago* *gorilla*). Другачије речено, Ц. Алцео синтагматске сливенице (које се реализују на нивоу једне речи) дефинише као производ сливања (делова) двеју речи које се у говорном низу јављају једна за другом, стварајући на тај начин синтагму у енглеском језику. Исти аутор додаје и то да је њихов најчешћи, иако, наравно, не и једини појавни облик онај хаплолошки, у којем крајњи део прве и почетни део друге речи деле једну или више истих фонема, слова или слогова, као у наведеним примерима. Даље треба скренути пажњу и на то да поступак сливања није ограничен само на ниво појединачних речи, односно синтагми, већ се може пратити и на вишим нивоима (фразе, клаузе, па и реченице) (Бергстром 1906: 6, 8; Алцео 1977: 48; Бугарски 2014: 245; 2016: 519; 2019: 134–135). На пример, Г. А. Бергстром сливање (или *конијаминације*⁴) посматра као појаву у којој се спајају и истовремено међусобно модификују две (или више) (значањски) сличне речи или две сличне синтаксичке конструкције (фразе или изрази), стварајући на тај начин нову целину у језику. Бергстром (1906: 1) додаје и то да сличност и подражавање у језику (као и у животу) представљају веома важан чинилац, и да ће се (фонетско-фонолошки) сличне форме или слична значења привући и делимице утицати једни на друге, производећи нове језичке облике. У вези са сливањем на синтаксичком нивоу, треба подсетити и на писање Л. Бауера, Р. Либер и И. Плага (2013: 459) да су реченице као што је *A car is born.* (← *A star is born.* и *car*) пример игре речи(ма) (енгл. *wordplay*) на синтаксичком нивоу и да не представљају део творбе речи.

2. ПРЕДМЕТ, ЦИЉЕВИ И МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Предмет истраживања у раду представљају производи сливања једне мање-више устаљене синтагме и једне речи у српском језику. На тај начин створене конструкције, будући реализоване на нивоу синтагме, у домаћој ли-

⁴Овде ваља напоменути и то да у србистичкој литератури наилазимо на сличну употребу термина *конијаминације* у монографији В. Петровић (1989: 122) у којој ауторка дати термин користи да означи појаву нових фразеолошких структура насталих „спајањ[ем] два семантички или структурно слична фразеологизма”.

тератури издвојене су у посебну категорију сливеница – *синџаїмайске сливенице* (Бугарски 2014: 243–245; 2019: 123–124). Узимајући у обзир претходно поменуту чињеницу да се на позицији једног од њихових елемената увек налазе групе речи које, иако везане, не карактерише исти ниво постојаности и прозирности, као и чињеницу да се модификовање постојећих синтагми, формално посматрано, не испољава на исти начин у новим целинама, односно да издвојена категорија синтагматских сливеница није хомогена и да је једна група у њој датих примера ближа типичним лексичким сливеницама, а друга „неким другим скривалицама” (Бугарски 2019: 233), циљеви истраживања су: (а) да дату категорију детаљније истражимо, то јест да у оквиру ње покушамо да, на основу анализе структуре и, у мањем обиму садржине и најчешћих домена и сврха употребе забележених примера, потпуније појмовно одредимо ’праве’ синтагматске сливенице у српском језику и (б) да их, последично, што је могуће јасније, разграничимо од неких других сличних конструкција.⁵ Анализа коју у раду намеравамо да извршимо потребна је и из једног другог разлога. Наиме, број производа сливања који се реализују на нивоу синтагме у нашој језичкој средини и даље представља актуелну језичку појаву, што потврђује и један број наших, новозабележених примера.

Што се методологије истраживања тиче, иницијалну истраживачку грађу чинило је 105 синтагматских сливеница које бележи Бугарски (2019: 123–124). Као што смо већ напоменули, дата категорија је, чини се, хетерогена, не само у смислу да се у њој, на основу спољашње структуре наведених примера, могу издвојити две различите групе конструкција, већ и у смислу да се у њима на позицији вишечлане јединице налази и један мањи број полусложеница (*sahat-kula*, *džet-set*, *veš-mašina*, *fiks-ideja* и *remek-delo*). Ово се испољило и код новостворених целина (*Bahat-kula*, *džep-set*, *keš-mašina*, *kiks-ideja*, *remek-jelo* и *remek-odelo*), што их приближава типичним лексичким сливеницама, па бисмо их на основу овога прве искључили. Из једног другог разлога, тј. јер представља део целог стиха једне народне песме (Бугарски 2019: 81), искључен је и пример *samo takos* (Бугарски 2019: 213). Даље, пример *ročetnička greška* ← *početnička greška* и *četnik* (Бугарски 2019: 208) искључили смо јер није јасно из ког је елемента слово (фонема) *-r-*. Из истог разлога искључени су и примери *neženjena trudnoća* ← *neželjena trudnoća* и *ženidba* (Бугарски 2019: 200) (нејасно је из ког је елемента *-nj-*) и *ročasni diktatorijat* ← *ročasni doktorat* и *diktator* (Бугарски 2019: 206) (нејасно је из ког је елемента *-ijat*). Пример *Stratfore i fazoni* ← *fore i fazoni* и *Stratfor* (Бугарски 2019: 219) није укључен у даљу анализу јер устаљена напоредна синтагма не гласи *Fore i fazoni* већ *Fazoni i fore* (Ршумовић 1991). Из једног другог разлога искључен је пример *kulturna batina* – у питању је „фројдовска омашка

⁵ В., нпр., оне дате у додатку *Neke druge skrivalice* у монографији Бугарског (2019: 233–250), као што је *Šok s motkom* или *Estradni odmetnik* итд.

на линку једног хрватског екстремистичког удружења” (Бугарски 2019: 101, 191), а предмет нашег истраживања јесу само свесно и намерно творене сливенице. Из истог разлога искључен је и пример *Narko Šarić* (Бугарски 2019: 100, 199). Следећи пример који нисмо укључили у даљу анализу је *Nadrijaliti šou ← rijaliti šou* и *nad* (Бугарски 2019: 198). Он је искључен из разлога што, ако бисмо прихватили дати префикс *nad-* као други елемент (РСЈ 2011: 744), *Nadrijaliti* би била сложеница, а не сливеница. Последњи искључени пример је *Njena cvetost ← Njena svetost* и *cvet* будући да *свeтoсtи* (у значењу *ишћиула ишћиријарха* (РСЈ 2011: 1179)) може бити само *Њеџова*, не и *Њена*. На тај начин је иницијална истраживачка грађа смањена на 90 примера (в. поглавље 3). Њима су у даљој анализи додати примери које смо сами прикупили из различитих штампаних и електронских извора и од којих је већина настала у последњих пет година (в. такође поглавље 3; извор и година у којој је пример настао дати су у поглављу Извори), што ће рећи да је овај поступак лексичког онеобичавања и даље актуелан у нашем језику.

У следећем поглављу представљена је анализа преостале истраживачке грађе. Најпре је вршена структурна па семантичка анализа примера, а после њих и, од семантике, чини се, нераздвојива, анализа најчешћих домена и сврха њихове употребе. У семантичкој анализи примера коришћена су значења која преноси Бугарски (2019), односно, у случају додатих синтагматских сливеница и њихових мотивних елемената, (ван)језички контекст у извору у којем су забележени и РСЈ (2011).

3. АНАЛИЗА ИСТРАЖИВАЧКЕ ГРАЂЕ И ДИСКУСИЈА

На основу структурне анализе преосталих 90 производа сливања на нивоу синтагме (Бугарски 2019: 123–124), приметно је да поједини међу њима показују више међусобне формалне сличности у односу на друге и да је на основу ње у ствари могуће издвојити две групе новостворених синтагматских конструкција. Прву групу или ’праве’ синтагматске сливенице чиниле би оне конструкције (њих 38) у којима је комбиновање једног од чланова синтагме и једне речи произвело нову реч у српском језику на позицији једног од њених елемената,⁶ па су оне истовремено и структурно упадљивије, што је једна од најважнијих карактеристика типичних лексичких сливеница.⁷ Ипак, без обзира на необичност новостворених речи, њихов сливенички статус и успешно разумевање и даље зависе од контекстуализације на нивоу датог устаље-

⁶Новостворене речи су у наставку рада дате подебљано. Као контролни лексикографски извор коришћен је РСЈ (2011).

⁷Д. Мршевић-Радовић (1987: 19) пише да необичност лексеме (или синтагме) утиче на њену експресивност, а Е. Матјело (2017: 155) да оно што је необичније и неправилније више привлачи пажњу.

ног синтагматског лексичког споја. Другачије речено, премда су формално (па и семантички) гледано, речи на позицији једног од елемената новостворених синтагматских конструкција нове (као и типичне лексичке сливенице реализоване на нивоу једне речи), везаност за други елемент конструкције практично онемогућује њихово сливеничко тумачење ван дате синтагме, због чега ове сливенице и носе додатно обележје *синџајмајске*, али уз важну напомену да модификатор *синџајмајски* овде не упућује на сливање синтагми или сливање речи које се налазе у синтагматском низу, већ на то да нова реч сливенички идентитет добија искључиво контекстуализацијом на нивоу мање-више устаљеног синтагматског лексичког споја.

Речено прво илуструјемо примерима које бележи Бугарски (2019: 123–124): (1) *bokalni ansambl* ← *vokalni ansambl* и *bokal*, (2) *bokalni solista* ← *vokalni solista* и *bokal*, (3) *Bombar dan* ← *dobar dan* и *bombe*, (4) *Bostani Srbije* ← *Vostani Srbije* и *bostan*, (5) *bratoljubilački rat* ← *bratoubilački rat* и *ljubiti*, (6) *čaširana voda* ← *flaširana voda* и *čaša*, (7) *Diktatorijalna Gvineja* ← *Ekvatorijalna Gvineja* и *diktator*, (8) *diktatura kriminalijata* ← *diktatura proletarijata* и *kriminal*, (9) *falširana šnicla* ← *faširana šnicla* и *faš*, (10) *Freška Gora* ← *Fruška Gora* и *freš*, (11) *golub ekstonoša* ← *golub pismoноша* и *ekstazi*, (12) *Ivan Dvernar* ← *Ivan Pernar* и *Dveri*, (13) *lajčana reakcija* ← *lančana reakcija* и *lajati*, (14) *Mafiment banka* ← *Dafiment banka* и *mafija*, (15) *Mama Marihuanita* ← *Mama Huanita* и *marihuana*, (16) *Medlin Odvrajt* ← *Medlin Olbrajt* и *odvrata*, (17) *međunarodna zajebnica* ← *međunarodna zajednica* и *zajebati*, (18) *nevladetina organizacija* ← *nevladina organizacija* и *Vladeta*, (19) *Nova glodina* ← *Nova godina* и *glodanje*, (20) *olganizacioni odbor* ← *organizacioni odbor* и *Olga*, (21) *osiromašeni boranijum* ← *osiromašeni uranijum* и *boranija*, (21) *Paranojeva barka* ← *Nojeva barka* и *paranoja*, (23) *podoljubiva pesma* ← *rodoljubiva pesma* и *pod*, (24) *ratro stil* ← *retro stil* и *rat*, (25) *Romo Sapijens* ← *Homo Sapijens* и *Rom*, (26) *salto blamale* ← *salto mortale* и *blam*, (27) *Smrt flašizmu* ← *Smrt fašizmu* и *flaša*, (28) *smrtoviti Balkan* ← *brđoviti Balkan* и *smrt*, (29) *staze i blogaze* ← *staze i bogaze* и *blog*, (30) *Sulejman NATOčanstveni* ← *Sulejman Veličanstveni* и *NATO*, (31) *šljakljivo pitanje* ← *škakljivo pitanje* и *šljakati*, (32) *tabolidno novinarstvo* ← *tabloidno novinarstvo* и *bolid*, (33) *tortistički napad* ← *teroristički napad* и *torta*, (34) *trampavo poređenje* ← *trapavo poređenje* и *Tramp*, (35) *Tužnoafrička priča* ← *južnoafrička priča* и *tužno*, (36) *Uskriknimo s ljubavlju* ← *uskliknimo s ljubavlju* и *kriknimo*, (37) *zdravstvena usranova* ← *zdravstvena ustanova* и *usrana*, (38) *zombirački spisak* ← *birački spisak* и *zombi*.

Њима додајемо и наше, претходно најављене, примере: (39) „*Lex Kokezis*” ← *lex specialis* и *Kokeza*, (40) *Finalna selfija* ← *finalna serija* и *selfi*; (41) *Bolotovljev koktel* ← *Molotovljev koktel* и *Bole*, (42) *Perpevulin mobile* ← *perpetuum mobile* и *Vulin* (Кесић 2020); (43) *Krivična PRIjava* ← *krivična prijava* и *PR*; (44) *gPEM фаза* ← *PEM фаза* и *грем* (Алексић 2019); (45) *Покварни*

гом ← поправни гом и покварен; (46) *Golub „drogonoša”* ← *golub pismonoša* и *droga*; (47) *Keksualni odnosi* ← *seksualni odnosi* и *keks*; (48) *EUstahijeva truba* ← *Eustahijeva truba* и *EU*, (49) *ZdravstvEUno stanje* ← *zdravstveno stanje* и *EU* (Љубичић 2007); (50) *stand-up koroničar* ← *stand-up komičar* и *korona* (Булинизација 2020); (51) *agent za kretenine* ← *agent za nekretnine* и *kreteni*, (52) *apsurdanak u krvi* ← *danak u krvi* и *apsurd*, (53) *bazdna stanica* ← *bazna stanica* и *bazđiti*, (54) *brakorazvodna sparnica* ← *brakorazvodna parnica* и *spariti se*, (55) *ćivotno osiguranje* ← *životno osiguranje* и *ćivot*, (56) *dalekosnežne posledice* ← *dalekosežne posledice* и *snežne*, (57) *himnastička sekcija* ← *gimnastička sekcija* и *himna*, (58) *indignacionalna pripadnost* ← *nacionalna pripadnost* и *indignacija*, (59) *ispipni rok* ← *ispitni rok* и *ispipati*, (60) *iznudističke plaže* ← *nudističke plaže* и *iznuda*, (61) *Japanamski kanal* ← *Panamski kanal* и *Japan*, (62) *kradna snaga* ← *radna snaga* и *krade*, (63) *krađanski otpor* ← *građanski otpor* и *krađa*, (64) *meteurološka prognoza* ← *meteorološka prognoza* и *urološka*, (65) *Mizoginisov rekord* ← *Ginisolov rekord* и *mizogin*, (66) *mlatežno sredstvo* ← *platežno sredstvo* и *mlati*, (67) *nablativni genitiv* ← *ablativni genitiv* и *nablatiti*, (68) *Nikola Kočopernik* ← *Nikola Kopernik* и *kočoperiti se*, (69) *pijaliti šou* ← *rijaliti šou* и *pijan(i)*, (70) *Ritam unereda* ← *Ritam nereda* и *unerediti se*, (71) *voštana migura* ← *voštana figura* и *mig*, (72) *zakulisna gadnja* ← *zakulisna radnja* и *gađenje*, (73) *životinjsko parstvo* ← *životinjsko carstvo* и *parenje* (Вајагић, Зукић 2017).

Даље, у вези с карактером синтагми које се јављају на позицији једног од елемената новостворених конструкција, важно је скренути пажњу на чињеницу да велики број њих нису „обичне” синтагме (формално гледано, тј. фонолошки, графолошки и морфосинтаксички оне јесу реализоване као синтагме (Прћић 2011: 59)) већ и речи (гледано са стране њихове функције, садржине и употребе (Прћић 2011: 59)) или, у терминологији Т. Прћића (2011: 59–61, 67–69; в. такође Дражић 2014: 97, 136, 213), хибридне лексичке јединице – *фразне лексеме* (готово увек *фразне именице*).⁸ Илуструјемо примерима: *vokalni ansambl*, *bratoubilački rat*, *flaširana voda*, *Eustahijeva truba*, *faširana šnicla*, *lančana reakcija*, *međunarodna zajednica*, *nevladina organizacija*, *birački spisak*, *Molotovljev koktel*, *krivična prijava*, *поправни гом*, *brakorazvodna parnica*, *životno osiguranje*, *radna snaga*, *platežno sredstvo*, *voštana figura*, *životinjsko carstvo* итд. Додајмо и то да највећи број новостворених речи у групи ’правих’ синтагматских сливеница припада придевима (43), нешто мање именицама (28) и само две глаголима – *Bostani (Serbie)* и *Uskriknimo (s ljubavlju)*.

⁸Прћић (2011: 62, 68) напомиње и то да „синтагме које реализују фразне именице нису обичне колокације [...]”, већ лексикализоване колокације, „чија су их битна својства приближила лексемама”. Такође, фразне именице нису само лексикализоване већ и идиоматизоване колокације, које су пре свега формално, а после и садржински идиоматизоване. О неизводљивости замене једне лексеме другом у фразним лексемама, „осим можда у циљу постизања хумористичког, или неког другог, ефекта” (в. Прћић 2016: 128).

Другу групу (преостала 52 примера) (Бугарски 2019: 123–124) чинили би примери у којима, иако је дошло до модификовања постојеће синтагме, није произведена нова реч на позицији једног од елемената већ „само” нова синтагматска конструкција. Илуструјемо примерима: *anti Bebi Dol pilule*, *Audijeve štale*, *AV Kapone*, *Bajaga Mali Knindža*, *Ban Ki Vuk*, *Banda drvena*, *Beloglavi MUP*, *blogov kolac*, *Bojna Praznoglave*, *bokal patriota*, *Burek King*, *Bus pljus*, *carski kez*, *Čekajući Metroa*, *Dobar stek*, *dosiје kiks*, *Geј 17 plus*, *Geј Sloveni*, *grobna marka*, *Hajd parlament*, *Kancerova sonata*, *ker pleј*, *Krš ekspres*, *kružni šok*, *Kučuk Malija*, *Luft Hamza*, *Lјilјi Marlen*, *Mea kula*, *Monti Pajtićevci*, *monumentalni bolesnik*, *moralni seks*, *Nolan Garos*, *Obala lozovače*, *obilna telefonija*, *očajno pecivo*, *Ogorčena štednja*, *Orban Bajram*, *piratski kačkavalј*, *Protoјereј centarfor*, *Republika Šumska*, *roleks specijalis*, *Savet bezvrednosti*, *Skoplјem u trnje*, *Slika Dorijana Geја*, *Strava Centar*, *šalter ego*, *Šarl de Autogol*, *Tadž Mahala*, *Trio Grande*, *Urban Bajram*, *verbalni delikates*, *Yugo Boss*.⁹ На пример, устаљени и значењски готово непрозирни синтагматски спој *Augijeve štale* структурно и садржински модификован је речју *audi* да би се створила нова синтагматска конструкција *Audijeve štale*, јер се желело извести о полицијском чишћењу сеоске гараже у којој је пронађен „аутомобил смрти” марке *Audi* (Бугарски 2019: 72). То јест, премда је дата синтагма и формално и семантички нова, модификација није произвела нову реч на позицији једног од њених елемената, па би се пример могао тумачити и као производ „просте” замене једне лексеме другом. С обзиром на то, сматрамо да се овај и њему слични примери у овој другој групи приближавају онима које Бугарски (2019: 233–250) наводи у поглављу *Dodatak: Neke druge skrivalice*, као што су *Šok s motkom*, *Estradni odmetnik*, *Boјеova municiја*, *Ministar đaćić*, *Džak generaciје*, *Dan zagublјenih*, *Padavina prava*, *Nervni slon*, *Novac Đoković* итд., односно онима које Петровић (Ружић) (Петровић 1989: 117–118, 120–121; Ружић 2012) разматра у радовима на тему трансформација устаљених вишечланих језичких јединица, преобликованих кроз замену једне или више лексема другом или другим у сврху конкретизовања поруке и(ли) изражајнијег преношења намераваног значења (нпр. *Čekajući Savaoиa* (Ружић 2012: 196) (уп. *Čekajući Metroa* (Бугарски 2019: 168)), *Oде slасiи y иpoiиaciи* (Ружић 2012: 194) (уп. *Ode hrast u propast* (Бугарски 2019: 238))). Другачије речено, преостала 52 примера би представљала граничне случајеве, јер се налазе на граници између овде одређених 'правих' синтагматских сливеница, с једне стране, и неких других скривалица, с друге, али, чини се, ближе овим другим (в. Бугарски 2019: 134).¹⁰

⁹ Овде бисмо груписали и један број наших, новозабележених примера: *Dična karta*, *Lekovito izobilје*, *Plućna jambolija*, *Preneseno zраčenje*, *Slavski kolaž*, *Tabula fraza*, *teološki višak* (Вајагић, Зукић 2017); *Koronarni saradnik*, *Suvi genitalije* (Кесић 2020); *Koronski svedok* (Паковић 2020); *Super lјiga* (Павић 2017); *Tuborg na mozgu* (Басара 2019).

¹⁰ Ипак, овде треба напоменути и то да се њима не може у потпуности негирати одређени сливенички карактер јер, за разлику од примера које наводи Петровић (Ружић), приметно

Дубља анализа структуре 73 'праве' синтагматске сливенице, која је подразумевала испитивање механизма лексичког сливања (више о механизмима сливања, в. Бугарски (2019: 107–125)) коришћених у творби нове речи,¹¹ показала је да оне обично настају кроз примену механизма број пет који производи „нелинеарне ('унутрашње') сливенице, код којих се једна реч или њен део убацује усред друге или се с њом испреплиће, повремено уз модификације које замагљују идентитет сегмената” (нпр. *nevladetina organizacija*).¹² Утврђена су и три производа шестог механизма сливања или графичке сливенице (*Krivična PRijava*, *gPEM фаза* и *EUstahijeva truba*). Такође, творба већине нових речи могла би се објаснити и уз помоћ поступка *сүйеримйонирања* (в. Лалић-Крстин 2010: 39, 91, 94) у којем је једна реч (или њен део) *сүйеримйонирана* преко дела друге речи, готово без изузетка у тачки у којој постоји велика фонолошка и(ли) графолошка сличност између два елемента, при чему обично долази и до фонолошког и(ли) графолошког (често испрекиданог) преклапања њихових сегмената.¹³ Даље, ако наша запажања пренесемо у појмовно-термиолошки апарат који је, у вези с релативном прозирношћу техника лексичког сливања на нивоу појединачних речи (у немачком језику), предложила Е. Ронебергер-Сиболд (2006: 168–169, 170–173), видећемо да пети механизам сливања у класификацији Бугарског у начелу одговара техници коју ова ауторка назива *конйурно сливање*, а у којој једна реч функционише као *конйура* (или матрица), будући да сливеница најчешће од ње преузима слоговну и акценатску структуру, а да је друга реч или њен део уметнут у део контуре који претходи наглашеном слогу или у део који га следи, и да оно такође функционално објашњава настајање највећег броја новостворених речи у првој групи.¹⁴ У овој техници, преклапање је

је да се преобликовање у ова 52 случаја (па и у оних наших неколико, в. фусноту бр. 10) готово без изузетка заснива на фонолошкој сличности коју деле један од чланова устаљене синтагме и појединачна реч, што се не може рећи да је случај у примерима ауторке Петровић (Ружић).

¹¹Претпоставили смо да је у творби нових речи могао бити примењен било који од првих шест механизма (датих у: Бугарски 2019: 107–125). У вези са производима међујезичког сливања (седми механизам у: Бугарски 2019), који такође могу бити творени било којим од шест механизма, в. писање К. Расулић (2008: 270) и С. Халупка-Решетар и Г. Лалић-Крстин (2009: 118).

¹²Занимљиво је да је пети механизам додат нешто раније (Бугарски 2013) у односу на осми, такође захваљујући већој продуктивности (Бугарски 2019: 118, 128–129).

¹³О значају фонолошке мотивације у творби сливеница расправља и ауторка Р. Бенцеш (2019: 116–118; в. такође Алдео 1977: 48). Она посебно разматра примере сливеница настале на основу свесног и намерног одабира и комбиновања двеју или више фонолошки сличних речи, што, кроз преклапање тог фонолошког низа, бива сачувано и у сливеници (енгл. *form-to-form motivation*). Поједини истраживачи сливеница (Кемер 2003: 80; Бенцеш 2019: 117) тврде да су сливенице чије је настајање мотивисала фонолошка сличност и у којима је присутно фонолошко преклапање најкреативније.

¹⁴Реч-матрица је примарна у анализи. То јест, читалац или слушалац прво препознаје реч-матрицу која отвара семантички оквир у којем се, између осталог и на основу семантичке

могућа, али не и обавезна појава, која, уколико је присутна, обично доприноси прозирности сливенице. У нашој истраживачкој грађи, речено добро илуструје пример *bratoljubilački rat* ← *bratoùbilački rat* и *ljúbiti*, где је иницијални део друге речи (*ljúb-*) нелинерано уметнут у, или у терминологији Г. Лалић-Крстин (2010), *суберимониран*, налепљен преко медијалног дела првог члана (*bratoubilački*) устаљене синтагме, у тачки у којој две речи деле исти низ фонема (графема) и где се, последично, преклапају.¹⁵

За најављени темељнији опис и боље разумевање категорије 'правих' синтагматских сливеница није довољно само структурно анализирати прикупљене примере већ је потребно испитати и њихову садржину, тј. начине комбиновања значења елемената који учествују у њиховом настајању, односно најчешће домене и сврхе у којима се они користе. И кроз семантичку анализу уверићемо се у сложеност и слојевитост ових неконвенционалних и живописних творевина, односно у то да је за њихово успешно тумачење потребно консултовати не само непосредно језичко окружење (синтагму) већ и шири (ван)језички контекст у којем су настале. Са семантичке стране, анализиране синтагматске сливенице најчешће представљају ендоцентричне конструкције у којима функцију семантичког језгра обично врши устаљена синтагма или њен независни члан употребљен(а) у (не)фигуративном (метафоричком или метонимијском) смислу. Постоје, наравно, и примери у којима је носилац значења појединачна реч. Ипак, појединачна реч, која такође бива употребљена у (не)фигуративном смислу, обично врши функцију модификатора који „разграђује” синтагму и мења њено значење, обично сужавајући и спецификујући га. Илуструјемо примерима: (1)–(9), (11)–(19), (21)–(29), (31)–(50), (53), (55)–(64), (66)–(73) (в. други и трећи пасус овог поглавља). На пример, *tabolidno novinarstvo* се односи на таблоидно новинарство које је примереније болидима (Бугарски 2019: 74). У примеру *Golub „drogonoša”* носилац значења је такође синтагма, али семантички „разграђена”, јер голуб не носи и не испоручује писма, већ дрогу. Пример *Zombirački spisak* употребљен је да означи један стварни бирачки списак, али са именима пензионера који не постоје (Бугарски 2019: 87–88), због чега је његов творац вероватно и употребио реч *зомби* у фигуративном смислу (РСЈ 2011: 424). *Покварни гам* упућује на једну врсту измишљеног дома у којем ће се деца покварити, а не поправити. *ZdravstvEUno stanje* се односи на „здравствено” стање Србије чију ће процену извршити Европска унија (ЕУ), вероватно у поступку приступања Србије ЕУ. У примеру *Krivična PRijava* семантички центар је такође синтагма, употребљена у основном смислу кривичне пријаве која се подноси надлежном органу у случају извршења кривичног дела, али коју је у овом

компатибилности са матрицом, идентификује уметнута реч.

¹⁵ Акцент нових речи утврђен је кроз примену правила утврђивања акцента у сливеницама које дају В. Ренер и Г. Лалић-Крстин (2011).

случају поднела особа која се од стране аутора метафорички доживљава као нечији представник у односима с јавношћу (ПР). Сликвит пример једне свакидашње појаве налазимо у несвакидашњој конструкцији *lajčana reakcija* и у значењу врсте ланчане реакције у којој залаје најпре један пас а за њим и други пси и где глагол *lajajiti* метонимијски упућује на псе. С друге стране, у примеру *Romo Sapijens* ← *Homo Sapijens* и *Rom*, функцију семантичког језгра врши реч *Rom*, јер је намеравано значење нове целине „нарочито паметан Ром” (Бугарски 2019: 66).

У групи 'правих' синтагматских сливеница утврђене су и егзоцентричне конструкције: *Freška Gora* (назив радње у којој се продају хигијенски и сл. производи (Бугарски 2019: 89)), *Sulejman NATOčanstveni* („о политичару [Сулејману] Угљанину који призива интервенцију НАТО-а у Србији” (Бугарски 2019: 85)), *organizacioni odbor* (Бугарски 2019: 102), *agent za kretenine, apsurdanак u krvi, brakorazvodna sparnica, Mizoginiov rekord* (в. Вајагић, Зукић 2017: 7, 17, 32, 136). На пример, *organizacioni odbor* се односи на израз протестовања једне Олге коју оптерећују радом у различитим организационим одборима (Бугарски 2019: 102), а не на врсту одбора или поменуто Олгу.

Када су у питању најчешћи домени и сврхе употребе анализираних синтагматских сливеница, на основу извора у којима су забележене може се закључити да се оне највише користе у области штампаних и електронских медија у којима се наши новинари, колумнисти, сатиричари и водитељи хумористично-сатиричних ТВ емисија (нпр. *24 minuta sa Zoranom Kesićem* и *PLJiŽ*) свесно и намерно поигравају и манипулишу облицима и значењима речи, посебно оним речима које имају сличну фонетско-фонолошку структуру, обично у сврху једног свежијег, експресивнијег, забавнијег и самосвојнијег начина преношења намераване поруке, односно привлачења пажње што је могуће већег броја читалаца и слушалаца.¹⁶ Своје језичко умеће и креативност кроз вербалне игарије на нивоу синтагме показују и поједини домаћи писци (за децу) (нпр. Д. Алексић). Такође је запажено да су у већини примера чији су извори дневне и недељне новине намере аутора биле да кроз коришћење ових својеврсних и неочекиваних конструкција, посебно у наслову текста, скрену пажњу читалачке публике на актуелна друштвено-политичка (или политизована) догађања, да (додатно) проблематизују неку тему, да упуте (најчешће негативну) критику одређеном делу друштва, посебно властима и неистомишљеницима, да изразе неслагање са њима, али и

¹⁶ Будући да велики број анализираних примера поседује сатиричан призив (посебно примери Вајагића и Зукића (2017)), скренули бисмо пажњу на закључак Ронебергер-Сиболд (2006: 175) да већа морфотактичка прозирност која се остварује помоћу технике контурног сливања позитивно корелира са намераваним сатиричним значењем јер је у сатири врло битно да прималац (релативно) лако разуме поруку.

да их исмеју и увреде.¹⁷ Због тога не изненађује најчешће негативна обојеност овде анализираних 'правих' синтагматских сливеница, у смислу да врло често имају погрдно, подсмешљиво, иронично, саркастично, па и вулгарно значење. Оне „светлије” обојене примере, којима су аутори такође тежили да заинтересују публику, да је забаве, насмеју, па и поуче, налазимо пре свега у књижевности за децу.¹⁸

4. ЗАКЉУЧНЕ НАПОМЕНЕ

Кроз истраживање представљено у раду циљ нам је био да детаљније анализирамо једну актуелну и недовољно истражену, премда не нову појаву у савременом српском језику – *синијамајске сливенице* – и да је, с обзиром на уочену пре свега формалну хетерогеност, покушамо потпуније описати и објаснити. На основу анализе структуре 105 синтагматских сливеница које бележи Бугарски (2019: 123–124), издвојена је једна група примера које смо овде одредили као 'праве' синтагматске сливенице, будући да је у њима на позицији једног од елемената новостворене синтагматске конструкције добијена, најчешће кроз упошљавање пете творбене технике сливања у класификацији Бугарског (2019), формално нова реч (што их приближава типичним лексичким сливеницама), али које се реализују на нивоу мањевише устаљеног синтагматског лексичког споја (најчешће фразне именице) и чије је сливеничко тумачење условљено контекстуализацијом на нивоу датих синтагми(-речи). Њима су у даљој анализи додати примери које смо сами забележили и који су најчешће настајали у последњих пет година, што јасно казује да је дата појава и даље популарна у нашем језику. Што се резултата семантичке анализе истраживачке грађе тиче, приметно је да су значењски односи на којима су 'праве' синтагматске сливенице створене веома сложени и различити, али и да у највећем броју њих устаљена синтагма или њен независни члан обезбеђују семантички оквир у интерпретацији, премда модификовани појединачном мотивном речју не би ли се произвело намеравано значење и жељени ефекти. Овде треба рећи и то да се ове необичне конструкције, посебно у домену електронских и штампаних медија и политичком дискурсу, најчешће употребљавају у сврху експресивнијег изражавања, произвођења сатирично-хумористичних ефеката, интригирања и импресионирања публике.

Уз издвојену групу 'правих' синтагматских сливеница, у грађи су утврђени и гранични случајеви у којима је (најчешће фонолошки мотивисано)

¹⁷ Употребу сливеница у српском политичком дискурсу детаљно разматра Лалић-Крстин (2014).

¹⁸ Д. Продановић Станкић (2016: 64) је могућност да се хумористично дејство постигне на нивоу само једне речи опримерила лексичком сливеницом *кафулино*.

модификовање произвело и формално (и семантички) нову конструкцију, али не и нову реч на позицији једног од њених елемената, па би њих, без обзира на извесни „сливенички привид и(ли) призвук”, можда било боље тумачити као неке друге скривалице настале кроз замену једне лексеме другом или другим. На крају бисмо могли извести и један општи закључак, а то је да су посленици медија, али и они књижевни, па и појединци, и те како свесни могућности које ова, и структурно и семантички, оригинална категорија језичког стваралаштва пружа, посебно онда када се жели понудити нови поглед на неку тему.

ИЗВОРИ

- Алексић (2019): Д. Алексић, *Јануар у журафи*, Београд: Лагуна.
- Басара (2019): S. Basara, Tuborg na mozgu, *Danas*. <https://www.danas.rs/kolumna/svetislav-basara/tuborg-na-mozgu/>
- Блиц (2015): Blic, Golub „drogonoša” švercovaо kokain zatvorenicima. <https://www.blic.rs/slobodno-vreme/zanimljivosti/golub-drogonosa-svercovaо-kokain-zatvorenicima/n7gm26r>
- Бугарски (2019): R. Bugarski, *Srpske slivenice: monografija sa rečnikom*, Novi Sad: Akademska knjiga.
- Вајагић, Зукић (2017): P. Ž. Vajagić, Branislav Zukić, *Paranojeva barka: rečnik marginalizama*, Београд: Službeni glasnik.
- Вулинизација (2020): Vulinizacija, Stand-up Comedy Koroničar. <https://www.youtube.com/watch?v=Yf8VcgbQu4U>
- Данас (2019): *Danas*, Krivična PRIjava. <https://www.danas.rs/dijalog/redakcijski-komentar/krivicna-prijava/>
- Кесић (2020): Zoran Kesić, 24 minuta sa Zoranom Kesićem. https://www.youtube.com/channel/UCRPJxt_ppoZF_ppRAvVcZw
- Љубичић (2007): D. Ljubičić, *Nacionalni park Srbija 2*, Београд: Kreativni centar.
- Павић (2017): Z. Pavić, Finalna selfija. <https://www.danas.rs/kolumna/zoran-pavic/finalna-selfija/>
- Павић (2017): Z. Pavić, Lex Kokezis. <https://www.danas.rs/kolumna/zoran-pavic/lex-kokezis/>
- Павић (2017): Z. Pavić, Super ljiga. <https://www.danas.rs/kolumna/zoran-pavic/super-ljiga/>
- Паковић (2020): Z. Paković, Koronski svedok – Tragedija komedije. <https://www.danas.rs/kolumna/zlatko-pakovic/koronski-svedok-tragedija-komedije/>
- ПЉИЖ (2019): PLJiŽ, Keksualni odnosi s Kosovom. <https://www.facebook.com/pljiz/videos/keksualni-odnosi-s-kosovom-plji%C5%BE/1635593619908023/>
- Фишорова (2017): Д. Фишорова, *Покварни дом*, Београд: Креативни центар.

ЛИТЕРАТУРА

Алцео (1977): J. Algeo, Blends, a structural and systemic view, *American Speech*, 52/1, Durham: Duke University Press, 47–64.

Бауер, Либер, Плаг (2013): L. Bauer, R. Lieber, I. Plag, *The Oxford Reference Guide to English Morphology*, Oxford: Oxford University Press.

Бељански-Ристић (2018): Lj. Beljanski-Ristić, StagEksperiment – ŠKOZORIŠTE 1977. <http://ljubicabeljanski.blogspot.com/>

Бенцеш (2019): R. Benczes, *Rhyme over Reason: Phonological Motivation in English*, New York: Cambridge University Press.

Бергстром (1906): G. A. Bergström, *On Blendings of Synonymous or Cognate Expressions in English: A Contribution to the Study of Contamination*, Ph.D. dissertation, Lund: Ohlsson.

Бугарски (2001): Р. Бугарски, Две речи у једној: лексичке скривалице, *Језик данас*, 5/13, Нови Сад: Матица српска, 1–5.

Бугарски (2013): R. Bugarski, *Sarmagedon u Mesopotamaniji: leksičke skrivalice*, Beograd: Biblioteka XX vek – Knjižara Krug.

Бугарски (2014): R. Bugarski, *Putopis po sećanju*, Beograd: Biblioteka XX vek – Knjižara Krug.

Бугарски (2016): R. Bugarski, Slivenice kao pokazatelj promena u jeziku i društvu, *Зборник у част Љиљани Суботић: Теме језикословне у србистици кроз дијакронију и синхронију*, Нови Сад: Филозофски факултет, 511–529.

Бугарски (2018): R. Bugarski, *Govorite li zajednički?: Kako je nastala i kako je primljena Deklaracija o zajedničkom jeziku*, Beograd: Biblioteka XX vek.

Бугарски (2019): R. Bugarski, *Srpske slivenice: monografija sa rečnikom*, Novi Sad: Akademska knjiga.

Дражић (2014): Ј. Дражић, *Лексичке и граматичке колокације у српском језику*, Нови Сад: Филозофски факултет.

Кемер (2003): S. Kemmer, Schemas and lexical blends, *Motivation in Language: From Case Grammar to Cognitive Linguistics. Studies in Honour of Günter Radden*, Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 69–97.

Клајн (2002): И. Клајн, *Творба речи у савременом српском језику. Део 1, Слањање и префиксација*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства – Институт за српски језик САНУ; Нови Сад: Матица српска.

Лалић-Крстин (2010): G. Lalić-Krstin, *Strukturni i sadržinski aspekti novih slivenica u engleskom jeziku: kognitivnolingvistički pristup*, neobjavljena magistarska teza, Novi Sad: Filozofski fakultet.

Лалић-Крстин (2014): G. Lalić-Krstin, Upotreba slivenica u srpskom političkom diskursu, *Језици и културе у времену и простору: тематски зборник*, IV/2, Нови Сад: Филозофски факултет, 355–366.

Матјело (2013): E. Mattiello, *Extra-Grammatical Morphology in English: Abbreviations, Blends, Reduplicatives, and Related Phenomena*, Berlin/Boston: De Gruyter Mouton.

Матјело (2017): E. Mattiello, *Analogy in Word-formation: A Study of English Neologisms and Occasionalisms*, Berlin/Boston: De Gruyter Mouton.

Мршевић-Радовић (1987): Д. Мршевић-Радовић, *Фразеолошке глатолско-именичке синтаме у савременом српскохрватском језику*, Београд: Филолошки факултет.

Петровачки, Штасни (2009): Љ. Петровачки, Г. Штасни, Именичке полусловенице у српском језику, *Годишњак Филозофској факултету у Новом Саду*, 34/1, Нови Сад: Филозофски факултет, 89–102.

Петровић (1989): В. Петровић, *Новинска фразеологија*, Нови Сад: Књижевна заједница Новог Сада.

Продановић Станкић (2016): D. Prodanović Stankić, *Verbalni humor u engleskom i srpskom jeziku*, Novi Sad: Filozofski fakultet. <http://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2016/978-86-6065-353-8>

Прћић (2011): Т. Прћић, И синтагме и речи: фразне именице у српском језику, *Зборник у часи Гордани Вуковић: Лексиколоија, ономасијика, синијакса*, Нови Сад: Филозофски факултет, 59–70.

Прћић (2016): Т. Прћић, *Semantika i pragmatika reči*, treće, elektronsko izdanje, Novi Sad: Filozofski fakultet. <http://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2016/978-86-6065-356-9>

Расулић (2008): К. Расулић, Српско-енглеске творенице у светлу теорије појмовне интеграције, *Семантичка проучавања српског језика*, Београд: САНУ, 269–289.

Ренер, Лалић-Крстин (2011): V. Renner, G. Lalić-Krstin, Predicting stress assignment in lexical blends: the case of English and Serbian, *ELLSIR Proceedings*, Vol. 1, Belgrade: Faculty of Philology, 265–273.

Ренер, Манје, Арно (2012): V. Renner, F. Maniez, P. J. L. Arnaud, Introduction: A bird's-eye view of lexical blending, *Cross-Disciplinary Perspectives on Lexical Blending*, Berlin / New York: De Gruyter Mouton, 1–9.

Ронебергер-Сиболд (2006): E. Ronneberger-Sibold, Lexical Blends: Functionally Tuning the Transparency of Complex Words, *Folia Linguistica*, XL/1–2, Berlin: Mouton de Gruyter, 155–181.

РСЈ (2011): *Речник српског језика*, измењено и поправљено издање, Нови Сад: Матица српска.

Ружић (2012): В. Ружић, Фразеолошки модели у новинским насловима, *Српски језик, књижевности, џмејности*, Књ. 1, *Стируктурне карактеристике српског језика*, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, 191–200.

Ршумовић (1991): Љ. Ршумовић, *Фазони и форе*, Београд: Ршум.

Халупка-Решетар, Лалић-Крстин (2009): S. Halupka-Rešetar, G. Lalić-Krstin, New blends in Serbian: typological and headedness-related issues, *Годишњак Филозофској факултету у Новом Саду*, XXXIV/1, Нови Сад: Филозофски факултет, 115–124.

Gorica R. Tomić

University of Kragujevac

Faculty of Philology and Arts

Center for Studying Language and Literature

ON A SPECIAL CATEGORY OF SERBIAN BLENDS

Summary: The paper deals with a special and relatively new category of *syntagmatic blends* in Serbian language (Bugarski 2014). Considering the perceived formal heterogeneity of the category, as well as the fact that it still represents a popular phenomenon in

contemporary Serbian, the paper aims to more accurately describe and explain it, both from structural and semantic perspectives. The paper also attempts to delimit the category of 'proper' syntagmatic blends by referring to some other categories in which lexical creativity and lexical innovation have resulted in structures comparable to blends produced at the syntagmatic level. The analyses are based on a corpus which includes 105 examples of syntagmatic blends listed in Bugarski (2019: 123–124) and a number of new ones collected from various sources. On the basis of their structural analysis, a more precise description of 'proper' syntagmatic blends has been given. Additionally, based on the semantic analysis of these unconventional and attention-grabbing structures, as well as the analysis of their most frequent domains and purposes of use, it has been shown that they are predominantly used in the news media (especially in the coverage of important social and political issues) with the intention of producing stylistic, expressive, humorous and/or satirical effects on their readers and listeners.

Keywords: Serbian blends, syntagm, word, structure, semantics, usage.

Светлана Ж. Бабовић
Универзитет Црне Горе
Филолошки факултет
Студијски програм за руски језик
и књижевност

УДК: 821.161.1-84.08:821.163.41-84.08
<https://doi.org/10.18485/uzdanica.2020.17.2.10>
Оригинални научни рад
Примљен: 30. септембар 2020.
Прихваћен: 21. децембар 2020.

КОНЦЕПТ ЧАСТИ У ПОСЛОВИЦАМА РУСКОГ И СРПСКОГ ЈЕЗИКА

Айстиракӣ: Предмет овог истраживања представљају руске и српске пословице ексерциране из зборника руских пословица В. И. Даља и зборника српских пословица В. С. Карацића које улазе у концепт *частӣ*, који се сматра једним од важнијих етнокултурних концепата у руској и српској лингвокултури. Да би национално-специфични концепти били схваћени и упоређивани, потребно их је посматрати макар у два различита језика. Сходно томе, примарни задатак овог рада је реконструкција концепта части и издвајање лингвокултуролошких особености у поимању части код руског и српског народа. Методом концептуалне анализе руских и српских пословица покушаћемо да укажемо на сличности и разлике у поимању части код говорника руског и српског језика, а будући да се анализа врши на корпусу два језика, користићемо се и методом компаративне анализе. Анализа за крајњи циљ има откривање лингвокултуролошке, као и естетске вриједности руских пословица и њихових преводних кореспондената и њихово мјесто у језичкој слици свијета два посматрана блискосродна народа.

Кључне ријечи: концепт, пословица, част, лингвокултурологија, микроконцепт, образ, руски језик, српски језик.

1. УВОДНА РАЗМАТРАЊА

1.1. Културно богатство, историја, национални карактер и стереотипи су најјасније и најпотпуније представљени у пословицама, које чине такве језичке јединице у оквиру којих културна и фолклорна компонента игра главну улогу. Будући да је језик огледало културе, у њему је приказан не само реални свијет и реални услови његовог живота, него и друштвена самосвијест народа, његов менталитет, национални карактер, начин живота, традиција, обичаји, морал, систем вриједности, однос и представа о свијету. Управо зато језик треба да се изучава на нераскидивој вези са свијетом и културом народа који говори тим језиком.

Национална специфичност пословица најбоље се испољава при конфронтацији различитих језика. Управо та конфронтација показује колико заједничког имају народи чије се пословице пореде и на тај начин доприносе узајамном разумијевању и зближавању тих народа. С обзиром на то да су српски и руски народ доста слични, да припадају истој онтолошкој матрици, са правом се може очекивати да разлике у оквиру посматране концептуалне анализе нису велике. Међутим, с обзиром да Руси и Срби живе у различитим социјалним и природним условима, имају различиту историју, културу и обичаје, лингвокултуролошком анализом указаћемо и на одређене специфичности једног или другог народа, а самим тим и његовог језика.

1.2. Када говоримо о концептуалној анализи, потребно је указати на сам термин *концепт*, који се сматра кључним појмом когнитивне лингвистике, а у савременом значењу се употребљава тек од средине 20. вијека. Теоријске основе концепта у руском језику поставили су познати лингвисти С. А. Аскољдов, Н. Д. Арутјунова, Д. С. Лихачов, Ј. С. Степанов, В. В. Колесов, В. И. Карасик, В. А. Маслова, Ј. Д. Апресјан и други.

Термин концепт, у значењу менталне творевине, која у мисаоном процесу може да замијени мноштво предмета, поступака и мисаоних функција исте класе, први пут је употрежио А. Аскољдов (1997: 267).

У лингвистици је термин концепт постао општеприхваћен од почетка 90-их година, захваљујући научним радовима Д. С. Лихачова и Ј. С. Степанова. Иако Лихачов у свом раду *Концептосфера руског језика* (1997) износи позитивно мишљење о новаторском чланку С. А. Аскољдова, на супрот њему, он сматра да концепт не постоји само за ријеч, већ за свако основно речничко значење ријечи одвојено. Као зачетник лингвокултуролошког приступа у оквиру концептуалне анализе, Лихачов концепт разматра као основну јединицу културе, као алгебарски скуп значења, које човјек користи у свом говору (Лихачов 1997: 281). Његово име посебно је значајно због увођења термина *концептосфера*, под којом аутор подразумева скуп концепата једне нације. Он сматра да је „концептосфера националног језика утолико богатија колико је богата читава култура нације – њена књижевност, фолклор, наука, ликовна умјетност, концептосфера је корелативна са читавим историјским искуством нације и религије посебно” (Лихачов 1997: 283).

Ј. С. Степанов у књизи *Константы. Словарь русской культуры* (1997) концепт дефинише као оперативну јединицу културе, као творевину културног садржаја у људској свијести, као идеју која подразумева апстрактна, конкретно-асоцијативна и емоционално-евалуативна обиљежја, као сажету историју самог концепта. Аутор сматра да посредством концепта човјек сам доспијева у културни простор, а понекад и врши утицај на њега (Степанов 1997: 267). Ј. Д. Апресјан (2006: 35) пише о томе да мјесто које неки концепт заузима на скали лингво и етноспецифичности може бити различито. По његовом мишљењу, што је арсенал средстава којима се концепт у неком

језику изражава већи у односу на друге језике, што је природа тих средстава разноврснија, то концепт постаје етноспецифичнији и представља вишепланску појаву која се истовремено јавља на плану језика, културе, као и саме свијести човјека.

У монографији *Фразеологија Горској вијенца* (2010) Ана Пејановић такође пише о појму *концепт*. По њеном мишљењу, „концепт укључује појам, али се не исцрпљује само њиме, већ обухвата сав садржај језичке јединице, и денотативно и конотативно значење, у њему се одражавају оне представе носилаца одређене културе о појави која стоји иза ријечи у читавом спектру асоцијативних веза” (Пејановић 2010: 124).

При анализи одређеног концепта посебно је важан лингвокултуролошки приступ описа концепта (представници овог приступа, који концепте посматрају као елементе националне културе, између осталих су Ј. С. Степанов, В. И. Карасик, В. А. Маслова, Н. Ф. Алефиренко, С. Г. Воркачев, В. Г. Костомаров, Ј. Е. Прохоров, В. В. Воробјев и други), чији је основни циљ да истражи на које начине се језик манифестује у својим јединицама, чува и преноси културу. Другим ријечима, лингвокултуролошки приступ заснован је на тежњи да се објасни на који начин, и у којој мјери, култура учествује у формирању језичких концепата, или, постоји ли у стварности културно-језичка компетенција носилаца језика.

О значају национално-специфичних обиљежја у оквиру лингвокултуролошког проучавања писала је и З. В. Сикевич. По њеном мишљењу, пословице представљају специфични језички материјал, у којем су акумулиране особености националне културе, историје, свакодневног живота, митске и друге појаве (Сикевич 1999: 197). Ана Пејановић запажа да је језик, као саставни дио културе, истовремено и њено оруђе. По њеном мишљењу, култура сваког народа вербализује се у језику, и управо језик акумулира кључне концепте културе, врши њихову транслацију и оваплоћује их у знакове – ријечи и друге језичке јединице (Пејановић 2010: 124).

2. КОНЦЕПТ ЧАСТ

Концепту *част* у руском језику посвећен је велики број радова, било да се ради о објективизацији концепта у једном језику, или кроз поређење са другим језицима (види у: Терина 2007; Ткаченко 2005). У српском језику овај концепт између осталих прочавали су А. Пејановић (2008, 2009, 2010), С. Ристић (2015), Т. Милосављевић (2019).

Ана Пејановић сматра да је концепт *част* један од кључних етнокултурних концепата у фразеолошкој слици свијета говорника српског језика (види у: Пејановић 2008, 2009, 2010). По изворном значењу, лексема *част* је апстрактна именица из сфере морала која припада интелектуалној човје-

ковој дјелатности (Ристић 2015: 153). Бавећи се вербализацијом концепта *частӣ* код Куча, Тања Милосављевић пише да је концепт части комплексни когнитивни конструкт, базиран на спољашњем (социјалном) принципу који подразумејева спољашњу регулацију односа наметнуту од стране заједнице и унутрашњем (интимном) принципу, у оквиру којег концепт части одражава личну човјекову одговорност према моралним нормама (Милосављевић 2019: 272).

2.1. О СЕМАНТИЦИ И ЕТИМОЛОГИЈИ ЛЕКСЕМЕ ЧАСТ

Анализом значења лексема *честь* у руском, односно *частӣ* у српском језику, забиљежених у речницима, дошли смо да закључка да је наведена лексема у оба језика вишезначна.

У већини речника руског језика *частӣ* се дефинише као скуп морално-етичких људских начела као што су поштовање, уважавање, честитост (*почёт, почитение, уважение, честность, порядочность, добросовестность*) (Ожегов, Шведова 2006: 882; Шведова 2008: 1090; Кузнецов 2000: 1477; РСРКЈ 1965: 983–991; Даљ 2007: 396; САР 2006: 725; Ушаков 2000: 1268). Важна интерпретација части у речницима односи се на морално или социјално достојанство (*достоинство*), које подразумејева изражавање поштовања одређене јединке према самој себи или изражавање поштовања од стране других (САР 2006: 726), а аутори појединих речника, у зависности од социјалног статуса човјека, говоре о сталешком, грађанском и професионалном достојанству (РСРКЈ 1965: 983–991). Осим наведених, у појединим речницима постоји и интерпретација части као репутације, угледа, доброг гласа о некоме (Ожегов, Шведова 2006: 882; Шведова 2008: 1090; Кузнецов 2000: 1477; РСРКЈ 1965: 983–991); као чина, високог звања, положаја (САР 2006: 725–726; Даљ 2007: 396; РСРКЈ 1965: 983–991).

Што се тиче значења лексеме *частӣ* и њених деривата у српском језику, ми ћемо се у овом раду послужити концептуалном структуром части коју је приредила Стана Ристић (2015: 155–156), а која је састављена на основу грађе из историјског *Рјечника ЈАЗУ* и из *Речника МС*:

1. Као прво значење лексеме *частӣ* наводи се признање, репутација коју неко или нешто има, задобија у друштву, јавности; *частӣан'* који је почаствован, што је почаствовано'; који некоме чини част'; 2. према подацима из речника, част означава високи службени положај, почасно угледно звање; 3. част представља и одређени начин понашања, опхођења: а) поступак, церемонија, обред; б) перформатив у говорним чиновима: 1) исказивање части у представљању, поздрављању, ословљавању; 2) оцјене; 3) заклинања; 4) (иронично) грдње, вријеђања; 4. част се може схватити и као нешто конкретно чиме се указује пажња, уважавање а) гозба; б) дар, поклон; 5. последње зна-

чење лексеме *часѿ* означено је као скуп морално-етичких начела којима се ко руководи у својим друштвеним и личним поступцима, поштење (види у: Ристић 2015).

Када је ријеч о етимолошком значењу, речници указују на општесловенско поријекло руске лексеме *честь*, о чему свједоче називи за ову лексему у осталим словенским језицима: пољ. *cześć*, чеш. *čest*, укр. *честь*, бјелор. *че-сць*, буг. *чест*, срб. *ча́сти*, словен. *čâst*, слов. *čest*. Лексема *честь* образована је од прасловенског *чьсть*, који је етимолошки близак глаголу *чьсти* у значењу *почитати* (поштовати, цијенити) (Фасмер 1987: 350). Да лексема потиче од прасловенског инфинитива **čisti* са значењем 'сматрати, цијенити, мислити', потврђује и етимолошки речник српског језика П. Скока у којем се наводи да лексема *часѿ* представља изведеницу од поствербала **сы + -tb* (Скок 1971: 298).

3. ПРЕГЛЕД ГРАЂЕ

3.1. *Језички концепѿи часѿи у руском језику.* За разлику од српског, у руском паремииолошком фонду потврђене су пословице које говоре да част може да посједује свако, без разлике у социјалном или материјалном положају. Ово значење потврђено је у 7 примјера из корпуса, при чему већи број (њих 6) указује на то како се сиромашан човјек односи према части:

Хоть мошина пуста, да душа чиста (Даљ 2009: 447); *Гол, да не вор; вевен, да честен* (Даљ 2009: 447); *Что за честь, коли нечего есть* (Даљ 2009: 446); *Честь добра, да съестъ нельзя* (Даљ 2009: 446); *Нелюба и честь, как нечего есть* (Даљ 2009: 446); *Хороша и честь и слава, а лучше того каравай сала* (Даљ 2009: 446).

Наведени примјери показују да сиромашан народ највише цијени материјалне вриједности, а част за њих представља апстрактну, духовну појаву. Све ове пословице говоре да су сиромаси принуђени да мисле како да преживе, тако да су моралне вриједности стављене у други план.

Супротно овим пословицама, у корпусу је посвједочена само једна пословица која говори да је част највише присутна код племићког сталежа. То значење изражава пословица *Чести дворянин не кинет, хоть головушка сгинет* (Даљ 2009: 446).

По нашем мишљењу, наведена руска пословица свједочи о историјском времену, када се губљење части код племића сматрало тежим од смрти.

У зборнику пословица Даља наведене су и пословице у којима постоји чврста граница између појмова *часѿ* и *слава*, у оквиру којих се налази човјек који је свјестан своје вриједности, односно свог достојанства, али исти тај човјек није високо цијењен од стране других: *По хозяйину и собаке честь* (Даљ 2009: 447); *По посылыцику и посланицу (гонцу) почет* (Даљ 2009: 447); *Честь*

честью, а славы нет (Даљ 2009: 448); *Честь честью, а слава нехороша* (Даљ 2009: 448).

Говорећи о значењу лексеме *часѝ* у различитим речницима, као посебно, издвојило се значење *високи службени њоложај, њочасно, уљедно звање*. У вези с тим, постоје пословице које говоре да је част својствена особи која је материјално обезбијеђена, која заузима високо мјесто у друштву, значајан положај: *Каков сан, таков и почет* (Даљ 2009: 446); *По сану и почет* (Даљ 2009: 446); *Кого почитают, того и величают* (Даљ 2009: 446).

У руским пословицама човјек који не зна достојанствено да се понаша поистовјећује се са глупим човјеком: *Дураку мука, а умному честь* (Даљ 2009: 446); *Дадут дураку честь, так не знает, где и сесть* (Даљ 2009: 448); *На дурака чести (т.е. почету) не напасеишься* (Даљ 2009: 448); *Припала было честь, да не умел ее снести* (Даљ 2009: 448).

3.2. Језички концепт *часѝи* у српском језику има сложену структуру, те се с тога може издвојити неколико микроконцепата, тј. концепт *часѝ* се може посматрати као макроконцепт који обухвата више микроконцепата. У раду *Еѝнокулѝурни концепѝи часѝ у Горском вијеѝцу* (2009), Ана Пејановић у оквиру макроконцепта *часѝ*, у чијем се центру налази микроконцепт *образ*, издваја још четири микроконцепта, које она назива „регулаторима патријархалног морала – очувања образа” а то су задата ријеч, дистанцирање и уклон, каменовање и крвна освета и умир (Пејановић 2009: 87). У овом раду посебну пажњу ћемо посветити лексеми *образ*, као основном лексичком представнику концепта *часѝ*.

У *Речнику срѝској језика* Матице српске уз лексему *образ*, која има два значења – 1. једна страна лица; 2. фиг. част, поштење, понос – дат је већи број фразеологизама, при чему су објашњена и њихова значења: **бацити образ под ноге** ~ изгубити, част, поштење; **бити дебелог образа (имати дебео образ)** ~ немати осећања части и достојанства, немати стида ни срама; **(о)каљати, (о)црнити образ** ~ (из)губити част, поштење; **осветлати образ** ~ истаћи се неким часним делом, учинити нешто чиме се може поносити; **црн ти образ (био)!** ~ срам те било, стиди се; **човек од образа** ~ частан, поштен човек, човек којег треба ценити, поштовати (РСЈ 2011: 834).

Да лексема *образ* има пренесено значење, које упућује на вриједности као што су *часѝ, њошѝење, уљед, достојансѝво*, показују и фразеологизми забиљежени у речнику Јосипа Матешића: **чувати образ** са значењем 'чувати/очувати/спасити част/углед'; **(од)бранити образ** са значењем 'бранити част, углед'; **изгубити образ** са значењем 'изгубити поштење' (Матешић 1982: 403).

Ослањајући се на *Еѝмолошки рјечник словенских језика*, Ана Пејановић истиче да лексема *образ* постоји у свим словенским језицима са различитим фонетским ликом, при чему етимологија наведене лексеме није довољно јасна (Пејановић 2009: 405).

За разлику од српског језика, у којем је пренесено значење 'част', 'достојанство' стекла лексема *образ*, у руском језику ту функцију има лексема *честь*. То доказују и следеће пословице: *За совесть, за честь – хоть голову с плеч (хоть голову снести)* (Даљ 2009: 446); *Лучше глаза лишиться, чем доброго имени* (Даљ 2009: 446); *За честь голова гибнет. Честь головою оберегают* (Даљ 2009: 447); *Честь дороже жизни* (Даљ 2009: 449); *Бесчестье хуже (тяжеле) смерти* (Даљ 2009: 449); *Лучше смерть, нежели позор* (Даљ 2009: 449); *Смерть лучше бесчестья* (Даљ 2009: 449); *Лучше умереть с честью, чем жить с позором* (Даљ 2009: 449); *Хоть плетями высоки, только чести не лишай* (Даљ 2009: 449).

Један од кореспондената ових пословица у српском језику је *Чоек све дава за образ, а образ ни за шћю* (Карацић 1987: 305).

Као варијанте ове пословице, Ј. Ж. Гиљотен наводи следеће: *Све за образ а образ ни за шћя* (Гиљотен 1987: 110); *За образ даћу сващя, а образа (не дам) ни за шћя* (Гиљотен 1987: 73).

Као што је очигледно, ове пословице представљају варијанте Вукове пословице. Оне заједно чине деривацијске скупове са заједничким лексичким језгром (види у: Јовановић 2006 I: 263). У свакој од наведених пословица, које уједно потврђују и појаву пословичке синонимије, тематско (лексичко) језгро представља лексема *образ*, која се вреднује путем одговарајућих имплицитних поређења. Наведене пословице, како у руском, тако и у српском језику, говоре о човјеку који је спреман за част и да погине, тј. и код руског и српског народа губитак части се сматра горим од саме смрти.

Вук Карацић је у својој збирци забиљежио велики број народних умотворина у којима је садржана лексема *образ*. Такође се овим умотворинама, које као главни тематски стожер садрже лексеми *образ*, бавила и Јелена Јовановић (види у: Јовановић 2006 II: 63).

Сада ћемо навести пословице ексцерпирание из зборника Вука Карацића са лексемом *образ*:

1. *Бе је образ ѿцу је и душа* (Карацић 1987: 98);
2. *Ко има образа има и душу* (Карацић 1987: 147);
3. *Ко у небо ѿљује, на образ му ѿада* (Карацић 1987: 161);
4. *Кад чоек нага се ѿљуне, на образ ће ѿасћи* (Карацић 1987: 134);
5. *Ко више себе ѿљује, на образ му ѿада* (Карацић 1987: 144);
6. *Пљуни врх себе, кад ли на образ* (Карацић 1987: 230);
7. *Не ѿори образ од сунца, већ од ѿошћенијех људи* (Карацић 1987: 190);
8. *Образ од образа сћиди се* (Карацић 1987: 215);
9. *Ншћя се с образом није измијешало* (Карацић 1987: 212);
10. *Ако је и доцкан, али је с образом* (Карацић 1987: 326);
11. *Чисћу образу мало воде ѿреба* (Карацић 1987: 305);
12. *Вода сващю ѿере до црна образа* (Карацић 1987: 70);
13. *Рука руку ѿере, а образ обадвије* (Карацић 1987: 248);
14. *Од два лица образ не може бшћи* (Карацић 1987: 332).

У пословицама 1 и 2 очигледна је веза моралних и емоционалних вредности. Ове пословице говоре о томе да је моралан човјек истовремено

и добар човјек. Осим тога, уз прву пословицу, која садржи лексему *душа*, Карацић наводи и пословицу *Што је срамотија што је и грјехотија*, а уз другу пословицу Карацић упућује на још једну пословицу – *Ко се људи не ситици, ни Боја се не боји*. У пословицама на које упућује Карацић заправо се истичу моралне вриједности – *поштеност, ситици и часици*. У примјерима 3, 4, 5 и 6, које представљају варијанте, а које су проистекле из пословице *Ко у небо љује, на образ му пада*, описан је однос човјека према друштвеним силама. О овој групи писала је и Јелена Јовановић, која сматра да се овим пословицама препоручује суздржаност у осуди јачих, тј. извјесна морална толеранција, чак прагматична бенеvolentност према сили (Јовановић 2006 I: 263). Уз пословицу *Ко више себе љује, на образ му пада*, Карацић даје појашњење (*кад чоек срамотији која*), које налазимо и у *Речнику САНУ* – ко старијега, вишега, значајнијега од себе клевете, сам себе унижава (РСАНУ XVI 2001: 403). Слично објашњење уз пословицу *Кад чоек пада се љује, на образ ће љујати* даје и Иван Димитријевић у својој докторској дисертацији: „Кад човек крене да чисти (пљуне) неког часнијег (вишег) од себе, сам се морално упрља, па на крају мора да пере (пљуне) себе” (Димитријевић 2015: 422). У пословици *Не торје образ од сунца, већ од поштености људи* садржан је глагол *торјејати*, који заправо указује на лице које црвени, тако да у наведеној пословици, која говори о угледу, лексема *образ* упућује на осјећање стида. Пословицом *Образ од образа ситици се*, како сам Карацић истиче, описује се велики стид или срамота. У пословицама *Нишита се с образом није измијешало* и *Ако је и доцкан, али је с образом, образ*, који има јако морално значење, представљен је и као идеал који је изнад свих вриједности, он се не може поредити ни с чим. У примјерима 10, 11 и 12, у којима је присутан денотат *чистијота*, односно *чистици*, јавља се лустративна течност у виду воде која представља вид симболичног очишћења од прљавштине, грјеха. У оквиру ове групе пословица прве двије се могу на неки начин сматрати антонимским, јер с једне стране имамо пословицу *Чистицу образу мало воде треба*, која говори о часном човјеку чији је образ чист, а с друге стране, у пословици *Вога свашија ојере до црна образа* говори се о злом, неморалном, непоштеном човјеку (Карацић 1987: 70), црн образ се супроставља чистом образу. У пословици *Рука руку љере, а образ обадвије* истиче се „поштење као предмет колективне етике, односа индивидуе према другима, јер тек у садејству субјекта и његовог окружења, метафорички обеју руку, појединац стиче част, чист образ као награду за поштено делање; а да би до тог садејства (договора) дошло, нужно је да се обе стране ’умију’, прочисте, отарасе нечистоће” (Димитријевић 2015: 184). Последња пословица, *Од два лица образ не може битици* говори о дволичности, тј. да човјек који је дволичан не може бити и поштен (РСАНУ XVI 2001: 403).

Овдје ћемо истаћи и мишљење Ане Пејановић да се фразеолошке јединице са лексемом *образ* могу сврстати у два опозитна низа. Она пише: „У једном се низу налазе оне фразеолошке јединице које одражавају друштвено

прихватљиво, пожељно понашање, идеал, оно за шта народ каже 'ваља се'. Други пак низ садржи јединице супротне семантике, а оне су одраз непожељног, неприхватљивог, анатемисаног, онога за шта народ каже 'не ваља се'" (Пејановић 2009: 410). У истом раду она разматра фразеологизме кроз три различите опозиције, и то као метафоре: бијело–црно, врх–дно, и меко–тврдо (Пејановић 2009: 410–412).

Опозиција бијело–црно. По мишљењу Ане Пејановић, ова опозиција је примарна и најважнија, јер се на њој заснива већи број фразеолошких јединица: од идиома, преко благослова и клетве који су у центру концепта, до изрека, пословица, узречица и заклетви (Пејановић 2009: 410). По њеном мишљењу, црн образ као крајња посљедица кршења етичких начела заједнице, који агенс може да стекне сам својим чињењем или нечињењем, или му неко други нанесе моралну штету, оскрнави достојанство, не мора такав остати једном за свагда (Пејановић 2009: 408–411).

Опозиција *бијело–црно* је заступљена и међу нашим примјерима: *Чистицу образу мало воде треба* (Караџић 1987: 305); *Благо добром чину и свијетлом образу* (Караџић 1987: 54); *Вода сваишо ојере до црна образа* (Караџић 1987: 70); *Поцрнито му образ ка' и нишита чоку* (Караџић 1987: 236).

Опозиција врх–дно. Ова опозиција је заступљена у идиому *Мейнујити образ њод ноје* (Караџић 1987: 176) и пословици *Ко у небо њљује, на образ му њада* (Караџић 1987: 161) и њеним варијантама *Кад чоек нага се њљуне, на образ ће њасити* (Караџић 1987: 134); *Ко више себе њљује, на образ му њада* (Караџић 1987: 144); *Пљуни врх себе, кад ли на образ* (Караџић 1987: 230).

Ослањајући се на *Речник САНУ*, Ана Пејановић у претходно поменутом раду наводи идиоме *баџити, мейнујити образ њод ноје* и *образ њоне њод очи*. Поред ових, она наводи примјер ексерпиран из зборника пословица Ђуре Даничића (*По му образ на земљу*) и ускокког речника Милије Станића (*Сјавити образ њод љузицу*). У вези са наведеним примјерима, она пише: „Занимљив је 'пад' образа по вертикали: од образа *на висини*, што је идеал, до образа који је пао на земљу (остали 'нивои' одређени су соматизмима: *очи, љузица, ноје*, који су фиксирани у саставу фразеологизама и илустрација су антропоцентричности језика)" (Пејановић 2009: 411).

Опозиција њврд–мек. Ова опозиција је најчешће заступљена у идиомима и устаљеним поређењима. Устаљена поређења са овом опозицијом налазимо и у зборнику Караџића: *Кожа му је на образу као њон* (Караџић 1987: 146); *Кожа му је на образу њврда као у вола* (Караџић 1987: 146); *Образ му је као ојанак* (Караџић 1987: 215).

Опозиција *њврд–меко* заступљена је и међу изрекама које налазимо код Вука Караџића: *Девети чараја има на образу* (Караџић 1987: 17); *Мекообразној њевојци њрбух до зуба* (Караџић 1987: 86).

Ове изреке разматрала је и Ана Пејановић, при чему закључује да прва наведена изрека, као и претходна устаљена поређења и идиом (*бијити*)

гебела образа (ексцерпиран из *Речника САНУ*) стоје у антонимском односу са идиомом (*биџи*) *мека образа*. Што се тиче друге изреке, она сматра да је придјев *мекообразна* сложено-изведена ријеч од идиома (*биџи*) *мека образа* који има афирмативну семантику (Пејановић 2009: 411).

3.3. На основу речничког корпуса концептуализације значења лексеме *часџ*, за разлику од руског, у српском језику једно од значења лексеме *часџ* је чашћење, гозба, гошћење, као и част у виду дара, поклона у јелу, пићу или новцу које донесу званице на свадбу. О томе пише и Стана Ристић (2015: 158): „Концепт *часџ* као нешто конкретно чиме се указује част, развио се на основу метонимијског преношења апстрактног значења вредновања на пропратне поступке и предмете који су често допуњавали церемонијал указивања части.”

Иако у анализираним руским речницима *часџ* није приказана као гозба, дар, поклон, у пословицама руског језика концепт *часџи* добија посебно оличење при активирању обредних, односно ритуалних компонената. Једна од главних ритуалних компонената је *џосџоџримсџво*, које подразумева дочек гостију, одавање одређених почести, гошћење у оквиру богате трпезе, као и великодушан и љубазан однос према гостима. О томе свједоче следеће пословице: *Гостю почет – хозяйину честь* (Даљ 2009: 508); *Честь гостю приложена, а убытку Бог избавил* (Даљ 2009: 509); *Встречай гостя не с лестью, а с честью* (Даљ 2009: 508); *Не спрашивают: чей, да кто и откуда, а садись обедать* (Даљ 2009: 512); *Про гостя хороше, а про себя поплоше* (Даљ 2009: 512); *Честно величать, так на пороге встречать* (Даљ 2009: 515); *Принимают, за обе руки берут да в красный угол сажают* (Даљ 2009: 508).

Да је ријеч о типично руским пословицама нарочито се види на основу последња два примјера. У једном од њих изражена је синтагма *на пороге встречать*, а иначе је за руску лингвокултуру општепознато да прави и гостољубиви домаћин сријеђе госте на прагу. Последња пословица садржи руску реалију *красный угол*. У бројним речницима, а уопште и у свијету је познато да се под овом руском реалијом сматра просторија у којој се налазе иконе и сто, а за тим столом могли су да сједе само они који су заслуживали дубоко поштовање и част. У наведеним руским пословицама представљен је стереотип великодушног и гостопримног домаћина, а иначе је познато да је гостопримство „својствено менталитету балканских народа у чијим се културним традицијама прожимају елементи словенске и оријенталне културе дочекивања гостију и угошћавања, при чему посебно место заузима фрејм хране” (Милосављевић 2019: 45).

У српском паремиолошком фонду карактер срдачног гостољубивог домаћина осликавају пословице које углавном говоре о богатој трпези: *Коме не било овђе, не било му ниџе* (Караџић 1987: 89); *Као у кума на часџи (било сваџија гостџа)* (Караџић 1987: 142); *Биће сваџија, као и на Божић (на џрџези)* (Караџић 1987: 53).

У паремиолошком фонду оба језика постоје пословице, контрадикторне наведеним, које говоре о негостољубивом домаћину: *Звали гостей, да посадили глодаць костей* (Даљ 2009: 404); *Звал на честь, а посадил на печь* (Даљ 2009: 447); *У него гостят четъре угла (никого)* (Даљ 2009: 516); *Дозвао ѿа на часѿи, а ѿосадио ѿа за ѿећ* (Караѿић 1987: 89); *Звао ѿа на часѿи, а ѿосадио ѿа за ѿећ* (Караѿић 1987: 89); *Дошли ѿосѿи да оѿлођу косѿи* (Караѿић 1987: 94); *Дошао ѿосѿи на ѿолу косѿи* (Караѿић 1987: 94).

Бавећи се концептом гостопримства у језичком сазнању српског народа, Тања Милосављевић пише о вези концепата *часѿи* и *ѿосѿиоѿримсѿиво*, у чијем се центру налази *ѿосѿи*, као централна фигура гостопримства, при чему она појам госта везује за „особу која долази коме у походе да проведе извесно време код њега, за лице које је позвано на обед или какву другу част, из чега произлази да је за носиоце српског језика прототип госта звани гост (*званица*), жељени гост коме се указује посебна част, обично у храни и пићу” (Милосављевић 2019: 45–46).

На основу претходних пословица можемо закључити да се у оквиру концепта *гостепримство/ѿосѿиоѿримсѿиво*, које је у вези са концептом *часѿи*, у руском и српском језику могу издвојити лексеме које представљају субјекат и објекат гостопримства. У функцији субјекта у руском језику користи се лексема *хозяин*, а у српском језику тој лексеми одговара ријеч *домаћин*. Функцију објекта гостопримства у руском и српском језику имају лексеме *гость/ѿосѿи*, мада осим ове лексеме у српском језику постоје и следеће: *званица – приглашенный, званый гость; намерник – случайно пришедший, случайный гость; уѿез – незваный гость, пришелец* (*Срѿске славе и верски обичаји* 2003: 73).

Прототип *званој ѿосѿиа* у руском и српском паремиолошком фонду изражавају следеће пословице: *Желанный гость зову не ждет* (Даљ 2009: 505); *Зван ѿосѿиован* (Караѿић 1987: 108); *Зван као ѿошћен* (Караѿић 1987: 108); *Зван ѿошћиован* (Караѿић 1987: 108); *Зван ѿрибран* (Караѿић 1987: 108); *Кѿма нуђена као и чаићена* (Караѿић 1987: 165).

За разлику од прототипа госта као званог, у руским и у српским пословицама је чешће заступљен стереотип *нежељеној ѿосѿиа*, што се не подудара са представом о гостољубивости словенског народа.

Незван гость, непасена и честь (Даљ 2009: 512); *Незваные гости гложут и кости* (Даљ 2009: 517); *На незвана гостя не пасена и ложка* (Даљ 2009: 515); *Бесстыжего гостя из избы пивом не выгонить* (Даљ 2009: 448); *Незвану ѿосѿиу мјесѿио за врашима* (Караѿић 1987: 192).

Осим наведених пословица, и у руској и у српској лингвокултури постоји негативна представа о незваном, злом госту, који се у оба језика поистовјеђује са крвним непријатељима руског, односно српског народа, тј. гост се у руском језику пореди са Татариним, а у српском са Турчином: *Незваный гость хѿже Татарина* (Даљ 2009: 517); *Не вовремя (Не в пору) гость хѿже*

Татарина (Даљ 2009: 512); *Нема зиме без вјейра, ни зла їосїа без Турчина* (Карацић 1987: 195).

4. ЗАКЉУЧНЕ НАПОМЕНЕ

С обзиром на то да руски и српски језик (а самим тим и народ) припадају истој онтолошкој заједници, да су доста слични, очекивало се да ће добијени резултати у оквиру нашег истраживања показати и велику сличност у погледу паремиолошког фонда посматраних двају језика. Ова претпоставка је већим дијелом и доказана. У оба језика постоје пословице које говоре колико је част, поштење и достојанство важно за припаднике једног или другог народа. С друге стране, познато је да Руси и Срби ипак живе у различитим социјалним и природним условима, имају различиту историју, културу, обичаје, те смо стога, у оквиру нашег истраживања, дошли до закључка да паремиолошки фонд наведених упоређиваних језика садржи и неке специфичности својствене само једном од тих језика. Сагледавајући пословице које улазе у концепт *частї*, као главно обиљежје српског паремиолошког фонда (а самим тим и српског народа), уочили смо да је у пословицама изражено доминантно истицање и величање образа, који је представљен као идеал, као вриједност којој човјек тежи и за коју је спреман и живот да изгуби. У руском језику смо, насупрот овоме, нашли мали број пословица у овом значењу, и при томе уочили да достојанство и поштење различито доживљавају припадници различитих друштвених и социјалних сталежа. На основу анализираних пословица закључили смо да пословице које припадају концепту *їосїойримсїво* асоцирају са карактерно-моралним својствима личности као што су част, поштење, љубазност. Како у руским, тако и у српским пословицама заступљени су модели понашања и односа према званим и жељеним гостима с једне стране, и незваним, нежељеним с друге.

ИЗВОРИ

Гиљотен (1987): Ј. Ж. Гиљотен, *Срїскохрвайско-руски їаремиолошки речник*, предговор Радмило Маројевић, Београд: Славистички зборник.

Даљ (2009): В. И. Даљ, *Пословицы и поговорки русского народа*, Москва: Эксмо.

Карацић (1987): В. С. Карацић, *Срїске народне їословице* (приредио Мирослав Пантић), Београд: Просвета.

ЛЕКСИКОГРАФСКИ ИЗВОРИ

Даль (2007): В. И. Даль, *Толковый словарь живого великорусского языка*, в 4 т. Т. 4, Москва: ОЛМА Медиа Групп.

Кузнецов (2000): С. А. Кузнецов, *Большой толковый словарь русского языка*, Санкт-Петербург: Норинг.

Матешкић (1982): J. Matešić, *Frazeološki rječnik hrvatskoga ili srpskog jezika*, Zagreb: Školska knjiga.

Ожегов, Шведова (2006): С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова, *Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеол. выражений*, Москва: [ИТИ Технологии].

РСАНУ XVI (2001): *Речник српскохрватској књижевној и народној језика*, Београд: Институт за српски језик САНУ.

РСЈ (2011): *Речник српскога језика* (измењено и поправљено издање), Нови Сад: Матица српска.

САР (2006): *Словарь Академии Российской, 1789–1794*: в 6 т. Т.6 / РАН, Отделение лит. и яз., Моск. гуманитар. Инт-т им. Е. Р. Дашковой, Москва: МГИ им. Е. Р. Дашковой.

Скок (1971–1973): Р. Skok, *Etimologijski rječnik hrvatskoga ili srpskoga jezika*, knj. prva, A–J, Zagreb: Jugoslovenska akademija znanosti i umjetnosti.

РСРКЈ (1965): *Словарь современного русского литературного языка*, Т. 17, X – Я / АН СССР, Ин-т. рус. яз. / ред. Л. С. Ковтун, В. П. Петушков, Москва; Ленинград: Наука.

Ушаков (2000): Д. Н. Ушаков, *Большой толковый словарь современного русского языка*, Москва: „Издательство АСТ”.

Фасмер (1987): М. Фасмер, *Этимологический словарь русского языка*, Москва: Прогресс.

Шведова (2008): Н. Ю. Шведова, *Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов*, Москва: Изд. Центр „Азбуковник”.

ЛИТЕРАТУРА

Апресјан (2006): Ю. Д. Апресян (отв. ред.), *Языковая картина мира и системная лексикография*, Москва: Языки славянской культуры.

Аскольдов-Алексејев (1997): С. А. Аскольдов, Концепт и слово, *Русская словесность: от теории словесности к структуре текста*, Антология, под. ред. проф. В. П. Нерознака, Москва: Языки русской культуры, 267–279.

Димитријевић (2015): И. Димитријевић, *Вербализација концепција части и поштења у српском језику*, докторска дисертација, Нови Сад.

Јовановић (2006а): Ј. Јовановић, *Књија српских народних њословица I*, Београд: Чигоја.

Јовановић (2006б): Ј. Јовановић, *Књија српских народних њословица II*, Београд: Чигоја.

Лихачев (1997): Д. С. Лихачев, Концептосфера русского языка, *Русская словесность: от теории словесности к структуре текста*, Антология, под. ред. проф. В. П. Нерознака, Москва: Academia, 280–287.

Милосављевић (2019а): Т. Милосављевић, Вербализација концепта част на језичкој слици света Куча, *Српско језичко и књижевно наслеђе на простиору данашње Црне Горе. Српски језик и књижевности данас*, Зборник радова са Другог међународног научног скупа одржаног у Подгорици 26–28. маја 2017, Подгорица: Матица српска – Друштво чланова у Црној Гори.

Милосављевић (2019б): Т. Милосављевић, Концепт гостопримство у језичком сазнању српског народа (на примерима из Вукове грађе), *Савремени шокови у науци о језику и књижевности*, Тематски зборник радова, књ. 2, Ниш: Наука и савремени универзитет 8, 43–57.

Пејановић (2008): А. Пејановић, Етнокултурни концепт род у *Горском вијенцу, Славистичка*, књ. XII, Београд: Славистичко друштво Србије, 298–308.

Пејановић (2009): А. Пејановић, Етнокултурни концепт част у *Горском вијенцу, Гласник Одјелења умјетности ЦАНУ*, књ. 27, Подгорица: Црногорска академија наука и умјетности, 85–101.

Пејановић (2009): А. Пејановић, Концептуални статус лексеме образ у српској фразеологији, *Научни састајник слависта у Вукове дане*, 39/1, Београд: Филолошки факултет, 405–415.

Пејановић (2010): А. Пејановић, *Фразеологија Горског вијенца: Фразеолошки жанрови. Културни концепти. Руски преводи*, Подгорица: Црногорска академија наука и умјетности.

Ристић (2015): С. Ристић, *Грамаићички и књижевни аспекти лексичког значења*, Београд: Институт за српски језик САНУ.

Сикевич (1999): З. В. Сикевич, *Социологија и психологија националних одношених*, Санкт-Петербург: Издательство Михайлова В. А.

Српске славе и верски обичаји (2003): Шабац: Глас цркве.

Степанов (1997): Ю. С. Степанов, *Константы. Словарь русской культуры*, Москва: Языки русской культуры.

Терина (2007): С. В. Терина, *Древнерусский концепт честь и его языковая презентация в летописи „Повесть временных лет“*, дис. канд. филол. наук, Тольятти.

Ткаченко (2005): О. В. Ткаченко, *Феномен чести в европейской и русской культуре (философско-антропологический анализ)*, Ростов н/Д: Изд-во Северо-Кавказского научного центра высшей школы.

Светлана Ж. Бабовић

Университет Черногории

Филологический факультет

Отделение русского языка и литературы

КОНЦЕПТ ЧЕСТИ В ПОСЛОВИЦАХ РУССКОГО И СЕРБСКОГО ЯЗЫКОВ

Резюме: Предметом этой работы являются русские и сербские пословицы, взятые из сборника русских пословиц В. И. Даля и сборника сербских пословиц В. С. Караджича, входящих в концепт *честь*, считающийся одним из важнейших

этнокультурных концептов в русской и сербской лингвокультуре. Для того, чтобы национально-специфические концепты были поняты и сопоставлены, надо наблюдать за ними как минимум в двух разных языках. Соответственно, основная задача данной статьи – реконструкция концепта чести и выявление лингвокультурологических особенностей в понимании чести у русского и сербского народов. Используя метод концептуального анализа русских и сербских пословиц, мы попытались указать на сходства и различия в понимании чести носителей русского и сербского языков, а поскольку анализ проводится на корпусе двух языков, мы использовали метод сопоставительного анализа. Конечная цель анализа – выявить лингвокультурологическую, а также эстетическую ценность русских пословиц и их переведенных корреспондентов и их место в лингвистической картине мира двух наблюдаемых близкородственных народов.

Ключевые слова: концепт, пословица, честь, лингвокультурология, микроконцепт, совесть.

Марија Н. Вујовић
Школа страних језика „Логос“
Београд

УДК 81'243'23
<https://doi.org/10.18485/uzdanica.2020.17.2.11>
Прегледни рад
Примљен: 31. август 2020.
Прихваћен: 23. новембар 2020.

ЈЕЗИЧКИ ФАКТОРИ КОЈИ УТИЧУ НА ТРАНСФЕР

Айсīпракїї: Међујезички утицај или трансфер, који се нужно појављује током учења страног језика, већ дуго је у фокусу интересовања лингвиста које занима на који начин претходно језичко знање утиче на процес учења новог језика. Истраживања у овој области узимају у обзир и факторе који утичу на трансфер. Ти фактори могу бити језички и нејезички. Циљ овог рада је да сублимира знања о језичким факторима који утичу на трансфер из перспективе психолингвистике и истакне најрелевантнија емпиријска истраживања обављена у овом пољу.

Кључне речи: трансфер, међујезички утицај, фактори, језичка типологија, психотипологија, ефекат страног језика.

Трансфер, или данас радије коришћен термин *међујезички утицај* (енгл. *cross-linguistic influence*), дефинише се као утицај знања једног језика на знање или употребу другог језика (Царвис, Павленко 2008). Реч је о језичком феномену који се састоји у стратешком коришћењу доступних језичких ресурса матерњег (или неког другог познатог језика) како би се компензовали недостаци или ограничена знања о циљном језику (Де Диос Мартинес Агудо 2004). Најједноставније речено, трансфер је примена правила матерњег или неког другог, већ наученог језика у покушају стварања продукције на новом језику, која у неким случајевима доводи до одступања од норми циљног језика, а у другим случајевима олакшава учење.

О врстама трансфера (позитивни и негативни, трансфер позајмљивања и суптрактивни трансфер, фонетски, лексичко-семантички, морфолошко-синтаксички, прагматички, концептуални итд.) писало се често у научној литератури. Међутим, детаљно приказани фактори који утичу на трансфер нису били честа тема научних радова. Стога је наш циљ био да, на једном месту, дамо преглед најзначајнијих језичких варијабли које утичу на трансфер и издвојимо најрелевантнија истраживања у овој области.

Студије о међујезичком утицају откриле су бројне факторе који утичу на учење циљног језика и који могу да предвиде који ће од претходно

научених језика бити језик из кога потиче трансфер. Они се могу поделити на две велике групе (језички и нејезички) и у великој мери зависе једни од других (Келерман 1983; Вилијамс, Хамарберг 1998; Сенос 2001; Де Анђелис, Селинкер 2001; Рингбом 2001).

У групу језичких фактора који утичу на трансфер у процесу учења циљног језика спадају: језичка типологија, психотипологија, ефекат страног језика, ниво знања језика, скорашњост коришћења, изложеност циљном језику и редослед учења језика.

Језичка типологија (типолошка сличност, језичка дистанца, или енгл. *language distance*) важи за један од кључних фактора у одређивању опсега међујезичког утицаја у учењу и употреби циљног језика (Ахукана и др. 1981; Рингбом 1986; Вилијамс, Хамарберг 1998; Дуел 1998). Под овим термином подразумева се објективна типолошка удаљеност између два или више језика, тј. степен структурних, лексичких и других сличности или разлика који могу да идентификују лингвисти на основу стручног знања из области лингвистике (Де Анђелис 2007: 22).

Међутим, када се говори о језичкој типологији као фактору који утиче на трансфер, поједини лингвисти (Фолк, Бардел 2010) истичу да је неопходно направити разлику између језичке повезаности (енгл. *language relatedness*) и језичке типологије. Према њиховом мишљењу, повезаност језика односи се на општију класификацију језика у смислу њиховог порекла или језичке породице којој припадају, док се типологија односи на разлике и сличности одређених језичких структура између језика који нису генетски повезани. Упркос њиховом ставу, у литератури преовладава дефиниција која под језичком типологијом подразумева проучавање сличности или заједничких карактеристика које деле језици и класификује их у складу са њиховим структурним карактеристикама (фонетским, фонолошким, лексичким, морфолошким, синтаксичким, дискурским).

Значајем фактора језичке типологије бавиле су се разне емпиријске студије (Вилијамс, Хамарберг 1998; Дуел 1998; Сенос 2001; Де Анђелис, Селинкер 2001) у настојању да објасне зашто у неким случајевима у процесу учења L3¹, L4 итд. ученици напусте свој матерњи (најпознатији) језик као извор за трансфер и прибегну другом језику и усагласиле се у томе да у проучавању трансфера не треба обратити пажњу искључиво на утицај матерњег језика на циљни, већ и на утицај L2 на циљни језик, посебно у случају када је L2 типолошки најближи циљном језику.

Некада је Кордер (1983: 21) тврдио да сличности између језика могу олакшати процес учења циљног језика, док разлике између два језика отежавају овај процес. Вајнрајх је истицао да је концепт језичке удаљености

¹L1 – матерњи језик, L2 – први страни језик, L3 – други страни језик, L4 – трећи страни језик.

између матерњег језика и L2 пресудан: што су језици удаљенији, односно што је већа разлика између два система, веће су и потешкоће и, супротно томе, што су језици блискији, мање су потешкоће (Вајнрајх 1953: 1). На тим претпоставкама се заснивала контрастивна анализа и истраживања о учењу другог језика неколико последњих деценија прошлог века. Емпиријска истраживања која су уследила доказала су супротно: уколико су језици из исте језичке породице, у појединим фазама учења негативни трансфер ће се чешће јављати него у случајевима када језици нису слични, тј. управо међујезичке сличности могу да отежавају учење циљног језика.

Испитивање важности овог фактора посебно је интересантно код учења L3. У тројезичним контекстима поставља се питање који језик ће бити доминантнији ресурс за трансфер и које језичке јединице ће се чешће преносити из језика у језик. У том смислу испитиване су различите комбинације језика: игбо, енглески и француски (Ахукана и др. 1981), фински, шведски и енглески (Рингбом 1986), енглески, шпански и француски (Синглтон 1987).

Досадашња истраживања утицаја језичке типологије на учење L3 показују да језик који је типолошки најближи циљном језику обично има највећи утицај (Ахукана и др. 1981; Вилијамс, Хамарберг 1998; Дуел 1998; Сенос 2001; Де Анђелис, Селинкер 2001).

Ахукана и др. (1981) открили су да је утицај енглеског (L2) на учење француског језика (L3) био већи од утицаја језика игбо, који је био L1 камерунских ученика. Сенос (2001) је спровела истраживање у коме је, како би испитала фактор језичке типологије, поредила продукције ученика чији је L1 типолошки близак, а L2 типолошки удаљен од њиховог L3 са продукцијама ученика чији је L1 типолошки удаљен, а L2 типолошки близак њиховом L3. Прву групу чинили су испитаници који говоре баскијски као L1 и шпански као L2, другу групу испитаници који говоре шпански као L1 и баскијски као L2, а трећу групу чинили су двојезични говорници баскијског и шпанског. Шпански језик је био извор трансфера у енглески језик за све три групе због типолошке блискости између ова два језика, бар када је лексика у питању, јер шпански и енглески, за разлику од баскијског, припадају истој породици индоевропских језика. Рингбом (1986) сматра да је језичка типологија доминантнија у односу на друге факторе као што су учесталост употребе и степен изложености језику. Анализирао је продукције матерњих говорника финског и матерњих говорника шведског који живе у Финској. Истраживање је показало да на изворне говорнике шведског није утицао њихов L2 (фински) у току учења енглеског као L3, упркос чињеници да су живели у средини где су свакодневно били изложени финском. С друге стране, изворни говорници финског обилно су користили свој L2 (шведски) у продукцији на L3 (енглески), иако нису често изложени шведском. Дакле, ученици у обе групе су били више под утицајем шведског него финског, пошто су енглески и шведски германски језици, док фински није.

Психотипологија (енгл. *psychotypology, typological proximity, perceived typological similarity*) је термин који је сковао Келерман (Де Анђелис 2007: 22) и дефинисао га као ученикову перцепцију релативне сличности између два језика, која може или не мора да се поклапа са стварним типолошким везама које постоје између структура тих језика. Удаљеност између два језика може се одредити са лингвистичког аспекта (стварна блискост или удаљеност између језика) или психолошког (говорник може имати одређену, свесну или несвесну, перцепцију те удаљености). Психотипологија је начин на који ученик доживљава језичку удаљеност између језика који већ познаје и циљног језика, односно степен подударанја за који говорник сматра да постоји између та два језика.

За појаву трансфера перципирана блискост између два језика може бити значајнија од њихове реалне, типолошки доказане сличности (Одлин 1989). Ако се два језика перципирају као сродна у односу на одређену структуру, вероватније ће доћи до трансфера, док ће перцепција различитости имати тенденцију да доведе до избегавања одређене циљне структуре. Сличности између језичких система су главни узрок за активацију два или више језика. Келерман (1983: 113) је тврдио да „није преносиво све што изгледа преносиво” и да морају постојати нека ограничења која спречавају трансфер из L1 у L2 између одређених конгруентних структура. Ученикова перцепција језичке дистанце је кључни фактор у одређивању преносивости елемената између језика. Трансфер се не заснива на реалној конгруентности елемената L1 и L2, већ на процени коју ученик има о свом L1 пре него што сазна нешто о одговарајућој структури у L2. Другим речима, ученик који учи нови језик правиће хипотезе о том језику. Ученикова перцепција језичке дистанце ће одређивати преносивост елемената између језика. Уколико ученик верује да су полазни језик и циљни језик у неком смислу исти, доћи ће до трансфера. Истовремено, трансфер ће бити заустављен ако изостане учеников субјективни суд о међујезичкој блискости.

Исто важи и за вишејезичне говорнике. Ученици који примећују везе између L2 и L3 лакше ће научити L3 од оних који те сличности не виде. Ако ученик свој L1 не доживљава као близак са циљним језиком, а L2 перципира као повезан са циљним језиком, више ће се ослањати на знање L2 него на свој матерњи језик. Ученикова субјективно донесена процена о типолошким односима између језика није увек иста, већ ће се мењати како ученици буду добијали више информација о циљном језику. Што је ученикова компетенција на циљном језику нижа, то се он више служи својим претходним језичким знањем, тако да је трансфер најјачи на ниском нивоу компетенције циљног језика (Келерман 1983). То није случај са објективним сличностима које су константне. Дакле, вероватније је да ће доћи до трансфера, и позитивног и негативног, уколико ученик процени језике као сличне или повезане.

Де Анђелис и Селинкер (2001: 51) у свом истраживању закључују да ако ученик доживљава да је одређени L2 типолошки ближи циљном језику, он ће преносити форме из овог језика на циљни језик како би надокнадио недостатак компетенције на циљном језику. Рингбом (2001) тврди да је значај овог фактора на међујезички трансфер најочигледнији на пољу лексике и да ће говорници са ниским нивоом знања L3 често користити облике из L2, ако они сами закључе да L2 и L3 повезује низ заједничких чинилаца.

Ефекат страног језика (енгл. *foreign language effect*) је први приметио Мајзел 1983. године, док се исти феномен, под другачијим називом (*status L2*) налази и код Хамарберга 2001. године (Сенос 2001: 9). Реч је о тенденцији ученика L3 да користе радије свој L2 као извор трансфера уместо L1. Наиме, ученици настоје да потисну L1 („нестрани” језик) и да активирају свој L2 (страни језик) приликом учења L3, јер L2 има исти статус страног језика као и L3 и механизам учења L2 је много сличнији оном који је потребан за учење L3 него механизам који се активира приликом усвајања L1.

Бројне студије су испитивале значај овог фактора на језички трансфер. Испоставило се да информанткиња, у истраживању које су обавили Вилијамс и Хамарберг (1998: 323), чешће прави трансфер из нематерњег језика јер верује да употреба језика који није матерњи представља бољу стратегију за учење другог страног језика. У истраживању се дошло до закључка да је L1 (енглески језик) коришћен свесно и намерно (јер је информанткиња знала да саговорник добро познаје овај језик), док је L2 (немачки) употребљаван несвесно или подсвесно у конструкцијама које (вероватно због ниског нивоа знања) не би биле активирани у циљном језику (шведском). Хамарберг у свом раду из 2001. за информанта има ученика са енглеским као матерњим језиком, немачким као L2, француским и италијанским језицима као претходно ученим страним језицима и шведским језиком који тренутно учи као L3. Аутор закључује да, иако су матерњи језик (енглески) и L2 (немачки) типолошки блиски циљном језику, шведском, ученик има тенденцију да користи немачки језик као извор трансфера како би надоместио недостатак знања шведског језика, што потврђује утицај фактора статуса L2. Хамарберг наводи два могућа разлога за појаву овог фактора (Исто: 36–37): 1) постоји другачији механизам за учење L2 у поређењу са L1 и стога се овај механизам реактивира у процесу учења L3, 2) ученици имају жељу да „искључе” L1 као „нестрани језик” како би продукција на циљном језику била више „страна” и стога постоји тенденција да се ослањају на L2, као стратегија приближавања циљном језику, L3.

Де Анђелис и Селинкер (2001: 56) сматрају да ученици трећег језика прибегавају трансферу из другог језика јер не желе да им трећи језик личи на први (матерњи), већ желе да он звучи као страни језик. Ипак, у највећем броју случајева трансфер у циљни језик се дешава из типолошки сличнијег језика, тако да фактор језичке удаљености и статус другог језика не би требало

посматрати одвојено, већ кроз њихово међусобно узајамно дејство. Бардел и Фолк (2007) тврде да је фактор статуса L2 евидентан и у учењу синтаксе L3, пошто су откриле да је L2 био извор трансфера у синтакси L3, независно од типолошке сличности или генетске повезаности језика. На лексичком нивоу, постоји студија Филиатове (2010) која је истраживала фактор статуса L2, са 14 информаната, матерњих говорника руског језика чији је L2 био енглески, а L3 шпански. Студија је показала да су ученици фаворизовали L2 у односу на L1, чак и у случајевима када је сличност између L1 и L3 била већа него између L2 и L3 (Филиатова 2010: 2).

Ниво знања језика (енгл. *proficiency*) односи се на степен знања претходно наученог/их језика, али и циљног језика. Иако према већини студија важи за значајан фактор који утиче на трансфер, емпиријски докази још увек нису дали јасну слику о томе какав утицај ниво знања има на међујезички утицај.

Када је у питању трансфер у процесу учења L2, већина лингвиста се слаже у тврдњи да је код ученика са нижим нивоом знања циљног језика јачи трансфер из матерњег језика него код оних који имају виши ниво знања циљног језика (Рингбом 1987; Вилијамс, Хамарберг 1998; Сенос 2001). У овој фази најчешће се ради о негативном трансферу, управо због ниског нивоа знања циљног језика и још увек доминантног матерњег језика ученика, док се позитивни трансфер очекује на вишим нивоима, када компетенција коју имају ученицима дозвољава да повезују структуре два језика и тиме олакшају себи процес учења (Одлин 1989).

Када је реч о учењу L3, с обзиром на сложену језичку конфигурацију вишејезичног говорника, ситуација је компликованија јер је неопходно размотрити језичку компетенцију, не само на циљном језику већ и на два друга језика која ученик познаје.

Већина лингвиста који су се бавили овим феноменом тврди да је вероватноћа да дође до трансфера већа у почетној фази учења, када постоји јаз између недовољног знања ученика и потребе да попуни празнине у знању L3, као и да се међујезички утицај смањује како знање циљног језика расте (Вилијамс, Хамарберг 1998).

Такође, верује се да ниво знања L2 утиче на степен до ког ће L2 бити присутан током продукције L3, тј. да ученик мора да поседује извесни ниво знања L2 да би он утицао на L3 (Трамбле 2006). Тешко је да ће извор трансфера бити низак ниво знања језика, извесније је да ће то бити висок ниво знања језика (Одлин 1989; Рингбом 2001; Хамарберг 2001). Ако ученик поседује низак ниво знања одређеног језика, мало је вероватно да ће користити своје знање овог језика као ресурс за учење другог језика.

Навешћемо само нека од истраживања релевантних за фактор нивоа знања језика. У већ поменутој студији (Вилијамс, Хамарберг 1998) аутори су, поред других фактора, анализирали и нивоа знања језика. Открили су да

када студент L3 има високу компетенцију у L1 и L2, оба језика играју важну улогу у процесу учења L3, али на другачији начин: док је L1 имао инструменталну улогу (информанткиња/коауторка студије га је користила за решавање проблема везаних за израду задатка, тражење појашњења, разјашњење недоумица), L2 је био језик „снабдевач” (*supplier*) и утицао је директно на учење L3. Трамбле (2006) анализира продукцију на немачком (L3) групе говорника енглеског (L1) и француског језика (L2), где говорници имају различите нивое знања L2 и степен изложености другом језику. Резултати показују да је утицај L2 (француског) на учење вокабулара трећег језика највећи код студената који су имали већи ниво знања и изложености другом језику, али да је ипак главни извор трансфера био први језик (енглески). Дакле, највећи утицај на L3 долазио је из L1, с напоменом да се тај утицај смањивао како се компетенција у L3 повећавала.

Различите студије које су истраживале фактор нивоа знања језика, са-мостално или у интеракцији са другим факторима, дошле су до резултата који су често потпуно опречни. Такви супротстављени резултати могу се објаснити чињеницом да су у овим истраживањима коришћени различити инструменти за прикупљање података (интервјуи, упитници, састави, преводи итд.). Царвис и Павленко (2008) као могуће разлоге наводе и то да истраживачи мере ниво знања језика на различите начине, тј. да као параметре узимају дужину боравка у земљи чији се језик учи као циљни језик, дужину времена учења језика итд. Поред тога, треба узети у обзир и да ли се фактор нивоа знања језика испитује кроз учење, тј. рецепцију, или продукцију ученика.

Скорашњост коришћења (утицај „најскоријег”, ефекат последњег језика, енгл. *recency of use, last language effect*) је фактор који се односи на претпоставку да је већа вероватноћа да ће ученици као језички ресурс употребљавати језик који тренутно користе, него други језик који су раније учили, али не користе.

Де Анђелис (2007: 35) дефинише овај фактор као „колико скоро је језик последњи пут коришћен”. Хамарберг (2001: 23) тврди да се „L2 активира лакше ако га је ученик користио недавно и на тај начин задржао лакши приступ до њега”. Дакле, постоји велика могућност да у нематерњој продукцији ученика трансфер може да потекне од нематерњег језика коме је тренутно највише изложен.

Вилијамс и Хамарберг (1998) испитују четири фактора који могу утицати на трансфер: ниво знања језика, језичку типологију, скорашњост коришћења и статус L1/L2. Информанткиња, истовремено и коауторка студије, као матерњи говорила је енглески, њен L2 је био немачки, а као L3 учила је шведски језик. Добијени резултати показали су да је највећи трансфер потицао из немачког, што доказује утицај фактора скорашњости коришћења, бар у почетној фази учења L3. Дуел (1998) у свом истраживању анализира лексеме у говорној продукцији информаната које су морфолошки и фонолошки

прилагођене циљном језику, али које никад не користе изворни говорници, а које аутор назива „лексички изуми” (енгл. *lexical inventions*). Упоредивши продукцију холандских ученика, оних којима је француски L2 и оних којима је француски L3, закључује да француски има виши ниво активације код говорника којима је овај језик L2 него код говорника којима је тај језик L3. Активни језик са највишим нивоом активације је већи извор лексичких информација, док је приступ лемама језика који имају нижи ниво активације делимично блокиран. Редослед учења језика и њихова активација условљава трансфер у циљном језику, што значи да L1 није увек доминантан активни језик. Еке (2001) спроводи истраживање које се тиче учења и обраде речи у L3, њихове организација и односа према другим речима у менталном лексикону ученика с циљем да испита количину, изворе и услове за међујезички утицај у лексичкој продукцији у L3, кроз задатак превођења речи. Аутор примећује слаб утицај матерњег језика на лексичку продукцију у L3, који се не може објаснити непостојањем сличности између матерњег језика и L3 јер су информанти прибегавали L2 чак и у случајевима када је постојала сличност између L1 и L3. Еке долази до закључка да је фактор последње коришћеног језика условио трансфер, иако у интеракцији са осталим факторима (психотипологија, статус L2).

Изложеност циљном језику (енгл. *amount of exposure, exposure to the target language*) је фактор који се односи на укупно време боравка ученика у земљи чији језик уче као циљни или на време учења циљног језика у формалном контексту (школском амбијенту), у земљи у којој циљни језик није матерњи језик становништва. Што се тиче мерења времена изложености циљном језику, може се мерити узимајући у обзир различите параметре: године учења језика, учесталост и интензитет изложености (број сати ученикове изложености језику на дневном или недељном нивоу) итд. (Царвис, Павленко 2008). Степен изложености циљном језику има јак утицај на могућност појаве и позитивног и негативног трансфера (Одлин 1989).

Фаусер (2001) је спровео истраживање са два испитаника, ученика чији је L1 био енглески, који су учили корејски као трећи, односно пети језик и који су дуго времена живели у Јапану пре него што су почели да уче корејски језик. Оба ученика учила су јапански као нематерњи језик и оба су говорила течније јапански него корејски. Код једног ученика примећено је да често ненамерно користи корејски док говори јапански, а други је изјавио да често размишља на јапанском док говори корејски (Де Анђелис 2007: 37). Марфи (2003: 8) верује да фактор изложености језицима функционише слично код учења L2 и L3 и да повећана изложеност и употреба L3 доводи до мањег трансфера језика, иако поређење говорника L2 и L3 показује да је ова појава израженија код говорника L2 него код говорника L3. Разлог је вероватно тај што вишејезични говорници располажу обимнијим језичким системом који подразумева и више когнитивних ресурса којима треба управљати. У

већ поменутом истраживању, осим фактором нивоа знања језика, Трамбле (2006) се бави и фактором изложености циљном језику. Резултати показују да у случајевима када ниво знања језика L2 утиче на учесталост употребе L2 током комуникације на L3, изложеност L2 ће утицати на ученикову способност да користи знање L2 како би превазишао лексичке потешкоће у L3.

У истраживањима се дошло до разних резултата у вези са фактором изложености циљном језику: доказано је да ученици L3 могу течније говорити циљни језик када живе у земљи где се L3 говори, док ученици L3 који језик уче у школском амбијенту у својој земљи тачније користе граматичка правила, да постоји веза између језичке компетенције и времена боравка у земљи циљног језика, али да постоји граница након које ученици не могу повећати ниво изложености језику.

Редослед учења језика (енгл. *order of acquisition*) је фактор коме је најмање пажње посвећено у литератури о трансферу. Разлог за то би могла бити чињеница да се овај фактор више везује за плурилингвалне него за билингвалне говорнике, а вишејезичност је постала предмет интересовања лингвиста тек у последње три деценије.

Када је у питању учење L2, постоје само две могућности: L1 и L2 су учени или узастопно или истовремено. Када је у питању учење L3, постоје четири могућа редоследа учења: 1) три језика су учена један за другим, 2) L2 и L3 су учени истовремено након L1, 3) L1 и L2 су учени истовремено пре L3, 4) ученик је у истовременом додиру са три језика (Сенос 2000).

Једно од најзначајнијих истраживања у овој области је оно које смо већ поменули у делу рада који говори о фактору скорашњости коришћења. Дуел (1998) се бави „лексичким изумима” 39 говорника чији је матерњи језик холандски. Међу њима, 32 ученика знало је француски језик као L2, а енглески као L3, док је код 7 ученика француски био L3 и енглески L2. Корпус од 218 лексичких изума аутор је класификовао у две категорије: унутарјезичке и међујезичке. Прве су настале као резултат примене стратегија као што су прекомерна генерализација и поједностављивање, а друге као резултат активирања лема које нису припадале циљном језику. Ученици којима је L2 био француски су се више ослањали на L1, холандски, а ученици којима је L3 био француски су се више ослањали на L2, енглески. Дуел (1998: 488) закључује да је језик с високим нивоом активације онај који ће бити већи извор лексичке информације, док ће приступ лемама језика који има нижи ниво активације бити делимично блокиран. С обзиром на то да су обе групе информаната имале исту комбинацију језика (холандски, француски, енглески), аутор такође закључује да редослед учења језика и њихова активација могу одредити врсту и количину међујезичког утицаја у циљном језику, јер су резултати истраживања показали да су се ученици ослањали на претходно научени језик.

Услед глобалног ширења енглеског језика, пораста вишејезичних говорника у свету због миграција становништва и превасходно залагања Брисела и Европске комисије да млади, поред матерњег, познају најмање још два језика, како би пронашли боља радна места на тржишту рада, плурилингвизам је постао више правило него изузетак. Самим тим и фокус лингвиста померен је на проблеме које се тичу учења више од једног страног језика. Стога не чуди што међујезички утицај и фактори који на њега утичу, посебно у контексту вишејезичности, представљају једну од најактуелнијих лингвистичких тема данас у Европи и свету. Ипак, у Србији, према нашим сазнањима добијеним на основу анализираних литературе, трансфер није добио заслужену пажњу у српској академској заједници и број домаћих студија на ову тему није велики. Последњих година појавило се неколико докторских дисертација на тему трансфера у нашој земљи. Д. Радовић у дисертацији „Међујезички утицаји у процесу усвајања трећег језика”, одбрањеној 2014. године у Новом Саду, говори о факторима који утичу на усвајање трећег језика. Три године касније, на ФИЛУМ-у у Крагујевцу одбрањена је дисертација „Перцепција и продукција консонантског система у енглеско-српској међујезичкој фонологији”, у којој се ауторка Д. Јеротијевић Тишма кратко осврнула на лингвистичке и ванлингвистичке факторе у оквиру међујезичке фонологије. Детаљније је о факторима који утичу на трансфер писала 2018. године С. Детар Јевђовић у дисертацији „Утицај енглеског језика на писану продукцију на италијанском код србофоних ученика”, где је посебно обрадила факторе: ниво знања језика, количина изложености и употреба – учесталост коришћења језика и контекст учења језика. Исте године, ауторка Н. Момчиловић, у докторату „Немачки као други страни језик у Србији” пише о лингвистичким и другим интерним и екстерним факторима који могу да утичу на избор језика који је извор утицаја. Можда је најдетаљнији преглед језичких и нејезичких фактора који утичу на појаву трансфера дат у докторској дисертацији ауторке овог рада „Проблеми у процесу учења изазвани негативним трансфером у писаној продукцији српских студената који уче два типолошки сродна језика – случај италијанског као L2 и шпанског као L3” из 2019. године, одбрањене на Филолошком факултет у Београду.

Мишљења смо да истраживач који жели да на адекватан начин испита неки од језичких фактора нема лак задатак јер, поред наведених, на трансфер утичу и нејезички фактори (мотивација, став, надареност, интелигенција, узраст, пол, формалност контекста, метајезичка свест итд.), а досадашња истраживања показала су да су ови фактори испреплетани и да у процесу трансфера суделује више њих. Поред тога, истраживач врло често нема на располагању довољно информација, а одговарајућа метода и информанти нису увек доступни. Треба напоменути да извор трансфера такође може да варира у зависности од језика који се тестира, методологије истраживања, језичког окружења информаната, области језичке анализе и других фактора.

ЛИТЕРАТУРА

Ахукана, Лунд, Ђентиле (1981): Joshua Ahukanna, Nancy Lund, Ronald Gentile, Inter- and intra-lingual effects in learning a third language, *Modern Language Journal*, 65, USA: Wiley-Blackwell, 281–287.

Бардел, Фолк (2007): Camilla Bardel, Ylva Falk, The role of the second language in third language acquisition: The case of Germanic syntax, *Second Language Research*, 23, USA: SAGE Publications, 459–484.

Вајнрајх (1953): Uriel Weinreich, *Languages in contact, findings and problems*, New York: Linguistic Circle of New York.

Вилијамс, Хамарберг (1998): Sarah Williams, Björn Hammarberg, Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model, *Applied Linguistics*, 19, UK: Oxford University Press, 295–333.

Вујовић (2019): Марија Вујовић, *Problemi u procesu učenja izazvani negativnim transferom u pisanoj produkciji srpskih studenata koji uče dva tipološki srodna jezika – slučaj italijanskog kao L2 i španskog kao L3*, doktorska disertacija, Beograd: Univerzitet u Beogradu – Filološki fakultet.

Де Анђелис (2007): Gessica De Angelis, *Third or Additional Language Acquisition*, Clevedon: Multilingual Matters.

Де Анђелис, Селинкер (2001): Gessica De Angelis, Larry Selinker, Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind, In: J. Cenoz, B. Hufeisen, U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic Influence in a Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, Clevedon, UK: Multilingual Matters, 42–58.

Де Диос Маргинес Агудо (2004): Juan De Dios Martínez Agudo, *Transferencia lingüística en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Granada: Editorial Geu.

Детар Јевђовић (2018): Snežana Detar Jevđović, *Uticaj engleskog jezika na pisanu produkciju na italijanskom kod srbofonih učenika*, doktorska disertacija, Beograd: Univerzitet u Beogradu – Filološki fakultet.

Дуел (1998): Jean-Marc Dewaele, Lexical inventions: French interlanguage as L2 versus L3, *Applied Linguistics*, 19, UK: Oxford University Press, 471–490.

Еке (2001): Peter Ecke, Lexical retrieval in a third language: evidence from errors and tip-of-the-tongue states, In: J. Cenoz, B. Hufeisen, U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, Clevedon: Multilingual Matters, 90–114.

Јеротијевић Тишма (2017): Даница Јеротијевић Тишма, *Перцепција и продукција консонантског система у енглеско-српској међујезичкој фонологији*, докторска дисертација, Крагујевац: Универзитет у Крагујевцу – Филолошко-уметнички факултет.

Келерман (1983): Erik Kellerman, Now you see it, now you don't, In: S. Gass, L. Selinker (Eds.), *Language Transfer in Language Learning*, Rowley, MA: Newbury House, 12–34.

Кордер (1983): Stephen Pit Corder, A role for mother tongue, In: S. M. Gass, L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning*, Rowley, MA: Newbury House, 85–97.

Момчиловић (2018): Николета Момчиловић, *Немачки као групи сѝрани језик у Србији*, докторска дисертација, Београд: Универзитет у Београду – Филолошки факултет.

Марфи (2003): S. Murphy, *Second Language Transfer During Third Language Acquisition*, преузето јануара 2017. са: <https://journals.cdrc.columbia.edu/wp-content/uploads/sites/12/2015/05/3.-Murphy-2003.pdf>.

Одлин (1989): Terence Odlin, *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*, Cambridge: Cambridge University Press.

Радовић (2014): Danijela Radović, *Међујезички утицаји у процесу усвајања трећег језика*, докторска дисертација, Нови Сад: Универзитет у Новом Саду – Филозофски факултет.

Рингбом (1986): Håkan Ringbom, Cross-linguistic influence and the foreign language learning process, In: M. Sharwood Smith, E. Kellerman (Eds.), *Cross-linguistic influence in second language acquisition*, Oxford, UK: Pergamon Press, 150–162.

Рингбом (1987): Håkan Ringbom, *The role of first language in foreign language acquisition*, Clevedon: Multilingual Matters.

Рингбом (2001): Håkan Ringbom, Lexical transfer in L3 production, In: J. Cenoz, B. Hufeisen, U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, Clevedon: Multilingual Matters, 59–68.

Сенос (2000): Jasone Cenoz, Research on multilingual acquisition, In: J. Cenoz, U. Jessner (Eds.), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 39–53.

Сенос (2001): Jasone Cenoz, The effect of linguistic distance, L2 status and age on crosslinguistic influence in third language acquisition, In: J. Cenoz, B. Hufeisen, U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*, Clevedon, UK: Multilingual Matters, 8–20.

Синглтон (1987): David Singleton, Mother and other tongue influence on learner French: A case study, *Studies in Second Language Acquisition*, 9, Cambridge: CUP, 327–345.

Трамбле (2006): Marie-Claude Tremblay, Cross-linguistic influence and third language exposure: the role of L2 proficiency and L2 exposure, *Ottawa Papers in Linguistics*, 34, Ottawa: University of Ottawa, 109–119.

Филиатова (2010): Ksenya Filatova, Third Language Acquisition, Macrocategories and Synonymy, In: M. Pütz, L. Scola (Eds.), *Cognitive Processing in Second Language Acquisition: Inside the Learner's Mind*, Philadelphia: John Benjamins, 86–96.

Фолк, Бардел (2010): Ylva Falk, Camilla Bardel, The study of the role of the background language in third language acquisition. The state of the art, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48, 2/3, London: De Gruyter, 185–219.

Хамаберг (2001): Björn Hammarberg, Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition, In: J. Cenoz, B. Hufeisen, U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*, Clevedon: Multilingual Matters, 21–41.

Царвис, Павленко (2008): Scott Jarvis, Aneta Pavlenko, *Cross-linguistic influence in language and cognition*, New York: Routledge.

Marija N. Vujović

Foreign languages school “Logos”

Belgrade

LINGUISTIC FACTORS THAT INFLUENCE TRANSFER

Summary: The role of transfer that occurs during second language acquisition has been the subject of research studies on cross-linguistic influence, that aimed to explain how the existing linguistic knowledge influences the process of learning the target language. The main focus of interest of researchers dealing with this topic are the factors that influence the transfer. These factors can be linguistic and non-linguistic. The aim of this paper is to summarise the knowledge on linguistic factors that influence the transfer from the perspective of psycholinguistics, and outline the most relevant empirical research studies conducted in this field.

Keywords: transfer, cross-linguistic influence, factors, language distance, psychotology, foreign language effect.

Наташа М. Милојевић
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Студент докторских студија

УДК: 821.111(71)-31.09 Атвуд М.
<https://doi.org/10.18485/uzdanica.2020.17.2.12>
Оригинални научни рад
Примљен: 30. септембар 2020.
Прихваћен: 11. децембар 2020.

НАРАЦИЈА, ТРАДИЦИЈА И МАНИПУЛАЦИЈА: МИТ О ПОСТАЊУ У ТРИЛОГИЈИ *БЕСНИАДАМ* МАРГАРЕТ АТВУД

Ајсџракџи: Девастирана и разорена цивилизација у коју Маргарет Атвуд смешта своје протагонисте чини се да жуди за поновном изградњом у виду реконструисаних библијских митова. Употребом пародије и гротеске, али и смештањем библијског мита о постању, метафоре јединства и кохерентности, у средиште наратије, трилогија *БесниАдам* готово да упућује на испитивање у постмодернистичком кључу. Анализа поменутих романа у светлу постмодернистичких постулата о неутемељености сазнања има за циљ да укаже на то да свака потрага за значењем хуманог али и постхуманог идентитета у роману, која се нужно окончава у наративу, упућује на немогућност његовог досезања. Митске конструкције на којима протагонисти теже да конституишу своје идентитете су илузорне, чиме се и идентитет потврђује као наративна структура чије се коначно формирање вечно одлаже. Иако се испредане приче о причи открива као средство разоткривања манипулативног и вечно субјективног творења наратије, оно истовремено доводи у питање могућност критичког разоткривања које није истовремено и сопствено откривање, будући да је и прича која нам истину проглашава наративна конструкција.

Кључне речи: мит, постмодернизам, идентитет, наратив, Маргарет Атвуд, *БесниАдам*.

УВОД

Ако је циљ испредане приче у трилогији *БесниАдам* да нас информише а не да забави, како нам то домишљато ауторка сигнализира кроз епиграф из *Гуливерових путовања*, она нас већ, и не отпочињући причу, смешта у контекст у којем је причу важно промишљати. Како сваки вид људске активности уопште подразумева одређени почетак, мит о постању, будући да је већ отеловљен у наративном облику, доима се најподеснијом структуром за овакав подухват.

Иако природа мита не дозвољава његово изједначавање са уметничким делима, митови уистину удахњују живот општим представама „у чулноконкретној форми” (Мелетински 1983: 9), они их опредмећују. Говорећи о миту као о предкњижевној форми, Мелетински му тако одузима оно својствено уметничким формама, попут стила и изражајних средстава, будући да може да искаже само оно „несвеснопесничко” (Мелетински 1983: 9). На трагу Аристотелове *Поетиике* која *mythos* види као заплет, Нортроп Фрај изједначава наратив са митом, проналазећи у миту не само порекло књижевних форми, већ и у сваком наративу мит: „сви наративи су подједнако митови, онако како их ја видим, били истинити или не, било да су засновани на стварним догађајима или не”¹ (Фрај 2007: 319).

Међутим, када се над наративом као упориштем знања, а тиме и над самом историјом као наративном конструкцијом, надвије свеопшта сумња, такозване метанарације постају средиште рециклирања у виду преиспитивања, пародирања и деконструисања у духу постмодернистичке поетике. Мит којим се књижевност од својих зачетака служила зарад постизања одређених уметничких циљева (Мелетински 1983: 9), али и његова употреба у оквиру много касније модернистичке ремитологизације, доживљава извесни преображај у постмодернистичкој тенденцији ревидирања и пародирања. Пратећи постулате постмодернистичке теорије, неизбежно је поимати мит, а посебно библијски мит као централизовану структуру чији је онтолошки статус неопходно преиспитати, а отуда се књижевност, као изданак самог мита, већ својом структуром намеће као најподеснији темељ за овакав подухват.

Књижевни опус Маргарет Атвуд, будући да из неисцрпне традиције позајмљује како фолклорне елементе попут легенди, бајки и митова, тако и енциклопедијске фрагменте и исечке из новина, готово да самом својом формом позива на разматрање у духу постмодернистичких теорија. Уистину, постмодернистички концепти попут *интертекстуалности* и *пародије* доимају се готово неодвојивим од рефабулације и поновног оживљавања традиционалних а каткад и савремених форми који се одигравају у склопу њених приповести. Прошлост, „инкорпорисана и модификована, добивши нов и различит живот и значење” (Хачн 1996: 52), конституише се као фундамент грађења новог света, девестираног и разореног под налетом глобалне пандемије у трилогији *Бесни Агам*. Митска матрица отуда у романима постаје средство конституисања сопства, али и придавања значења пољуљаном непрепознатљивом свету. Мит као наративни облик јасно се приказује као конструкт, будући да нам сваки од романа трилогије предочава процес митотворења, док се готово паралелно одвија домишљато испредање приче о причи, или постмодернистичким дискурсом речено – једна метанарација.

¹ Све наводе са енглеског језика превела је ауторка рада.

Упркос сложеној (ре)конструкцији митова чије се порекло може изнаћи у различитим митологијама, библијски мит о постању бива смештен у средиште наратива, како због гротескног инсистирања припадника нове врсте на његовој реитерацији, тако и због конституисања њиховог онтолошког идентитета на темељима ове реконструкције. Међутим, управо опредмећивање јединства, кохеренције и реда (Фрај 1982: 112) које би мит о постању требало да подразумева, чини га идеалном метом за деконструкцију како у хуманом, тако и у постхуманом контексту.

Смештајући своје протагонисте у вртлог нераскидивих веза са великим традиционалним наротивима, Атвудова им даје способност да на темељима заоставштине конструишу властите ревидиране верзије наратива у складу са сопственим побудама. Међутим, конституишући властите центре у оквиру центра који је и сам фабрикована наротивна творевина, намеће се не само питање стабилности било каквог значења већ и идентитета који се, извирући из наратива, открива као дубоко нестабилан и илузоран.

ХУМАНИЗАМ (НИ)ЈЕ МРТАВ?

Трилогија која отпочиње романом *Орикс и Крејк* већ у уводном делу читаоцу предочава „нулти сат” (Атвуд 2004: 3), у којем је савремени технолошки свет апсолутно потчињен и девастиран, у сенци бујајуће природе. Цими, наизглед последњи човек на планети који би овој трансформацији могао да посведочи, иако истовремено суочен са сопственом трауматизованом свешћу, преузима улогу истовременог педагога, пророка и доброћудног ујака (Атвуд 2004: 7) како би осигурао не само опстанак Крејкове деце већ и свој сопствени.

Пратећи хронологију Цимијевих сећања, читаоци дознају да је узрок девастације смртоносни вирус домишљато упакован у пропаганду о рајској пилули која, између осталих бенефита, обећава и необуздану сексуалну енергију ономе ко се подвргне њеној употреби. Творац чудотворне пилуле, Цимијев пријатељ из детињства – Крејк, упоредо са спровођењем плана о деструкцији људске врсте креира и нову врсту, бића конципирана генетским инжењерингом чија је егзистенција лишена свега што Крејк сматра инхерентно људским недостацима.

Ове резултанте биотехнолошког инжењеринга, Крејкова деца, будући да своје бивствовање отпочињу унутар вештачки креираног комплекса, у тренутку напуштања комплекса у изузетној мери зависе од јединог преосталог дишућег артефакта прошлости, Цимија.

На траговима прошлости и бетонским рушевинама старог света отпочиње мрежа митског обрасца. Тамо где стари свет престаје да постоји, мит даје прве знаке живота. Наиме, упркос Крејковој првобитној замисли једног

изразито постхуманог света чије су тежње за сазнањем о сопственом пореклу елиминисане током саме конструкције, Крејкова деца ипак инхерентно људски вапе за одговорима на питања *Ко смо? Одакле ћођићемо?*. Отуда Цими, попут стожера прошлости, заузима позицију свезнања, а будући да постоји извесна апорија у умовима Крејкове деце када је реч о референцама на стари, технолошки напредни свет, ревидира наративну заоставштину прошлости креирајући стога један постхумани мит.

Упућени на Цимија, Крејкери одговоре на своја онтолошка питања добијају у виду ревидиране верзије библијског мита о постању. Цими, отуда, растрзан између сопствене неснађености у високотехнолошком свету прошлости, фрагмената наративне заоставштине и апсолутне неупућености Крејкове деце у свет који је сада иза њих, конструише ову ревидирану верзију мита као једину инстанцу уклопљиву у овај врли нови свет. Ишчекујући одговоре на питања, Крејкова деца формирају полукруг, док стрпљиво чекају да Цими поједе рибу коју претходно готово ритуално жртвују како би им заузврат уделио причу. Причу о почетку Цими започиње визуелном дескрипцијом хаоса који превазилази границе имагинације Крејкера. Хаос који Цими припаја својој приповести заправо упућује на период пре епидемије смртоносног вируса, период који уобличен језиком мита говори о људској грамзивости и сопственој аутодеструкцији.

Суочен са детерминисаношћу нове врсте да упозна своје порекло, Цими који своје постојање у новом свету и даље управља према фрагментарном згаришту света који то више није, наратив изналази у књижевној традицији, односно библијском миту о потопу. Међутим, библијски фрагмент „Господ је видео да човек чини велико зло на земљи и да је свака мисао његовог срца усмерена ка злу” (Пост. 6, 5) у ревидираној форми човека лишава одговорности за деструкцију која следи. Наиме, говорећи о условима који претходе постању Крејкера, Цими напомиње да су „људи у хаосу били и сами пуни хаоса, и хаос их је наводио на лоше ствари” (Атвуд 2004: 103).

Ум Крејкера, још увек неформалан у цивилизацијском смислу, прихвата Цимијев наратив и тиме ревидирани мит добија своју пуну форму. Јолес (2000: 73) мит дефинише као облик који претпоставља стварање света језиком. Отуда ова ревидирана верзија библијског мита удахњује живот постхуманом свету, креирајући тако не само референтну стварност којом се нова бића управљају, већ и срж њихове егзистенције и онтологије. Наиме, Цими у својим рукама ипак држи конце наратива који Крејкере дефинише. Међутим, иако је ревидирани библијски мит о потопу инстанца која конструише стварност новог света, он заправо под површином рефлектује тријумф претходно потлаченог хуманизма. Иако Крејкери своје постојање заправо дугују чудовишном напретку науке и биогенетског инжењеринга, доминантама старог света, Цимијева борба за хуманизам помоћу концепције ревидираног мита узима превласт над извитопереношћу науке која га је претходно деградирала.

Књижевна традиција, односно фрагментарни остаци библијских митова јесу оно што у новом свету наместо науке конструише свест али и свет.

Безнадежни очај са којим се Цими суочава након што достиже свест о девалвираном стању претходно цивилизованог света, упућује га на трагање за смислом у рушевинама. Нулти сат којим роман отпочиње, али и завршава и одсуство званичног времена, упућују на један вид непојмљивог концепта времена и на потоњу неспособност протагонисте да свом постојању након апокалипсе припише значење. Суочен са прошлшћу које више нема, безизлазном садашњошћу али и будућношћу коју не назире, упућен је на конструкцију наратива како би свом бивствовању приписао смисао.

Међутим, Цимија преплавују фрагментарни остаци прошлих нарација, речи непрекидно и изненада навиру, опседајући му мисли. „Разводњавање значења” (Атвуд 2004: 39), фразе чије порекло не може да утврди, упућују Цимија на помисао да је некада био ерудита. Управо ово разводњавање великих наратива, у чијим је оквирима Цими конституисао сопствену личност, упућује на постмодернистичко оспоравање јединствених хомогених система, стога фрагментарне фразе у његовом уму доживљавају расипање и немогућност припајања у целину. Жудња за ревидирањем прошлости, где је и даље смештена његова кривица због почињеног убиства, парадоксално навире у виду фрагментарних исечака енциклопедијских списа, психолошке литературе или застарелих речи, упућујући на недоступну прошлост. „Прошлост се може спознати искључиво кроз њене текстове” (Хачн 1988: 16) – импликација је Цимијеве запоседнутости управо текстом. Међутим, Цимијева првобитна немогућност да у једини фрагментарне исечке текстова у тотализовану целину извесна је критика хуманистичком наивном уверењу у опстанак центра, који заједно са девастираним човечанством можда више не стоји чврсто.

Ипак, како хумана тежња за истином о почетку која обитава у умовима Крејкера нагони Цимија на конструкцију наратива, он производи одређени вид кохерентног наратива. Библијски мит о постању у новом постхуманом контексту бива оживљен у готово пародијском кључу. Наиме, објашњавајући њихово порекло, Цими наводи да су кости Крејкера конструисане од корала, а њихово месо вуче корене из манга (Атвуд 2001: 102). Форма пародије, која истовремено укључује али и преиспитује оно што пародира (Хачн 1988: 11), доживљава свој пуни облик управо произашавши из свести ерудите и окорелог бранитеља традиције који је своје студентске дане проводио у бележењу и спасавању застарелих речи. Управо на тај начин, библијски мит о постању бива двоструко пародирани у роману.

Метанарација, на коју се Цими истовремено ослања али је и пародира, наставља свој живот у постхуманом свету, чиме упућује на истовремену зависност од структуре која се доводи у питање. Управо њен пародирани облик наставља да постоји као онтолошка одредница постхуманом идентитету. Креирање поретка уз помоћ пародираних верзија метанарације импликује

разоткривање ове потребе за поретком, чиме постаје евидентно да су пореци на које се ослањамо ништа друго до људске конструкције (Хачн 1996: 80).

Ако човек својим рођењем бива смештен *in medias res*, а смисао изналази управо у облику нарација, чији почечи и крајеви успешно приписују значење његовом животу (Кермод 2000: 11), инсистирање постхуманог идентитета на причи о пореклу доима се парадоксалним. Људска тежња за извесним редом и значењем која свој потпуни облик добија у нарацији бива отуда транспонована на постхумани идентитет. Приписујући им људске квалитете и истовремену тежњу за тотализујућим наративом као носиоцем врховног смисла, ауторка креира идентитете који транспонују хуманистичку тежњу за јединством на постхумани свет. Међутим, како је прича о пореклу пародија, фабрикована метанарација, уједињујући центар се открива као фикција, чиме израњају управо нетотализујуће структуре (Хачн 1988: 58). Хуманистичка жудња за центром, макар се он доимао фиктивним, наставља свој живот у постхуманом управо да би у духу постмодернистичких тенденција центар наставио да буде непрестано оспораван, злоупотребљаван, али и противуречно неизбежан. Неизбежност великих нарација манифестује се тако кроз употребу пародије која истовремено велике библијске митове деконструира, али и увек изнова реконструира. „Чак и када се руга, пародија оснажује: формално речено, она приписује себи конвенције које извргава руглу, гарантујући тако њихово потоње постојање” (Хачн 2000: 75).

БОЖЈИ ВРТЛАРИ – (ЗЛО)УПОТРЕБА МИТА

Друга књига трилогије – *Година њојоја* предочава читаоцу перспективу двеју жена, претходних припадница религиозног еко-култа *Божји вртлари*. Самопрокламована опозиција корпоративном биогенетском инжењерингу, ова организација упоредо са узгојем хране и рециклажом истовремено настоји да обједини две културе. Наиме, покушај Божјих вртлара „да помире науку и хуманизам” Канаван (2012: 154) сагледава као њихов ултимативни пројекат. Управо се имплементацијом биолошких принципа у библијске митове рађају проповеди чија сврсисходност упућује не само на могућност еколошког освешћивања, већ и на последично обнављање биосфере.

Адам Први, оснивач култа, упоредо са реинтерпретацијом и модификовањем библијских митова, реконструира и еденски врт на крову зграде унутар које вртлари обитавају, наденувши му симболично име Рајска клисура. У складу са еколошком освешћеношћу, превасходна намена симболичне клисуре јесте да, наспрам генетски модификоване хране са могућим хуманим садржајем, цивилизацији понуди производе органског порекла. Међутим, органска храна која се становницима продаје неретко представља само остатке онога од чије су употребе вртлари одустали, или је каткад реч о спретно

прерађеним сапунима који воде порекло из контејнера хотела и ресторана. Иако би се извесне противуречности у опхођењу и проповедима Божјих вртлара могле приписати управо еколошкој освешћености и бризи поводом интензивне и незауостављиве декаденције животне средине, противуречност се ипак ту не зауставља.

Наиме, на предстојећу катастрофу коју Крејк зналачки конструише Адам Први благовремено упозорава своје следбенике, инкорпорирајући је у ревидирани облик библијског мита, али и спретно таложећи залихе намирница како би чланови еко-култа били снабдевени у случају доласка Судњег дана. Као изричито противници конзумирања намирница животињског порекла, чланови ове организације упућују на незамисливе последице које вребају целокупно човечанство које се усудило „да изда поверење животиња” (Атвуд 2013: 63). Поистовећујући поборнике свог култа са Нојем, Адам Први упозорава на неизбежни потоп који ће истребити човечанство. У тренутку када истребљење животиња достиже несамерљиве размере, док конзумеризам не престаје да буја, једноставно је утврдити порекло апокалиптичних замисли вође култа. Међутим, необичност његових провиђења не огледа се само у пародијском кључу интерпретирања библијског мита, већ и у израженој прецизности његових предсказања. Наиме, Адам Први своје вернике подсећа на важност личне хигијене која досеже чак избегавање контакта са сваким ко показује симптоме прехладе. Потоп који пристиже „на крилима Божјих мрачних анђела” (Атвуд 2013: 110) готово да представља симболичну прераду Крејкових настојања да вирус садржан у пилули распрши широм планете уз несебичну помоћ своје једине љубави, „мрачног анђела” Орикс.

Након што пандемија наступи, једна од претходних припадница култа, Тоби, убрзо изналази аналогију између дешавања којима сведочи и предсказања о којима је Адам Први ревносно говорио у проповедима:

Ово је потоп на који су Вртлари тако често упозоравали. Знаци су ту: пу-тује ваздухом као ношен на крилима, разара градове попут пламена, распро-страњујући заражену руљу, терор и касапљење (Атвуд 2013: 20).

Реконструкција прошлости, којој протагонисти трилогије тако често прибегавају, разоткрива умреженост одређених чланова Божјих вртлара и Крејка, креатора згаришта човечанства. Иако се наизглед чини да сусрети Пилар, једне од поборница еко-култа и Крејка имају сентименталну вредност, након њене смрти, пилуле за које се испоставља да представљају саставни елемент смртоносног Крејковог дизајна завршавају управо у Крејковим рукама. Наиме, након неколико година проведених под окриљем култа Пилар умире, а Адам Први, поштујући њену последњу жељу, пилуле доставља Крејку. Неизбежно је закључити да је Адам Први, један од највећих гласника предстојећег разарања човечанства, заправо саучесник у помору.

Доима се необичним да заговорник очувања и истинског поштовања живих бића хладнокрвно преда потенцијално смртоносно оружје. Међутим, противуречности у самој конструкцији култа израњају на површину и отуда ремете призор привидне тежње за обнављањем биосфере. Упркос учесталим нападима на различите култове зарад спречавања тероризма, Божји вртлари вешто одолевају нападима Корпорације. Адам Први истиче да Корпорација у циљу очувања репутације никада неће покушати да истреби организацију која носи Божје име (Атвуд 2013: 58). Наведен неслагањима у тумачењима различитих библијских фрагмената која доводе до преиспитивања сврсисходности употребе теологије, Адам објашњава:

Већина људи не мари за друге врсте када дођу тешки тренуци. Једино за шта маре јесте следећи оброк, што је и природно: морамо јести да не бисмо умрли. Међутим, шта ако је Бог онај који мари? [...] Постоји казна и без Бога у причи, наравно. Али је у то тешко убедити људе. Уколико постоји казна, неопходан им је неко ко кажњава. Нико не воли бесмислене катастрофе (Атвуд 2014: 287).

Адам Први, осведочени пацифиста који истовремено призива али и изазива предстојећу пандемију, парадоксално тежи очувању божјих бића учествујући у њиховом разарању. Култ чијим се убеђењима и учењима про-тагонисткиње романа управљају, читава се као вођин неопходан алиби. Сама конструкција култа и Бог као конститутивни елемент његовог назива заправо има за циљ да уруши сваку помисао да би безазлена, готово театрална група запоседнута очувањем животне средине могла представљати опасност по друштвени систем.

Пародијско ревидирање библијских митова, попут мултидимензионалног пада из Раја, као и измењене верзије савеза између Бога и човека, која према проповедима Божјих вртлара укључује и животиње, отуда се нуди као конститутиван елемент сценографије, вешто пројектоване зарад субверзивних циљева.

Манипулативна употреба велике нарације, библијског мита у пародијском кључу, конструише се као продужена рука корпоративних сакривених тровања популације зарад материјалног просперитета. Иако се њихови циљеви каткад разилазе, Адам Први, којем добра дела служе искључиво како би прикривао недела (Атвуд 2014: 140), субверзивно учествује у организованом урушавању цивилизације, надилазећи чак и способности саме Корпорације. Међутим, Адамова следбеница која након пандемије дознаје да је Адам Први тај који је спорне пилуле доставио Крејку, чини се да ову спознају занемарује, настављајући да се присећа готово гротескних проповеди и да истински поштује празнике и ритуале конституисане унутар култа.

Како је деконструкција библијских митова субверзивна, пародија се не манифестује више као „нужно зло” које би неизбежно реконструисало

оно што разоткрива, већ постаје средство утемељавања. Бартова „немогућност живљења изван бесконачног текста” (1975: 36) постаје злоупотребљена у рукама Адама Првог, који са свешћу о људској потрази за онтолошким упориштем у наративу креира једну тотализујућу структуру, симулирањем рушења већ постојеће структуре.

Дубока проблематичност конструисаног култа се стога не задржава у границама вешто осмишљеног алибија, већ се огледа у наставку интеракције коју догма има са својим претходним верницима, чак и у девестираном постхуманом свету. Наиме, попут протагонисте претходног романа трилогије, Цимија, који се грчевито држи великих наратива како би осигурао своје онтолошко место у постхуманој атмосфери која се не чини погодном за човечанство, Рен и Тоби, мислећи да су можда једине преживеле припаднице људске врсте, не ослобађају се пракси Вртлара већ их инкорпорирају у сопствену борбу за опстанак. Чак и када се остаци цивилизације разводњавају, тотализујући дискурс једног еко-култа, Фукоове доктрине, истрајава, изнова се конституише, подсећајући на неурушиву способност манипулације језиком и митом. Упркос томе што бројне противречности и несклад израњају из њихових тумачења библијских митова, припадници култа не посвећују време преиспитујући догму, учени да „дела претходе веровању” (Атвуд 2013: 201).

Ако и пуко „замисљање једног система продубљује учешће у садашњем систему” (Фуко 1977: 230), а учења Божјих вртлара маскирају субверзивно саучесништво у трулом корпоративном систему, догма која преживљава чак и незапамћену катастрофу стамено стоји сведочећи о неурушивости система. Међутим, иако су системи артифицијелни, последице људских конструкција, они опстају управо захваљујући утешној идеји о суштинском значењу које прети да буде нарушено заједно са контаминираним човечанством. У инхерентно људској потрази за значењем, редом и утемељењем, сложени илузорни конструкти настављају да живе, а „митологија, као одсечена Орфејева глава, наставља да пева и када је мртва и када је далеко” (Јунг, Керењи 2007: 15).

НАРАЦИЈА, ИСТОРИЈА, ФИКЦИЈА

Трећа књига трилогије, *Бесни Агам*, предочава нам поновни сусрет претходних припадника Божјих вртлара, али и расплет њихове коегзистенције са генетски модификованом врстом, Крејкерима. Убрзо по успостављању суживота са новом врстом, онтолошка питања нове врсте израњају на површину, а њихова вапећа жудња за наратијом чини се неутаживом. Приповедни ритуал, који је претходно био у Цимијевим рукама, егзистира и у трећој књизи трилогије, стога част да Крејкерима конституише врли нови свет припада Тоби. Преузевши Цимијеву капу и ручни сат као саставне елементе церемо-

није, Тоби конструише ревидиране верзије прошлости. Међутим, наративни елементи као одговор на вечно горућа питања Крејкера бивају предочени у роману двојачко: читаоцима се првобитно предочава верзија одређених догађаја доживљених из перспективе протагониста, да би потом прича конструисана зарад наративног ритуала имала ревидирани облик, најчешће са срећним крајем. Пародирање митова се наставља и у последњем делу трилогије, међутим, за разлику од злоупотребе мита која се разоткрива у претходном роману, наратив који Тоби конструише има за циљ да утоли жеђ нове врсте за приповешћу чији су протагонисти управо њени припадници.

Проблематичност која се указује у (ре)конструкцији библијских наратива зарад привидне добробити Крејкера јесте у самом начину на који постхумани идентитети примају мит. Наиме, како Бахрави (2013: 258) примећује, Крејкери не само да јасно оцртавају један постхумани идентитет, већ се истовремено налазе и у извесном прехуманом стању, поредећи отуда њихова религијска убеђења са неандерталцем. Уистину, пратећи Елијадеове записе о архаичном човеку, указује се извесна аналогија између његових запажања и понашања Крејкера. Елијаде (1961: 44) наводи да је једно од примарних интересовања примитивног човека заправо питање његовог порекла. Крејкери, упркос већ наративизованој причи о пореклу и њиховом постанку у Јајету, жуде за поновним преслушавањем наратива, захтевајући да га чују изнова и изнова: „Када Тоби коначно заврши причу, наговарају је да прича опет и опет. Добацују, прекидају, допуњавају делове које је изоставила” (Атвуд 2014: 59).

Елијадеово (1961: 190) запажање о немогућности архаичног човека да разазнаје између историје и мита је можда једна од најевидентнијих карактеристика Крејкера. Наиме, уколико умове ових идентитета заиста поимамо у форми празне плоче, који тек у размени информација са преживелим људима проналазе одговоре на онтолошка питања којима се касније управљају, евидентно је да се са нарацијом, а отуда и митским обрасцем, сусрећу на једном специфичном нивоу који Рикер дефинише као „ниво наивности” (Рикер, Керни 1978: 114). Управо се Рикерова теза о наивности у роману манифестује уколико се осврнемо на Елијадеово поимање архаичног човека који не може да разазна између историје и мита. Наиме, пред сам завршетак романа, читаоци се сусрећу са једном формацијом под називом Књига, чији садржај упућује на предања и нарацију о постанку Крејкера. Међутим, митска матрица која гради ове наративе бива разливена бележењем свакодневних догађаја из живота Крејкера којима непосредно сведоче. Ако човек примитивног друштва реактуализацијом митова приближава себи своје богове, увођењем историјског времена у ову матрицу нарушава се митско време које је по својој природи сакрално време (Елијаде 2003: 138). Отуда ванвременска структура мита бива нарушена увођењем историјског времена, чиме бива подривен расцеп између мита и историје, уводећи једну општу сумњу у њихову разграниченост.

Митови којима се Крејкери управљају, упркос ретким појединостима које су се одиста и догодиле, углавном бивају састављени од елемената који се читаоцима евидентно откривају као фикција. „Прича о два јајета и мишљењу” има за циљ да образложи чињеницу да Крејкери могу да се споразумевају са генетски модификованим свињама. Тоби отуда конструише наратив који захваљујући узрочно-последичном систему разјашњава одређене феномене Крејкерима. Наратив о „богињи” Орикс која је снела два јајета, једно из којег су се излегле животиње и друго које је садржало речи, а до којег су Крејкери веома брзо допрли заједно са генетски модификованим свињама, не само да проглашава своју фиктивност већ се и тенденциозно конституише као пародија митске матрице. Међутим, самом употребом пародије мит се изнова конструише, јер сам језик пародије који је двогласан „истовремено упућује и на себе и на оно што пародира” (Хачн 2000: 69).

Митови се намећу као јасно уметнути фиктивни елемент, ревидиране приче које се каткад испредају како би Крејкере одржавале кроткима (Атвуд 2014: 58). Међутим, како митови у Књизи, који су дакако фиктивни, долазе у додир са непосредним извештавањем о свакодневним догађајима који одражавају једно историјско време, а границе између митологије и историје овим поступком постају порозне, не упућује ли то на фиктивну природу историје?

Историја као људски конструкт текстуалне је природе, наводи Хачн (1996: 16), и отуда постмодернизам карактерише једна свеопшта сумња у постојање историјског знања као утемељеног. Процес конструисања историје је можда најочигледнији при завршетку романа, где Крејкер, пишући Књигу и говорећи о Тобиној смрти, нуди плејаду могућих исхода њеног нестанка:

Неки пак кажу да је отишла са Зебом и да је он у облику Медведа, и да је она исто у облику Медведа, и да је сада са њим. То је најбољи одговор јер је најсрећнији, и ја сам га записао. Записао сам и друге одговоре. Али су они написани ситнијим словима. (Атвуд 2014: 474)

Субјективност, коју кроз конституисање историје Крејкеров запис испољава, представља тако материјални доказ зачетка манипулисања чињеницама које би требало да дословно подражавају свакодневицу. Постављајући историју у контекст субјективног тумачења, овакав подвиг иманентно постмодернистички „оспорава основе сваке одређености (историју, субјективност, референцу)” (Хачн 1988: 106).

Дубинско оспоравање ма каквог извора знања продужава се не само уметањем фиктивних елемената у мит који, иако света прича, Крејкерима доиста пружа одређено упориште знања о себи, већ и непоузданошћу „историјских” чињеница које у мит улазе. Наиме, Тоби позајмљује елементе Зебовог живота како би конципирала причу о њему, имајући у виду да Крејкери у његовој личности проналазе готово надљудског хероја. Међутим, чињенице уметнуте у мит засноване су на Зебовој приповести о њима, отуда истиснуте

из сећања и подложне трансформацији. Приповест као темељ за формирање приповести још једном се открива као нестабилно подножје да би се икако утемељило као извор знања. Парадоксално, у постхуманом свету она то и јесте, не сакривајући своју нестабилност, креира једну илузију уточишта у причи.

Ако стабилних извора знања нема, претакање овог знања у говор о њему упућује на двоструку неоснованост и нестабилност. Међутим, ако ни уметност ни историја не пружају сигурно уточиште, онда њихова деконструкција и разарање путем наратије која је увек и сама конструкција не само да их не уништава као чврсте ослонце, већ их увек поново реafirмише и реконструираше. Порицањем путем наратива који је и сам провизоран укида се свака провизорност и непоуздани извори знања опстају њиховим поновним изграђивањем. Ако наратија изворе знања демаскира, чиме их злоупотребљава (Хачн 1988: 172), она то ипак чини тако што их употребљава. Уколико „наратор који нам говори о немогућности конституисања метафоре јесте и сâм, или је то његов говор, метафора” (Де Ман 1979: 18), наратија која разоткрива непоузданост приповести увек је и сама непоуздана.

Хачнова тврди да се овај парадокс упиње да „подвуче сложене контрадикције унутар друштвено предодређеног модуса мишљења” (1988: 5), модуса који смо креирали сами. Сложени контрадикторни систем мишљења као људска конструкција последица је исконске потребе за значењем. Отуда „прича у причи”, а неисрпна и неутажива тежња за наратијом као објашњењем онтолошког положаја постхуманог идентитета рефлексивна је хуманог безнадежног порива за самопотврђивањем у једном егоцентричном, контрадикторном, али вечно опстајућем наративу.

ЗАКЉУЧАК

Првобитна апсолутна декаденција хуманизма, под налетом екстремног развоја науке у цивилизацији пре њеног урушења, бива надвладана развојем наратива на темељима митске матрице. Несавладива снага наратива, који постаје једини доступан артефакт прошлости, не само да представља место конституисања идентитета у дакако нестабилном свету, већ и готово да надвладава протагонисте формирајући се као централни ентитет.

Човек пре истребљења, као што је то случај са Божјим вртларима, манифестује једну тежњу да се досегне до еколошке освешћености и трансформације урушавањем једног тотализујућег дискурса, корпоративне хегемоније. Међутим, овај напор не само да се проказује као бесмислен, јер се пародирани митски наратив формира као центар унутар центра, већ је и двоструко фиктиван, реинтерпретиран и реконструисан како би послужио као вео који маскира напоре за уништењем људске врсте. Након што цивилизација нестаје, наратија се протагонистима доима јединим сигурним уточиштем јер,

уистину, фрагментарна наративна заоставштина готово да једина успева да досегне статус неурушивости.

Међутим, пародијски однос према традиционалним наративима, најпре миту, указује се као вид наглашавања непоузданости која твори њихову срж, али и њихове неизбежности јер упућује на један бесконачан циклични процес митотворења. Постхумани али и хумани идентитети у девастираном свету творе једну илузију самопотврђивања у наративу, вапећи за изналажењем значења унутар приче. Тоби и Рен се на темељима митова и учења Божјих вртлара управљају, упркос њиховој парадоксалној и гротескној форми. Цими, који реконструише библијске митове подстакнут непресушним питањима Крејкера, настоји да се унутар њих и сам потврди, будући да они представљају једину опипљиву спону са његовим преапикалитичним идентитетом. Крејкери, као амалгам истовремене постхуманости али и прехуманости, једино у наративу досежу до одговора на горућа питања о сопственом идентитету и значењу.

Међутим, док се одређени митови творе како би субверзивно манипулисали, други, засновани на „прерађеним” елементима претходних нарација протагониста који су инкорпорирани у ревидирану митску матрицу, упозоравају не само на безизлаз из наративног вртлога који се доима уточиштем већ и на немогућност конституисања стабилног идентитета на основу нарације која ће заувек остати необјективна хумана творевина. Уколико, према постмодернистичким постулатима, објективног знања нема јер је знање увек већ условљено наративом о њему, прича која ревидирањем, деконструкцијом и реконструкцијом митова има за циљ да нас информише о процесима који „скривају трагове означавајућих система који конституишу наш свет – односно, система које сами конструишемо као одговоре на сопствене потребе” (Хачн 1996: 13), и сама се проглашава делом тог система. Стога, уколико је циљ приче да нас, пратећи епиграф с почетка о немогућности досезања суштинског знања, заиста информише – она то ипак не може да учини а да не разоткрије сопствену субјективну природу која је твори, чиме сама свој проглас истовремено пориче.

Обећање кохерентности и утемељења у оквирима мита о почетку показује се неопходним, јер се на овом обећању темеље идентитети протагониста. Идентитет се тако конституише као инхерентно наративна структура, подложна идентичном пародирању, травестирању, деконструкцији и реконструкцији које трпи текст. Неутажива тежња за непрекидним испредањем приче фигурира стога као рефлексивна немогућности самопотврђивања у једној неприродној структури, али и ода њеној неуништивости. Митотворење се отуда никада не завршава, а протагонисти, који илузорно утеху налазе у фабрикованој творевини која саму себе прича, остају заточеници једног бесконачног наратива који их тамничи док му се клањају.

ИЗВОРИ

- Атвуд (2004): М. Atwood, *Oryx and Crake*, New York: Anchor Books.
Атвуд (2013): М. Atwood, *The Year of the Flood*, London: Virago Press.
Атвуд (2014): М. Atwood, *MaddAddam*, London: Virago Press.

ЛИТЕРАТУРА

- Барт (1975): Р. Барт, *Заговолъсѣво у ѿексѣу*, Ниш: Градина.
- Бахрави (2013): N. Bahrawi, Hope of a hopeless world: ecoteleology in Margaret Atwood's *Oryx and Crake* and *The Year of the Flood*, *Green Letters: Studies in Ecocriticism*, vol 17:3, Philadelphia: Taylor & Francis, Inc., 251–263.
- Де Ман (1978): P. de Man, *Allegories of Reading: Figural Language in Rousseau, Nietzsche, Rilke, and Proust*, New Haven and London: Yale University Press.
- Елијаде (1967): М. Eliade, *Myths, dreams, and mysteries: the encounter between contemporary faiths and archaic realities*, New York: Harper Collins.
- Елијаде (2003): М. Елијаде, *Светло и ѿрофано*, Нови Сад: Издавачка књижевница Зорана Стојановића.
- Јолес (2000): А. Jolles, *Jednostavni oblici*, Zagreb: Matica hrvatska.
- Јунг, Керенји (2007): К. G. Jung, K. Kerenji, *Uvod u suštinu mitologije*, Beograd: Fedon.
- Канаван (2012): G. Canavan, Hope, But Not for Us: Ecological Science Fiction and the End of the World in Margaret Atwood's *Oryx and Crake* and *The Year of the Flood*, *Literature Interpretation Theory*, vol. 23, Philadelphia: Taylor & Francis, Inc., 138–159.
- Мелетински (1983): Е. М. Мелетински, *Поетика миѿа*, Београд: Полит.
- Рикер, Керни (1978): P. Ricoeur, R. Kearney, Myth as the Bearer of Possible Worlds, *The Crane Bag*, Vol. 2, No. 1/2, 112–118.
- Фрај (1982): N. Frye, *The Great Code*, New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Фрај (2007): *Northrop Frye's Fiction and Miscellaneous Writings*, edited by R. D. Denham, M. Dolzani, Toronto: University of Toronto Press.
- Фуко (1977): М. Foucault, *Language, Counter-Memory, Practice*, Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Хачн (1988): L. Hutcheon, A Postmodern Problematics, *Ethics / Aesthetics: Post-Modern Positions*, Robert Merrill ed., Washington DC: Maisonneuve Press.
- Хачн (1996): L. Наѿион, *Poetika postmodernizma: istorija, teorija, fikcija*, Novi Sad: Svetovi.
- Хачн (2000): L. Hutcheon, *A theory of parody: the teachings of twentieth-century art forms*, Chicago: University of Illinois Press.

Nataša M. Milojević

University of Kragujevac
Faculty of Philology and Arts
PhD student

NARRATION, TRADITION AND MANUPULATION: CREATION MYTH IN MARGARET ATWOOD'S *MADDADDAM* TRILOGY

Summary: Situated on the brinks of destroyed civilization, Margaret Atwood's protagonists seem to long for its restoration through the means of the reconstructed biblical myths. Employing parody and grotesque, while at the same time positioning the biblical myth of Creation in the center of the narrative as a metaphor for unity and coherence, *MaddAddam* trilogy implies its reading within the postmodernist framework. The analysis of the trilogy in reference to the postmodernist incredulity towards the concept of closed knowledge, serves to corroborate the claim that every quest for meaning implied by human as well as posthuman identities, culminates in the inaccessibility of the meaning due to its intricate narrative nature. Myth as grounds for identity formation proves to be illusory, leading to the perpetual postponing of the identity formation. Despite the fact that Atwood's unfolding of a story within a story implies the attempt to reveal the manipulation and subjectivity beyond the surface of the narrative, it also brings into question the possibility of any critical exposing which does not simultaneously expose itself, given that the story proclaiming the truth is a narrative as well.

Keywords: myth, postmodernism, identity, narrative, Margaret Atwood, *MaddAddam*.

Velimir D. Mladenović
Université de Novi Sad
Faculté de Philosophie et Lettres
Université de Poitiers
École doctorale: Humanités
Doctorant

УДК 821.133.1.09 Триоле Е
821.133.1.02НАДРЕАЛИЗАМ
82.02НАДРЕАЛИЗАМ.
<https://doi.org/10.18485/uzdanica.2020.17.2.13>
Оригинални научни рад
Примљен: 30. септембар 2020.
Прихваћен: 21. децембар 2020.

ELSA TRIOLET ET LES SURREALISTES

Resumé : Dans cet article, nous tenterons d'analyser les rapports qu'Elsa Triolet entretenait avec le surréalisme. Ceux-ci prenaient des formes multiples, de par les relations personnelles qui la liaient aux artistes surréalistes et à travers sa participation aux activités du Groupe. L'écrivaine, qu'on sait très proche des surréalistes, est également le témoin privilégié des années 1924–1940, de la vie littéraire et bohème de Montparnasse. De par sa proximité avec les artistes surréalistes, elle est aux premières loges de ce mouvement qui va marquer le siècle. Aussi, nous examinerons dans un premier temps les liens qui ont animé l'écrivaine et les surréalistes, puis la réflexion critique qu'elle a tiré de la poétique surréaliste, et enfin les traces que l'influence du surréalisme a laissées sur son œuvre romanesque.

Mots clés : Elsa Triolet, surréalisme, Louis Aragon, Maïakovski, André Breton, Marko Ristić.

Les gens de Montparnasse formaient une sorte de Légion étrangère qui n'avait aucun crime sur la conscience autre que celui de se trouver loin de son pays, de son milieu, ou en rupture avec ce milieu... [...] C'étaient des gens qui n'avaient qu'une seule patrie, l'Art !

Elsa Triolet, *Le Rendez-vous des étrangers*

INTRODUCTION

Les premières années parisiennes d'Elsa Triolet, écrivaine française d'origine russe¹, ont fait l'objet de plusieurs études de la part de chercheurs français. Ses

¹Elsa Triolet (1896–1970). Elle est la sœur de Lili Brik et la compagne de Louis Aragon. Romancière du grand talent, qui est devenue première femme ayant obtenu Le Prix Goncourt en 1945 pour *Le premier accroc coûte deux cents francs*.

premiers romans écrits entre 1925–1938, ainsi que le rapport qu'elle entretenait avec d'autres écrivains français et russes ont été scrutés à la loupe par la chercheuse Marianne Delranc Gaudric². Malgré le nombre et la diversité de ces textes, les relations qu'Elsa Triolet entretenait avec le Groupe surréaliste ne sont pas étudiées dans leur ensemble et connaissent encore des zones d'ombre, quand bien même nous disposerions de la totalité des articles critiques de l'écrivaine sur le surréalisme.³ C'est pourquoi nous nous efforcerons de reconstituer son quotidien à Montparnasse dans les années trente, les liens qu'elle y a noué avec les artistes surréalistes, ses activités avec le Groupe et la place qui fut la sienne dans ce mouvement d'avant-garde. L'outil de notre recherche s'appuie en premier lieu sur les articles critiques de l'écrivaine où la notion de surréalisme se fait encore très discrète. Nous tenterons d'éclairer les rapports que celle-ci entretenait avec le mouvement surréaliste, tout en soulignant les divergences de vue et de conception de la littérature qui pourraient l'opposer aux surréalistes. Le deuxième volet de notre étude s'appuie sur un aperçu des traces laissées par le surréalisme sur l'œuvre romanesque d'Elsa Triolet.

LE MONTPARNASSE D'ELSA TRIOLET : LES LIENS DE L'ECRIVAINNE AVEC LES SURREALISTES

Après son divorce d'avec l'officier André Triolet en 1921, Elsa Triolet prend le parti de garder le nom de son ex-mari. Elle connaît un temps d'errance et de vache maigre. Elle fait escale à Londres et Berlin, où elle rend visite aux intellectuels de l'immigration russe, puis elle s'installe à Paris, à Montparnasse, plus précisément à l'hôtel Istria. Entre 1925 et 1930, celui-ci rassemble des poètes et des artistes d'avant-garde – Marcel Duchamp, Man Ray, Chagall⁴ et Picabia – mais également des étrangers, comme Ilya Ehrenbourg, Vladimir Pozner, Robert Delaunay et la grande figure de la poésie révolutionnaire – Maïakovski⁵. Il semblerait que l'épouse de Fernand Léger⁶ ait aidé Elsa à emménager à l'hôtel Istria au 29 rue Campagne-Première (Bouchardeau 2000 : 84). Pour la romancière, ce nouveau lieu de résidence est plus qu'un toit, c'est un abri. Ce logement, aussi modeste soit-il,

² Agrégée de Lettres modernes et spécialiste d'Elsa Triolet, elle a consacré sa thèse aux premiers romans (en russe et en français) d'Elsa Triolet et à son passage du russe au français. Elle continue, depuis, ses recherches au sein de l'Équipe Interdisciplinaire de Recherches sur Elsa Triolet et Aragon (ÉRITA).

³ Nous n'avons pas consulté tous les articles inédits de l'écrivaine déposés à la BNF en rédigeant cet article.

⁴ Chagall dans son texte de nécrologie témoigne de son amitié avec l'écrivaine au cours des années 30 à Montparnasse. (V. Chagall 1970 : 3)

⁵ « Maïakovski vint à Paris. Aucun autre poète russe n'eut été susceptible d'éveiller l'intérêt des surréalistes » (Thirion 1988 : 156).

⁶ Fernand Léger, né le 4 février 1881, à Argentan et mort le 17 août 1955 à Gif-sur-Yvette, est un peintre français.

lui offre l'occasion unique, inespérée, d'évoluer au cœur du monde artistique, de côtoyer les grands esprits de son temps, et d'assister aux métamorphoses du monde. Pour son plus grand bonheur, elle est catapultée dans son milieu de prédilection, celui où elle évolue à son aise : le monde des artistes.

La prise de contact entre Elsa Triolet et les surréalistes se fait par l'intermédiaire de certains artistes avec lesquels cette dernière entretient de simples relations amicales. Marianne Delranc Gaudric dans sa récente publication *Elsa Triolet, naissance d'une écrivaine* mentionne qu'en 1925 Elsa Triolet avait l'habitude de se promener à Paris en compagnie de Fernand Léger, Roger Vitrac⁷ et d'autres artistes (v. Jangeltdt 1975 : 62). En 1925, l'écrivaine tombe amoureuse de l'écrivain Marc Chadourne. Cet écrivain de grand talent publie en 1927 le roman *Vasco*, lequel connaît alors un succès retentissant: ses descriptions de Tahiti sont remarquables, et non sans rappeler les descriptions de Triolet dans son roman *À Tahiti* (1925). Dans *Vasco*, deux personnages masculins se répondent dans une sorte de dédoublement, comparable à la relation qu'entretiennent les deux personnages féminins dans le roman de Triolet *Camouflage* (1928). Cette relation amoureuse avec Chadourne laisse des traces considérables dans la vie de l'écrivaine. Après leur séparation elle se sent extrêmement seule. Période délicate et particulièrement éprouvante dont on retrouve la trace dans son journal intime (v. Triolet 1996 : 207–231) et dans d'autres écrits.⁸

Elsa Triolet croise Louis Aragon pour la première fois en 1925 alors qu'elle longe La Closerie des lilas. Jamais en reste d'une provocation et escorté de ses camarades surréalistes, Aragon provoque la foule en hurlant : « Vive Abd el-Krim ! » (v. Forest 2015 : 317). Toutefois, Elsa Triolet ne s'est pas encore intégrée dans le cercle surréaliste.⁹ À cette époque, Kiki de Montparnasse¹⁰ est jalouse d'Elsa car cette dernière a entretenu une courte liaison amoureuse en septembre et octobre 1928 avec le peintre et homme de lettres Marcel Duchamp¹¹, qui est, selon Breton, « l'homme le plus intelligent du siècle » (Partouche 2005 : 9). Elsa se souvient de la

⁷Roger Vitrac (1899–1952), surréaliste de la première heure, premier exclu du groupe. Auteur de recueils poétiques (parmi lesquels *Connaissance de la mort* de 1926 dont il parle dans ses lettres à Elsa Triolet). En 1926, une trentaine de lettres et télégrammes témoignent de l'amour partagé entre Elsa Triolet et Vitrac.

⁸En avril, Marc est en route pour l'Afrique et les lettres qu'il envoie à Elsa ne laissent aucun doute sur la réalité de leurs rapports. « A part l'Africain qui m'a peut-être aimée, comme je l'ai aimé... D'ailleurs, c'est le seul homme que je n'aie jamais aimé, et je lui dois pour cela une reconnaissance éternelle. Car sans lui, je serai morte sans avoir jamais su ce que c'est qu'aimer. » (Triolet 1998 : 215) Marc Chadourne devient le personnage Konard dans *Camouflage* et Henri Castellat dans la recueille de nouvelles d'Elsa Triolet *Mille regrets*.

⁹Voir plus sur la rencontre Aragon – Elsa Triolet : (Delranc-Gaudric 2020 : 84–91).

¹⁰Kiki de Montparnasse ou Kiki, pseudonyme d'Alice Ernestine Prin, née le 2 octobre 1901 et morte le 23 mars 1953, surnommée « la Reine de Montparnasse ». Elle fut un modèle, une muse et parfois l'amante d'artistes célèbres, mais également chanteuse, danseuse.

¹¹Duchamp a ajouté des moustaches à la Joconde et intitulé cette œuvre L.H.O.O.Q. (1929), que le couple Aragon–Triolet possédait dans sa maison.

première rencontre avec l'artiste qu'elle a revu pour la dernière fois « en juin 1940, à Arcachon » (Triolet 1968 : 32). Cette date coïncide avec la période d'occupation durant laquelle elle découvre les Allemands sur le sol français. Dans la nécrologie consacrée à son ami, Triolet se souvient de certaines anecdotes qui ont jalonné leur vie commune à l'hôtel Istria :

« J'avais pour voisin de chambre Marcel Duchamp. Tout d'abord on s'entendait vivre à travers la cloison, au bout du compte, on ne se quittait plus. Tout d'abord c'était un "pardon" dans l'escalier étroit, une voix sur le palier qui demandait au téléphone : « Voulez-vous me faire couler un bain... (Il n'y avait qu'une seule salle de bains pour tout l'hôtel, au rez-de-chaussée). Les choses qui se passaient à un étage ou un autre, qui concernaient Duchamp, qui me concernaient... La fois où on lui a volé ses chaussures laissées devant la porte pour être nettoyées... » (Triolet 1968 : 32)

Vladimir Maïakovski, ami de Russie et d'enfance de Triolet, lui rend visite à l'hôtel Istria pour la première fois du 2 au 20 décembre 1924. A Paris, elle lui sert à la fois de guide et de traductrice. Les deux amis ne perdent jamais une occasion de rendre visite aux artistes d'avant-garde¹². C'est à l'occasion d'un séjour parisien qu'Elsa Triolet fait la connaissance de l'auteur du *Paysan de Paris*. La rencontre a lieu au restaurant *La Coupole* le 6 novembre 1928¹³. Au cours de cet automne, l'écrivaine intègre le Groupe surréaliste dont elle devient un membre à part entière. Breton l'a d'abord soupçonnée d'être une espionne russe. Le surréaliste André Thirion raconte : « C'est une espionne sans doute » (Desanti 1983 :155). Elsa transpose cet épisode personnel en matière romanesque. Dans le roman *Camouflage* (1926), le personnage Varvara parle de sa vie ainsi :

« Tout étranger ordinaire apprenant les origines russes de Varvara, sa solitude et son mode de vie (l'hôtel, Montparnasse, etc.) le trouvait suspect et, chaque fois qu'elle faisait connaissance de quelqu'un, il lui fallait de nouveau démontrer qu'elle était inoffensive, en dépit des apparences. » (Triolet 1976: 56)

Le début de la vie commune avec Aragon est un événement capital dans la vie d'Elsa, mais également dans celle de Louis : il représente pour les deux amoureux un bouleversement. Elsa emménage très vite, en 1928, dans un appartement de la rue du Château, toujours dans le quartier de Montparnasse, que Louis partage déjà avec deux amis surréalistes : André Thirion et Georges Sadoul. C'est grâce à Georges Sadoul qu'Elsa fait la rencontre d'André Breton, lors d'une soirée rue du Château : « De cette soirée, ne me reste que l'arrivée d'André Breton, sa politesse et puis cette dinde que Georges apportait de la cuisine et qui, glissant du plat,

¹²Maïakovski rencontre Elsa à Paris en 1924, 1925, 1927, 1928, et 1929. Lors d'un séjour de Maïakovski à Paris, Elsa Triolet rend visite à Ljubomir Micić, artiste yougoslave, qui était un des promoteurs des poèmes de Maïakovski dans les Balkans.

¹³Les témoignages revenant sur cette rencontre légendaire ne manquent pas. André Thirion, Georges Sadoul et Vladimir Pozner la décrivent en détail.

nous arriva en vol plané, ce qui noya la solennité du mouvement dans un fou rire » (Triolet 1967 : 13).

Puis en 1929, Elsa et Louis emménagent, toujours dans le quartier, dans un atelier situé rue Campagne Première. Georges Sadoul décrit ainsi le confort sommaire de cet atelier niché au fond d'une cours : « Seul confort, un lavabo dans une sorte de placard près duquel Elsa fit installer derrière un paravent, un coin cuisine. Il fallait sortir de l'atelier et monter un étage pour y trouver des “ commodités à la turque ”, communes à plusieurs locataires » (Sadoul 1967 : 106). Elsa écrit que leurs amis, Pierre Unik, Eluard, Buñuel, Georges, fréquentent assidûment la rue Campagne Première. Par contre, elle note que le Groupe devait se rendre tous les soirs au café *Cyrano* Place Blanche, non loin de la rue Fontaine où résidait André Breton qui en est le chef.

Les souvenirs d'Elsa sur sa première rencontre avec André Breton sont focalisés sur les premières paroles de ce dernier à son égard et qu'elle ressent comme un examen et un jugement. Breton s'adresse à Elsa en disant qu'elle a un beau regard (v. Triolet 1967 : 13). Toutefois il faut noter que le regard est important dans la poésie du surréalisme, tout particulièrement pour Breton : dans *L'Enquête sur la sexualité*, il nous apprend que ce sont les yeux et les seins qui l'exaltent le plus. D'ailleurs, durant sa période surréaliste, Elsa Triolet emboîte le pas aux artistes du mouvement.

« Du temps des surréalistes, je voulais comme tout le monde faire “ un objet érotique ”. Cela devait être un aquarium (je n'ai jamais eu l'argent pour l'acheter) avec de l'eau bleu et tiède presque chaude (ceci, il n'y aurait eu que moi pour le savoir) dans l'eau des coquillages nacrés, roses, une tête de poupée, renversée, les yeux fermés, des cheveux longs noyés, etc. » (Triolet 1998: 398)

Maïakovski se suicide en avril 1930. La nouvelle de sa mort est un choc et suscite des réactions variées parmi les artistes, critiques et journalistes français. Le numéro de *La Révolution surréaliste* s'ouvre par l'image d'empreintes de lèvres en rouge, grandeur nature ; Thirion révèle qu'il s'agit de celles de Suzana, d'Elsa Triolet, de Gala, de Jeannette Tanguy et de Marie-Berthe Ernst. Breton change le titre de sa revue. *La Révolution surréaliste* devient *Le Surréalisme au service de la révolution*. Juste après la mort de Maïakovski, les surréalistes français demandent à Elsa de traduire une sélection de ses poèmes afin de les publier dans le premier numéro de la nouvelle revue, prévu pour le mois de juillet. Nous supposons que Triolet effectua elle-même le choix des poèmes : « À tous » (p. 16), « De ceci » (p. 19), « Je sais que je suis digne de dormir » (p. 19), « Notre dame » (p. 19), « Je descendais au parterre » (p. 20). Breton, très affecté par le suicide du poète, choisit pour titre de son article en forme d'éditorial un vers de Maïakovski en russe. On décèle probablement une intervention d'Elsa dans le paragraphe où Breton s'en prend à Ermitov, totalement inconnu des Français (v. Daix 1993 : 429–430).

Six mois après le suicide de Maïakovski, Aragon est envoyé en URSS avec Elsa Triolet et Georges Sadoul. Ils participent au Congrès des écrivains révolutionnaires, organisé par l'association soviétique des écrivains prolétariens (RAPP), qui se tient à Kharkov du 6 au 15 novembre 1930. Les surréalistes français entrent au Parti communiste. Dès septembre 1926, Paul Eluard fut le premier à adhérer au PC. Le 6 janvier 1927, Aragon, Breton et Sadoul le suivent (Desanti 1983 : 120). Après le congrès de Kharkov, Aragon se convertit politiquement. Sa nouvelle orientation politique provoque la rupture avec le surréalisme.¹⁴ Pour André Breton, Elsa Triolet porte la responsabilité de la rupture avec Aragon¹⁵. L'écrivaine se souvient des inquiétudes qu'exprimait Breton concernant l'avenir de son mouvement : « Il y eut le retour de Paris, les difficultés avec le groupe surréaliste. Le repas chez nous, tous les trois – André Breton qui posait la question : “ Faut-il en finir avec le surréalisme ? Le surréalisme est-il mort? “ » (Triolet 1967 : 13). Elsa Triolet déplore que l'idéologie politique pousse d'anciens amis à la rupture, qui n'ont dorénavant plus d'autre choix que de prendre des directions opposées :

« Et comment Georges et Louis sont restés ensemble, du même côté, celui du Parti, puisque soudain, cela devenait incompatible avec le surréalisme, qu'il fallait choisir. Ensemble, ils avaient tout perdu d'un seul coup, leurs amis les plus chers, tout ce qui avait été leur vie, le sens même du passé immédiat plus long pour Louis, mais aussi grave pour Georges que pour lui. » (Triolet 1967 :13)

L'écrivaine vit la rupture de l'amitié entre Aragon et les surréalistes comme un véritable cauchemar : elle déplore que les anciens amis se soient « transformés en ennemis mortels, actifs dans leurs malfaisances... » (Triolet 1967 : 14).

II. LE REGARD D'ELSA TRIOLET SUR LE SURRÉALISME

Thiron cite les mots de Triolet qui témoignent que l'écrivaine ne comprenait pas le surréalisme. Pour avoir étudié le sujet de très près, nous ne donnons pas crédit à cette thèse de l'écrivaine et au contraire affirmons avec certitude que Triolet comprenait parfaitement le surréalisme bien qu'elle ne s'en sentit pas proche.

« Elle disait ne rien comprendre au surréalisme ; elle n'aimait pas Breton, qui d'ailleurs s'en méfiait. Elle retenait surtout qu'au sein du surréalisme Aragon n'avait pas la première place et que les contraintes imposées par la règle non écrite du

¹⁴ Voir plus sur la complexité du congrès de Kharkov dans les documents récemment découverts et présentés par Marianne Delranc : « Aragon et le Congrès de Kharkov, une correspondance Elsa Triolet / Ossip Brik et des documents inédits », *Recherches croisées Aragon / Elsa Triolet*, n° 16, 185–211.

¹⁵ « À distance et telle qu'elle s'est définie par la suite, il y a tout lieu de penser qu'elle imposa et obtient là-bas ce qu'elle voulait. » (Breton 1969 : 165) Dans *La Mise en mots* (1969), Triolet écrit ironiquement : « J'ai un mari qui est communiste. Communiste par ma faute. » (Triolet 1969 : 50)

groupe [sic] ou les humeurs de Breton étouffaient la personnalité de son amant. » (Thirion 1988: 165)

Dès le début de sa participation au Groupe, Triolet conçoit la poétique surréaliste comme paradoxale :

« Lorsque les surréalistes inventaient l'écriture automatique comme moyen d'exploration du subconscient, ils se livraient à une expérience qui leur permettait de découvrir des éléments poétiques, portés ensuite à leur tableau de chasse. Le " texte " surréaliste ainsi obtenu n'est pas le " poème " surréaliste. Et s'il est arrivé plus tard que certains surréalistes aient tenté de faire passer l'un pour l'autre, cela n'a été qu'un fait de la décadence du surréalisme, de sa dégénérescence académique. » (Triolet 1950: 5)

Selon Triolet, il est crucial de rester toujours conscient et lucide¹⁶, même en littérature, et elle tient à laisser le rêve à sa place, c'est-à-dire dans le rêve : « Les surréalistes sont vraiment de sombres fumistes, car un rêve n'est qu'un rêve... Et à quoi cela sert-il d'être folle ? » (Triolet 1998 : 266). Selon le point de vue de Triolet, la folie (qui fascine les surréalistes, et dans laquelle ils cherchent l'inspiration) n'est pas nécessaire. En revanche, les grandes qualités qu'elle reconnaît aux surréalistes sont leur invention et leur courage :

« Mais dans le passé comme dans le présent, les surréalistes étaient des apologistes de la découverte et de l'invention. Ils se réclamaient d'Apollinaire, qui écrivait en 1917 : *Quand l'homme a voulu imiter la marche, il a créé la roue qui ne ressemble pas à une jambe. Il a fait ainsi du surréalisme sans le savoir.* » (Triolet 1951 : 5)

Dans les années d'après-guerre, lorsqu'elle épaula de jeunes poètes désirant créer un nouveau mouvement poétique, elle revient sur les mouvements importants de l'époque précédente. Pour elle, la nouvelle poésie promue par ces jeunes poètes est, en quelque sorte, issue de la tradition : « La poésie en marche des jeunes poètes d'aujourd'hui s'inscrit dans la continuité des surréalistes, des dadaïstes, des futuristes » (Triolet 1951 : 5). L'optique du romancier résulte nécessairement du point de vue qu'il adopte, de l'origine où il choisit de se placer. Être un romancier catholique ou un romancier réaliste témoigne d'une certaine idéologie et d'un point de vue indissociables :

« On n'imagine pas un surréaliste, puisque surréalisme il y a, écrivant comme... je ne sais pas... Anatole France¹⁷, précisément, ou Gide, ou Barbusse... Ou alors ce n'est pas un surréaliste et il a tort de se réclamer du surréalisme. Il ne peut y avoir de dichotomie entre l'homme et le romancier. » (Triolet 1958 : 1)

¹⁶ « [...] je reste atrocement lucide sur mes possibilités et mes limites » (Triolet 1998 : 266).

¹⁷ Breton l'apprécie : « [...] Il avait fait ce qu'il fallait pour se concilier les naufrages de la droite et de la gauche » (Breton 1969 : 101).

Pour elle, l'art d'avant-garde ne fait pas scandale en France :

« Pour cela, il lui faut garder les apparences d'un art d'avant-garde, s'étant habitué à ce que l'avant-garde fasse scandale. C'était ainsi du temps du futurisme, de Dada, du surréalisme – l'art qui se donne pour l'avant-garde d'aujourd'hui essaye de maintenir ou de provoquer le scandale. En fait, le surréalisme, l'art abstrait, font des efforts désespérés pour conserver leur place à la porte de l'art et ne génèrent plus le moindre scandale. »¹⁸

Elsa pousse sa réflexion encore plus loin : « Pour ceux qui ne seraient pas convaincus je ferais remarquer que l'avant-garde, quand elle est l'avant-garde, est toujours décriée, comme l'était le surréalisme, il y a trente ans, comme l'est aujourd'hui le réalisme socialiste » (Triolet 1958 : 117).

Entre 1945 et 1947, Triolet entretient des rapports amicaux et littéraires avec l'ex-surréaliste serbe, devenu ambassadeur de la Yougoslavie à Paris, Marko Ristić. Elle lui rend régulièrement visite à l'ambassade yougoslave, avec d'autres intellectuels communistes français. Elle offre à Ristić et à son épouse ses livres dédiés. Les dédicaces ainsi que les notes de Ristić témoignent de la participation de l'écrivain serbe aux ventes du CNE (organisées par Elsa Triolet) à Paris.¹⁹

Lors de sa visite en Yougoslavie au mois de juin 1947, Triolet fréquente les surréalistes yougoslaves et serbes (v. Novaković 2016 : 7–15). Oskar Davičo, Dušan Matic²⁰ et Koča Popović l'informent sur la situation politique yougoslave et discutent avec elle de la poésie. Inspirée par cette visite, Triolet publie un article enthousiaste sur sa rencontre avec les surréalistes yougoslaves²¹ et ne manque pas d'insister sur deux faits particuliers : ils se sont convertis politiquement ; ils confirment la thèse de l'écrivaine selon laquelle le surréalisme après la Seconde Guerre mondiale n'existe plus.

« Il y a des surréalistes serbes et non serbes qui ont préféré le “deshonneur” et, abandonnant ce qu'ils avaient affirmé la veille et l'avant-veille, se sont battus et se battent contre le fascisme, quitte à se voir jetés en pâture aux fascistes et néofascistes qu'ils combattent aujourd'hui et qui ont à la bouche l'immondice de la calomnie comme une autre sorte de “fleur au fusil”. » (Triolet 1947 : 2)

Triolet fait allusion aux surréalistes serbes qu'elle a fréquenté à Belgrade. Elle présente Koča Popović, devenu chef de l'armée yougoslave et héros national, et Marko Ristić ; elle évoque Đorđe Jovanović, assassiné par la police de Nedić en Yougoslavie. Tous trois se sont convertis politiquement : ils ont pris part à la résistance yougoslave et, selon Elsa, ils ont abandonné le surréalisme, « le considérant

¹⁸Manuscrit d'Elsa Triolet, Fond Louis Aragon – Elsa Triolet, BNF. Manuscrit inédit non daté.

¹⁹Ces livres sont déposées à la Bibliothèque de Ristić, à l'Académie serbe des sciences et des arts à Belgrade. V. Mladenović 2019a : 167–185.

²⁰Cet écrivain serbe reste très proche du couple. V. Mladenović 2019b : 141–146

²¹En pleine guerre froide, Tristan Tzara publie en 1947 *Le Surréalisme et l'après-guerre*.

comme un système du monde incompatible avec celui qu'ils défendent » (Triolet 1947 : 2). À cette occasion, elle livre pour la première fois un verdict sans appel concernant les surréalistes français et va jusqu'à écrire que : « Leur influence sur les intellectuels français compte pour un gros zéro » (Triolet 1947 : 2). Elle estime l'influence du surréalisme anecdotique dans les années d'après-guerre « [...] car aujourd'hui le surréalisme appartient à l'histoire de l'art et le réalisme socialiste est un acte marchand qui se crée dans la douleur » (Triolet 1958 : 117). « Mais l'art du futuriste Marinetti n'avancait plus d'un pas. Comme aujourd'hui celui du surréalisme de Breton. »²²

Dans son texte sur les surréalistes yougoslaves l'écrivaine se réfère directement à André Breton, qui n'a pas participé à la Résistance, s'étant exilé aux États-Unis pendant l'Occupation. Breton répond à Triolet par une lettre publiée dans les pages du journal *Combat* dirigé par Albert Camus. Comme le précise Branko Aleksić dans *La polémique Elsa Triolet – André Breton* (Aleksić 2010 : 123–129), ce journal est le seul susceptible de la publier. La publication de cet article, et particulièrement les mots qui l'introduisent (qu'Aleksić attribue à Camus lui-même) scellent l'éloignement, sinon la rupture des deux écrivains²³. Dans cette tribune, Breton déclare qu'il n'a pas à rougir face au comportement des écrivains yougoslaves. Il se défend en rappelant qu'il a pris la parole sur les ondes de la BBC pendant la guerre : « Je m'étonne, si l'influence surréaliste est aujourd'hui aussi nulle que vous le dites, que vous preniez la peine de la combattre, en usant des moyens inqualifiables dont il s'agit » (Breton 1947 : 2).

La publication de l'article de Breton ne met pas fin pour autant au conflit qui agite Triolet et Breton. De plus, Elsa a toujours pensé qu'André Breton empêcherait Aragon d'être un leader du surréalisme. L'écrivaine a toujours eu une grande ambition pour l'homme qu'elle aimait.

« Il est normal que le *Figaro* publie aujourd'hui André Breton, chose impensable en 1925–1930, quand le surréalisme était à l'avant-garde de l'art. C'est normal que la réaction admire ce qui ne peut plus lui faire du mal, son instinct de conversation (pour ne pas dire sens de classe, ce qui ne serait pas de mon langage) l'incite à suivre l'art dans son retrait sur des positions privées intérieures, celles de l'avant-garde, et d'où la guerre l'avait tué. » (Triolet 2012 : 68)

Entre les deux écrivains, séparés par une ligne politique différente, s'opposent deux conceptions divergentes de l'écrivain engagé. Le chef des surréalistes n'a jamais apprécié cette étiquette, alors que Triolet, après la Seconde Guerre mondiale, se classe parmi les écrivains les plus engagés dans cette voie. Après le

²² Mañakovski, tapuscrit avec corrections, Fond Aragon – Elsa Triolet, BNF. Manuscrit inédit.

²³ Pendant la Résistance, Albert Camus a procuré de faux papiers à Triolet. Il les lui a remis dans la maison de René Tavernier, à Montchat. Comme elle le raconte dans *L'écrivain et le public*, ils se sont rencontrés pour la dernière fois en 1944, puis ils se sont éloignés à cause des reproches adressés par Camus au Comité National des Écrivains.

quatrième congrès du PC en 1956, et dans la foulée de l'annonce de la déstalinisation amorcée par Khrouchtchev, les surréalistes français publient un tract signé par Schuster et Breton, revenant sur l'histoire politique du surréalisme. Dans ce pamphlet, Elsa Triolet, Aragon et André Wurmser sont désignés comme complices des crimes de Staline.²⁴

LES TRACES SURREALISTES DANS L'ŒUVRE ROMANESQUE D'ELSA TRIOLET

Nous avons déjà évoqué que le Montparnasse des années trente revient comme un leitmotiv dans plusieurs ouvrages d'Elsa Triolet. Il est présent dans des romans *Fraise-des-bois* (1926), *Camouflage* (1928), *Bonsoir, Thérèse* (1938), *Maiïakovski* (1939), *Le Rendez-vous des étrangers* (1956), dans l'« Ouverture » des *Œuvres romanesques croisées* (1964). D'autres ouvrages font référence à la poésie surréaliste : l'ambiance nocturne, le rêve, le rêve sur l'amour, l'amour sur la folie, le désir, la femme et son corps, le retour à l'enfance et le rencontre qui est le thème omniprésent chez les surréalistes. Même si on ne retrouve pas trace dans son œuvre de la description « d'un amour fou » tel que Breton le définit, ce thème devient central dans plusieurs écrits : l'amour mère–fille dans *Fraise-des-bois*, le couple formé par Lucile et Conard dans *Camouflage*, mais aussi dans dans la nouvelle « Cahiers enterrés sous un pêcher ». L'amour surréaliste pur et le désir sont également les thèmes centraux du roman *Personne ne m'aime* (1946) ; et le désir d'être aimée, dans *Les Manigances* (1961). Même si l'écrivaine prétend qu'il faut toujours être « lucide », le rêve (thème surréaliste s'il en est) est évoqué dans « Cahiers enterrés sous un pêcher » où la narratrice confond le rêve et la réalité : « Je m'arrête d'écrire pour mieux rêver, rêver plus pleinement, je souris bêtement plongée dans cette enfance heureuse » (Triolet 2010 : 315). Dans son dernier roman, *Le Rossignol se tait à l'aube* (1970), comme dans d'autres écrits, le rêve et l'inconscient sont omniprésents. En se remémorant son amour, la narratrice s'immerge dans son inconscient : « Il faut avoir le courage de l'inconscience pour supporter ce paroxysme, cette ligne toujours montante » (Triolet 2010 : 315). Dans le roman *Roses à crédit* (1959), le personnage Daniel rêve de créer une rose : sa promenade avec le personnage de Martine sous les arcades parisiennes est une image surréaliste parfaite. L'atmosphère sombre, hofmannienne est présente dans *L'Inspecteur des ruines* (1948) et dans le roman d'anticipation, le premier en langue française sur la guerre nucléaire, *Le Cheval roux* (1953). Quant à la mort des personnages, elle est décrite de façon à jeter une image sombre et funeste sur le récit : les rats qui dévorent Martine dans *Roses à crédit*, leur présence dans *Le Monument* (1957) et dans *Les Amants d'Avignon* (1944), et même dans *Écoutez voir* (1968) :

²⁴ Ce document est disponible en ligne : <https://www.andrebretton.fr/en/work/56600100516670>

« Les rats de Florence n'aiment pas le pétrole, ils sortent de partout, plus nombreux que les hommes, ils grimpent sur tout ce qui dépasse l'eau » (Triolet 1968 : 177).

Il faut attendre la publication du roman *L'Âme* (1962) pour y trouver une référence au genre fantastique, telles ces allusions au Dracula de Bram Stoker dès l'ouverture du roman. Dans *Luna-Park* (1959), déjà, la bibliothèque de Blanche contient le roman *Trilby* de Georges du Maurier. Alain Trouvé prend conscience « que son surnaturalisme lui valut d'être considéré comme une anticipation du surréalisme » (Trouvé 2006 : 74). Son roman illustré *Écoutez voir* (1968) contient plusieurs éléments dignes du roman surréaliste, en raison de sa charge poétique, des images insérées et de la structure narrative qui n'est pas sans rappeler le chef-d'œuvre de Breton, *Nadja*²⁵.

CONCLUSION

Les liens d'Elsa Triolet, écrivaine de grand et multiples talents, avec le milieu surréaliste, restent aujourd'hui l'un des plus précieux témoignages de cette époque qui a contribué au rayonnement littéraire et culturel de Paris. Ils offrent aux chercheurs une nouvelle approche et un regard plus intime et personnel sur plusieurs artistes de cette époque foisonnante. Ses articles très critiques envers le surréalisme nous révèlent que l'écrivaine n'appréciait pas le comportement de certains surréalistes, et particulièrement celui de son leader. Les divergences touchant à la vision du monde et la littérature de Breton et Triolet, surtout dans les années d'après-guerre, confirment que l'écrivaine soutient la thèse selon laquelle le surréalisme de ces années n'est plus compatible avec l'époque à venir, mais aussi que, dans les années d'après-guerre, les lecteurs assistent à l'émergence d'un nouveau mouvement littéraire d'avant-garde.

SOURCES

- Bouchardeau (2000) : H. Bouchardeau, *Elsa Triolet*, Paris : Flammarion.
Breton (1947) : A. Breton, Lettre à Combat, *Combat*, le 9 octobre, p. 2.
Breton (1969) : A. Breton, *Entretiens*, Paris : Gallimard.
Desanti (1983) : D. Desanti, *Les Clés d'Elsa*, Paris : Ramsay.
Partouche (2005) : M. Partouche, *Marcel Duchamp, sa vie, même biographie 1887–1968*, Marseille : Editions Al Dante.
Sadoul (1967) : G. Sadoul, Une femme, un homme, *Europe*, 45, nos454–455, février–mars, 104–123.
Thirion (1975) : A. Thirion, *Révolutionnaires sans révolutions*, Actes Sud.
Triolet (1947) : E. Triolet, Des surréalistes qui ont compris, *L'Humanité*, 9 octobre, 2.

²⁵La notion du surréalisme dans l'œuvre de Triolet mérite d'être étudiée sur plusieurs plans.

Triolet (1950) : E. Triolet, Réponse collective aux jeunes poètes inconnus, *Les lettres françaises*, n°295, 5.

Triolet (1951) : E. Triolet, La Belle jeunesse, *Les Lettres françaises*, no374, 5.

Triolet (1958) : E. Triolet, Entretien sur l'avant-garde en art et Le Monument d'Elsa Triolet, *La Nouvelle Critique*, n°96, mars, 112.

Triolet (1967) : E. Triolet, Je n'ai pas d'autre azur que ma fidélité, *Les Lettres françaises*, no1204, 13.

Triolet (1968) : E. Triolet, D'un simple mortel, *Les Lettres françaises*, no1252, 33.

Triolet (1968) : E. Triolet, *Écoutez-voir*, Paris : Gallimard.

Triolet (1976) : E. Triolet, *Camouflage*, Paris : Gallimard.

Triolet (1998) : E. Triolet, *Écrits intimes*, Paris : Stock.

Triolet (2010) : E. Triolet, *Le premier accroc coûte deux cents francs*, Paris : Folio.

Triolet (2012) : E. Triolet, *L'écrivain et le livre*, Bruxelles, Paris : Édition Aden, Salet.

Trouvé (2006) : A. Trouvé, *La lumière noire d'Elsa Triolet*, Lyon : ENS Editions.

Manuscrits inédits d'Elsa Triolet : Fonds Aragon – Elsa Triolet, BNF, Paris.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Aleksić (2010) : B. Aleksić, La polémique Elsa Triolet – André Breton autour des surréalistes yougoslaves, *Mélusine*, n°XXX, 123–129.

Chagall (1970) : M. Chagall, *Les Lettres françaises*, n°1340, 3.

Daix (1993) : P. Daix, *La Vie quotidienne des surréalistes 1917–1932*, Paris: Hachette.

Delranc-Gaudric (2020) : M. Delranc-Gaudric, *Elsa Triolet, naissance d'une écrivaine*, Paris : L'Harmattan.

Forest (2015) : P. Forest, *Aragon*, Paris : Gallimard.

Jangeldt (1975) : B. Jangeldt, *Vladimir Majakovskij memories and essays*, Stockholm: Almgvist.

Mladenović (2019) : V. Mladenović, Les Dédicaces d'Aragon au couple Ristić, *Cahiers Aragon*, n°2, 167–185.

Mladenović (2019) : V. Mladenović, Louis Aragon et Dušan Matić : une amitié inachevée (deux lettres inédites), *Revue de Philologie*, n°2, 141–146.

Novaković (2016) : J. Novaković, Le surréalisme de Belgrade, *Esquisse d'une phénoménologie de l'irrationnel*, 7–15.

Triolet (1969) : E. Triolet, *La Mise en mots*, SKIRA.

Vignaux (2016) : V. Vignaux, Georges Sadoul et le surréalisme, chronique d'un itinéraire intellectuel, *Annales Louis Aragon et Elsa Triolet*, n°17, mars, 15–45.

Велимир Д. Младеновић

Универзитет у Новом Саду

Филозофски факултет

Универзитет у Поатјеу

Студент докторских студија из хуманистичких наука

ЕЛЗА ТРИОЛЕ И НАДРЕАЛИСТИ

Резиме: Тридесетих година прошлог века надреализам је око себе окупио многобројне сликаре и књижевнике, како у Паризу (на Монпарнасу) тако и другим деловима Европе. У овом раду реконструисали смо однос француске ауторке руског порекла Елзе Триоле са надреалистичким покретом. Триоле се тридесетих година дружила и становала са надреалистима, била је сведок стварања једног новог и авангардног уметничког правца, имала је блиске контакте са уметницима надреалистима и удала се за једног од оснивача овог покрета, Луја Арагона. Међутим, активност Елзе Триоле не ограничава се само на ово што смо навели. Ауторка пише и преводи за надреалистичке часописе и у својим чланцима и дневницима износи критички став о овом књижевном правцу. Зато је наш рад представио мало познате контакте ове ауторке са надреалистима, дао један јасан и недвосмислен поглед ове књижевнице на надреализам, полемику Елзе Триоле са Андреом Бретоном у вези са српским надреалистима и на крају представио кратак преглед надреалистичких елемената у њеној прози.

Кључне речи: Елза Триоле, надреализам, Луј Арагон, Мајаковски, Андре Бретон, Марко Ристић.

Маја М. Димитријевић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК: 821.163.41-32.09 Андрић И.
<https://doi.org/10.18485/uzdanica.2020.17.2.14>
Оригинални научни рад
Примљен: 31. август 2020.
Прихваћен: 11. децембар 2020.

ГОВОР ПРОСТОРА У АНДРИЋЕВОЈ ПРИПОВЕЦИ „ЗЛОСТАВЉАЊЕ”

Айстџракић: У раду се разматра на који начин појединости из уметничког простора усмеравају читалачку рецепцију ликова и догађаја у Андрићевој приповеци „Злостављање” (1946). На „језику просторних односа” тумачи се етичко-психолошка димензија породичних релација и проблематика разарања брачне институције у карактеристичном социокултурном контексту. У центру истраживачке пажње нашла се комплексна унутрашња дескрипција ликова, где битну улогу имају просторне супротности на вертикалној оси (горе–доле), а посебно опозиције у хоризонталној равни (унутра–споља). У уметничком склопу Андрићеве приповетке кућа постаје метафора за помирене крајности – жељено и остварено, недозвољено и допуштено. С друге стране, кућни простор има и топофобијску конотацију и у њему се генерише идеја о бекству или смрти, што је за главну јунакињу једнако ослобађању и коначном спасењу. Закључак је да структура простора представља једно од главних изражајних средстава и непосредно утиче на карактеризацију и трансформацију/деформацију ликова у приповеци „Злостављање”.

Кључне речи: Иво Андрић, „Злостављање”, књижевни лик, простор, просторни односи, топофобија.

У појединим приповеткама објављеним после Другог светског рата Иво Андрић се бавио и рефлексом друштвено-историјских кретања на етику и психолошке односе у грађанској породици, деформацијом и разарањем брачне институције „у којој се обавезно један од чланова преображава у психичку и моралну наказу, а други у жртву” (Вучковић 1974: 383). У приповеци „Злостављање” (1946) писац третира проблематику брака у специфичном социокултурном контексту, али исто тако даје и комплексну унутрашњу дескрипцију ликова. Ту је, према речима С. Леовца (1979: 81), „традиционално реалистичко приповедање обogaђено слојевима ироничног и саркастичног говора”, а М. Пантић (2009: 179) сматра да је ова прича један од врхунаца Андрићевог реалистичног, психолошки одређеног приповедања. Овом приликом сагледаваћемо и тумачити појединости из равни уметничког простора

поменуте Андрићеве приповетке. Покушаћемо да утврдимо на који начин слој упросторених детаља у „Злостављању” „програмира, усмерава наш начин читања” (Петковић 2010: 43).

О уметничком простору у књижевном делу Ј. Лотман (1993: 271) говори као о континууму у којем се размештају личности и одиграва радња. Он се критички осврће на наивну перцепцију која стално подстиче читаоца на поистовећивање уметничког и физичког простора. Будући да читалац има потребу да јунака и догађање у неком наративу смести у изванпростор који креира у својој читалачкој имагинацији дајући му одговарајуће материјалне карактеристике – и Лотман ће се ипак сложити да „простор обавезно задржава, у својству првог плана метафоре, представу о својој физичкој природи”. Иво Андрић је једном приликом истакао да га је „већ на почетку књижевног рада заокупљала мисао: како приказати човека у времену које се креће као жив организам, и у простору без оне статичности коју нам намеће слици” (Андрић 1994: 296–297). Језик просторних односа једно је од средстава уметничког моделовања, другим речима, једна од компонената општег језика којим говори уметничко дело (в. Лотман 1993: 272).¹ Спастијалне релације сугеришу односе међу ликовима и успостављају одређена значења и смисао.² Опросторавање ствара специфичну психолошку атмосферу, док опречно постављени елементи у уметничком простору и те како могу бити релевантни за семантизирање будући да „уметнички простор представља модел света даога аутора изражен језиком његових просторних представа” (Лотман 1993: 265). У Андрићевој приповеци „Злостављање” битну моделативну улогу имају супротности на вертикалној оси (горе–доле), а посебно опозиције у оквиру хоризонталне равни (унутра–споља).

Граничне линије текста – његов почетак, крај и наслов – одредиле су и правац кретања у нашем тумачењу. Већ је у наслову делимично усмерена читаочева путања кроз текст приче. Претпоставимо да је прва помисао изазвана насловном лексемом – идеја о физичком малтретирању. Почетно очекивање биће донекле преварено јер је овде реч о духовном злостављању, вербалном и моралном малтретирању између четири зида. Злостављање се етимолошки објашњава као зло, рђаво, нечовечно поступање према некоме, мучење (РСЈ 2007: 473). Подразумева злостављача (мучитеља) и жртву. Та двострукост наговештава паралелизам у композицији. Наиме, читава наративна схема обликована је кроз опозитне односе: два антиподна лика – Андрија Зерек-

¹ У једној студији која се бави улогом и значењем простора и времена у уметничким делима истакнуто је да се „проблем простора налази [се] у самом средишту погледа на свет свих система мишљења који се појављују; он предодређује структуру читавог система [...] поимање света јесте поимање простора” (Флоренски 2013: 252).

² Или, како би Ј. Лотман (1993: 279) рекао: „Сваком простору одговара особен тип односа личности које у њему функционишу.”

вић и његова жена Аница, причање и слушање, дневна и ноћна егзистенција, отворен јавни живот и затворен, приватни животни простор. „Приповетка приказује *мейтаморфозе* овог трговца [Андрије Зерековића] од лика какав је пред чаршијским светом до лика какав уистину јесте и какав би хтео да буде” (Леовац 1979: 82), „процес метаморфозе свести од свог нормалног склопа до чудовишног изобличења” (Вучковић 1974: 384).

Задржимо се, најпре, сасвим кратко, на презимену главног мушког лика. „Човек у први мах не може да схвати шта се све крије у презименима... Ту можете видети порекло, лозу, занимање људи. Цела структура развоја, обичај, наслеђе – све се то може наслутити у презимену” – каже писац (Андрић 1994: 265–266). Зерек је део старог Београда на дорћолској падини, трговачки квартал, „чиме писац наглашава озбиљност и грађанску солидност лика указујући и на стабилност позиције на социјалној лествици. Што је варка, наравно”, рећи ће М. Пантић (2009: 177) помињући „Злостављање” као једну од антологијских Андрићевих приповедака из београдског круга, посвећених малим људима. Ако се упустимо у нешто слободнију интерпретацију корена презимена јунака, доћи ћемо до речи *зер*, што је врста јастреба који се устремљује на своју жртву, птица грабљивица, а тиме би, донекле, могло да започне „одгонетање метафоричног смисла који текст носи” (Петковић 2010: 43).

Почетак приповетке обликован је као директно, *in medias res* саопштење без експозиције. Најпре је дат расплет једне животне ситуације, окончање једног брака као повод за нарацију која ће се реализовати према ретроспективном моделу „из објективне, свезнајуће приповедачке перспективе” (Пантић 2009: 177). Прича је, заправо, намера да се образложе узрочно-последичне везе и обелодани повод онога што се догодило. На оквирима приповедне целине појављује се аутор који даје најобухватнији опис. Он овде коментарише ликове, повезује књижевни свет са ванкњижевним елементима, тендира ка приближавању сопственог и читаочевог знања и искуства тако што се читаоцу непосредно обраћа: *као шћо смо већ рекли...; ѿознај вам је ѿај ѿимерак човека... код која има нека ѿрешка...; у нашем друшћиву*³ итд. Истовремено се појављују коментари са иронично-подсмешљивим валерима, формирајући метараван испуњену скривеним ауторским сигналимa. Повремено се он повлачи из приповедања, не видимо његове личне особине, а приказивачка тачка гледишта се везује за свест лика – „у објективном приповедању у 3. лицу, пушта да расте удео остављен перспективи личности и оптици њене мисли где се догађа све оно суштинско” (Русе 1993: 182).

³ Сви наводи из приповетке „Злостављање” у овом раду биће означени курзивом, према издању Иво Андрић, Знакови – приповетке, Сабрана дела – књига осма, Београд, 1967, 105–133.

Прва реченица, „дакле она од које и започиње читање” (Петковић 2010: 43) и разумевање „Злостављања” гласи: *Сви су се изјаснили њојив Анице*. Овим се исказом у причу уводи опште мишљење и преноси атмосфера налик на ону у судници, кад порота доноси оптужујућу пресуду јер је Аница Марковић својом вољом и без неког очигледног мотива напустила мужа, трговца Андрију Зерековића. „Нико, осим приповедача и ње, не зна зашто је изабрала такав живот напустивши привидно узоран грађански брак” (Пантић 2009: 177). Помиње се да је отац није примио у кућу зато што је *беснуља-џобећуља* која *џражи хлеба над џоћачу* и она остаје усамљена на супротној страни, изолована и одбачена. Пословички народни изрази којима је Аничин отац закљонио своју сурову одлуку пропраћени су ауторским запажањем да се *џословицама код нас убијају живи људи на најбржи и најнејраведнији начин*. Овим се призива контекст културних норми средине којој припадају ликови, њихово окружење и сам аутор. Структура целокупног приповедног простора функционише као једно од главних изражајних средстава и притом се дели на два неједнака дела.⁴ Први од њих – готово сасвим недетализован, јесте *сав остали свет*. То је место пребивања наратора, његова просторна тачка гледања (в. Лотман 1993: 281), па се рефлекс одређених правила или неписаних а густо премрежених захтева прелама у овим нараторским пасажима. Ту ће он „своју индивидуалну говорну перспективу заменити општијом”, с тим што не „говори у име неког неодређеног колектива” (Микић 2005: 108), него са извесне дистанце одмерава и критички вага последице утицаја и притиска таквог окружења на појединца. Приповедачу је, чини се, потребно да потцрта нека начела овакве колективне егзистенције. То потврђује и уметнуто резимирање о резонима наслоњеним на безусловно прихватање гнома. Оне су одраз и израз наталоженог, вековног искуства, сведоче о правилности дешавања и укидају могућност за супротстављање. Уопштавање се сучељава са личним – индивидуа нема право да се издвоји и понаша другачије јер ће, у супротном, морати да страда. Саопштавање ставова локалног јавног мњења наставља се на следећи начин: *И заиста, нико није могао да разуме зашто је Аница, жена Андрије Зерековића, најуступила једној дана кућу и мужа*. Одрична заменица допуњује и потврђује онај једнодушан став с почетка. *Не само комшилук и џознаници нећо, са малим изузецима, и њена џородица* делили су мишљење које се сударило са стигматизованим појединцем. Јунакиња је

⁴„Лотман је такође запажао да је свет представљен у књижевности често подељен у простору на два супротстављена дела (на пример, свет живих–мртвих, наших–туђих, богатих–сиромашних, фантастичних–реалних и сл.), а прекорачење границе између ових светова игра веома важну и битну улогу за конструкцију фабуле – представља, заправо, рушење устаљеног поретка и, захваљујући томе, постаје једна од надређених тематских категорија књижевности” (Бужинска, Марковски 2009: 271).

приказана „онаква каква се она појављује пред страним погледом вањског сведока и оцењивача” (Русе 1993: 17).

За такав постојање није било *видно* разлога ни *разумно* ојбравања. У овом тврђењу препознајемо подстицај за нови тип опозиције, која подразумева следеће антитетички постављене елементе:

- оно што је приметно на први поглед, видљиво, оспољено, доступно туђем оку;
- оно што се не види, затворено у ужи простор (у породичне оквире), скривено од света.

Сегменти приче на које смо указали потенцирају се понављањем: *привидно* удобан и задовољан живот; *наоко* срећно удомљена Аница, једино дању истински мирна, ноћу узалудно тражи мало мира и сна; *наоко* углађен, прибран и поштовања достојан четкар Андрија Зерековић, по дану приморан да суспрегне свој немир и прикаже се онаквим каква су очекивања грађанске културе којој припада, а ноћу ћудљиви егоцентрик и вербални тиранин.⁵ Примећујемо да се паралелно са истакнутим опонирањем успоставља још једна двострукост у животима јунака, а у вези са смењивањем дана и ноћи: „дан и ноћ постају средство да се покаже нека врста располућености, нека врста поделе и јунаковог живота и његовог унутарњег света” (Микић 2005: 109).

Приповедач зна шта је са Аницом било после – у његовом проценивачки ангажованом коментару она је названа *сиротином самцом* која *данас* ради као продавачица. Истакнуто је време из ког се приповеда као најава за ретроспекцију. Уколико се придржавамо уобичајеног хронолошко-логичког следа, требало би да се одељак о садашњем Аничиним животу, сличан епилогу, нађе на крају приповетке. Уметањем пасуса са епилошким карактером на почетак приче сигнализиранио је да ништа важно више не може да се догоди – инверзна позиција завршног објашњења потврђује да се јунакињин живот претворио у смирено трајање. Али то што ради као продавачица у једном великом магазину, што је омршавела, убледела, што станује у једној собици – оставља места питањима о греху и казни, о привиду и истини. Смењивањем проспективног и ретроспективног приповедања мозаички се склапају компоненте приче. Посебна организација времена, кретање напред–назад, један је од модуса којим се одгонета смисао и долази до поенте. Такав композициони поступак намеће и нешто „што бисмо могли да назовемо двосмерно читање,

⁵ „Зато је и техника којом се та подвојеност приказује двострука. Некад се из спољашње перспективе приказује како лик дјелује, при чему више или мање може бити наглашено како реагују они који посматрају, или трпе то дјеловање, а некад је у првом плану унутрашњост лика, и тада се приказују психолошки процеси” (Радоњић 2016: 737–738).

а у целини нас прецизно усмерава ка семантичкој жижи, ка самом средишту наративног описивања” (Петковић 2010: 46).

У функцији образлагања општег мишљења дат је портрет Андрије Зерковића, сажето, издвајањем само битних детаља. Каже се да је имао фабрику четака, а онда следи упозорење да је то искључиво визура лика, па ће приповедач трансформисати његове речи сводећи их на реалну меру („*фабрика*” је *можда мало сувише крујна реч*, то је, у ствари, лепо уређена радионица са дванаестак радника), што доводи у сумњу њихов значај и информативну тачност. Овакав тип интервенције, којом се, наводно, афирмише објективно приказивање, заправо хотимично смера ка негативној карактеризацији. Она ће убрзо бити изложена у крајње експлицитној форми, а односиће се, за почетак, само на физичке одлике лика. Газда Андрија је сељачко дете, штедљив, радан, пажљив, сладак у говору, послован, угледан, али никада наочит и леп. Све је код њега било савршено, осим спољашњег изгледа. Почетно описивање са одобравањем и наклоњеношћу у ствари је подлога за појачано контрастирање и оштар заокрет ка неочекиваном закључку: *био је савршен ишиј ружној човека*. Духовит обрт и поигравање речима функционише као унижавање, а портрет се приближава карикатури. Понављањем сличних дескриптивних замаха гротеска постаје иманентан састојак у портрету овог јунака. Аница је пак била сирота, ћутљива, крупна, стасита лепотица која се стидела да ту своју лепоту покаже и ничим се није истицала.

У неколико наврата објашњавање започиње идентичним синтагмама: *једна од оних ситасијих и снажних девојака које се ситално боје да развију и покажу своју лејоју; што је један од оних свемоћних закона у нашим грушићеним односима; што је једна од оних удаја о којима се ирича не само у комшилку и међу познаницима нећо и код нејознајћој светиа; један од рејћких иримера како и скровиће врлине налазе своје иризнање и наираду; што је био један од оних иренујака који илану иред нама* итд. С. Леовац (1979: 83) истиче да се код Иве Андрића ретко проналази овакав начин паралелизма и критикује слична претеривања и понављања. Требало би, међутим, узети у обзир и чињеницу да је гомилање таквих конструкција свакако у тесној смисаоној вези са исходом исприповеданог, али и да ауторска инстанца себе жели да представи као доброг опсерватора, чак као хистора који непогрешиво препознаје суштину, упоређује и сврстава, а кроз чије причање промиче призвук општеважећег мишљења, повремено засенченог иронијским наносом. Све о чему он приповеда већ је познато, виђено, устаљено, клишетирано. Ликови су обични, просечни људи, не нарочито привлачне појаве и код читаоца могу да наиђу на равнодушност, можда и на антипатију. Принцип паралелизма по супротности (он богат и самозадовољан : она сирота и повучена) спроводи се у структурирању приповетке, као што ћемо још видети, на неколико ни-

воа⁶ и „усмерава наш питалачки поглед ка средишњем догађају” (Петковић 2010: 46) интензивирајући и запитаност и знатижељу; шта ће се толико важно, односно на који начин ће се нешто необично догодити оваквим обичним ликовима. Врло је фреквентан тип напоредног односа међу реченицама, што указује на антиномичност и изразиту подвојеност која ће довести до размицања и коначног раздвајања судбинских путева јунака.

У социјалне оквире умећу се и породичне релације и обичајне норме: *Није редак случај у нашим малограђанским породицама, где је отац удовица са много деце и мало прихода, да се најстарија сестра, узевши на себе улогу мајке, пошћуно жривује, остане у кући као њен добар дух и „сахрани се” у темеље породице.* С једне стране се приказује психолошки профил Аничиног оца (*човек мрјодан и преке нарави*), а посебно место у приповеци припада кући, која је оличење газда Андријине успешне трговачке каријере. Специфична врста везе успоставља се и између Анице и куће: она се пролепшала па је и кућу преобразила својим присуством⁷. Жена код Иве Андрића инспирише, покреће и на добро и на зло, чини огроман напор да очува нормалан, складан породични живот. За Андрију Зерековића женидба је значила *рај пошћуно усјелој грађанској живоји*, уклапање у друштвени клише, сигурност, задовољство, срећу. Кућа постаје метафора за помирене крајности – жељено и остварено, недозвољено и допуштено: *Саг је могао о иразнику да прошејта са белоликом, ћуљљивом, добро одевеном, својом женом.* Андрија Зерековић сопствену жену све више посматра и доживљава као лични посед, а мислећи о њој, први пут почиње да се удубљује и у мисао о себи. Постаје склон самопосматрању и самоанализи. Од тог тренутка, све што се тицало јавне сфере и спољашњег простора, што је било рационално, видљиво и дешавало

⁶Р. Вучковић (1974: 389) запажа да су у „Злостављању” поједине приповедачке ситуације оштрије моделоване тако што је на једној страни карикан лик Андрије Зерековића, а на другој лирски дата патетика трпње која се везује за Аницу; човек-„насилник” чија је физичка снага незнатна, али чији су живот, грађа тела и душе механизовани до крајњих граница суочен је са женом, која је имала све особине богатог бића. Уз то, „сугестивност приповедања остварује се и доследним грађењем контраста. Спољна представа о јунацима у нескладу је са њиховим стварним, унутрашњим стањем” (Пантић 1999: 255).

⁷У роману *Нечисти крв* Боре Станковића главна јунакиња Софка приморана је, због удаје, на драматичну промену животног простора. Она долази у разграђену, сеоску кућу, и отуда има потребу да све ушушка, утопли, умекша, да углове испуни јастучићима како би унутрашњост бар донекле подсећала на њен хаџијски дом у којем се осећала заштићено (в. Петковић 1988: 110–111). Иако доследно упоређивање ове две приповедне ситуације није сасвим изводљиво, приметно је да Аница такође оплемењује кућу у коју се удала својом лепотом и чулношћу: *У новој кући Аница се одмах у почећку ослободила и пролејтшала. Њена лејојта је долазила до свој правој израза. Појусијно је онај грч који је за време девојаштвва држао сјећушћим цело њено бојайо тело. Развезала се њена снаја.* До Аничиног доласка та богата грађанска кућа ипак није заживела као топао породични простор и тек ће га она, нарочитом бригом и пажњом, саобразити својим потребама.

се наочиглед света (одлазак у шетњу, позориште, биоскоп, на славу) – уступа место унутарњем, скривеном, нагонском.

Померање се очитује у још једној равни: активна постаје и темпорална опозиција: газда Андрија је некада живео у глувој тишини самачке собе у досади и самоћи, а сада је то замењено осећајем топлине, ширине, оплемењено присуством бића које ћути или повлађује. То даје повода за слободно говорење, гласно маштање и вербално ослобађање потиснутих садржаја. Унутрашњи простори дома попримају значење присности у односу на спољну средину, а присност је према својој најдубљој суштини – разоткривање (в. Фараго 2007: 93, 94). У коментаторским упадицама се упоредо са сваким Андријиним митоманским узлетом наглашава понеки физички недостатак овог лика, што оспорава његову размахнуту монолошку реч чинећи је смешном и неуверљивом. Кад пред женом говори о некадашњим љубавним искуствима, он је пејоративно означен као четкар или се читалачки фокус усмерава на његове чворновате прсте, на кошуљу најмање мушке нумере која постоји а пада му до земље, ћелаво теме с белом капицом или на тренутак када скида зубе са доње вилице, ставља вату у уво, заспива као животиња. Очигледно је приближавање перспективи из које се описује Андрија Зерековић, а то је Аничина тачка гледишта: „Када превласт узима субјективно виђење, када се аутор максимално поистовећује са својом јунакињом, поставља се иза ње и гледа помоћу ње” (Русе 1993: 175). Она га види као *кукавица*, али и као *чудовишће*.⁸ То двострано и двоструко приказивање дорађује и профилише аутор из своје свезнајуће визуре сажетим напоменама. Коначна процена је деградирајућа, лик четкара-митомана разобличен је и вулгаризован. У монолошким сеансама он себе ословљава пуним именом и презименом што указује на то да је његова свест о себи посредована мишљењем других, као и на сталну потребу за гратификацијом и доказивањем сопствене важности и непоколебљивог ауторитета. Андрија Зерековић све уме, све би могао, у свашта се разуме, без милосрђа би чинио шта је потребно, слао на робију и убијао ако треба. У завршници овог митоманског перформанса на зиду се од четкареве стиснуте песнице појављује растегнута сенка⁹ налик на неку пре-

⁸„[...] у ’Злостављању’ [...] се газда Андрија појављује у два лица, у јавности као љубазан и достојанствен, а насамо са женом као монструм који се хвали како је спреман на најстрашније злочине” (Радоњић 2016: 734).

⁹О сенкама као „присуству паралелног, невидљивог света” говори Н. Петковић поводом романа *Сеобе*. У тренутку када намамљује своју снаху, госпожу Дафину, у постељу, Аранђел подиже руку, а на зиду се појављује велика црна сенка. Сенка је ту симболизована – предзнак је злокобне прељубе, а њено учестало јављање наговештава и мучне будуће догађаје (в. Петковић 1988: 274). У Андрићевој приповеци сенка одражава скривену, потмулу, тамну и опаку страну Андрије Зерековића. Симболизује, као што је и поређењем назначено, анимализацију његовог бића док се он, без мере и самоконтроле, речима и покретима разоткрива пред својом заплашеном и запрепашћеном женом.

потопску животињу. Поново је потцртана анимална димензија његовог бића. Свет му изгледа ругобан и несавршен, а то би значило да сопствене физичке мањкавости пројектује и пресликава на све чиме је окружен.

Радња се успорава и отежава учесталошћу и варирањем сличних призора. Репортажа о убиству непознате жене има двоструку функцију у наративном склопу – газда Андрија кроз своју причу присваја идентитет убице за којим полиција трага. Изопачен рацио у наступу махните игре идентификације са злочинцем кратку жуту оловку присваја као смртоносно оружје: *Нема милосрђа, ја ћасам: смрћ. Први ударац, тју, исћод врајта, где пролази главна артиерија – на! – а зајим још тјри ударца, један у леђа а два у тјуди – на! на! на! – и тојшово!* Сви мисле да је Андрија Зерековић љубазан, добричина, а не знају и не слуте да је суштина скривена, маскирана и постоји латентна претња да се управо пред женом разоткрије. Недостатак онтолошке утемељености и егзистенцијалне сигурности, исцрпљујуће трагање за идентитетом обликују лик гротескне и карикатуралне људске појаве, *ужасавајући и њосмешљив у исћи мах*. Услед све интензивнијег топофобичног доживљаја, у Аничиној свести зачиње идеја о бекству или смрти као нечему што би донело ослобођење.

„Питања живота и смрти се интерпретирају у функцији присуства на одређеном месту, односно одсуства са њега. И мисао о преживљавању се јавља у оваквом просторном односу” (Фараго 2007: 68). У Аничиним несрећним животу најпре је сан био вид побуне и спасавања од невоље, а потом су уследиле несанице и будно проживљавање могућег одметања и бега из ограничавајућег простора у очеву кућу: *Као шћо се у дејшњсћиву, овако у шћилој њосћелји и тјами, машија о фанјасћичним доживљајима, великим срећама и чудним усћесима, тјако она сада замшћла како би дивно и сћрашно било најусћишћи ову кућу и овоја човека*. Одлазак и удаљавање еквивалентни су жељи за животом без свакодневних трауматичних искустава: *Осећа добро колико би тјо смело било, колико безумно и како сћрашно тјо њу и неразумљиво у очима њородице и свейта. Увиђа да је тјо немојћно и неизводљиво*. Аница је „заглибљена у својој тромости и предата лутању сопствених мисли; у затвореном простору где душа чами”, а „наставити живљење, после часова узлета [...] то увек значи пасти, поново падати у заточење” (у скупеност – прим. наша) (Русе 1993: 170, 176). Свест о препрекама и мрежа забрана инхибирају било какву активност јунакиње, а живот се све више доживљава као страх од понављања драматичних ситуација којима је приморана да присуствује у улози немог сведока.

Проучавајући уметнички простор у Гогољевој прози, Ј. Лотман (1993: 274) запажа да су „кретања јунака такође преведена на језик позоришта – они не чине безначајне покрете. Покрети се претварају у позе. Сценичност уметничког простора у призорима свакодневног живота манифестује се и у нечем другом – у изразитој наглашености граница уметничког простора.”

Ова просторна омеђеност може се испољити и у томе што се радња одиграва у затвореној просторији (кућа, соба) уз приказивање њених граница (в. Лотман 1976: 300). У „Злостављању” је непробојност постигнута управо двоструким уобручавањем, јер је за вечерња збивања увек резервисана спаваћа соба, као потпростор. Прелазећи наизменично из једног у други простор, Андрија се деформише управо по законима датог простора (в. Лотман 1993: 294): пристојан и подобан дању, на послу и пред светом, претвара се у сопствену негацију кад дође вече. Остајући са женом насамо, показује своје, свету непознато наличје, и то само пред њом. Његово аутентично биће тада је за све друге скривено, само за Аницу видљиво. Два модела понашања на тај начин бивају условљена активирањем различитих типова простора. Језгро приповедне ситуације приближава се инсценацији. Глумац је у заносу, а у затвореном кућном простору има и једно посебно обезбеђено место за своју *сценску ићру* пуну покрета, гримаса, трансформација. Он је посебан тип умишљеника или хвалисавца који не примећује, или се прави да не примећује, своју социјалну инфериорност, трговац четкама који се пред женом представља стоструко већим него што јесте и себе види у главним историјским улогама (в. Пантић 2009: 176, 178). „Свугде има таквих људи”, каже и сам Иво Андрић коментаришући неке критичке приказе ове своје приповетке, „они би зачас уредили свет, средили националну економику, спречили ратове, епидемије, спутали цене” (Јандрић 1982: 126). Зерековићеви наступи све више су личили на митоманско оргијање. Прелазећи границе онога што је допуштено и природно, он постаје чудовиште, несвесно властитих поступака, егоманијак спреман да причом терорише и мучи. Аница је научила да се самосавлађује, да трпи и слуша. Премда је збуњена и зачуђена, жена све потврђује лаким покретима главе и ћутке, *нейоколебљиво је мирна, йуна йонизној незнања и блајој љубойийсйва*, гледа га право у лице. У почетку повремено додацује понеку реч, а с временом сасвим престаје да говори. Минус-присуство њеног вербалног испољавања последица је посебног вида изолације и недостатка комуникативности због живота у затвореном свету. Њихови брачни односи потпуно су нестали, док Аничина говорна обамрлост и бескрајно ћутање очаравају и заносе *насилника*. Свог мирног, пасивног гледаоца он збуњује и изненађује све непријатнијим и тежим монолозима, у чему додатно, безмало садистички, ужива.¹⁰

¹⁰Приповедање успоставља везе са другима, укида ћутање и самоћу бића. „Приметио сам одавно”, каже Иво Андрић (1998: 243), „да људи који не умеју да причају нису способни ни да слушају туђе причање”. Има, међутим, и оних који се распричавају у жељи да по сваку цену надиђу реалне оквире сопствене личности па у митоманском узлету увек осуђују и деградирају друге, преувеличавају туђе мане, док самопохвала и величање личних идеја и домишљатости пред пасивним слушаоцем нарастају до неслућених димензија (в. Димитријевић 2012: 273).

Спољашња радња је сиромашна, али се та монотонија неутралише лајтмотивским типом композиције, „у форми описа виšekратних збивања” (в. Лотман 1993: 285), значењски богатим понављањем неког мотива, речи, геста, ствари на одређеном месту: редовно, после вечере, Аница са плетивом седа испод лампе, у кут собе у заједничкој кући. Заузимање извесне позиције у односу на друге носи посебну комуникациону вредност и може се са психолошког, односно антрополошког аспекта тумачити као „проксемички знак”.¹¹ Унутрашњи, затворен простор пружа сигурност, заштиту, и најчешће се изразито позитивно конотира као свој, пријатељски, артикулисан, познат и предвидљив. Таква поставка, међутим, захтева извесну корекцију приликом тумачења ове Андрићеве приповетке. Наиме, за јунакињу је овде карактеристичан обрнут доживљај простора: у кући осећа несигурност, умртвљеност, тескобу, топофобију, суочава се са злом и латентном опасношћу. Показује се како домаћи карактер куће може бити крајње привидан. За просторну структуру текста, опозиција отворен–затворен представља суштинско обележје и има најизразитију организациону улогу (в. Лотман 1976: 300). Могли бисмо је сматрати и једном од најважнијих и за семантизовање најрелевантнијих опозиција антрополошког простора. Наспрам отвореног, спољашњег, који је конотиран као туђ, непријатељски и хладан, затворен простор би требало да поседује супротна обележја: да се доживљава и ишчитава као топао и безбедан. Међутим, кућа у „Злостављању” не располаже семантичким потенцијалом којим је иначе одређена. Повезана је с ликом мужа митомана и његовим причањем пуним неодмерености, жестине, ироније, ћудљивости и нездраве маште. И док није непосредно присутан, жена с nelaгодношћу све време очекује његов повратак. Зона приватног кућног поседа се зато више не опажа као „свој” простор, а упоредо с тим долази до промене Аничиног „телесног самоосећања” (в. Петковић 1988: 160) – појачава се агонални доживљај, њено тело постаје спутано и укочено од страха. Затворен простор, дакле, престаје да фигурира као традиционално повлашћен и умирујуће заклоњен, већ изазива кошмар, страх од специфичног типа „спацијалне инвазије” (Рот 2004: 213). Биће које представља претњу требало би да се налази у „туђем” ареалу¹², а овде је неодвојиви део заједничког животног амбијента, равно-

¹¹ „Језик просторних односа представља једно од основних средстава разумевања стварности” јер на основу бинарних опозиција, које у нашој свести организују простор, ми заправо стварамо модел организованости који поприма другачија, непросторна значења: антигетички упарени појмови *високо–ниско*, *блиско–далеко*, *ошворено–зашворено* преводје се у нову вредностно изнијансирану значењску раван и схватају се као релације *вредно–безвредно*, *добро–лоше*, *своје–чужђе* (в. Лотман 1976: 288).

¹² Ј. Лотман (1976: 300–301) указује на то да се простор у бајци, на пример, јасно рашчлањује на кућу и шуму. Граница између њих је развојетна – ивица шуме, каткад река па јунаци из шуме не могу да проникну у кућу – они су везани за одређен простор. Само се у шуми могу да дешавају страшни и чудотворни догађаји. Али, ако главни лик припада спољњем свету, опасност долази из затвореног, унутарњег, омеђеног света. Сама безбедност

правно егзистира под истим кровом и отима духовну слободу ономе ко му је најближи. Андрија Зерековић се преображава у инвазора који је најпре заваљен у фотељи, а онда устаје, прилази ближе, седа на крај жениног кревета док се с њом не нађе лице у лице – *чешикар ју је ѿонио до у ѿосиџелу; надноси се чешикар инквизиѿорски над њу* – а она међу четири зида није налазила снаге да се брани, него је само стрепела, прикљештена у кревету. Свакодневни простор претвара се у расцепкани не-простор; свакодневица прелази у хаос¹³ (расцепкану неорганизованост материје) што комуникацију чини немогућом и увећава неразумевање (в. Лотман 1993: 291, 293).

Пред крај се згуснутим понављањем поменутих детаља ритам приповедања убрзава, постављене опозиције се појачавају: дневна светлост и одсуство мужа из куће доносе мир и срећу, ноћ са којом се појављује његова прича подразумева муке и трпљење. У мислима јунакињи време тече брзо и неосетно, док је у непосредној стварности закочено: *ѿреѿиурила би ѿодине, али није моѿла да ѿреѿиури саѿе и минуѿије*. Промена је могућа само као зараза унутарњег (кућног) простора (в. Лотман 1993: 285), у овом случају као растурање брачне везе која је и узроковала јунакињин боравак у таквом окружењу. Простор као место збивања подстиче јунака да промени постојећу егзистенцијалну форму – тако сазнајемо какве су му намере, жеље, потребе, какав је он заправо. Аница је депривилегована јунакиња и зато би требало да је и побуњена, али њу дуго не покреће пробуђена свест о сопственој тежној скучености, о телесној патњи и „стезању простора” (в. Димитријевић 2011: 449): *и док мисли, млада жена осећа бол у оѿежалим дојкама, бол који расѿије и наѿони је да ѿриѿискује ѿрса обема рукама, али ѿа се бол разлије ѿо ѿелу и она ѿѿиѿа јѿук са сузама; ѿѿишла се од жеље да бежи из ове заѿиушљиве собе; ...врелина која је сѿѿезала ѿруди; ...док не би осеѿишла као сва ѿѿрне и дрѿѿиѿи од ѿѿврдоѿ хладноѿ лежаја*. Уколико мировање изједначимо са сваким потпуно детерминисаним кретањем, оно би наликовало ропству, непокретност би се – као један тип закочености личности који се манифестује у невршењу радње (што би било значајније од простог померања у простору) – тумачила као немогућност јунака да измени свој статус (в. Лотман 1976: 294–295, 1993: 277): *Боли је и ѿече неиздржљиво [...] ѿо дубоко осећање ѿонижења и сѿиѿа, али умесѿио да ѿај бол изазове у њој ѿприродан наѿон за самоодбраном, он јој одузима ѿоѿиѿуно реч, кочи ѿокреѿи, убија сваку одлуку у самој замисли*. Таквој пасивности, неотпорности и неналажењу снаге супротстављена би била слобода која доноси бар могућност непредвидљивог, па би кретање отуда мо-

унутарњег света скрива претњу за лик овог типа. Зидови и ограде не изгледају као заштита, него се преобраћају у претеће елементе.

¹³ „Неред и хаос у савременој се кибернетици и теорији информације назива ентропија, а човекова се култура дефинише као победа над ентропијом, као смислена организација” (Петковић 2010: 48).

гло да се схвати и као вид метаморфозе. Јунак може да се преобрази, односно да доживи повратак у некадашње стање, управо захваљујући дислокацији у простор који је квалитативно другачији, чиме би се уједно активирали сви његови позитивни духовни потенцијали.

Јунак који се креће има циљ – чак и кад је посредни ситан, себичан циљ и, у складу с тим, кратка трајекторија кретања – аутор га ипак издваја из света непокретних лутака (в. Лотман 1993: 308–309). Аница је мислила да тако огуллала може довека проводити живот у трпљењу крај свога распомамљеног мужа (в. Пантић 2009: 178). Јунакиња је предуго била статична, стегнута и закована, „сведена на чисту пасивност, на неку врсту вегеталне свести која се под притиском насиља увлачи у себе док у једном тренутку не прсне у виду спонтаног и опет пасивног отпора” (Вучковић 1984: 389). Иво Андрић у вези са овим каже: „У ’Злостављању’ се жена нимало не одупире човеку који не зна за меру [...] за кога су жене могућност за духовно и свако друго злостављање” (Јандрић 1982: 127). Може нам се учинити како је њена одлука да се покрене нагла и немотивисана. Ипак, у причи је експлицитно саопштена, у свезнајућем ауторском маниру, мотивација трпљења, преображаја и одметања: *такве девојке њојстају [...] створења неошторна према њуђим етоизмима, виртуозни несебичности, увек спремно на сваку жриву; она се осећа као створење које злошторбељавају и злостављају на бездушан, њодмукао, а њривидно безазлен и дошторни начин*. „Имам осећај” – вели Андрић – „да су критичари једностранно у оцени ове приповетке. Безмало сви истичу како сам ја ту бранио жену и заузимао се за њен положај. Није реч о томе. Жена је у овој приповеци нормална особа, а присиљена је да напусти свирепог мужа који је за свет око ње сасвим ’нормалан’ и ’виђен’ човек. Јер, тај свет каже: *Ошторвила онаквог мужа*” (Јандрић 1982: 125–126). Иво Андрић је зато у „Злостављању” пажљиво и хотимично припремио посебан стицај околности којима је усмерена Аничина изненадна покретљивост (пореметио се уобичајен редослед догађања у самој кући, муж се није вратио кад то иначе чини, девојка је некуд изашла) и тај *непрелазни и судбоносни саи*, моменат осамљења у кући, повод је за посебну узнемиреност и коначан прекид двоипогодишње тегобе. А онда, *у снажном, још девојачком шелу су оживели оштори, немирни њрнци, њанично усшормљени сви у једном ѡравцу, вуку је и ѡне неодолливо из ове куће*.

Финални обрт реализован је на следећи начин: јунакиња је на почетку била одређена као *једна од многих* а њен брак *ни ѡ чему није одугарао од ошторих*, што је допринело нарастању очекивања да ће се и таква индивидуалност подредити социокултурним параметрима према којима је моделовано њено досадашње понашање¹⁴. Међутим, још једном се оно што је очеки-

¹⁴ Уметнички лик се не изграђује само као реализација одређене културне схеме, него и као систем значајних одступања од ње. Та одступања на њеном фону смањују предвидљивост понашања главног јунака. Она образују извесно расејавање у јунаковом понашању око средње норме, коју прописује вануметничко схватање човекове природе. Оно што је у одређеном типу

вано изневерава изглобљавањем из утврђеног тока: *Али њо шњо се дешава њако чесњо, није се овоја њуња десило* – прекршена је забрана, дошло је до премештања преко границе. То је један од атипичних догађаја у приповеци, будући да се десило оно што се ретко догађа, односно што није требало да се догоди у том свету. Аница постаје јунак-дејствовалац¹⁵, прелази у семантичко антипоље – из равни имагинације и снова у зону акције – где се остварује замишљено и потпуно раскида веза са претходним животом. *Тај немир је њу носио као сламку уз стирму улицу и водио је њраво очинској кући*. Кретање нагоре, према отвореном, широком, неомеђеном простору јесте кретање ка спасењу, симбол динамике унутрашњег преображаја. У наведеном се призору помаља снага као исход укрштаја стања људског бића са природним законитостима и силама. Немир је ослобађање активне енергије, прелазак из мировања у активност. Разматрањем висине у смислу обележја моралног линеарног простора, закључује се да зло долази одоздо, а спасење доноси полет навише, односно да је кретање јунака по његовој етичкој вертикали – успон или пад. Зато пут, као особен тип уметничког простора, односно путања – кретање књижевног лика у том простору – поприма веома дубоко уметничко утемељење пошто се тиме метафорички представља морални препород (в. Лотман 1976: 292, 1993: 268–269, 304, 307). Аничин поступак, показало се, не можемо тумачити као хировит одлазак из мужевљеве куће без смисленог разлога. Реч је о очајничком чину спасавања сопственог живота и отимању преосталог унутрашњег мира, о узмицању пред навалом неконтролисаног деструктивног нагона и пред вербалним изливањем мутних страсти једног самољубивог тиранина. Трпљење и немоћ пред хаосом су у једном моменту испровоцирали потребу да се „уреди, смислено организује свет око себе и у себи” (Петковић 2010: 47).¹⁶

Нека новија проучавања међузависности просторних елемената и карактеризације јунака у књижевном делу такође посматрају пут као „специфичан доживљај простора – то није место, него трагајуће кретање и назнака могућности преласка у једну пространију и слободнију сферу” (Фараго 2007: 75). Извесно је, и саопштено на почетку приче, да Аница у очевој кући није

културе једино могућа норма понашања, у уметничком тексту се остварује као одређени скуп могућности који се у његовим границама само делимично реализује (в. Лотман 1976: 325).

¹⁵ Ј. Лотман (1976: 311) уводи посебан појам: личност која прелази границе семантичкога или сижејнога поља у које је смештена. То је личност у акцији, дејствовалац чијим се деловањем сиже развија.

¹⁶ Додајемо овоме још једно запажање Н. Петковића (2010: 47) о смисаоној суштини Андрићевог опуса: „У целини гледано, Андрић је у свим својим делима, и из различитих углова, приказивао борбу човека са бесмислом, ентропијом јер Иво Андрић је – могли бисмо рећи – писац културе, тј. писац који је више но било ко други у нашој књижевности заокупљен човековим настојањем да по мери свога ума доведе у ред свет у коме живи.”

успела да нађе стабилност јер ту није више била добродошла. Ономогућено је успостављање ранијег поретка и враћање у првобитну ситуацију. Телесно згрчена и спутана у примарном породичном простору, потом привремено ослобођена у мужевљевој кући где се, у почетку, њено стасито, једно, здраво и младо тело кретало слободно и мирно, све док није доведена у стање потпуно просторно-егзистенцијалне стешњености, Аница ће, после развода, своје усамљеничке дане проводити у једној *собци* на петом спрату. Верујемо да се Андрић није случајно послужио деминутивом, него да је то квалификација, димензионарање простора у којем, после свега, његова јунакиња борави. Разумевање реалистички конципиране слике зауставило би се на рационалној претпоставци да је Аница себи могла да приушти једино такав скроман дом (јер су на вишим спратовима станови јефттинији). Пођемо ли трагом извесне симболизације и од уверења да „иза свих прича које у његовој [Андрићевој] прози налазимо, можемо дослутити и древни мит о борби између светлости и таме, добра и зла” (Петковић 2010: 47), отвара нам се још једна могућност за семантизовање просторних детаља у приповеци „Злостављање”. Аничина собица јесте невелика, према томе и скучена, али је лоцирана тако да на помињаној вертикали горе–доле заузима уздигнуто место и представља зону ван домашаја злостављача. Симболизам броја пет упућује на средиште, склад и равнотежу, ред и савршенство, спајање небеског и земаљског принципа (в. Гербран, Шевалије 2004: 695–696). Ма како суморно и усамљенички изгледао јунакињин живот, она је, иако пасивним отпором, ипак надишла зло и таму који су у једном моменту запосели и чврсто уобручили њено биће. У простору који више нико неће узурпирати, недељом може да се *пройере* и *окрџи*, заклоњена и помирена са собом и својом судбином.

ИЗВОРИ

Андрић (1967): И. Андрић, *Знакови* – приповетке, Сабрана дела – књига осма, Београд, 105–133.

Андрић (1994): И. Андрић, *Писац говори својим делом*, Београд: Београдски издавачко-графички завод – Српска књижевна задруга.

Андрић (1998): И. Андрић, *Знакови поред њуџа*, Сремски Карловци: Каирос.

ЛИТЕРАТУРА

Бужињска, Марковски (2009): А. Буџинска, М. Р. Марковски, *Књижевне теорије XX века*, Београд: Службени гласник.

Вучковић (1974): Р. Вучковић, *Velika sinteza*, Сарајево: „Свјетлост”.

Димитријевић (2011): М. Димитријевић, Карактеризација јунака елементима простора у књижевним текстовима за децу, *Савремена проучавања језика и књижевности*, књига 2, Крагујевац: ФИЛУМ, 447–454.

Димитријевић (2012): М. Димитријевић, Једна те иста бескрајна прича, *Свеске Задужбине Иве Андрића*, 29/12, Београд: Задужбина Иве Андрића, 260–281.

Јандрић (1982): Lj. Jandrić, *Sa Ivom Andrićem*, Сарајево: ИРО „Veselin Masleša”.

Леовац (1979): С. Леовац, *Приповедача Иво Андрић*, Нови Сад: Матица српска.

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

Лотман (1993): J. Lotman, *Umetnički prostor u Gogoljevoj prozi*, Београд: *Treći program*, 96/99, 263–310.

Микић (2005): Р. Микић, Прича, сан и манифест. Један поглед на *Дневник о Чарнојевићу*, у *Књига о Црњанском*, Београд: Српска књижевна задруга, 98–129.

Пантић (1999): М. Pantić, *Modernističko pripovedanje*, Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Пантић (2009): М. Пантић, *Неизјубљено време*, Београд: Службени гласник.

Петковић (1988): Н. Петковић, *Два српска романа*, Београд: Народна књига.

Петковић (2010): Н. Петковић, *На извору живе воде*, Београд: Завод за уџбенике.

Радоњић (2016): Г. Радоњић, Андрић и традиција свјетске приповјетке: тема подвојеност лика, *Зборник Мајнице српске за књижевности и језик*, LXIV/3, Нови Сад, 731–741.

РСЈ (2007): *Речник српскога језика*, Нови Сад: Матица српска.

Рот (2004): N. Rot, *Znakovi i značenja: verbalna i neverbalna komunikacija*, Београд: Plato.

Русе (1993): Ж. Русе, *Облик и значење*, Сремски Карловци, Нови Сад: Издавачка књиж. З. Стојановића.

Фараго (2007): K. Farago, *Dinamika prostora, kretanje mesta: studije iz geokulturalne naratologije*, Novi Sad: Stylos.

Флоренски (2013): P. Florenski, *Prostor i vreme u umetničkim delima*, Београд: Службени гласник.

Гербран, Шевалије. (2004): A. Gerbran, Ž. Ševalije, *Rečnik simbola: mitovi, snovi, običaji, postupci, oblici, likovi, boje, brojevi*, Novi Sad: Stylos – Kiša.

Маја М. Dimitrijević

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department of Didactics and Methodology

SPATIAL RELATIONS LANGUAGE IN ANDRIĆ'S STORY “ZLOSTAVLJANJE”

Summary: The paper explores the way elements related to space influence readers' reception of characters and events in Andrić's story “Zlostavljanje” (1946). On the basis of “spatial relations language”, the ethno-psychological dimension of family relations and the issue of the destruction of the institution of marriage in the specific socio-cultural context

is analyzed. The research focused on the complex description of the characters, where spatial opposites on the vertical axis (up–down) play an important role, and particularly the opposites on the horizontal plane (inside–outside). In the artistic world of Andrić's story, the house becomes a metaphor for reconciled extremes – desired and achieved, forbidden and permitted. On the other hand, the space of the house has a topophobic connotation as well, since it generates the idea of escape or death, which is, for the main character, equal to deliverance and final salvation. It has been concluded that the structure of space represents one of the essential expressive means which directly influence characterization and transformation/deformation of the characters in the story “Zlostavljanje”.

Keywords: Ivo Andrić, “Zlostavljanje”, literary character, space, spatial relations, topophobia.

Милош Н. Стојадиновић
Универзитет у Нишу
Филозофски факултет
Департман за психологију
Студент докторских студија

УДК: 17.018.21:37
<https://doi.org/10.18485/uzdanica.2020.17.2.15>
Оригинални научни рад
Примљен: 30. септембар 2020.
Прихваћен: 21. децембар 2020.

ПОВЕЗАНОСТ ИСТРАЈНОСТИ И АКАДЕМСКОГ ПОСТИГНУЋА: МЕТААНАЛИЗА

Апстракт: Последњих година конструкт истрајности привлачи пажњу како истраживача тако и практичара из области развојно и образовно психолошких делатности. Истрајност се показала као важан некогнитивни предиктор академског постигнућа, као и постигнућа у разним другим областима. Међутим, емпиријски налази неретко бивају неконзистентни када је веза истрајности и академског постигнућа у питању. Ово истраживање за циљ је имало синтезу емпиријских налаза о повезаности истрајности и академског постигнућа. Двадесет три релевантне студије ($N=16820$) испуниле су критеријуме укључивања у метаанализу. Статистичка анализа под претпоставком модела варијабилних ефеката упућује на то да постоји умерена повезаност истрајности и академског постигнућа ($r=.226$ [$CI: .138; .311$], $Z=4.958$, $p<.001$).

Кључне речи: истрајност, академско постигнуће, метаанализа.

ТЕОРИЈСКИ ОКВИР

Кључни фактори академског постигнућа деценијама уназад предмет су интензивних психолошких истраживања (Долек, Лажоа 2018; Дакворт и др. 2007; Хуанг, Лим, Ха 2017; Метерн, Шо 2010). Когнитивне способности као што је, на пример, интелигенција, дуго су сматране главним конструктима који би могли описати и објаснити академско постигнуће и који би омогућили његову предикцију. Међутим, последњих петнаестак година многи истраживачи су се оградиле од ове перспективе и данас постоји читав талас истраживача из области развојне и образовне психологије који заступају мишљење да когнитивне способности саме за себе нису довољне за објашњавање и закључивање о академском постигнућу. На пример, Дакворт и сарадници (Дакворт и др. 2007) налазе да се нивоом интелигенције не може објаснити појава да људи са нижим коефицијентом интелигенције постижу више академске резултате у односу на људе са вишим коефицијентом интелигенције. Истовремено, у неким истраживањима показало се да некогнитивни

фактори, као што су особине личности и ставови, могу објаснити добар део варијансе академског постигнућа (Дату, Валдез 2016; Дакворт, Лигер 2015; Лигер, Волтон 2011). Поред интраиндивидуалних когнитивних и некогнитивних фактора, дискусија о кључним факторима академског постигнућа не би смела изоставити ни бројне спољашње и ситуационе чиниоце који и те како могу имати удела у варијанси академског постигнућа (Остин, Саклофски, Масто-рас 2010; Дада, Бабатунде, Аделеје 2019; Фук, Сиду 2015; Сохејл, 2013).

Последњих година истраживачи придају значај *истрајности* (енгл. *grit*) као конструкту који би могао имати значаја у објашњавању и предикцији академског постигнућа. Поготово се овај конструкт показао значајним када је у питању академско постигнуће ученика који се нешто теже носе са свим школским изазовима. Поред ученика, предмет истраживања са аспекта истрајности били су и наставници (Дакворт, Квин, Селицмен 2009). Улога истрајности испитивана је и на радном месту (Сузуки и др. 2015), али и унутар многих других организационих средина (Лам, Жу 2019).

Истрајност је као истраживачки конструкт први пут предложен 2007. године од стране професорке Енцеле Ли Дакворт и сарадника (Дакворт и др. 2007) и од тада су спроведена бројна истраживања у настојању да се он боље испита и одреди. Донекле се усталила дефиниција истрајности као постојаности и страствености у односу на дугорочне циљеве, при чему су битна три кључна елемента: (1) јасни циљеви којима појединац тежи; (2) континуирано залагање и труд усмерен ка циљевима; (3) посвећеност и страственост у вези с циљевима. На основу тога, исти аутори (Дакворт и др. 2007) нуде и нешто прецизнију дефиницију истрајности као *конзистентности интересовања* (*consistency of interests*) и *иоистојаности напруга* (*perseverance of effort*), усмерених ка остварењу одређеног циља. Дакле, реч је о једном сложеном конструкту за који се може рећи да се налази негде на „ничитој земљи” између чисто когнитивних и чисто некогнитивних фактора академског постигнућа.

Треба напоменути да све већи број аутора налази незанемарљиве сличности између истрајности и других психолошких (углавном некогнитивних) конструката као што су самоконтрола (Ориол и др. 2017), саморегулација (Муенкс и др. 2017), интринзичка мотивација (Чен 2018), одважност (Мади и др. 2013) и други. Такође, уочена су преклапања конструкта истрајности и неких *особина* личности, међу којима се посебно издваја савесност из *Big Five* модела (Кели и др. 2018). Аутори конструкта истрајности одговарају на ову критику наводећи да се истрајност разликује по томе што се односи на циљеве релативно дугорочне природе, док се други конструкти, на пример самоконтрола и саморегулација, више тичу тренутних, свакодневних и успутних дистракција (Дакворт, Грос 2014). Спроведена су и емпиријска истраживања која су пружила поприлично чврсте доказе за разликовање истрајности од самоконтроле (Крид, Тинан, Хармс 2017).

Истрајност је испрва најчешће била мерена *Grit-O* скалом која се састоји од 12 ставки (*Original Grit Scale – Grit-O*; Дакворт и др. 2007). Међутим, у више наврата се показало да овај инструмент постиже ниске индексе уклапања у модел при конфирматорној факторској анализи и да, уопште гледано, нема задовољавајућа психометријска својства. Нешто касније је развијена *Grit-S* (*Grit Scale – Grit-S*; Дакворт, Квин 2009), која има осам ставки и показује далеко боља психометријска својства. Оно што је заједничко за обе скале јесте да се истрајност третира као конструкт вишег реда који је сачињен од два предмета мерења – (1) конзистентности интересовања и (2) постојаности труда. Овакав теоријски модел који претпоставља двофакторску структуру истрајности подржан је већим бројем студија, како квантитативних тако и квалитативних (Кристенсен, Кнезек 2014; Дазу, Јуен, Чен 2018; Ли и др. 2018).

Истрајност се више пута показала статистички значајним предиктором академског постигнућа (Ејкос, Кречмер, 2017; Козгроув, Чен, Кастели 2018; Дакворт, Квин 2009; Хоц, Рајт, Бенет 2018), али постоје и истраживања која су пружила доказе о изостанку предиктивне моћи истрајности када је академско постигнуће у питању (Ал-Мутава, Фател 2018). Овакве повремене противречности налаза јесу оно што налаже даље и дубље проучавање конструкта истрајности.

Занимљиви су налази који показују да две компоненте истрајности – конзистентност интересовања и постојаност труда – имају неистоветни ефекат при различитим фазама и врстама учења. Тако, на пример, Волтерс и Хусеин (Волтерс, Хусеин 2015) закључују да је постојаност труда добар предиктор многих компоненти саморегулације у учењу, док конзистентност интересовања има не само далеко мању предиктивну моћ када је саморегулација учења у питању, већ је и њен опсег дејства мањи. С друге стране, Штурман и Запапа-Пиеме (Штурман, Запапа-Пиеме 2017) налазе да конзистентност интересовања, у поређењу са постојаношћу труда, остварује много већи ефекат на постигнуће ученика на тесту математике. Ова специфичност дејства још је један рационалан разлог за даље проучавање конструкта истрајности.

Налази засновани на испитивању конструктне ваљаности истрајности, такође, упућују на закључак да узраст ученика (односно разред) може имати модераторску улогу када је однос истрајности и академског постигнућа у питању (Лам, Жу 2019), а исти аутори примећују да на величину ефекта који истрајност има на академско постигнуће може утицати и сам начин мерења академског постигнућа, односно мера преко које се академско постигнуће операционализује.

Конструкт истрајности добио је последњих десетак година на значају када је образовна пракса у питању. Међутим, то не мора нужно значити и емпиријски доказану повезаност истрајности и академског постигнућа. Овај

рад има за циљ да провери да ли постоје емпиријске потврде о повезаности истрајности и академског постигнућа. У вези с тим формулисана је и главна истраживачка хипотеза која се тестира у оквиру овог синтетичког истраживања:

- H_G : Постоји умерена повезаност истрајности и академског постигнућа код ученика различитих узраста, односно ученика различитих нивоа школовања.

На енглеском говорном подручју као репрезентативни примери издвајају се два рада који сумативно испитују однос истрајности и академског постигнућа и представљају својеврсне комбинације прегледних радова и метаанализа – један је рад Крида и сарадника из 2017. године (Крид, Тинан, Хармс 2017), а други је рад Лама и Жуа из 2019. године (Лам, Жу 2019).

У овом раду испитивана је повезаност истрајности уопште, без залажења у специфичне односе њених засебних компоненти (конзистентности интересовања и постојаности труда) са академским постигнућем.

МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТУП

ПОТРАГА ЗА ПРИМАРНИМ ИЗВОРИМА И КРИТЕРИЈУМИ ПОДОБНОСТИ СТУДИЈА

Претрага примарних извора вршена је крајем јула 2020. године. Стратегија претраге подразумевала је систематску потрагу за студијама помоћу сервиса Google Scholar, са фразом 'grit academic OR educational achievement OR performance OR success'. То значи да су кључне речи биле (1) *grit*, (2) *academic* или *educational* и (3) *achievement* или *performance* или *success*. Оваква стратегија одабрана је због релативно једнаке заступљености свих наведених термина у савременој психолошкој литератури. Критеријум за престанак даље претраге био је три узастопне странице без релевантних резултата на претраживачу Google Scholar.

Код свих радова, најпре су анализирани наслов, кључне речи и апстракт. Они радови који би се на основу овог прелиминарног таласа анализе показали подобним, били су анализирани у целини, под условом да им је било могуће приступити без плаћања.

Овом метаанализом обухваћена су рецензирана примарна истраживања објављена у научним часописима који су индексирани на SCImago листи и који су објављени од јануара 2016. године до јула 2020. године. Утврђени су следећи критеријуми подобности истраживања: (1) Укључене су студи-

је са узорцима ученика (под овим се подразумевају и студенти свих нивоа студија) свих узраста и образовних нивоа, без обзира на њихов пол, расу и друге демографске карактеристике. (2) Укључене су студије које истрајност мере помоћу Grit-S или Grit-O скале. Друге мере новијег датума (и најчешће невалидиране) изостављене су при овој конкретној метаанализи. (3) Подобним мерама академског постигнућа сматране су просечна оцена и њени деривати (grade point average – GPA; Ричардсон, Ајбрехем, Бонд 2012), односно показатељи академског постигнућа који се израчунавају на основу просечног постигнућа у (а) свим академским предметима или (б) неколико фундаменталних академских предмета¹. У обзир су узете званичне информације о просечној оцени преузете из различитих институционалних база података, као и самоискази (self-reports) испитаника о њиховој просечној оцени. У метаанализу нису укључене студије у којима су коришћене разне субјективне мере академског постигнућа, које су, узгред речено, све више присутне у истраживањима.

Студије су биле укључене у метаанализу уколико је њихов предмет истраживања повезаност између истрајности и академског постигнућа код ученика. Најпре су детаљно анализирани апстракти радова. Уколико је на основу апстракта било очигледно да је конкретан рад неподобан за потребе ове метаанализе, рад је бивао искључен из даљег разматрања. Уколико се рад на основу садржаја апстракта уклапао у тему метаанализе, бивао је укључен и касније се приступало анализи целовитог текста рада. Када се на основу првог увида у апстракт рада није могао стећи потпуни утисак о томе да ли је рад прикладан за метаанализу или не, свакако се приступало анализи целог текста и након тога се доносила одлука о његовој подобности. Радови код којих се и након увида у целовит текст није без недоумица могла оценити подобност остављени су за поновну анализу након анализе других радова.

КОДИРАЊЕ И ОБРАДА ПОДАТАКА

Кодирање и обрада података спроведени су помоћу програма Microsoft Excel 2013 и IBM SPSS Statistics 20. Величина узорка и величина ефекта (поред осталих релевантних података) из сваке студије унесене су у матрицу. Величине ефеката у свим студијама које су укључене у метаанализу биле су изражене неким од коефицијената корелације, који се уопштено могу сматрати еквивалентним мерама (Боренштајн и др. 2009). Сви коефицијенти корелације најпре су путем Фишерове Z трансформације преведени на z-вредности. Све даље анализе вршене су на овако фомираним z-вредностима, које су на самом крају конвертоване (помоћу конвертера на сајту Psychometrica.de

¹ Такви се показатељи углавном своде на просечну оцenu израчунату на основу оцена из матерњег и другог језика, математике, пар природних наука и пар друштвених наука.

– <https://www.psychometrica.de/correlation.html>) назад у коефицијенте корелације и пратеће параметре ради приказа резултата (Боренштајн и др. 2009). Израчунат је и одговарајући 95-процентни интервал поверења.

У овој метаанализи определили смо се за модел варијабилних ефеката (random effects model; Боренштајн и др. 2009). Разлог томе је што су подаци прикупљени из међусобно независних примарних студија спроведених од стране независних истраживача, што свакако не иде у прилог функционалној еквивалентности студија укључених у метаанализу. Испитаници у различитим примарним студијама налазили су се у различитим условима, те би претпоставка о моделу фиксног ефекта (fixed effect model, Боренштајн и др. 2009) у различитим студијама остала непоткрепљена. С друге стране, циљ ове метаанализе јесте генерализација налаза на различите популације, што такође иде у прилог одабиру модела варијабилних ефеката.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

У коначној бази података нашао су се 193 примарна извора, од којих је 23 означено као релевантно и подобно за метаанализу ($N=16820$). Сваки од 23 примарна извора који су били укључени у метаанализу, вођен је истраживачким нацртом корелационо-регресионе природе, а међу њима се налазе четири психометријска рада и две лонгитудиналне студије. Инструмент Grit-S (Дакворт, Квин 2009) је коришћен у 15 студија, док је у преосталих 8 студија употребљен Grit-O (Дакворт и др. 2007). У свим студијама академска успешност је изражена преко просечне оцене или њених деривата.

Од 23 анализираних студије, у 16 студија нађена је позитивна статистички значајна повезаност истрајности и академског постигнућа, док у 7 студија није пронађена статистички значајна повезаност ова два конструкта. У ових 7 студија спада и једна која налази негативну повезаност истрајности и академског постигнућа, али без статистичке значајности. У Табели 1 приказане су још неке информације о 23 студије које су биле укључене у метаанализу.

Табела 1. Информације о студијама укљученим у метаанализу

Р. бр.	Студија	Мера истрајности	Мера академског постигнућа	Узорак	Главни налази
1.	Карп (2020)	Grit-O скала	завршна кумулативна просечна оцена	168 студената физикалне терапије (САД)	$r = .553$ $p < .010$
2.	Кларк, Малецки (2019)	Grit-S скала	просечна оцена	757 адолесцената – виши разреди основних школа у предграђу (Илиноис, САД)	$r = .366$ $p < .010$

<i>Р. бр.</i>	<i>Сцyдија</i>	<i>Мера истрајносiи</i>	<i>Мера академској исцiићнућа</i>	<i>Узорак</i>	<i>Главни налази</i>
3.	Кларк и др. (2020)	Grit-S скала	просечна оцена	1077 ученика из средњих школа у предграђу (САД)	$r = .313$ $p < .010$
4.	Кормије, Дан, Дан (2019)	Grit-O скала	просечна оцена	57 ученика првог разреда средње школе (Канада)	$r = .230$ $p > .050$
5.	Кормије, Дан, Дан (2019)	Grit-O скала	просечна оцена	190 студената-спортиста (Канада)	$r = .180$ $p < .050$
6.	Козгроув, Чен, Кастели (2018)	Grit-S скала	просечна оцена са државних тестова из више предмета	397 адолесцената узраста од 7. до 12. разреда (САД)	$r = .210$ $p < .010$
7.	Диксон (2019)	Grit-S скала	просечна оцена (самоискази)	1154 адолесцената узраста од 10 до 19 година из урбане средње школе (САД)	$r = .280$ $p < .001$
8.	Фленеган, Ејнарсон (2017)	Grit-S скала	завршна оцена	169 студената друге године екологије на истраживачком универзитету (Канада)	$r = .152$ $p = .100$
9.	Јачимович и др. (2018)	Grit-S скала	просечна оцена из базичних предмета	248 студената са приватног универзитета (САД)	$r = .270$ $p < .010$
10.	Јианг и др. (2019)	Grit-S скала	оцене ученика на полугодишту из кинеског, математике и енглеског	193 ученика основне школе (Пекинг)	$r = .260$ $p < .001$
11.	Ли, Сон (2017)	Grit-O скала (корејска верзија)	просечна оцена	235 студената који похађају курс психологије (Сеул, Јужна Кореја)	$r = .140$ $p < .050$
12.	Ли и др. (2018)	Grit-S скала	просечна стандардизована оцена изведена на основу девет предмета	528 ученика 11. разреда (Ченгду, Кина)	$r = .200$ $p < .010$
13.	Ли и др. (2019)	Grit-S скала	просечна оцена у првој години	320 студената прве године који су похађали курс психологије на државном универзитету (САД)	$r = .100$ $p > .050$
14.	Лутанс, Лутанс, Чафин (2019)	Grit-S скала	просечна оцена	176 МБА студената са државног универзитета (САД)	$r = .140$ $p > .050$
15.	Мејсон (2018)	Grit-O скала	просечна оцена на основу пет предмета	121 студент прве године природних наука на техничком факултету (Јужна Африка)	$r = .230$ $p < .010$
16.	Онил и др. (2016)	Grit-S скала	просечна оцена	264 латиноамеричких студената са или без држављанства (САД)	$r = .166$ $p < .050$
17.	Палисок и др. (2017)	Grit-S скала	просечна оцена	98 студената фармације (САД)	$r = .190$ $p = .057$
18.	Парк и др. (2018)	Grit-S скала (одабране ставке из корејске верзије)	стандардизована просечна оцена	1277 ученика осмог разреда (САД)	$r = .640$ $p < .001$

<i>Р. бр.</i>	<i>Сџудија</i>	<i>Мера истрајности</i>	<i>Мера академској њосијнућа</i>	<i>Узорак</i>	<i>Главни налази</i>
19.	Сондерс-Скот, Брејли, Штен-Шпидал (2018)	Grit-S скала	просечна оцена	165 студената основних студија (САД)	$r = .020$ $p > .050$
20.	Сија и др. (2018)	Grit-O скала	кумулятивна просечна оцена	389 студената основних студија (Малезија)	$r = .146$ $p < .010$
21.	Танг и др. (2019)	Grit-S скала	просечна оцена	2018 адолесцената од 6. до 9. разреда (Финска)	$r = .265$ $p < .010$
22.	Ворден, Мајерс (2017)	Grit-O скала	просечна оцена	71 студент изнад 25 година старости – „нетрадиционални“ студенти (САД)	$r = -.200$ $p = .090$
23.	Жисман, Ганзах (2020)	Grit-S скала	просечна оцена	6748 младих – део података преузет из студије NLSY97 спроведене на репрезентативном узорку од стране Министарства рада САД	$r = .066$ $p < .010$

У Табели 2 приказани су релевантни статистички показатељи у вези са извршеном метаанализом.

Табела 2. Резултати метаанализе – модел варијабилних ефеката

Величина ефекта и 95-процентни интервал поверења				Тест нулте хипотезе	
<i>Број сџудија</i>	<i>Мејасџајисџик</i>	<i>Горња Граница</i>	<i>Доња Граница</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
23	0.226	0.138	0.311	4.958	< 0.001

ЗАКЉУЧАК

Ово истраживање имало је за циљ метааналитичко испитивање повезаности истрајности и академског постигнућа код ученика различитих узраста, односно ученика различитих нивоа школовања.

Генерално, резултати извршене метаанализе указују на умерену повезаност истрајности и академског постигнућа. Овакав налаз свакако оправдава даља истраживања истрајности као савременог истраживачког конструкта. Ово посебно важи за национални и регионални ниво, где истраживања истрајности још нису у толиком замаху. Међутим, овај општи закључак завређује дубљу разраду. Наиме, све више налаза истраживања спроведених у последњих неколико година показује да компоненте истрајности – конзистентност интересовања и постојаност труда – немају једнаку тежину када је истрајност као дводимензионални конструкт у питању. Односно, у тим истраживањима се показало да би постојаност труда могла имати много већи

удео у истрајности као целовитом конструкту у односу на конзистентност интересовања. Многи аутори у истраживањима више ни не наводе показатеље величине ефекта везане за истрајност као целовити конструкт, већ само засебне величине ефекта за два наведена предмета мерења. Чак и приликом директне комуникације аутора овог текста са истраживачима истрајности из Европе, Азије и Америке, наглашавана је потреба засебне концептуализације и независног проучавања димензија истрајности поред изучавања истрајности као целовитог конструкта. Мора се признати да проучавање истрајности само као целовитог конструкта јесте слаба тачка ове конкретне метаанализе.

За крај се може издвојити неколико препорука за будуће истраживаче код којих се може пробудити интересовање за испитивање сличне теме: (1) користити статистички софтвер специјализован за метааналитичка истраживања (на пример, *Comprehensive Meta-Analysis*) како би се избегли многи кораци неопходни приликом коришћења ненаменског софтвера, као у овом случају; (2) укључити докторске дисертације и друге радове који се под одређеним условима могу сматрати ваљаним и поузданим изворима информација за синтетичко истраживање; (3) анализирати ефекат пристрасности објављивања налаза метаанализе помоћу одговарајућих статистичких техника; (4) испитивати засебне ефекте конзистентности интересовања и постојаности труда као компоненти истрајности.

ЛИТЕРАТУРА²

Ал-Мутава, Фател (2018): М. А. Al-Mutawah, М. Ј. Fateel, Students' achievement in math and science: How grit and attitudes influence?, *International Education Studies*, 11(2), Thousand Oaks, California: SAGE Publications, 97–105. <https://doi.org/10.5539/ies.v11n2p97>

Боренштајн, Хеџис, Хигинс, Ротстајн (2009): М. Borenstein, L. V. Hedges, J. P. T. Higgins, H. R. Rothstein, *Introduction to Meta-analysis*, Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons Limited.

Волтерс, Хусеин (2015): С. А. Wolters, М. Hussain, Investigating grit and its relations with college students' self-regulated learning and academic achievement, *Metacognition and Learning*, 10(3), 293–311. <https://doi.org/10.1093/scan/nsw145>

* Ворден, Мајерс (2017): D. N. Warden, C. A. Myers, Nonintellective variables and nontraditional college students: A domain-based investigation of academic achievement, *College Student Journal*, 51(3), Mobile, Alabama: Project Innovation, 380–390.

Дада, Бабатунде, Аделеје (2019): J. O. Dada, S. O. Babatunde, R. O. Adeleye, Assessment of academic stress and coping strategies among built environment undergraduate students in Nigerian higher education, *Journal of Applied Research in Higher Education*, 11, Bingley: Emerald Publishing, 367–378. <https://doi.org/10.1108/JARHE-06-2018-0100>

² Студије означене звездицом (*) укључене су у метаанализу.

Дакворт, Грос (2014): A. L. Duckworth, J. J. Gross, Self-control and grit: Related but separable determinants of success, *Current Directions in Psychological Science*, 23(5), Thousand Oaks, California: SAGE Publications, 319–325. <https://doi.org/10.1177/0963721414541462>

Дакворт, Квин (2009): A. L. Duckworth, P. D. Quinn, Development and validation of the Short Grit Scale (Grit-S), *Journal of Personality Assessment*, 91, Abingdon-on-Thames: Taylor & Francis, 166–174. DOI: 10.1080/00223890802634290.

Дакворт, Жигер (2015): A. L. Duckworth, D. S. Yeager, Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes, *Educational Researcher*, 44(4), Thousand Oaks, California: SAGE Publications, 237–251. <https://doi.org/10.3102/0013189X15584327>

Дакворт, Питерсон, Метјуз, Кели (2007): A. L. Duckworth, C. Peterson, M. D. Matthews, D. R. Kelly, Grit: Perseverance and passion for long-term goals, *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, Washington: American Psychological Association, 1087–1101. DOI: 10.1037/0022-3514.92.6.1087

Дакворт, Квин, Селицмен (2009): A. L. Duckworth, P. D. Quinn, M. E. P. Seligman, Positive predictors of teacher effectiveness, *The Journal of Positive Psychology*, 4, Abingdon-on-Thames: Routledge, 540–547. DOI: 10.1080/17439760903157232

Дату, Валдез (2016): J. A. D. Datu, J. P. M. Valdez, Psychological capital predicts academic engagement and well-being in Filipino highschool students, *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(3), Berlin: Springer, 399–405. <https://doi.org/10.1007/s40299-015-0254-1>

Дату, Јуен, Чен (2018): J. A. D. Datu, M. Yuen, G. Chen, Exploring determination for long-term goals in a collectivist context: A qualitative study, *Current Psychology*, 37(1), Berlin: Springer, 263–271. <https://doi.org/10.1007/s12144-016-9509-0>

* Диксон (2019): D. D. Dixson, Is grit worth the investment? How grit compares to other psychosocial factors in predicting achievement, *Current Psychology*, 2019, Berlin: Springer, 1–8.

Долек, Лажоа (2018): T. Doleck, S. Lajoie, Social networking and academic performance: A review, *Education and Information Technologies*, 23, Berlin: Springer, 435–465. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9612-3>

Ејкос, Кречмар (2017): P. Akos, J. Kretchmar, Investigating grit at a non-cognitive predictor of college success, *The Review of Higher Education*, 40(2), Baltimore, Maryland: Johns Hopkins University Press, 163–186. <https://doi.org/10.1353/rhe.2017.0000>

* Жисман, Ганзах (2020): C. Zissman, Y. Ganzach, In a Representative Sample Grit Has a Negligible Effect on Educational and Economic Success Compared to Intelligence, *Social Psychological and Personality Science*, 20(10), Thousand Oaks, California: SAGE Publications, 1–8. <https://doi.org/10.1177/1948550620920531>

* Јачимович, Вилер, Бејли, Галински (2018): J. M. Jachimowicz, A. Wihler, E. R. Bailey, A. D. Galinsky, Why grit requires perseverance and passion to positively predict performance, *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(40), Washington: United States National Academy of Sciences, 9980–9985.

* Јианг, Сјао, Лиу, Ђианг, Ду (2019): W. Jiang, Z. Xiao, Y. Liu, K. Guo, J. Jiang, X. Du, Reciprocal relations between grit and academic achievement: A longitudinal study, *Learning and Individual Differences*, 71, Amsterdam: Elsevier, 13–22.

Лигер, Волтон (2011): D. S. Yeager, G. M. Walton, Social-psychological interventions in education: They're not magic, *Review of Educational Research*, 81(2), Berlin: Springer, 267–301. <https://doi.org/10.3102/0034654311405999>

* Карп, Фрај, Гумерман, Пресли, Витман (2020): S. Carp, K. Fry, B. Gumerman, K. Pressley, A. Whitman, Relationship Between Grit Scale Score and Academic Performance in a Doctor of Physical Therapy Program: A Case Study, *Journal of Allied Health*, 49(1), Washington: Association of Schools Advancing Health Professions, 29–36.

Кели, Таунсенд, Дејвис, Нуријан, Бостром, Феликс (2018): A. M. Kelly, K. W. Townsend, S. Davis, L. Nouryan, M. P. Bostrom, K. J. Felix, Comparative assessment of grit, conscientiousness, and self-control in applicants interviewing for residency positions and current orthopaedic surgery residents, *Journal of Surgical Education*, 75(3), Amsterdam: Elsevier, 557–563.

* Кларк, Малецки (2019): K. N. Clark, C. K. Malecki, Academic Grit Scale: Psychometric properties and associations with achievement and life satisfaction, *Journal of School Psychology*, 72, Amsterdam: Elsevier, 49–66. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.12.001>

* Кларк, Дорио, Елдриџ, Малецки, Демари (2020): K. N. Clark, N. B. Dorio, M. A. Eldridge, C. K. Malecki, M. K. Demaray, Adolescent academic achievement: A model of social support and grit, *Psychology in the Schools*, 57(2), Hoboken, New Jersey: Wiley-Blackwell, 204–221.

* Козгроув, Чен, Кастели (2018): J. M. Cosgrove, Y. T. Chen, D. M. Castelli, Physical fitness, grit, school attendance, and academic performance among adolescents, *BioMed Research International*, 2018, London: Hindawi Publishing Corporation, 1–7. <https://doi.org/10.1155/2018/9801258>

* Кормије, Дан, Дан (2019): D. L. Cormier, J. G. Dunn, J. C. Dunn, Examining the domain specificity of grit, *Personality and Individual Differences*, 139, Amsterdam: Elsevier, 349–354.

Крид, Тинан, Хармс (2017): M. Credé, M. C. Tynan, P. D. Harms, Much ado about grit: A meta-analytic synthesis of the grit literature, *Journal of Personality and Social Psychology*, 113(3), Washington: American Psychological Association, 492–511. <https://doi.org/10.1037/pspp0000102>

Кристенсен, Кнезек (2014): R. Christensen, G. Knezek, Comparative measures of grit, tenacity and perseverance, *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 8(1), Mauritius: Society for Research and Knowledge Management, 16–30.

Лам, Жу (2019): K. K. L. Lam, M. Zhou, Examining the relationship between grit and academic achievement within K-12 and higher education: A systematic review, *Psychology in the Schools*, 56(10), Hoboken, New Jersey: Wiley-Blackwell, 1654–1686.

* Ли, Сон (2017): S. Lee, Y. W. Sohn, Effects of grit on academic achievement and career-related attitudes of college students in Korea, *Social Behavior and Personality: an International Journal*, 45(10), New Zealand: Scientific Journal Publishers Limited, 1629–1642.

* Ли, Жао, Конг, Ду, Јанг, Ванг (2018): J. Li, Y. Zhao, F. Kong, S. Du, S. Yang, S. Wang, Psychometric assessment of the short grit scale among Chinese adolescents, *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36(3), Thousand Oaks, California: SAGE Publications, 291–296. <https://doi.org/10.1177/0734282916674858>

* Ли, Шелдон, Роудер, Бергин, Гири (2019): Y. Li, K. M. Sheldon, J. N. Rouders, D. A. Bergin, D. C. Geary, Long-term prospects and college students' academic perfor-

mance, *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(3), Thousand Oaks, California: SAGE Publications, 358–371.

* Лутанс, Лутанс, Чафин (2019): К. W. Luthans, В. С. Luthans, Т. D. Chaffin, Refining grit in academic performance: The mediational role of psychological capital, *Journal of Management Education*, 43(1), Thousand Oaks, California: SAGE Publications, 35–61.

Мади, Ервин, Кармоди, Виљареал, Вајт, Гундерсен (2013): S. R. Maddi, L. M. Erwin, C. L. Carmody, B. J. Villarreal, M. White, K. K. Gundersen, Relationship of hardiness, grit, and emotional intelligence to internet addiction, excessive consumer spending, and gambling, *The Journal of Positive Psychology*, 8, Abingdon-on-Thames: Routledge, 128–134. DOI: 10.1080/17439760.2012.758306.

* Мејсон (2018): Н. D. Mason, Grit and academic performance among first-year university students: A brief report, *Journal of Psychology in Africa*, 28(1), Abingdon-on-Thames: Taylor & Francis, 66–68.

Метерн, Шо (2010): К. D. Mattern, E. J. Shaw, A look beyond cognitive predictors of academic success: Understanding the relationship between academic self-beliefs and outcomes, *Journal of College Student Development*, 51(6), Baltimore, Maryland: Johns Hopkins University Press, 665–678. <https://doi.org/10.1353/csd.2010.0017>

Муенкс, Вигфилд, Јанг, О'Нил (2017): К. Muenks, A. Wigfield, J. S. Yang, C. R. O'Neal, How true is grit? Assessing its relations to high school and college students' personality characteristics, self-regulation, engagement, and achievement, *Journal of Educational Psychology*, 109(5), Washington: American Psychological Association, 599–620. <https://doi.org/10.1037/edu0000153>

* О'Нил, Еспино, Голтрајт, Морин, Вестон, Хернандес, Фурман (2016): С. R. O'Neal, M. M. Espino, A. Goldthrite, M. F. Morin, L. Weston, P. Hernandez, A. Fuhrmann, Grit under duress: Stress, strengths, and academic success among non-citizen and citizen Latina/o first-generation college students, *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 38(4), Thousand Oaks, California: SAGE Publications, 446–466.

Ориол, Миранда, Ојанедел, Торес (2017): X. Oriol, R. Miranda, J. C. Oyanedel, J. Torres, The role of self-control and grit in domains of school success in students of primary and secondary school, *Frontiers in Psychology*, 8, Lausanne: Frontiers Media, 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01716>

Остин, Саклофски, Масторас (2010): E. Austin, D. Saklofske, S. Mastoras, Emotional intelligence, coping and exam-related stress in Canadian undergraduate students, *Australian Journal of Psychology*, 62(1), New York City: Wiley, 42–50. <https://doi.org/10.1080/00049530903312899>

* Палисок, Мацумото, Хо, Пери, Танг, Ип (2017): A. J. L. Palisoc, R. R. Matsumoto, J. Ho, P. J. Perry, T. T. Tang, E. J. Ip, Relationship between grit with academic performance and attainment of postgraduate training in pharmacy students, *American Journal of Pharmaceutical Education*, 81(4), Arlington, Virginia: American Association of Colleges of Pharmacy, ar. 67.

* Парк, Ју, Белен, Цукајама, Дакворт (2018): D. Park, A. Yu, R. N. Baelen, E. Tsukayama, A. L. Duckworth, Fostering grit: Perceived school goal-structure predicts growth in grit and grades, *Contemporary Educational Psychology*, 55, Amsterdam: Elsevier, 120–128.

Ричардсон, Ејбрехем, Бонд (2012): M. Richardson, C. Abraham, R. Bond, Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review

and meta-analysis, *Psychological Bulletin*, 138(2), Washington: American Psychological Association, 353.

* Сија, Онг, Нгиам, Тан (2018): P. C. Siah, P. J. M. Ong, S. J. Ngiam, J. T. A. Tan, The mediating effect of grit on sleep quality and academic performance among undergraduates in Malaysia, *Journal of Institutional Research South East Asia*, 16(1), Kuala Lumpur: SEAAIR.

* Сондерс-Скотт, Брејли, Штен-Шпидал (2018): D. Saunders-Scott, M. B. Braley, N. Stennes-Spidahl, Traditional and psychological factors associated with academic success: investigating best predictors of college retention, *Motivation and Emotion*, 42(4), Berlin: Springer, 459–465.

Сохејл (2013): N. Sohail, Stress and academic performance among medical students, *Journal of the College of Physicians and Surgeons*, 23(1), Karachi, Pakistan: Secretary, College of Physicians and Surgeons, 67–71.

Сузуки, Тамесу, Асахи, Ишикава (2015): Y. Suzuki, D. Tamesue, K. Asahi, Y. Ishikawa, Grit and Work Engagement: A Cross-Sectional Study, *PLoS ONE*, 10(9), San Francisco: Public Library of Science, e0137501. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0137501>

* Танг, Ванг, Гуо, Салмела-Аро (2019): X. Tang, M. T. Wang, J. Guo, K. Salmela-Aro, Building grit: The longitudinal pathways between mindset, commitment, grit, and academic outcomes, *Journal of Youth and Adolescence*, 48(5), Berlin: Springer, 850–863.

* Фленеган, Ејнарсон (2017): K. M. Flanagan, J. Einarson, Gender, math confidence, and grit: Relationships with quantitative skills and performance in an undergraduate biology course, *CBE – Life Sciences Education*, 16(3): ar47, Bethesda, Maryland: American Society for Cell Biology.

Фук, Сиду (2015): C. Y. Fook, G. K. Sidhu, Investigating learning challenges faced by students in higher education, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 186, Amsterdam, Elsevier, 604–612. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.001>

Хоц, Рајт, Бенет (2018): B. Hodge, B. Wright, P. Bennett, The role of grit in determining engagement and academic outcomes for university students, *Research in Higher Education*, 59(4), Berlin: Springer, 448–460. <https://doi.org/10.1007/s11162-017-9474-y>

Хуанг, Лим, Ха (2017): M. H. Hwang, H. J. Lim, H. S. Ha, Effects of grit on the academic success of adult female students at Korean Open University, *Psychological Reports*, 121(4), Thousand Oaks, California: SAGE Publications, 705–725. <https://doi.org/10.1177/0033294117734834>

Чен (2018): C. Chen, Grit, Intrinsic motivation, and costly perseverance: Their interactive influence in problem solving, *Proceedings of the National Conference on Undergraduate Research*, Edmond, Oklahoma.

Штурман, Запала-Пиеме (2017): E. D. Sturman, K. Zappala-Piemme, Development of the grit scale for children and adults and its relation to student efficacy, test anxiety, and academic performance, *Learning and Individual Differences*, 59, Amsterdam: Elsevier, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.08.004>

Miloš N. Stojadinović

University of Niš

Faculty of Philosophy

Department of Psychology

PhD student

RELATIONSHIP BETWEEN GRIT AND ACADEMIC ACHIEVEMENT: A META-ANALYSIS

Summary: In recent years, grit attracts attention of researchers as well as practitioners within developmental and educational psychology branches. Grit has shown to be an important noncognitive predictor of academic achievement, as well as achievement in other life contexts. However, empirical evidence is often nonconsistent regarding the relationship between grit and academic achievement. The aim of this study is to synthesise the empirical findings regarding the relationship between grit and academic achievement. Twenty-three relevant studies ($N=16820$) satisfied the criteria for inclusion in the meta-analysis. Statistical analysis using random effects model suggests there is a moderate correlation between grit and academic achievement ($r=.226$ [$CI: .138; .311$], $Z=4.958$, $p<.001$).

Keywords: grit, academic achievement, meta-analysis.

Јелена Д. Теодоровић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за друштвено-хуманистичке науке

УДК: 371.213.3(497.11)
<https://doi.org/10.18485/uzdanica.2020.17.2.16>
Оригинални научни рад
Примљен: 30. септембар 2020.
Прихваћен: 11. децембар 2020.

ШКОЛА КАО СРЕДИНА ПОДСТИЦАЈНА ЗА УЧЕЊЕ – ИНСТРУМЕНТ И ПЕРЦЕПЦИЈЕ НАСТАВНИКА¹

Апстракт: Истраживања у образовању су често усмерена на испитивање фактора који утичу на ученичко постигнуће. Квалитетна настава заузима приоритетно место међу овим варијаблама, али се постулира да су и многобројни школски конструкти важни за ученичке исходе. Један од њих – школа као средина подстицајна за учење – у фокусу је овог рада. Циљ истраживања је био да се развију, тестирају и опишу скале које мере школу као средину подстицајну за учење, као и да се те скале искористе за процену перцепција наставника о њиховој школи као средини подстицајној за учење. Осмишљене су и испитиване следеће скале: *Индивидуални односи и социјална клима у школи; Иновације, визија и развој школе; Организација рада у школи; Учење као вредности у школи; и Лидерство у школи*. Узорак је обухватао 2401 наставника из 125 школа који су путем упитника изнели своје перцепције. Резултати Анализе главних компоненти (РСА) су показали да подаци подржавају постојање три уместо пет скала, односно да скала *Иновације, визија и развој школе* није адекватна, као и да *Организација рада у школи* и *Лидерство у школи* у очима наставника представљају јединствену скалу. Поузданост скала добијених из РСА је задовољавајућа. Наставници у Србији су веома задовољни варијаблама које описују школу као средину подстицајну за учење, мада има простора за унапређивање међуљудских односа и мотивације запослених.

Кључне речи: школа као средина подстицајна за учење, школски фактори, ученичко постигнуће, скале, Србија.

¹ Овај 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 451-03-68/2020-14/200140).

УВОД

Ученичко постигнуће – један од најважнијих образовних исхода – зависи од мноштва фактора који се налазе на нивоу ученика и њихових родитеља, затим на нивоу наставника и одељења, као и на нивоу самих школа (Тедли, Рејнолдс 2000; Кримерс, Кириакидес 2008). Међу најбитнијим индивидуалним ученичким карактеристикама су социоекономски статус породице ученика, пол, припадност мањинској популацији, претходно показано постигнуће, интелигенција, црте личности (нпр. импулсивност и савесност), висока очекивања од ученика, мотивација, укљученост родитеља, читалачке навике, истрајност и време и прилике одвојене за учење (Валиенте и др. 2013; Кастро и др. 2015; Кириакидес, Христофору, Хараламбус 2013; Кримерс, Кириакидес 2008; МекКул 2007; Сирић 2005; Теодоровић 2012; Теодоровић, Вујачић, Ђерић 2020; Хети 2009; Хјуз-Хасел, Луц 2006; Шеренс 2000). Многи од ових фактора су битни не само за ученичко постигнуће у различитим предметима, већ и за интересовање ученика за предмет (Теодоровић, Вујачић, Ђерић 2020).

На нивоу наставника и одељења, битне детерминанте ученичког постигнућа су повезане са квалитетном наставом. Према *Динамичком моделу образовне ефикасности* Кримерса и Кириакидеса (енгл. *Dynamic model of educational effectiveness*, 2008), то су: ефективно коришћење времена на часу, клима фокусирана на учење, оријентација, структурирање наставе и градива, вежбање/примена наученог, моделовање, постављање питања и вредновање ученика. Према Климеу (2012), варијабле које описују квалитетну наставу и које су најснажнији предиктори ученичког постигнућа су нешто шире и укључују подржавајућу климу у разреду, управљање разредом и когнитивну активацију ученика. И варијабле на наставном нивоу су показале повезаност са интересовањем ученика за предмет (Теодоровић и др. 2020а, на рецензији).

На нивоу школе се налази велики број варијабли, али оне су, према Кримерсу и Кириакидесу (2008), подељене у две велике групе: школске политике и активности које су усмерене на побољшање учења и поучавања и школске политике и активности које су усмерене на побољшање средине подстицајне за учење². У првој групи се налазе фактори у вези са обезбеђивањем квантитета наставе (нпр. школска политика о ученичким и наставничким изостанцима), у вези са унапређивањем и одржавањем квалитета наставе (праћење и вредновање свих фактора на нивоу одељења који утичу на ученичко постигнуће) и у вези са максимизовањем прилика за учење (нпр. ваннаставне активности). У другој групи се налазе следећи чиниоци: понашање ученика

²Овим двома главним категоријама у моделу су придодате још две категорије варијабли које су сродне већ поменутима – вредновање ефеката школских политика и активности усмерених на побољшање учења и поучавања и вредновање средине подстицајне за учење (Кримерс, Кириакидес 2008).

ван учioniце; сарадња и интеракција између наставника; партнерства (односи школе са родитељима и заједницом); обезбеђивање довољних ресурса за учење ученицима и наставницима и промовисање вредности учења код ученика и наставника. Као што се примећује, варијабле из друге групе – оне које се односе на школу као средину подстицајну за учење – обухватају најшири спектар деловања у школи јер се фокусирају на све активности сем учења и поучавања, заправо оне представљају све активности које обезбеђују да се учење и поучавање несметано и квалитетно одвијају.

Иако су, према Кримерсу и Кириакидесу (2008), за позитивне ученичке исходе најбитније манифестне варијабле, односно конкретне активности које се могу опсервирати, не сме се заборавити ни да на те наставне и на школске варијабле велики утицај има лидерство у школи. Процењено је да лидерство, након квалитетне наставе, највише доприноси ученичком постигнућу (Литвуд и др. 2004). Посебно повезано са креирањем средине подстицајне за учење јесте трансформативно лидерство. Трансформативно лидерство је оно које инспирише и мотивише запослене да се посвете остваривању циљева школе (Буш, Гловер 2002) и које у фокус ставља културу организације и развој људи (Кругер, Ширенс 2012). Трансформативно лидерство подразумева: 1) успостављање смера за развој школе (дефинисање визије, промовисање прихватања заједничких циљева и креирање високих очекивања), 2) развој људи у организацији (интелектуалну стимулацију запослених, пружање индивидуализоване подршке и обезбеђивање адекватних модела добрих пракси) и 3) редизајнирање организације (јачање школске културе, модификацију школских структура и изградњу сарадничких односа (Литвуд и др. 2006)).

Због великог броја варијабли које чине и креирају школу као средину подстицајну за учење, потребно је сачинити скале за њихово мерење, а затим и утврдити вредности ових варијабли у Србији како би се оне могле унапредити; ово би даље могло да води побољшању образовних исхода ученика. У овом раду изабране су следеће варијабле: *Индивидуални односи и социјална клима; Иновације, визија и развој школе; Организација рада у школи; Учење као вредност у школи и Лидерство у школи*. Варијабле које се тичу партнерстава између школе, родитеља и локалне заједнице, као и понашања ученика, које су такође важни фактори који школу чине средином погодном за учење, циљано нису разматране у овом раду јер укључују и нешколске партнере чије мишљење није могло да буде испитано у овој студији.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Контекст истраживања. Истраживање које је представљено у овом раду део је обимнијег пројекта под називом „Унапређивање ефективности основних школа у Србији”. Циљ студије је био да утврди утицај различитих

индивидуалних, наставних и школских фактора на интересовање ученика осмог разреда за математику и биологију, као и њихово постигнуће у овим предметима на завршном тесту, независно од индивидуалних ученичких варијабли. У другим научним радовима су представљени одређени налази о ученичким факторима (Теодоровић, Вујачић, Ђерић 2020), наставним факторима (Теодоровић и др. 2020, на рецензији) и скалама које су мериле наставне факторе (Бодрожа и др. 2020, на рецензији), док до сада није било речи о скалама и налазима који су се односили на школске варијабле.

Циљ истраживања. С обзиром на важност школских варијабли које описују међуљудске односе и школску климу, иновације и визију, организацију рада, учење као вредност и лидерство, у овом раду фокус је стављен на скале којима ове варијабле могу да се мере. Конкретно, циљ је био да се ове скале развију, тестирају и опишу, али и да се њима измери статус изабраних школских варијабли у школама у Србији.

Узорак. Истраживање је спроведено у 125 основних школа у Србији које су учествовале у међународном тестирању TIMSS 2011. У свакој школи је у планираном узорку било 20 наставника који предају у вишим разредима основне школе. Од 2500 наставника, 2401 је попунио упитник, што је резултирало високом стопом одговора (96.04%). Од укупног узорка наставника, 65.9% су били женског и 32.6% мушког пола, док 1.5% наставника није одговорио на питање о полу. Просечни радни стаж наставника је био 15.14 година, стандардна девијација 9.89 година, а дијапазон од 0 до 41 године. Скоро четири петине наставника је имало завршен факултет или мастер програм (78.7%), 10.7% вишу или високу школу, 2.5% магистратуру или докторат, док се 8.0% наставника није изјаснило.

Инструменти. Подаци о школским варијаблама прикупљени су уз помоћ упитника за наставнике. Ставке и скале у упитнику су углавном биле инспирисане варијаблама са школског нивоа из *Динамичког модела образовне ефикасности* (Кримерс, Кириакидес 2008) и варијаблама које су дефинисане трансформативним лидерством (Литвуд и др. 2006). Упитник за читаво истраживање се састојао од 108 ставки, од којих је 26 – оне које се односе на школу као средину подстицајну за учење – приказано у овом раду³.

Четири ставке су осмишљене да мере Интерперсоналне односе и социјалну климу у школи; шест ставки да процењују Иновације, визију и развој школе, шест ставки да мере Организацију рада у школи, пет ставки да мере Учење као вредност у школи и пет ставки да процењују Лидерство у школи. Наставници су процењивали своје слагање са ставкама на четворостепеној скали: 1 – уопште се не слажем; 2 – углавном се не слажем; 3 – углавном се слажем; 4 – потпуно се слажем.

³Преостале ставке у упитнику су се односиле на квалитет наставе, задовољство послом, самоефикасност, локус контроле, стручно усавршавање, ресурсе и безбедност школе итд.

Ток истраживања. Главно истраживање обављено је у пролеће 2015. године, уз помоћ изабраних школских координатора.

Анализа података. Прикладност података за примену *Анализе главних компоненти* (енгл. *Principal components analysis – PCA*) испитана је путем Кајзер–Мајер–Олкиновог (КМО) показатеља адекватности узорка и Бартлетовог теста сферичности. На 26 ставки које су осмишљене да мере пет наведених аспеката школе као средине подстицајне за учење урађена је PCA са Promax ротацијом. Примењен је Кајзер–Гутманов критеријум за одређивање оптималног броја екстрахованих компоненти, односно задржане су само оне компоненте које имају карактеристичну вредност (енгл. *eigenvalue*) једнаку или већу од 1. Критеријуми за задржавање ставки у PCA су били да факторско оптерећење буде веће или једнако .40 и да ставка не корелира са две компоненте. Након установљене структуре скала, проверена је њихова поузданост путем Кронбахове α , а њихове међусобне релације путем Пирсоновог коефицијента корелације. Урађена је и дескриптивна статистика скала и ставки – минимум, максимум, аритметичка средина и стандардна девијација. Коначно, да би се утврдили скорови школа на добијеним скалама, перцепције наставника о школи као средини подстицајној за учење су агрегиране на ниво школе и за те варијабле је урађена дескриптивна статистика.

РЕЗУЛТАТИ

Због лакшег праћења, резултати ће бити приказани у две секције. Прво ће бити представљени резултати *Анализе главних компоненти* о структури скала, а потом ће бити описана мишљења наставника о школи као средини подстицајној за учење добијена на скалама утврђеним у *Анализе главних компоненти*.

АНАЛИЗА ГЛАВНИХ КОМПОНЕНТИ

Примена PCA се показала оправданом с обзиром на то да је вредност КМО показатеља била .970, што премашује минималну вредност од .6 (Палант 2013), а да је Бартлетов тест указао на статистички значајну корелацију између ставки ($\chi^2=38314,997$; $df=325$; $p=.000$). У иницијалној PCA су добијене четири компоненте које су заједно објасниле 61.541% варијансе (Табела 1).

Табела 1. Карактеристичне вредности (eigenvalues) и проценти објашњене варијансе у иницијалној РСА

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings ^a
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	12.501	48.080	48.080	12.501	48.080	48.080	11.479
2	1.430	5.499	53.579	1.430	5.499	53.579	9.352
3	1.067	4.104	57.683	1.067	4.104	57.683	7.919
4	1.003	3.858	61.541	1.003	3.858	61.541	6.100
5	0.888	3.416	64.958				

N=2401

У анализи факторских оптерећења ставки добијених у иницијалној РСА, уочено је да највећи проблем представљају ставке намењене мерењу скале *Иновације, визија и развој школе*⁴. Такође, ставке које су биле намењене мерењу *Лидерсџива у школи* и четири ставке *Организације рада у школи* су се груписале у једну компоненту, па је одлучено да се пре даљих модификација у заједничкој РСА свака скала детаљније анализира у засебној РСА (Табела 2).

Табела 2. Оправданост примене РСА и проценти објашњене варијансе за засебне скале

Скала	КМО показатељ адекватности узорка	Бартлетов тест сферичности – статистичка значајност	Процент варијансе објашњен првом компонентом
Интерперсонални односи и социјална клима у школи	.774	.000	63.677
Иновације, визија и развој школе	.826	.000	51.897
Организација рада у школи	.872	.000	59.863
Учење као вредност у школи	.840	.000	61.801
Лидерство у школи	.864	.000	74.279

N=2401

У свакој засебној РСА само прва компонента је имала карактеристичну вредност већу од 1. С обзиром на то да је прва компонента из скале *Иновације, визија и развој школе* објаснила 51.897% варијансе, као и да додатно избацивање ставке са нешто мањим факторским оптерећењем из ове скале није подигло проценат објашњене варијансе до 60%, колико је уобичајено у

⁴Од шест ставки у овој скали, две ставке су имале факторска оптерећења нижа од критеријума, две реверзно кодирани ставке су формирале засебну компоненту са две друге реверзно кодирани ставке из скале која је била осмишљена да мери *Организацију рада у школи*, а две преостале ставке су се класификовале уз *Учење као вредност у школи*.

друштвеним наукама (Хер и др. 2019), одлучено је да се ова скала не разматра даље. Из скале *Орђанизација рада у школи* је избачена ставка која је имала најмање факторско оптерећење како би се поправио проценат објашњене варијансе (59.863%); ово је резултирало у проценту објашњене варијансе првом компонентом од 65.605%.

Након ових модификација, опет је урађена РСА за преосталих 19 ставки заједно. У наредној итерацији РСА избачена је једна ставка из скале *Учење као вредности у школи* пошто је имала факторско оптерећење мање од .40; тако се дошло до коначних резултата РСА који су приказани у Табели 3. Подаци су били погодни за примену РСА с обзиром на то да је вредност КМО показатеља била .959, а да је Бартлетов тест указао на статистички значајну корелацију између ставки ($\chi^2=27634.958$; $df=153$; $p=.000$).

Табела 3. Карактеристичне вредности (eigenvalues) и проценти објашњене варијансе у финалној РСА

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings ^a
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	9.429	52.385	52.385	9.429	52.385	52.385	8.917
2	1.251	6.952	59.337	1.251	6.952	59.337	6.660
3	1.022	5.680	65.017	1.022	5.680	65.017	5.635
4	.713	3.963	68.980				

N=2401

У финалној РСА добијене су три компоненте које су заједно објасниле 65.017% варијансе. Прва компонента објашњава највише варијансе и обухвата ставку из скале *Орђанизација рада у школи* и *Лидерство у школи*. Ова компонента је названа *Орђанизација рада и лидерство у школи*. Друга компонента обухвата ставку из скале *Учење као вредности у школи*, а трећа ставка из скале *Инијерперсонални односи и социјална клима у школи*. У Табели 4 дата су факторска оптерећења ставки на свакој од три компоненте.

Табела 4. Факторска оптерећења ставки у финалној РСА

Ставка	Компонента		
	1	2	3
У мојој школи се негује дух заједништва и припадности школи.	.244	.212	.447
Међу запосленима у школи владају добри односи.	.092	-.060	.820
У комуникацији међу наставницима често се осећа тензија и неслагање. (рев. кодирано)	-.214	-.057	.970
У мојој школи се подстиче сарадња између наставника.	.247	.080	.557
У мојој школи се пуно пажње посвећује доброј организацији рада.	.653	.166	.045
У школи се води рачуна да сви запослени на време добију све важне информације.	.782	-.058	.072
У школи се јасно зна шта је чија одговорност.	.796	-.066	.042
У мојој школи се спроводи оно што је договорено.	.769	-.048	.076
У мојој школи се решавање проблема константно одлаже. (рев. кодирано)	.476	.040	.209
Главни приоритет моје школе је квалитетно знање наших ученика.	.049	.771	.054
Моја школа има амбицију да буде боља од других школа.	-.112	.953	-.131
У мојој школи се јасно промовишу вредности учења и образовања.	.123	.769	.021
У мојој школи се успех ученика јавно истиче и похваљује.	.022	.673	.049
Управа моје школе добро планира школске активности.	.907	.055	-.148
Управа моје школе успешно реализује планиране активности.	.901	.045	-.132
Управа моје школе обезбеђује адекватне услове и подршку за остваривање планираних активности.	.938	.009	-.153
Управа моје школе успешно мотивише и покреће запослене да заузму активан и посвећен однос према свом послу.	.828	-.012	-.001
Управа моје школе на коректан начин комуницира са запосленима у школи.	.663	-.020	.187

Extraction Method: Principal Component Analysis.
 Rotation Method: Promax with Kaiser Normalization.
 a. Rotation converged in 6 iterations.

N=2401

Корелације између компоненти добијених у РСА приказане су у Табели 5. Све компоненте су високо корелиране.

Табела 5. Корелације компоненти

Компонента	1	2	3
Организација рада и лидерство у школи	1	.699	.615
Учење као вредност у школи	.699	1	.500
Интерперсонални односи и социјална клима у школи	.615	.500	1

N=2401

МИШЉЕЊА НАСТАВНИКА О ШКОЛИ КАО СРЕДИНИ ПОДСТИЦАЈНОЈ ЗА УЧЕЊЕ

За 18 ставки распоређених у три финалне скале које мере конструкт *школа као средина подстицајна за учење* урађена је дескриптивна статистика. На основу Табеле 6 примећујемо да се наставници у великој мери слажу са свим тврдњама из инструмента. Најниже слагање добијено је за ставку „Управа моје школе успешно мотивише и покреће запослене да заузму активан и посвећен однос према свом послу” (3.23). Највећи скор добијен је за ставку „У мојој школи успех ученика се јавно истиче и похваљује” (3.71).

Табела 6. Дескриптивна статистика ставки

Ставка	Мин.	Макс.	Просек	Ст. дев
Организација рада и лидерство у школи				
У мојој школи се пуно пажње посвећује доброј организацији рада.	1	4	3.39	.68
У школи се води рачуна да сви запослени на време добију све важне информације.	1	4	3.37	.73
У школи се јасно зна шта је чија одговорност.	1	4	3.30	.72
У мојој школи се спроводи оно што је договорено.	1	4	3.36	.64
У мојој школи се решавање проблема константно одлаже. (рев. кодирано)	1	4	3.37	.75
Управа моје школе добро планира школске активности.	1	4	3.46	.64
Управа моје школе успешно реализује планиране активности.	1	4	3.46	.62
Управа моје школе обезбеђује адекватне услове и подршку за остваривање планираних активности.	1	4	3.35	.66
Управа моје школе успешно мотивише и покреће запослене да заузму активан и посвећен однос према свом послу.	1	4	3.23	.79
Управа моје школе на коректан начин комуницира са запосленима у школи.	1	4	3.51	.67
Учење као вредност у школи				
Главни приоритет моје школе је квалитетно знање наших ученика.	1	4	3.56	.60
Моја школа има амбицију да буде боља од других школа.	1	4	3.50	.64
У мојој школи се јасно промовишу вредности учења и образовања.	1	4	3.52	.63
У мојој школи се успех ученика јавно истиче и похваљује.	1	4	3.71	.53
Интерперсонални односи и социјална клима у школи				
У мојој школи се негује дух заједништва и припадности школи.	1	4	3.37	.72
Међу запосленима у школи владају добри односи.	1	4	3.32	.71
У комуникацији међу наставницима често се осећа тензија и неслагање. (рев. кодирано)	1	4	3.25	.81
У мојој школи се подстиче сарадња између наставника.	1	4	3.34	.70

N=2401

У наредном кораку, за сваког наставника у узорку је израчунат просек одговора ставки у оквиру скале⁵, а затим је и за тако добијене скорове скала урађена дескриптивна статистика (Табела 6). Све скале су, очекивано, високо процењене, односно наставници показују високо слагање са скалама. Најмање слагање је са варијаблом *Интерперсонални односи и социјална клима у школи* (3.32), а највеће са варијаблом *Учење као вредност у школи* (3.57). Такође је проверена поузданост скала путем Кронбахове α . Све скале имају одличну поузданост, са највећом вредношћу од .933 која је постигнута за скалу *Организација рада и лидерство у школи* (Табела 7).

Табела 7. Дескриптивна статистика и поузданост скала

Скала	Мин.	Макс.	Просек	Ст. дев	Кронбахова α
Организација рада и лидерство у школи	1 00	4.00	3.38	0.54	.933
Учење као вредност у школи	1 00	4.00	3.57	0.49	.825
Интерперсонални односи и социјална клима у школи	1 00	4.00	3.32	0.58	.804

N=2401

Коначно, међусобне релације скала су проверене преко Пирсоновог коефицијента корелације. Коефицијенти су приказани у Табели 8. Корелације између три скале су статистички значајне и високе.

Табела 8. Интеркорелације скала

Скала	1	2	3
Организација рада и лидерство у школи	1	.714**	.691**
Учење као вредност у школи	.714**	1	.559**
Интерперсонални односи и социјална клима у школи	.691**	.559**	1

N=2401, **p<0.01

Такође, за сваку школу у узорку су одређене вредности ставки тако што су одговори наставника агрегирани на ниво школе. У Табели 9 је приказана дескриптивна статистика за ове ставке. С обзиром на то да је из сваке школе у планираном узорку било по 20 наставника, као и да је стопа одговора била веома висока, преко 96%, просеци агрегираних ставки су, очекивано, били скоро идентични просецима ставки на нивоу наставника (Табела 6). Опсег

⁵Као скор наставника на скали могла је бити узета и прва компонента из Анализе главних компоненти, али је, због лакше интерпретације података, израчунат просек ставки и тако задржана оригинална скала одговора у распону од 1 до 4.

вредности ставки које су биле агрегиране на ниво школе је, такође очекивано, био ужи у односу на дијапазон вредности ставки на нивоу наставника. На пример, за сваку ставку су вредности на нивоу наставника варирале од 1 до 4, док су ставке агрегиране на ниво школе варирале од око 2.40 до око 3.90. Сходно томе, и стандардне девијације су у случају ставки на нивоу наставника (око .68) биле веће од стандардних девијација у случају ставки на нивоу школе (око .27).

Табела 9. Дескриптивна статистика ставки агрегираних на ниво школе

Ставка	Мин.	Макс.	Просек	Ст. дев
Организација рада и лидерство у школи				
У мојој школи се пуно пажње посвећује доброј организацији рада.	2.40	3.90	3.39	.28
У школи се води рачуна да сви запослени на време добију све важне информације.	2.15	3.90	3.36	.30
У школи се јасно зна шта је чија одговорност.	2.15	3.95	3.29	.30
У мојој школи се спроводи оно што је договорено.	2.50	3.80	3.36	.24
У мојој школи се решавање проблема константно одлаже. (реверзно кодирано)	2.40	3.95	3.37	.28
Управа моје школе добро планира школске активности.	2.50	3.95	3.46	.26
Управа моје школе успешно реализује планиране активности.	2.55	3.95	3.45	.24
Управа моје школе обезбеђује адекватне услове и подршку за остваривање планираних активности.	2.35	3.85	3.35	.28
Управа моје школе успешно мотивише и покреће запослене да заузму активан и посвећен однос према свом послу.	2.10	3.70	3.22	.30
Управа моје школе на коректан начин комуницира са запосленима у школи.	2.50	3.95	3.51	.26
Учење као вредност у школи				
Главни приоритет моје школе је квалитетно знање наших ученика.	2.75	3.95	3.56	.21
Моја школа има амбицију да буде боља од других школа.	2.70	3.95	3.50	.28
У мојој школи се јасно промовишу вредности учења и образовања.	2.50	3.95	3.52	.23
У мојој школи се успех ученика јавно истиче и похваљује.	2.80	4.00	3.71	.20
Интерперсонални односи и социјална клима у школи				
У мојој школи се негује дух заједништва и припадности школи.	2.25	3.90	3.37	.30
Међу запосленима у школи владају добри односи.	2.20	3.95	3.32	.36
У комуникацији међу наставницима често се осећа тензија и неслагање. (реверзно кодирано)	2.35	3.90	3.25	.31
У мојој школи се подстиче сарадња између наставника.	2.30	4.00	3.33	.28

N=125

У наредном кораку су одређене и вредности скала за сваку школу у узорку тако што су просечни одговори наставника на свакој скали агрегирани на ниво школе (Табела 10). И овде можемо да приметимо да су, очекивано, у

односу на скале на нивоу наставника, просеци скала били идентични, али да је дијапазон минималних и максималних вредности био сужен, односно да је стандардна девијација била мања. На пример, за сваку скалу су вредности на нивоу наставника варирале од 1 до 4, док су скале агрегиране на ниво школе варирале од око 2.45 до око 3.90. Сходно томе, и стандардне девијације су у случају скала на нивоу наставника (око .55) биле веће од стандардних девијација у случају скала на нивоу школе (око .25).

Табела 10. Дескриптивна статистика скала агрегираних на ниво школе

Скала	Мин.	Макс.	Просек	Ст. дев
Организација рада и лидерство у школи	2.39	3.82	3.38	25
Учење као вредност у школи	2.70	3.93	3.57	20
Интерперсонални односи и социјална клима у школи	2.28	3.86	3.32	28

N=125

Коначно, корелације скала на нивоу школе су биле статистички значајне и веома високе, што се види из Пирсонових коефицијената корелације приказаних у Табели 11.

Табела 11. Интеркорелације скала агрегираних на ниво школе

Скала	1	2	3
Организација рада и лидерство у школи	1	.826**	.750**
Учење као вредност у школи	.826**	1	.643**
Интерперсонални односи и социјална клима у школи	.750**	.643**	1

N=125, **p<0.01

ДИСКУСИЈА

У Анализи главних компоненти показало се да пет осмишљених скала намењених мерењу варијабли које описују шири конструкт школе као средине подстицајне за учење није у потпуности подржано подацима. Скале Учење као вредност у школи и Интерперсонални односи и социјална клима у школи имају добру структуру и поуздане су. Скала Иновације, визија и развој школе је искључена из даљег разматрања јер изабране ставке нису нашле адекватну подршку у подацима. У наредним истраживањима је неопходно креирати боље ставке како би се мерила ова варијабла која је у моделу интегрисаног лидерства идентификована као важна за школу (Литвуд и др.

2006). Скале Организација рада у школи и Liderство у школи су се спојиле у једну варијаблу – Организацију рада и лидерство у школи – што је смислено и теоретски оправдано с обзиром на то да организација рада у школи спада у делатност директора кога запослени перципирају као школског лидера. И ова скала има добру структуру и веома је поуздана. Три добијене скале могу да се користе у другим истраживањима, као и у сврху самовредновања школа да би се проценила школа као средина подстицајна за учење.

Скале су веома високо корелисане, што није идеално у смислу дискриминације између скала. Другим речима, када би се скале користиле истовремено као, рецимо, предиктори постигнућа ученика, вероватно би „одузимале” статистичку значајност једна другој, па би решење у тој ситуацији било да се користи једна уместо више скала. Висока корелација између скала је, с друге стране, очекивана и вероватно одсликава реалност јер је мало вероватно да у школи у којој постоје адекватна организација рада и ефективно лидерство нема добрих интерперсоналних односа и социјалне климе нити позиционирања учења као високе вредности. Дакле, добре праксе у креирању школе као средине подстицајне за учење иду једна уз другу. Овај налаз одсликава резултате више истраживања о наставним варијаблама које су такође међусобно корелисане у знатној мери јер више квалитетних наставних пракси иде руку под руку (Муијс, Рејнолдс 2000; Теодоровић 2011).

Након утврђивања структуре скала, описана су мишљења наставника о аспектима школе као средине подстицајне за учење. Агрегирањем перцепција наставника на ниво школе смо желели да укажемо на то да је школа као средина подстицајна за учење школска варијабла, иако су наставници били учесници у истраживању. Опсервације о школским варијаблама може дати директор, али је свакако валидније и поузданије да се нека школска варијабла процењује на основу мишљења већег броја запослених – у нашем случају око 20 наставника по школи. У другим истраживањима је показано да агрегирани одговори ученика о настави дају адекватне процене квалитета наставе (Кејн, Кантрел 2010, 2012; Нилсен, Густафсон 2016).

У истраживању је утврђено да су све ставке и скале високо процењене од стране наставника, односно да наставници мисле да у њиховим школама владају добри интерперсонални односи и социјална клима, да су организација рада и лидерство у њима адекватни и да се цени учење као вредност. Чињеница да процене ставки и скала на нивоу школа показују мањи дијапазон од процена ставки и скала на индивидуалном, наставничком нивоу је очекивана и показује да у Србији, према мишљењу наставника, немамо школе које су на негативном полу расподеле (као што има индивидуалних наставника), односно да ни најлошије процењене школе немају ниске скорове (у вредности 2 или мање). Позитивна перцепција наставника о школи као средини подстицајној за учење слаже се са истраживањем у којем је преко 60 директора средњих стручних школа изразило генерално високо мишљење

о разним аспектима школа у којима раде: планирању, спровођењу и праћењу образовних промена у њиховим школама, школској клими, укључености запослених у образовне промене и њиховој спремности у вези са унапређивањем квалитета рада школе (Теодоровић, Живковић 2020, на рецензији). Такође, на узорку од преко 1800 директора, стручних сарадника и наставника у основним школама у Србији утврђено је да се између 69% и 80% испитаника слаже са тврдњама да је њихова школа организована и ефикасна, да подржава наставнике, да није апатична и да активно учествује у пројектима (Теодоровић и др. 2016).

Две додатне теме се могу издвојити за даљу дискусију. Прво, приметно је да скала *Интегрални односи и социјална клима* има нешто већу стандардну девијацију у односу на друге скале. Вредности ове варијабле указују на то да у Србији постоје школе које показују и изузетно добре односе између запослених, али и школе у којима свакако има места за побољшање међуљудских односа и климе у колективу. Овај налаз може да послужи као подсетник да, иако истраживања као што је ово могу да пруже увид у генералну ситуацију у школама у Србији у погледу средине подстицајне за учење, свакој школи треба засебно приступити и пружити јој индивидуализовану подршку за промене јер се школе међусобно разликују по ефективности и месту на путањи напретка на којем се налазе (Хопкинс, Рејнолдс 2001).

Друго, најслабије процењена ставка у овом истраживању – „Управа моје школе успешно мотивише и покреће запослене да заузму активан и посвећен однос према свом послу” – такође се препознаје и у другим студијама. Идентификоване су перцепције директора о томе да наставницима у нашим школама недостаје мотивација да се ангажују у школским тимовима (Теодоровић и др. 2020б, у штампи), а мотивација запослених је споменута као један од проблематичнијих аспеката у раду школа у студији о мишљењу директора средњих стручних школа (Теодоровић, Живковић 2020, на рецензији).

ЗАКЉУЧАК

Два закључка следе из овог истраживања. Прво, три скале које су потврђене у *Анализи Главних компоненти* имају адекватну структуру, поуздане су и могу се користити за процену варијабли које описују шири конструкт школе као средине подстицајне за учење. Оне су применљиве у истраживачким студијама, али и у школској пракси, како би се проценили битни аспекти школског живота. Друго, 2401 наставник из 125 школа у Србији има високо мишљење о својој школи као средини у којој владају добри међуљудски од-

носи и социјална клима, у којој постоје добра организација рада и ефективно лидерство и у којој се учење цени као вредност.

Даља истраживања у овој области требало би да буду усмерена на креирање ставки које кроз што конкретније активности мере конструкт школе као подстицајне средине за учење јер би оне вероватно биле дискриминативније. Такође би било битно испитати повезаност ових скала са ученичким постигућем и другим образовним исходима. Коначно, било би препоручљиво да се додатно истраже међуљудски односи у нашим школама, као и начини мотивације запослених да заузму активан и посвећен однос према послу јер су ово области које су потенцијално најпроблематичније у оквиру конструкта *школа као средина за учење*.

ЛИТЕРАТУРА

Буш, Гловер (2002): Т. Bush, D. Glover, *School Leadership: Concepts and Evidence*, Nottingham: National College for School Leadership.

Бодрожа, Теодоровић, Јошић (2020, на рецензији): В. Bodroža, J. Teodorović, S. Jošić, *Validation of the scales for measuring factors of teaching quality from the Dynamic model of educational effectiveness*.

Валиенте, Ајзенберг, Спинрад, Хауген, Томпсон, Куфер (2013): С. Valiente, N. Eisenberg, T. Spinrad, R. Haugen, M. Thompson, A. Kupfer, Effortful control and impulsivity as concurrent and longitudinal predictors of academic achievement, *Journal of Early Adolescence*, 33(7), 946–972.

Кастро, Експозито-Касас, Лопез-Мартин, Лизасоан, Навар-Асенцио, Луис-Гавириа (2015): М. Castro, E. Exposito-Casas, E. Lopez-Martin, L. Lizasoain, E. Navar-Ascencio, J. Luis-Gaviria, A parental involvement on student academic achievement: A meta analysis, *Educational Research Review*, 14(1), 33–46.

Кејн, Кантрел (2010): Т. J. Kane, S. Cantrell, *Learning about teaching: Initial findings from the measures of effective teaching project*, MET Project Research Paper, Seattle, WA: Bill & Melinda Gates Foundation.

Кејн, Кантрел (2012): Т. J. Kane, S. Cantrell, *Gathering feedback for teaching. Combining high-quality observations with student surveys and achievement gains*, MET Project Research Paper, Seattle, WA: Bill & Melinda Gates Foundation.

Кириакидес, Христову, Хараламбус (2013): L. Kyriakides, C. Christoforou, C. 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.

Климе (2012): Е. Klieme, Qualities and effects of teaching: Integrating findings across subjects and cultures, *EARLI Sig Educational Effectiveness Conference*, Zurich, Switzerland, 23 August 2012.

Кримерс, Кириакидес (2008): В. Р. М. Creemers, L. Kyriakides, *The Dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*, London: Routledge.

Кругер, Шеренс (2012): М. Krüger, J. Scheerens, Conceptual perspectives on school leadership, In: J. Scheerens (Ed.), *School leadership effects revisited: Review and meta-analysis of empirical studies*, New York: Springer, 1–30.

Литвуд, Деј, Самонс, Харис, Хопкинс (2006): К. Leithwood, C. Day, P. Sammons, A. Harris, D. Hopkins, *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*, Research Report 800, London: DfES.

Литвуд, Луис, Андерсон, Волстром (2004): К. Leithwood, K. Louis, S. Anderson, K. Wahlstrom, *The Learning from Leadership Project (2004–2009)*, New York: Wallace Foundation.

Мујјс, Рејнолдс (2000): D. Muijs, D. Reynolds, School effectiveness and teacher effectiveness in mathematics: Some preliminary findings from the evaluation of the Mathematics Enhancement Program (Primary), *School Effectiveness and School Improvement*, 11(3), 273–303.

МекКул (2007): S. 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.

Нилсен, Густафсон (2016): Т. Nilsen, J.-E. Gustafsson, *Teacher quality, instructional quality and student outcomes: relationships across countries, cohorts and time*, Springer Nature.

Палант (2013): J. Palant, SPSS Survival Manual, *A step by step guide to data analysis using SPSS*, 4th edition, Allen & Unwin.

Сирин (2005): S. R. Sirin, Socioeconomic status and academic achievement: a meta-analytic review of research, *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453.

Тедли, Рејнолдс (2000): C. Teddlie, D. Reynolds, *International Handbook of School Effectiveness*, London: Falmer.

Теодоровић (2011): J. Teodorović, Classroom and school factors related to student achievement: What works for students?, *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 215–236.

Теодоровић (2012): J. Teodorović, Student background factors influencing student achievement in Serbia, *Educational Studies*, 38(1), 89–110.

Теодоровић, Вујачић, Ђерић (2020): J. Teodorović, M. Вујачић, И. Ђерић, Утицај индивидуалних карактеристика ученика на постигнуће и интересовање за математику и биологију, *Узганица*, XVII/1, 213–236.

Теодоровић, Милин, Бодрожа, Ђерић, Вујачић, Јакшић, Станковић, Цанкар, Хараламбус, Ван Дам, Кириакидес (2020а, на рецензији): J. Teodorović, V. Milin, B. Bodroža, I. Đerić, M. Vujačić, I. Jakšić, D. Stanković, G. Cankar, C. Charalambous, J. Van Damme, L. Kyriakides, *Testing the dynamic model of educational effectiveness: The impact of teacher factors on interest and achievement in mathematics and biology in Serbia*.

Теодоровић, Живковић (2020, на рецензији): J. Teodorović, P. Живковић, *Управљање променама и осигурање квалитета у средњим стручним школама у Србији: Ставови директора*.

Теодоровић, Станковић, Бодрожа, Милин, Ђерић (2016): J. Teodorović, D. Stanković, B. Bodroža, V. Milin, I. Đerić, Education policymaking in Serbia through the eyes of teachers, counsellors and principals, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(4), 347–375.

Теодоровић, Шевкушић, Малинић, Џиновић (2020б, у штампи): Ј. Теодоровић, С. Шевкушић, Д. Малинић, В. Џиновић, *Пошребје, проблеме и комјетенције директора школа у Србији*.

Хер, Блек, Бабин, Андерсон (2019): J. Hair, W. C. Black, B. Babin, R. E. Anderson, *Multivariate Data Analysis*, 8th Edition, Cengage, UK.

Хети (2009): J. Hattie, *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge.

Хјуз-Хасел, Луц (2006): S. Hughes-Hassell, C. 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.

Хопкинс, Рејнолдс (2001): D. Hopkins, D. Reynolds, The past, present and future of school improvement: Towards the third age, *British Educational Research Journal*, 27(4), 459–475.

Шеренс (2000): J. 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 of Humanities and Social Sciences

SCHOOL AS A LEARNING ENVIRONMENT – INSTRUMENT AND TEACHERS' PERCEPTIONS

Summary: Educational research is often focused on examining the factors that influence student achievement. Teaching quality is the most important among these variables, but it is postulated that many school constructs are also relevant for student outcomes. One of them – school as a learning environment – is the focus of this paper. The aim of the research was to develop, test and describe scales that measure school as a learning environment, as well as to use these scales to assess teachers' perceptions about their school as a learning environment. The following scales were examined: Interpersonal relationships and social climate in school; Innovation, vision and school development; Organization of school work; Learning as a value in school; and School leadership. The sample included 2401 teachers from 125 schools whose perceptions were assessed through a questionnaire. The results of the Principal Component Analysis (PCA) showed that the data support the existence of three instead of five scales, i.e. that the scale Innovation, vision and school development is not adequate, and that the scales Organization of school work and School leadership represent one scale in the eyes of the teachers. The reliability of the scales obtained from PCA is satisfactory. Teachers in Serbia are very satisfied with the variables that describe school as a learning environment, although there is room for improvement of interpersonal relationships and employee motivation.

Keywords: school as a learning environment, school factors, student achievement, scales, Serbia.

Predrag Ž. Živković
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Department of Humanities and
Social Sciences

УДК: 371.279.1-057.8
159.923.2-057.8
<https://doi.org/10.18485/uzdanica.2020.17.2.17>
Оригинални научни рад
Примљен: 30. септембар 2020.
Прихваћен: 23. новембар 2020.

DEFERMENT OF ACADEMIC OBLIGATIONS AND UNIVERSITY STUDENTS SELF-HANDICAPPING: PROCRASTINATION IN AN ACADEMIC CONTEXT

Abstract: Although there is no uniquely accepted definition, procrastination is usually defined as willing, irrational delay of planned activities, despite the knowledge that it will have negative consequences for an individual. Self-handicapping, as a strategy for coping with potential failure, occurs when there is a threat of self-esteem, that is, when a failure in an activity most commonly associated with ability is expected. The individual then actively seeks or creates factors that impede the performance of that activity, which can serve as justification for a potential failure. The aim of the research was to determine the connection between academic procrastination and student self-handicapping. In addition, a sample of one hundred ninety-eight students of the Faculty of Education ($N = 158$) was used to examine the factor structure of the instruments used (Procrastination Scale (Tuckman 1991), Self-handicapping Scale (Jones, Rhodewalt 1982), concurrent and discriminative validity of the scales, as well as predictive and classification values of the model in standard and hierarchical regression analysis (gender, study level, procrastination, self-handicapping, self-esteem, resilience, imposterism, burnout, self-directed learning). The results show that 54% of students procrastinate; that procrastination is explained by one dimension and self-handicapping by two (behavioral and proclaimed self-handicap); that the correlation of procrastination with behavioral self-handicapping is statistically significant ($r = 0.64$), and that the association of procrastination with claiming self-handicapping is not statistically significant ($r = 0.10$); that female respondents procrastinate more than male subjects; that weaker procrastinators self-handicap themselves differently (behavioral-claimed) while stronger procrastinators self-handicap themselves similarly; that based on standardized (β) beta coefficients in the regression analysis, it can be concluded that the strongest predictors of procrastination are gender and claimed self-handicapping. These data point to a relatively large number of those who are delaying their academic responsibilities, hence academic procrastination is a problem of epidemiological proportions among college students.

Keywords: procrastination, self-handicapping, academic context, correlation analysis.

THEORETICAL BACKGROUND

Procrastination can be defined as a needless delay of a relevant and timely task. Chronic procrastination is related to a host of traits, including low self-confidence and self-esteem and high depression, neurosis, self-awareness, social anxiety, forgetfulness, disorganization, non-competitiveness, dysfunctional impulsivity, behavioral rigidity, and lack of energy (Beswick, Rothblum, Mann 1988; Ferrari 2004; Ferrari, Johnson, McCown 1995; Lay 1986; Senecal, Koestner, Vallerand 1995). Review of the literature also suggests that procrastination is related to low conscientiousness, low self-esteem, and low self-efficacy (Van Eerde 2003, 2004).

Procrastination is a commonly observed self-handicapping behaviour (Steel 2007). Observed or reported procrastination has often been used as a proxy for self-handicapping (Ferrari, Tice 2000). However, procrastination alone does not necessarily indicate the presence of a self-handicapping motive. Procrastination that has no implication for failure on an evaluative task might be a product of laziness or disengagement. However, when procrastination does have an implication for failure it may indicate self-handicapping. Given this, measures of self-handicapping should positively correlate with measures of procrastination, but not to a degree that would suggest that they are the same construct.

The term self-handicapping was created and first presented to the scientific community in 1978 by the American researchers Berglas and Jones. According to the authors, self-handicapping strategies are strategies (excuses and behaviors) created by a person while performing a task that is important for them while not feeling capable of performing it (Berglas, Jones 1978; Harris et al. 1986; Kolditz, Arkin 1982). Self-handicapping strategies can be used in many contexts, such as management, sports and education. The frequent use of these strategies jeopardizes performance and interferes with success (Finez, Sherman 2012; McCrea et al. 2008; Smith, Hardy, Arkin 2009).

METHOD

AIM AND HYPOTHESES

The aim of the research was to determine the connection between academic procrastination and university students self-handicapping. There are four hypotheses in this study. First, the procrastination and self-handicapping will reflect multiple factors (H1). Such an interpretation is supported by previous multifactorial solutions (McCrea et al. 2008; Rhodewalt 1990; Zuckerman et al. 1998). Second, it is possible to establish a model with good fit-indices with the obtained component structure, which can confirm the connection between procrastination and self-handicapping dimensions (H2). Third, we assume that the chosen set of correlates

contributes to the discriminant validity of procrastination and self-handicapping (H3) measurements. Four, the different self-handicapping components will incrementally predict university students procrastination (H4). This will provide further evidence for the distinctiveness between self-handicapping factors and the importance of considering self-handicapping as a predictor of academic procrastination.

PARTICIPANTS

The initial sample of respondents consisted of 158 students from University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina – 54.1% of students of the 2nd year undergraduate Class teacher education study program and 45.9% of students of the 3rd year undergraduate and master postgraduate Class teacher education study program. Among 158 participants, there were 131 (83%) women and 27 (17%) men ($M = 1.83$, $SD = .375$), 50 (32%) postgraduate and 108 (68%) undergraduate students ($M = 1.06$, $SD = .206$). Test distribution for academic achievements is normal (Kolmogorov–Smirnov $Z = 1.999$, $p = 0.001$, $M = 2.46$, $SD = .706$).

MEASURES

Procrastination Scale (Tuckman 1991) – 16-item procrastination measure. In Tuckman's validation study, the measures showed adequate validity and reliability (Cronbach's alpha $\alpha = 0.88$). In the present study, calculated Cronbach's alpha was $\alpha = 0.87$ (for 15-item after conducting an inter-item and factor analysis). It is used for self-report measure of procrastination tendencies and to investigate its relationship to a behavioral measure of procrastination and to a self-report measure of correlated variables. In a subsequent study on 183 college students, a factor analysis of scores on the 35-item scale yielded a single-factor structure and a condensed scale of 16 items with a reliability of $\alpha = 0.86$. In our verification, by eliminating items with deficit communalities and low factor scores and loadings, a five-item version was obtained that gives good fit-indices in the CFA model presented in this study. This shortened version of the procrastination scale was recommended for use as a means of detecting students who may tend to procrastinate in the completion of college requirements.

Self-handicapping Scale (Rhodewalt, Jones 1982). SHS is a 25-item self-report inventory answered on six-point Likert scale. This 25-item questionnaire has a six-point Likert response scale ranging from (1) 'strongly disagree' to (6) 'strongly agree'. The 25-item SHS is the most widely used self-report measure of self-handicapping in psychological research studies. It was constructed to identify self-handicapping tendencies as a general trait (Rhodewalt 1990). Although research studies to date suggest that the SHS may be factorially complex, there has been a

lack of agreement about which factor structure best represents self-handicapping (as measured by the SHS). Both unidimensional and multifactorial structures have been found. McCrea, Hirt, Hendrix, Milner and Steele (2008) suggested a two-factor structure of the SHS. They labelled their factors 'claimed' and 'behavioural', differentiating between self-handicapping behaviours that actually took place (behavioral), and those that were only said to have taken place (claimed). In our sample, the result obtained for Cronbach's alpha reliability coefficient is $\alpha = 0.78$ (behavioral self-handicapping) and $\alpha = 0.83$ (claimed self-handicapping).

Clance Imposter Phenomenon Scale (Clance 1985). There are two versions, the original scale with 20 items and the short version with 16 items. Both versions of the instrument have been tested, the 20-item version and the 16-item version. SPSS 17.0 was used for statistical processing and a defined version of rawpar.spss syntax was used for parallel analysis (O'Connor 2000). The Cronbach's alpha reliability coefficient for 20-item scale (CIPS-20) was $\alpha = 0.81$. The results of the parallel analysis, for the first version of the scale CIPS-20, indicate the justification of accepting two factors. The characteristic values of the two components exceed the corresponding threshold values obtained using an equally large matrix of random numbers. The obtained correlation between these two factors is $r = 0.38$. Two factors are interpreted as true imposters (1) and strategic imposters (2) (Leonhardt, Bechtoldt, Rohrmann 2017).

Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES) (Rosenberg 1965; Todorović 2005). The RSES assesses the overall sense of being capable, feeling worthwhile, and competent. Internal consistency and factor validity of the Serbian version of the RSES were shown to be high (Todorović 2005). The scale consists of 10 items, and the degree of self-esteem for each item is rated on a 7-point Likert scale (range 10–77). In the present study the internal reliability by Cronbach's alpha coefficient is $\alpha = 0.78$.

Maslach Teachers Burnout Inventory – Educators Survey (MBI – ES) (Maslach 1986). This scale consists of 22 items. Generally speaking, on our sample of teachers the instrument shows satisfactory metric characteristics (Živković, Grozdanović 2015). The reliability was determined with Cronbach's alpha coefficient. The internal reliability of the questionnaire is over 0.60 (Cronbach's alpha coefficient $\alpha = .604$, with standardization value of $\alpha = .633$).

Resilience Scale – RS14 (Wagnild, Young 1993). In order to provide clinicians and researchers with a shorter instrument for reducing the burden on participants, a short version of RS (RS-14) (Vagnild 2009) was developed. Cronbach's alpha of the RS-14 has been reported to be excellent ($\alpha = .93$) and it correlates strongly ($r = .97$) with the original RS (Wagnild 2009a). In the present study, the calculated Cronbach's alpha was $\alpha = .84$.

Self-directed Learning Assessment Scale (Williamson 2007). The author defined a preliminary sample of items ($N = 75$). After the interstate reliability analy-

sis, a final version of the test consisting of 58 items was obtained. Factor analysis identifies five dimensions (subscales): awareness, learning strategies, learning activities, evaluation, and interpersonal skills. The scale is of the Likert type, with rating alternatives from 1 (never) to 5 (always).

PROCEDURE

The survey was conducted anonymously and voluntarily at the Faculty of Education in Jagodina. The translation of the scales from English into Serbian was accomplished by a professional translator. The aim of the translation was not to achieve literal or syntactic equivalence, but to maintain the original denotation and connotation of items.

Cronbach's alpha coefficient, the test-retest correlation coefficient, and the correlations between the STPIS and other measures were established by calculating Pearson's correlation coefficients. Exploratory factor analysis (EFA), parallel analysis (PA) and confirmatory factor analysis (CFA) were conducted by using data at initial assessment. For all statistical analyses two-tailed tests were used. For all statistical evaluations, p-values less than 0.05 were considered indicative of significant differences. The statistical analyses were conducted using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) for Windows, version 17.0. For statistical analysis, p-values lower than 0.05 were considered statistically significant. The normality of the total scores of PS and SHS was evaluated by using the Kolmogorov–Smirnov test of normality. Reliability and internal consistency (inter-item correlation) for PS and SHS were assessed using Cronbach's alpha coefficient. The correlations between both scale scores and self-reported self-esteem, resilience, imposterism, burnout stress, and self-directed learning were calculated by using Pearson's correlation coefficient (one-tailed significance). To evaluate and confirm the factor structures in components analysis, a confirmatory factor analysis was done with LISREL 9.30.

RESULTS

Exploratory factor analysis and parallel analysis. In dimension reduction analysis, we used three procedures to determine the number of instrument components we used to measure procrastination and self-handicap: exploratory factor analysis (from PCA), parallel analysis (PA), and confirmatory factor analysis (standard solution in CFA).

The factor analysis, from a principal component extraction with Varimax rotation of the procrastination scale offered an initial four-component solution, which we checked in the second step with a parallel analysis. The parallel analysis

confirmed the acceptance of only one component whose characteristic value exceeds the corresponding threshold values. This component, after eliminating others with a negligibly small percentage of explanation of variance, consists of five items (items 5, 6, 8, 14, and 15 from the basic set of scale items; Tuckman 1991). The obtained Cronbach’s alpha reliability coefficient is $\alpha = 0.79$.

In the assessment of the self-handicapping scale dimensions, the factor analysis singled out a seven-component solution. The parallel analysis confirmed the existence of only two components, namely those with significantly higher eigenvalues from factor analysis and factor loads (total cumulative percentage of 45.43% of the explained variance). Items from both factor solutions coincide with a set of factor items from the author’s basic check (validation and internal consistency check; Jones, Rhodewalt 1982). Therefore, we interpreted them identically, as behavioral self-handicapping ($\alpha = 0.83$) and claimed self-handicapping ($\alpha = 0.87$). After this, in the confirmatory factor analysis, we evaluated the model obtained in this way.

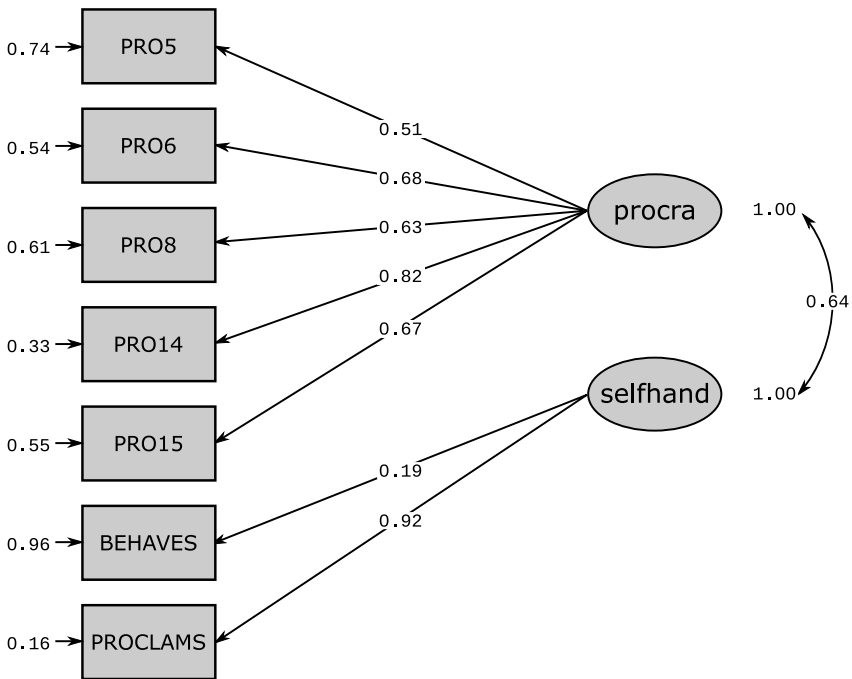
Confirmatory factor analysis. To evaluate and confirm the factor structures of both scales, confirmatory factor analysis was done with LISREL 9.30. The Goodness-of-Fit Index (GFI), the Adjusted Goodness-of-Fit Index (AGFI), the Comparative Fit Index (CFI), and the Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) were used to evaluate the fit of the models using the following criteria: $GFI > .90$, $AGFI > .90$, $CFI > .95$ and $RMSEA < .06$ (Barret 2007; Kline 2005; McCallum 1996; Miles, Shevlin 1998; Hu, Bentler 1999; Hu, Bentler 1999; Bentler, Bonnet 1980; Mulaik et al. 1989; all normes according to: Azman, 2017).

Table 1. Summary of fit-indices for the present model (one procrastination (five items) – two self-handicapping factors)

	Goodnes-of-fit indices	Results	Norm
1.	χ^2 p-value	0.212	$\geq .05$ (Barret 2007)
2.	RMSEA	0.077	$\leq .05$ (McCallum 1996)
3.	GFI	0.915	$\geq .90$ (Miles, Shevlin 1998)
4.	AGFI	0.817	$\geq .80$ (Hu, Bentler 1999)
5.	SRMR	0.057	$\leq .05$ (Byrne 1998)
6.	NFI	0.836	$\geq .90$ (Bentler, Bonnet 1980)
7.	NNFI	0.926	$\geq .80$ (Bentler, Bonnet 1980)
8.	CFI	0.915	$\geq .90$ (Bentler 1990)
9.	PGFI	0.925	$\geq .90$ (Mulaik et al. 1989)

The path diagram shows satisfactory values of uniqueness for all selected variables. It is possible to predict both latent variables based on the set variables in the model, except for self-handicapping based on behavioral self-handicapping.

Figure 1. Path diagram for confirmatory factor analysis (standard solution).



Chi-Square=16.73, df=13, P-value=0.21196, RMSEA=0.077

The obtained indicators of descriptive statistics and reliability coefficient are shown in the Table 2.

Table 2. Scales descriptive statistics and reliability coefficients

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	α
Procrastination	5,00	25,00	16,4694	4,65968	0,79
Behavioral self-handicapping	4,00	20,00	15,0204	3,69397	0,78
Claimed self-handicapping	1,00	17,00	7,5714	4,46748	0,83
Resilience	57,00	125,00	97,5060	12,80851	0,84
True imposter	19,00	47,00	29,0000	8,28344	0,64
Strategic imposter	15,00	27,00	23,2143	3,51215	0,76
Self-esteem	19,00	50,00	33,3486	6,49449	0,78
Burnout	8,00	92,00	57,6593	11,37074	0,63
Awereness SDL	26,00	56,00	48,3902	5,25775	0,79
Learning strategy SDL	28,00	54,00	44,0000	5,80086	0,73
Learning activity SDL	27,00	58,00	45,3659	6,20385	0,71
Evaluation SDL	27,00	54,00	44,2195	5,40607	0,69
Inter-relationship skills SDL	29,00	52,00	45,0488	4,98473	0,80

Independent t-test results of group comparisons show that there are statistically significant differences with respect to gender only regarding procrastination (male $M = 11.285$, $SD = 4.71$; female $M = 17.333$, $SD = 4.10$; $t = 3.541$, $p = 0.014$) and behavioral self-handicapping (male $M = 17,571$, $SD = 1,133$; female $M = 14,595$, $SD = 3,806$; $t = 2,037$, $p = 0,000$).

Correlation. For the purpose of determining the discriminant and concurrent validity of selected instruments, correlations with scores on scales for measuring the following psychological variables of interest were calculated: resilience, self-esteem, imposterism, burnout, and self-directed learning. The obtained results are shown in the Table 3.

Table 3. Correlation matrix for variables of interest

	Procrastination	Behavioral SH	Claimed SH
Resilience	,090	,030	,053
True imposter	,383*	,281*	,590**
Strategic imposter	,507**	,040	,536**
Self-esteem	,261*	-,335*	,254*
Burnout	,054	,130	,088
Awareness SDL	,121	-,122	,126
Learning strategy SDL	,079	-,371*	,055
Learning activity SDL	,197	-,296*	,048
Evaluation SDL	,162	-,251*	-,089
Inter-relationship skills SDL	,102	-,340*	,116

Note: SH – Self-Handicapping; SDL – Self-Directed Learning

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

The correlation between procrastination and claimed self-handicapping is $r = .538$, and between procrastination and behavioral self-handicapping $r = .108$. The correlation between two self-handicapping factors is $r = .179$. The correlation between procrastination and self-handicapping (from standard solution fit indices) is $r = .64$.

Standard regression analysis. How well do two self-handicapping measures predict procrastination? How much of the variance in the procrastination measurement results can be explained by the values of the results from the self-handicapping scale? Which trait predicts procrastination better: behavioral or claimed self-handicapping? The answers to these questions will be given by regression analysis.

Table 4. Model summary for standard regression

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,538	,290	,259	4,01104	,290	9,390	2	46	,000

The coefficient of determination $R^2=0.290$ was obtained; the model (behavioral and proclaimed self-handicapping) explains 29% of the procrastination variance. Obtained Adjusted $R^2 = 0.259$ (recommended for small samples). From the ANOVA table we can determine the statistical significance of this indicator (test results of the null hypothesis that $R^2=0$). The model in our case reaches statistical significance (Sig. = 0.000; $p \leq 0.05$).

The standardized Beta coefficient, which we used here to compare the contribution of both independent variables, shows that claimed self-handicapping ($\beta=0.536$) contributes significantly more to the explanation of procrastination than behavioral self-handicapping ($\beta=0.013$). This variable makes a significant unique contribution to the prediction of procrastination (Sig. = 0.000). Semipartial correlation coefficient (Part = 0.527) indicates a 27% variance in procrastination that can be uniquely explained by proclaimed self-handicap.

Hierarchical multiple (sequential) regression analysis. We performed a hierarchical multiple regression analysis in four blocks. In the first block, we included gender of the respondents and the study program into the analysis of the variable. This changed the statistical influence of these variables.

Table 5. Model summary for hierarhical regression

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,545	,297	,239	3,48807	,297	5,072	1	12	,044
2	,812	,659	,557	2,65978	,362	5,319	2	10	,027
3	,851	,724	,488	2,86113	,065	,547	3	7	,666
4	,886	,785	,303	3,33793	,061	,381	3	4	,773

In the second step, we inserted a block of variables of interest (behavioral and proclaimed self-handicapping), and in the next two correlates. After entering the variables in Block 1 (gender, study program), the whole model explains 29.7 percent variance (Sig. F change = 0.044), variables in Block 2 (behavioral and proclaimed self-handicapping), the model as a whole explains 65.9 percent of the variance. In this block, 36.2 percent of the variance was explained that explains the variables behavioral and proclaimed self-handicapping (Sig. F change = 0.027). $F = 6.454, p = 0.010$) The variables included in Block 3 and Block 4 add a negligibly small percentage of explanation of variance that is not statistically significant.

To determine how much each variable contributes to the final equation, we use coefficient indicators: two variables make a statistically significant contribution, namely gender ($\beta = .569$) which explains 32.4 percent of the procrastination variance (SCC = 0.563), and claimed self-handicapping ($\beta = .615$) which explains 36.12 percent of the procrastination variance (SCC = 0.601).

DISCUSSION

This study aimed to analyze the procrastination and self-handicapping strategies of college students and examine the relationship between the reported use of these strategies and the variables 'gender' and 'study program', as well as psychological correlates: self-esteem, imposterism, resilience, burnout, and self-directed learning. Generally, most participants reported the use of self-handicapping behaviors in the academic context, such as procrastination (54%). According to the literature, this result was expected and has important educational implications because these behaviors can affect learning and jeopardize student performance (Gadbois, Sturgeon 2011; Leary, Shepperd 1986; Leondari, Gonida 2007; Schwinger, Stiensmeier-Pelster 2011).

In the present study, factor analysis shows that procrastination can be interpreted as a one-dimensional trait, and self-handicapping as a two-dimensional construct (CFA indices good-fit; RMSEA = 0.077, GFI = 0.915, AGFI = 0.817). Although similar, these two types of strategy differ in terms of harm to academic performance and are related to external judgment (Gadbois, Sturgeon 2011; Hirt et al. 1991; Leary, Shepperd 1986). In our study, we obtained confirmation for differentiation; the correlation between these two types of self-handicapping is not statistically significant ($r = 0.17$). Correlation between procrastination and claimed self-handicapping is $r = 0.53$, and procrastination and behavioral self-handicapping $r = 0.10$.

The obtained correlation between two self-handicapping factors is $r = 0.17$. The correlation between procrastination and self-handicapping (from standard solution fit indices) is $r = 0.64$. Ferrari (1990) obtained a slightly lower correlation between procrastination and self-handicapping ($r = 0.29$) in his seminal paper. The obtained correlations between self-esteem and procrastination and behavioral and claimed self-handicapping are in line with the results of previous research (Rhodewalt 1990; Strube 1986; Zuckerman et al. 1998; Urdan, Midgley 2000; Van Eerde 2003, 2004).

It may be interesting that statistically significant correlations of procrastination and self-handicapping with both types of imposterism (true and strategic imposter) were obtained. Although we have not found in the available research studies that links between these two variables have been established and given the nature of the imposter phenomenon, such results are not surprising – although it can be assumed that this could be a spillover of similar entities.

Claimed self-handicapping ($\beta = 0.536$) contributes significantly more to the explanation of procrastination than behavioral self-handicapping ($\beta = 0.013$). This variable makes a significant unique contribution to the prediction of procrastination (Sig. = 0.000). Likewise, two variables make a statistically significant contribution to explaining procrastination variance, namely gender ($\beta = 0.569$), which explains 32.4% of procrastination variance (SpC(semi-partial correlation) = 0.563), and

claimed self-handicapping ($\beta = 0.615$), which explains 36.12% of the procrastination variance ($SpC = 0.601$). Therefore, it could be stated that our procrastinators are not self-handicappers in the true sense of the word. They are self-reported self-handicappers, or claimed self-handicappers.

CONCLUSION

It would be interesting to notice that the participants of the study, despite reporting the use of self-handicapping strategies, seemed aware of the impact of their actions on academic performance and are concerned about their professional training. These same students also reported that reflecting on actions that are detrimental to learning is a crucial step toward changing their behavior, enhancing their learning and academic performance and becoming good professionals. It is clear that these data are highly promising, particularly because they were collected from individuals who aspire to be teachers.

Given these results and the paucity of Serbian publications on the use of self-handicapping strategies, it is evident that further research on this topic is needed. In addition to identifying these behaviors, it could be interesting to propose ways to reduce the frequency of their occurrence in the academic setting. It can be expected that once students become informed regarding what these strategies are and how to minimize their use, they will be more able to modify their behavior.

As the sample consisted of students from Class teacher education study program, it is essential to consider that these students are preparing to become teachers of children and teenagers who, in turn, could be using the same self-handicapping strategies and procrastination reported in this study. In addition to benefiting students, it is expected that if students have a better understanding of these behaviors, they will be able to identify self-handicapping attitudes, guide their students by providing better methods to deal with these attitudes and help them develop more favorable behaviors toward learning.

REFERENCES

Azman (2017): A. H. N. Azman, *SEM: Confirmatory factor analysis (CFA)*, Inspira Resources.

Berglas, Jones (1978): S. Berglas, E. E. Jones, Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success, *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(4), 405–417.

Burka, Yuen (1983): J. B. Burka, L. M. Yuen, *Procrastination: Why you do it, what to do about it*, Reading, MA: Addison-Wesley.

Clance (1985): P. R. Clance, *The Impostor Phenomenon*, Atlanta: Peachtree.

Ferrari (1991a): J. R. Ferrari, A preference for a favorable public impression by procrastination: Selecting among cognitive and social tasks, *Personality and Individual Differences*, 12, 1233–1237.

Ferrari (1991b): J. R. Ferrari, Self-handicapping by procrastinators: Protecting social-esteem, self-esteem, or both?, *Journal of Research in Personality*, 25, 245–261.

Ferrari (1993): J. R. Ferrari, Christmas and procrastination: Explaining lack of diligence at a “real-world” task deadline, *Personality and Individual Differences*, 14, 25–33.

Ferrari (1994): J. R. Ferrari, Dysfunctional procrastination and its relationship with self-esteem, interpersonal dependency, and self-defeating behaviors, *Personality and Individual Differences*, 15, 673–679.

Ferrari (2001): J. R. Ferrari, Procrastination as self-regulation failure of performance: Effects of cognitive load, self-awareness, and time limits on ‘working best under pressure’, *European Journal of Personality*, 15, 391–406.

Ferrari (2004): J. R. Ferrari, Trait procrastination in academic settings: An overview of students who engage in task delays, In: H. C. Schowuenburg, C. Lay, T. A. Pychyl, J. R. Ferrari (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic settings*, Washington, DC: American Psychological Association, 19–28.

Ferrari, Tice (2000): J. R. Ferrari, D. M. Tice, Procrastination as a self-handicap for men and women: A task avoidance strategy in a laboratory setting, *Journal of Research in Personality*, 34, 73–83.

Finez, Sherman (2012): L. Finiez, D. K. Sherman, Train in vain: The role of the self in claimed self-handicapping strategies, *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34(2), 600–620.

Gadbois, Sturgeon (2011): S. A. Gadbois, R. D. Sturgeon, Academic self-handicapping: Relationships with learning specific and general self-perceptions and academic performance over time, *British Journal of Educational Psychology*, 81(2), 207–222.

Harris, Snyder (1986): R. N. Harris, C. R. Snyder, The role of uncertain self-esteem in self-handicapping, *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 451–458.

Harris, Snyder, Higgins, Schrag (1986): R. N. Harris, C. R. Snyder, R. L. Higgins, J. L. Schrag, Enhancing the prediction of self-handicapping, *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1191–1199.

Hirt, Deppe, Gordon (1991): E. R. Hirt, R. K. Deppe, L. J. Gordon, Self-reported versus behavioral self-handicapping: Empirical evidence for a theoretical distinction, *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(6), 981–991.

Janis, Mann (1977): I. L. Janis, L. Mann, *Decision making: a psychological analysis of conflict, choice, and commitment*, New York: Free Press.

Jones, Rhodewalt (1982): E. E. Jones, F. Rhodewalt, *The Self-handicapping Scale*, available from F. Rhodewalt, Department of Psychology, University of Utah, Salt Lake City, UT.

Kolditz, Arkin (1982): T. A. Kolditz, R. M. Arkin, An impression management interpretation of the self-handicapping strategy, *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(3), 492–502.

Lay (1986): C. H. Lay, At last, my research article on procrastination, *Journal of Research in Personality*, 20, 474–495.

Leary, Shepperd (1986): M. R., Leary, J. A. Shepperd, Behavioral self-handicaps versus self-reported handicaps: A conceptual note, *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1265–1268.

Leondari, Gonida (2007): A. Leondari, E. Gonida, Predicting academic self-handicapping in different age groups: The role of personal achievement goals and social goals, *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 595–611.

McCrea, Hirt, Hendrix, Milner, Steele (2008): S. McCrea, E. R. Hirt, K. L. Hendrix, B. J. Milner, N. L. Steele, The worker scale: Developing a measure to explain gender differences in behavioral self-handicapping, *Journal of Research in Personality*, 42(4), 949–970.

Milgram, Sroloff, Rosenbaum (1988): N. A. Milgram, B. Sroloff, M. Rosenbaum, The procrastination of everyday life, *Journal of Research in Personality*, 22, 197–212.

Milgram, Marshevskyb, Sadeh (1995): N. A. Milgram, S. Marshevskyb, C. Sadeh, Correlates of academic procrastination: Discomfort, task aversiveness, and task capability, *The Journal of Psychology*, 129(2), 145–155.

O'Connor (2000): B. P. O'Connor, SPSS and SAS programs for determining the number of components using parallel analysis and velicer's MAP test, *Journal of the Psychonomic Society, Inc.*, 32(3), 396–402.

Rosenberg (1965): M. Rosenberg, *Society and the adolescent self-image*, Princeton, NJ: Princeton University Press.

Schraw, Wadkins, Olafson (2007): G. Schraw, T. Wadkins, L. Olafson, Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination, *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 12–25.

Schwinger, Stiensmeier-Pelster (2011): M. Schwinger, J. Stiensmeier-Pelster, Prevention of self-handicapping: The protective function of mastery goals, *Learning and Individual Differences*, 21(6), 699–709.

Schlenker, Dlugolecki, Doherty (1994): B. R. Schlenker, D. W. Dlugolecki, K. Doherty, The impact of self-presentations on self-appraisals of behavior: The power of public commitment, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20, 20–33.

Smith, Hardy, Arkin (2009): J. L. Smith, T. Hardy, R. Arkin, When practice doesn't make perfect: Effort expenditure as an active behavioral self-handicapping strategy, *Journal of Research in Personality*, 43(1), 95–98.

Senecal, Koestner, Vallerand (1995): C. Senecal, R. Koestner, R. J. Vallerand, Self-regulation and academic procrastination, *Journal of Social Psychology*, 135, 607–619.

Solomon, Rothblum (1984): L. J. Solomon, E. Rothblum, Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates, *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503–509.

Steel (2007): P. Steel, The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure, *Psychological Bulletin*, 133, 65–94.

Strube (1986): M. J. Strube, An analysis of the self-handicapping scale, *Basic and Applied Social Psychology*, 7, 211–224.

Tedeschi (1981): J. T. Tedeschi, *Impression management theory and social psychological research*, New York: Academic Press.

Tice, Baumeister (1997): D. M. Tice, R. F. Baumeister, Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling, *Psychological Science*, 8(6), 454–458.

Tuckman (1991): B. W. Tuckman, The development and concurrent validity of the procrastination scale, *Educational and Psychological Measurement*, 51, 473–480.

Urdu, Midgley (2001): T. Urdu, C. Midgley, Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn, *Educational Psychology Review*, 13(2), 115–138.

Van Eerde (2003): W. van Eerde, A meta-analytically derived nomological network of procrastination, *Personality and Individual Differences*, 35, 1401–1418.

Van Eerde (2004): W. van Eerde, Procrastination in academic settings and the Big Five model of personality: A meta-analysis, In: H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pynchyl, J. R. Ferrari (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic settings*, Washington: American Psychological Association, 29–40.

Wagnild, Young (1993): G. Wagnild, H. Young, Development and Psychometric Evaluation of Resilience Scale, *Journal of Nursing Measurement*, 1, 165–178.

Предраг Ж. Живковић

Универзитет у Крагујевцу

Факултет педагошких наука у Јагодини

Катедра за друштвено-хуманистичке науке

ОДЛАГАЊЕ АКАДЕМСКИХ ОБАВЕЗА И САМОХЕНДИКЕПИРАЊЕ СТУДЕНАТА: ПРОКРАСТИНАЦИЈА У АКАДЕМСКОМ КОНТЕКСТУ

Резиме: Будући да не постоји јединствено прихваћена дефиниција, прокрастинација се обично дефинише као добровољно ирационално одлагање планираних активности, упркос знању да ће то имати негативне последице по појединца. Самохендикепирање, као стратегија за суочавање са потенцијалним неуспехом, јавља се када постоји претња самопоштовању, односно када се очекује неуспех у активности која је најчешће повезана са способношћу појединца. Тада особа активно тражи или ствара факторе који ометају обављање активности, што може послужити као оправдање за потенцијални неуспех. Циљ истраживања био је да се утврди веза између академске прокрастинације и самохендикепирања студената. Поред тога, на узорку од сто деведесет осам студената Факултета педагошких наука у Јагодини (N = 198), испитана је факторска структура коришћених инструмената (*Procrastination Scale* (Tuckman 1991), *Self-Handicapping Scale* (Jones, Rhodewalt 1982)), интерна и дискриминативна валидност скала, као и предиктивна и класификациона вредност модела у стандардној и хијерархијској регресионој анализи (пол, ниво студија, прокрастинација, самохендикепирање, самопоштовање, резилјентност, импостеризам, изгарање, самоусмерено учење). Резултати показују да 54% студената прокрастинише; да се прокрастинација објашњава једном димензијом, а самохендикепирање двома (показано и прокламовано самохендикепирање); да је корелација прокрастинације са показаним самохендикепирањем статистички значајна ($r = 0.64$), а да повезаност прокрастинације са прокламованим самохендикепирањем није статистички значајна ($r = 0.10$); женски испитаници прокрастинишу више од мушких; слабији прокрасти-

натори се другачије самохендикепирају, а јачи прокрастинатори се слично самохендикепирају; на основу стандардизованих (β) бета коефицијената у регресионој анализи можемо закључити да су најјачи предиктори прокрастинације пол и прокламовано самохендикепирање. Ови подаци указују на релативно велик број оних који одлажу своје академске обавезе, па се може констатовати да је академска прокрастинација проблем епидемиолошких размера међу студентима.

Кључне речи: прокрастинација, самохендикепирање, академски контекст, корелациона анализа.

Katarina B. Putica
University of Belgrade
Innovative Centre of
the Faculty of Chemistry

УДК: 371.3::547
<https://doi.org/10.18485/uzdanica.2020.17.2.18>
Оригинални научни рад
Примљен: 31. август 2020.
Прихваћен: 30. новембар 2020.

GRAMMAR SCHOOL STUDENTS' PERCEPTIONS TOWARD ORGANIC CHEMISTRY AND THE IMPLEMENTATION OF CONTEXT-BASED APPROACH IN ORGANIC CHEMISTRY TEACHING¹

Abstract: Along with being an essential part of everyday life, organic chemistry has tremendous economic significance. Given that grammar school represents a stepping stone toward university education and professional carriers in this field, improving organic chemistry teaching at grammar school level is of great importance. Consequently, this research aimed to determine the way in which organic chemistry is typically taught in grammar school, grammar school students' perceptions toward organic chemistry and their perceptions concerning the potential of context-based teaching approach to facilitate organic chemistry learning. Data were obtained by means of the two questionnaires, completed by 163 third year grammar school students. It was concluded that organic chemistry teaching in grammar school primarily consists of the teacher's presentation of academic content, which is only occasionally linked to everyday life and previously acquired chemistry knowledge. At the same time, students perceive organic chemistry as abstract, difficult to understand and more difficult to learn than general and inorganic chemistry, while around 40% of students perceive the quality of their organic chemistry knowledge to be poor. Conversely, students perceive context-based organic chemistry lessons to be more interesting than their typical organic chemistry lessons and point out that such an approach to teaching could enhance their motivation to learn organic chemistry and their ability to apply organic chemistry knowledge in everyday life. Although they are not convinced that it could also improve their understanding of organic chemistry, nearly 60% of students recommend to their teachers more frequent application of context-based approach in organic chemistry teaching.

Keywords: organic chemistry, context-based teaching approach, grammar school students, questionnaires.

¹This research was financed by the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia, contract number 451-03-68/2020-14/200288.

INTRODUCTION

The range of application of organic compounds in everyday life is enormous and it includes products such as medicines, cosmetics, rubber and plastic products, detergents, fuels, coatings, as well as food. Consequently, organic chemistry is crucial to modern world economies (Nicolau 2014: 5). Given that grammar school represents a stepping stone toward university education and professional carriers in this field, providing timely interventions in order to help the grammar school students overcome any difficulties they are faced with while learning organic chemistry is of the utmost importance (O'Dwyer, Childs 2014: 988). Previous research studies found that the most prominent difficulties associated with organic chemistry learning are students' lack of motivation to learn organic chemistry (Johnstone 2006: 61), low conceptual understanding and unawareness of the importance of organic chemistry in everyday life (O'Dwyer, Childs 2014: 988).

One of the main causes of these difficulties could lie in the way in which organic chemistry is taught to students. More specifically, if organic chemistry teaching is reduced to teacher's presentation of pure academic content, the students will have little chance to develop the awareness of the relevance of that content in everyday life (O'Dwyer, Childs 2014: 990). Furthermore, being unaware of the relevance of a given content diminishes students' motivation and positive attitude toward learning. Given that positive attitude and motivation play an important role in its promotion this, in turn, represents a serious obstacle to meaningful learning (Novak 2010: 106). Additionally, if the way in which new knowledge is taught to students does not propel them to make significant connections between new information and previously acquired knowledge, rote memorization is likely to occur, and low levels of conceptual understanding have primarily been associated with rote memorization dominated learning (Bretz 2001: 1113).

LITERATURE REVIEW ON CONTEXT-BASED TEACHING APPROACH

Around the world, context-based approach has been recognized as one of the key teaching approaches for promoting students' conceptual understanding, motivation to learn natural sciences and the awareness of the relevance of scientific knowledge in everyday life (Bennett, Lubben, Hogarth 2007: 363). Within this approach, diverse contexts from everyday life are used as a framework for introducing new scientific knowledge to students. The use of contexts that the students find relevant for themselves and the society that they live in is essential for the promotion of their motivation to learn natural sciences and functionalization of scientific knowledge (Gilbert 2006: 964–965).

In the field of natural sciences, two specific forms of context-based approach, known as the STS and SSI approaches, have been applied (Bennett, Lubben, Hogarth 2007: 347). The STS (Science Technology Society) approach is based on the use of cultural, economic, political as well as environmental contexts, as the basis for the introduction of new knowledge. The application of this approach is aimed at developing students' awareness of the impact of scientific and technological discoveries on modern society, as well as developing students' ability to anticipate and perceive the consequences of the application of these discoveries for themselves and society as a whole. The SSI (Socio-Scientific Issues) approach contains all the elements of the STS approach, but is more oriented towards developing students' awareness that the application of scientific and technological discoveries in contemporary society raises a number of ethical and moral issues.

When it comes to the implementation of context-based approach in chemistry teaching in high school, the results of previous research studies confirmed its potential to promote students' chemical literacy (Fensham 2009: 894), as well as students' motivation to learn inorganic chemistry (Kuhn, Muller 2014: 16). However, there is practically no research evidence concerning the grammar school students' perceptions toward the implementation of context-based approach in organic chemistry teaching.

RESEARCH METHODOLOGY

RESEARCH AIMS

This research had two aims. As discussed earlier, organic chemistry plays an important role in the modern society, but previous research reported difficulties with the conceptual understanding, low motivation to learn organic chemistry and unawareness of the relevance of organic chemistry in everyday life, which could all be caused by the way in which organic chemistry is taught to students. Since grammar school represents the foundation for university education and future professional carriers in this field, the first aim of this research was to determine the way in which organic chemistry is typically taught in grammar school, as well as grammar school students' perceptions toward organic chemistry. Given that context-based approach has been recognized as one of the key approaches for overcoming all the aforementioned difficulties, the second aim of this research was to explore grammar school students' perceptions toward its implementation in organic chemistry teaching.

RESEARCH DESIGN

In accordance with the research aims, a survey within which students completed two questionnaires has been conducted. The general outlines of the research design are presented in Table 1.

Table 1. The research design

Lesson period number	Activities
1.	Students complete Questionnaire 1
2.	Context-based elaboration of the teaching unit <i>Alcohols</i>
3.	Students complete Questionnaire 2

RESEARCH SAMPLE

A total of 163 students (aged 17–18 years) from two grammar schools in Belgrade (four third-year natural sciences stream of study classes from each of the schools) completed the two questionnaires. The written consent for conducting the survey has been obtained from the director and science committee from each of the schools. All of the students in the research sample were volunteers.

RESEARCH INSTRUMENTS

Research data were collected by means of Questionnaire 1 and Questionnaire 2. The questions in Questionnaire 1 referred to students' perceptions toward what kind of activities comprise their typical organic chemistry lesson, their perceptions toward the complexity, abstractness and extensiveness of the organic chemistry curriculum and their perceptions toward the quality of organic chemistry knowledge that they acquired during the current school year. The questions in Questionnaire 2 examined students' views on beneficial effects that could be expected from the application of context-based approach in organic chemistry teaching.

CONTEXT-BASED ELABORATION OF THE TEACHING UNIT *ALCOHOLS*

In accordance with the principles of context-based teaching approach, within the elaboration of the teaching unit *Alcohols*, the nomenclature, as well as physical and chemical properties of these compounds, were elaborated within the examples of their application in everyday life.

Following the teachers' introductory presentation of the key structural properties of alcohols, as well as the rules for naming alcohols according to the IUPAC

nomenclature, each student was presented with a context-based textual material about these compounds. Within this material, structural formulas, nomenclature, as well as the examples of the application of alcohols that are the most common in everyday life were presented. On the basis of this, students were supposed to answer the questions related to the structure, nomenclature and physical and chemical properties of alcohols, and, thus, acquire new knowledge about these compounds. The overview of examples from everyday life that the students used in order to answer these questions is presented in Table 2.

Table 2. Context-based elaboration of the teaching unit *Alcohols*

Type of knowledge	Questions for students	Examples from everyday life used to acquire this type of knowledge
Nomenclature of alcohols	Ascertain IUPAC and trivial names of the following alcohols	Alcohol found in alcoholic beverages and medicinal alcohol; alcohol which is a key component of antifreeze; alcohol found in hand creams
Structural properties of alcohols	Are there alcohols that contain more than one hydroxyl group?	Alcohol which is a key component of antifreeze; alcohol found in hand creams
Physical properties of alcohols	Ascertain whether ethanol is soluble in water	Alcoholic beverages as aqueous solutions of ethanol
	Ascertain whether ethanol is soluble in non-polar solvents	Behavioral changes associated with alcohol intoxication, caused by ethanol's penetration of the blood-brain barrier, whose key components are phospholipid molecules
	Ascertain the key factors that influence the boiling and freezing points of alcohols	Comparison of the boiling points of ethylene glycol and ethanol; freezing-point depression of water in the presence of antifreeze
Chemical properties of alcohols	What are the products of oxidation of ethanol in the presence of potassium dichromate?	Alcotest
	How would you distinguish between primary, secondary and tertiary alcohols?	Addition of Lucas' reagent to medicinal alcohol
	Are alcohols combustible?	Use of methanol and ethanol as fuels for racing cars
	What are the reactants and products of the reaction of alcoholic fermentation?	Ethanol as a renewable energy source which can be obtained from sugar cane

DATA ANALYSIS

For the first question in Questionnaire 1 referring to students' perceptions toward what percentage of time is devoted to various activities during one of their typical organic chemistry lessons, the mean values calculated from all the percentages that the students enlisted for each activity are reported. For all the other

questions in Questionnaire 1 and Questionnaire 2 the number and percentage of students who chose each of the options that were offered are provided.

RESEARCH RESULTS

RESULTS OF QUESTIONNAIRE 1

Students' perceptions concerning the percentage of time that is being devoted to various activities during one of their typical organic chemistry lessons are presented in Table 3.

Table 3. Activities that comprise a typical organic chemistry lesson

Activity	Average percentage of time devoted to his activity
The teacher presents the academic content, according to the organic chemistry textbook	55,82
The teacher links the new organic chemistry knowledge with the previously acquired general and inorganic chemistry knowledge	12,23
The teacher links the new organic chemistry knowledge with the previously acquired organic chemistry knowledge	15,62
The teacher links the new organic chemistry knowledge with everyday life	14,02
The teacher performs organic chemistry demonstration experiments	1,47
The students perform organic chemistry experiments	0,84

As can be seen from Table 3, most of the time of a typical organic chemistry lesson is devoted to the teacher's presentation of academic content, according to the organic chemistry textbook. Some of the time is devoted to linking of the new knowledge with the previously acquired organic chemistry, as well as general and inorganic chemistry knowledge and everyday life, while performing organic chemistry experiments, either by the teacher or the students, occurs only on rare occasions.

Students' perceptions concerning the statement that organic chemistry is an abstract subject, weakly connected with everyday life, are presented in Table 4.

Table 4. Students' perceptions toward the statement that organic chemistry is an abstract subject, weakly connected with everyday life

Option	<i>f</i>	%
I completely agree	51	31,29
I partially agree	44	26,99
I do not agree	68	41,72

As can be seen in Table 4, nearly 42% of the students do not agree with the statement that organic chemistry is abstract and weakly connected with everyday life. However, all the other students completely, or at least partially, agree with this statement.

Students' perceptions toward the statements that organic chemistry is more difficult to learn than general and inorganic chemistry, that its curriculum is too extensive and difficult to understand and that organic chemistry represents an important part of their future university education, are presented in Table 5.

Table 5. Students' perceptions toward organic chemistry

Statement	I completely agree		I partially agree		I do not agree	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Organic chemistry is more difficult to learn than general and inorganic chemistry	116	71,17	15	9,20	32	19,63
Organic chemistry curriculum is too extensive	134	82,21	16	9,82	13	7,97
Organic chemistry academic content is difficult to understand	102	62,58	31	19,02	30	18,40
Thorough knowledge of organic chemistry is important for my future university education	43	26,38	14	8,59	106	65,03

As can be seen in Table 5, more than 70% of the students completely agreed with the statement that organic chemistry is more difficult to learn than general and inorganic chemistry. More than 80% of the students completely agreed with the statement that organic chemistry curriculum is too extensive, while more than 60% of them completely agreed with the statement that organic chemistry academic content is difficult to understand. Finally, 65% of the students did not agree with the statement that thorough knowledge of organic chemistry is important for their future university education.

Students' views on which organic chemistry topics are difficult to understand are presented in Table 6 (students were allowed to select more than one topic).

Table 6. Organic chemistry topics which the students find difficult to understand

Organic chemistry topics	<i>f</i>	%
The nomenclature of organic compounds	67	41,10
The structural representations of organic compounds	80	49,08
The physical properties of organic compounds	81	49,69
The reaction mechanisms	132	80,98
Determining which substance is the electrophile/nucleophile in the given chemical reaction	98	60,12

As can be seen from Table 6, more than 40% of the respondents reported difficulties with understanding of each of the enlisted topics. The reaction mechanisms turned out to be the most difficult to understand, while 60% of the students also reported difficulties with understanding which substance is the electrophile/nucleophile in the given chemical reaction.

Table 7 presents the results of the students' evaluation of the quality of their organic chemistry knowledge, acquired during the current school year.

Table 7. Students' evaluation of the quality of their organic chemistry knowledge

Option	<i>f</i>	%
Poor	65	39,88
Quite satisfactory	93	57,05
Excellent	5	3,07

As can be seen from Table 7, nearly 40% of the students find that the quality of their organic chemistry knowledge acquired during the current school year is poor, while most of the other students find it to be quite satisfactory.

RESULTS OF QUESTIONNAIRE 2

Table 8 presents the students' perceptions concerning the effects of the application of context-based approach in organic chemistry teaching.

As can be seen from Table 8, 55% of the students stated that the context-based lesson about alcohols was more interesting than their typical organic chemistry lessons, while almost all of them stated that before this lesson, they were not aware of the various uses of these compounds in everyday life. More than 85%

Table 8. The effects of the application of context-based approach in organic chemistry teaching

Statement	Number of students who find this statement to be true	Percentage of students who find this statement to be true
The lesson about alcohols was more interesting than typical organic chemistry lessons	90	55,21
Before attending the lesson about alcohols, I was unaware of the extent to which these compounds are a part of our everyday life	158	96,93
The lesson about alcohols inspired me to implement some of the newly acquired knowledge about these compounds in my everyday life	85	52,15
If more organic chemistry lessons resembled the lesson about alcohols, the students would be more motivated to learn organic chemistry	147	90,18
If more organic chemistry lessons resembled the lesson about alcohols, the students would understand the content of organic chemistry better	28	17,18
If more organic chemistry lessons resembled the lesson about alcohols, the students would be better equipped to implement their knowledge of organic chemistry in everyday life	141	86,50

of the students believe that a continued application of context-based approach in organic chemistry teaching would improve their motivation to learn organic chemistry, as well as their ability to apply organic chemistry knowledge in everyday life, with 52% of the students confirming that they already applied some of their newly acquired knowledge about alcohols in their everyday life. However, less than 20% of the students believe that a continued application of context-based approach in organic chemistry teaching would contribute to a better understanding of its academic content.

Finally, Table 9 presents the students' perceptions toward whether they would recommend to their teachers more frequent application of context-based approach in organic chemistry teaching.

Table 9. Students' perceptions toward whether they would recommend to their teachers more frequent application of context-based approach in organic chemistry teaching

Option	<i>f</i>	%
Yes	96	58,90
I don't know	35	21,47
No	32	19,63

As can be seen from Table 9, almost 60% of the students would recommend to their teachers more frequent application of context-based approach in organic chemistry teaching.

DISCUSSION

The results of this research indicate that organic chemistry teaching in grammar school primarily consists of the teacher's presentation of academic content, according to the organic chemistry textbook. The new academic content is only occasionally linked with its application in everyday life, which is probably the reason why around 60% of the students completely or at least partially agreed with the statement that organic chemistry is an abstract subject, weakly connected to everyday life. This is also in accordance with the previous finding that students often perceive organic chemistry as abstract (O'Dwyer, Childs 2014: 988).

Despite the finding that teachers, at least occasionally, link new organic chemistry knowledge with their students' previously acquired chemistry knowledge and everyday life, around 63% of the students found organic chemistry to be difficult to understand, which is in accordance with the results of previous research (O'Dwyer, Childs 2014: 988). The students pointed out difficulties with understanding of the nomenclature and structural representations of organic compounds which were already noted (O'Dwyer, Childs 2014: 991), as well as problems with understanding of physical properties and concepts of electrophile and nucleophile, which have also been reported (Akkuzu, Uyulgan 2016: 48). Additionally, the students identified reaction mechanisms as the part of organic chemistry curriculum that is the most difficult to understand, which is in accordance with the results of previous research (O'Dwyer, Childs 2014: 990).

Overall, around 40% of the students found the quality of their organic chemistry knowledge to be poor, while the majority of the remaining students found it to be quite satisfying. Given that the relatively high percentage of students found the quality of their organic chemistry knowledge to be poor and that the majority of them found organic chemistry to be difficult to understand, perhaps it is not surprising that 65% of the students do not see organic chemistry as a major part of their future university education.

Almost all of the students stated that, before the context-based lesson about alcohols, they were not aware of the various uses of these compounds in everyday life, which confirms the finding that presentation of scientific content within various contexts of its application raises students' awareness of the relevance of that content in everyday life (Gilbert 2006: 962). More than 85% of the students believe that if more of their organic chemistry lessons resembled the lesson about alcohols, they would be better equipped for the application of organic chemistry knowledge in everyday life. Moreover, 52% of the students stated that they already applied some of the newly acquired knowledge about alcohols in their everyday life, which is in accordance with the finding that acquisition of knowledge in authentic contexts promotes the functionalization of that knowledge (Gilbert 2006: 965). The results of this research further show that 55% of the students perceived the lesson about alcohols to be more interesting than their typical organic chemistry lessons,

while 90% of the students believe that if more organic chemistry lessons resembled the lesson about alcohols, they would be more motivated to learn organic chemistry. This finding confirms the results of previous research which indicate that presentation of scientific knowledge in authentic contexts enhances students' motivation to learn science (Gilbert 2006: 964). However, despite research evidence suggesting that presentation of new knowledge in contexts of its application promotes the conceptual understanding of that knowledge (Gutwill-Wise 2001: 687), only 17% of the students believe that if more organic chemistry lessons resembled the lesson about alcohols, their understanding of organic chemistry would be improved. Nevertheless, nearly 60% of the students recommend to their teachers more frequent application of context-based approach in organic chemistry teaching.

CONCLUSION

This research was conducted in order to ascertain the way in which organic chemistry is typically taught in grammar school, grammar school students' perceptions toward organic chemistry and their perceptions concerning the potential of context-based teaching approach to facilitate organic chemistry learning. On the basis of the obtained results, it can be concluded that organic chemistry teaching in grammar school primarily consists of the teacher's presentation of academic content, which is only occasionally linked to everyday life and previously acquired chemistry knowledge. At the same time, students perceive organic chemistry as abstract, difficult to understand and more difficult to learn than general and inorganic chemistry. Around 40% of the students perceive the quality of their organic chemistry knowledge to be poor, while 65% of the students do not see organic chemistry as a major part of their future university education. On the other hand, students perceived the context-based organic chemistry lesson about alcohols to be more interesting than their typical organic chemistry lessons and expressed belief that such an approach to teaching could promote their motivation to learn organic chemistry and their ability to apply organic chemistry knowledge in everyday life. Although they do not believe that it could also promote their understanding of organic chemistry, nearly 60% of the students recommend to their teachers more frequent application of context-based approach in organic chemistry teaching.

Given that they clearly describe the way in which organic chemistry is taught in grammar school and the problems that the students face because of it, the results of this research could have important implications. First, grammar school teachers are signaled that they must make changes to their organic chemistry teaching practices. Furthermore, their students pointed out that the implementation of context-based approach could help to eradicate some of the key problems related to organic chemistry learning and, moreover, openly recommended a more frequent implementation of this teaching approach. Therefore, teachers are provided with an

important indicator when it comes to the direction in which the necessary changes should be made.

To end with, the most important limitation of this research lies in the influence of the Hawthorne effect (Payne, Payne 2004: 108) which refers to the fact that, because of the awareness that their answers are being used in order to draw certain conclusions about themselves and their chemistry teachers, some of the views that the students expressed could have been altered compared to the views that would have been expressed under ordinary circumstances.

REFERENCES

Akkuzu, Uyulgan (2016): Nalan Akkuzu, Melis Arzu Uyulgan, An epistemological inquiry into organic chemistry education: exploration of undergraduate students' conceptual understanding of functional groups, *Chemistry Education Research and Practice*, 17(1), London: The Royal Society of Chemistry, 36–57.

Bennett, Lubben, Hogarth (2007): Judith Bennett, Fred Lubben, Sylvia Hogarth, Bringing science to life: A synthesis of the research evidence on the effects of context-based and STS approaches to science teaching, *Science Education*, 91(3), New York: American Chemical Society, 347–370.

Bretz (2001): Stacey Lowery Bretz, Novak's theory of education: human constructivism and meaningful learning, *Journal of Chemical Education*, 78(8), New York: American Chemical Society, 1107–1116.

Fensham (2009): Peter Fensham, Real world contexts in PISA science: implications for context-based science education, *Journal of Research in Science Teaching*, 46(8), Hoboken: John Wiley & Sons, Inc., 884–896.

Gilbert (2006): John Gilbert, On the nature of “context“ in chemical education, *International Journal of Science Education*, 28(9), Abingdon: Taylor & Francis, 957–976.

Gutwill-Wise (2001): Joshua Gutwill-Wise, The impact of context-based learning in organic chemistry courses: An early evaluation, *Journal of Chemical Education*, 78(5), New York: American Chemical Society, 684–690.

Johnstone (2006): Alex Johnstone, Chemical education research in Glasgow in perspective, *Chemistry Education Research and Practice*, 7(2), London: The Royal Society of Chemistry, 49–63.

Kuhn, Muller (2014): Jochen Kuhn, Andreas Müller, Context-based science education by newspaper story problems: A study on motivation and learning effects, *Perspectives in Science*, 2(1–4), Amsterdam: Elsevier, 5–21.

Nicolau (2014): Kyriacos Nicolau, Organic synthesis: the art and science of replicating the molecules of living nature and creating others like them in the laboratory, *Proceedings of the Royal Society A: Mathematical, Physical and Engineering Sciences*, 470(2163), London: The Royal Society Publishing, 1–17.

Novak (2010): Joseph Novak, *Learning, Creating, and Using Knowledge*, New York: Taylor & Francis Group.

O'Dwyer, Childs (2014): Anne O'Dwyer, Peter Childs, Organic Chemistry in Action! Developing an intervention program for introductory organic chemistry to improve

learner's understanding, interest and attitudes, *Journal of Chemical Education*, 91(7), New York: American Chemical Society, 987–993.

Payne, Payne (2004): Geoff Payne, Judy Payne, *Key concepts in social research*, London: Sage Publication.

Катарина Б. Путица

Универзитет у Београду

Иновациони центар Хемијског факултета

СТАВОВИ ГИМНАЗИЈАЛАЦА О ОРГАНСКОЈ ХЕМИЈИ И ПРИМЕНИ КОНТЕКСТУАЛНОГ ПРИСТУПА У НАСТАВИ ОРГАНСКЕ ХЕМИЈЕ

Резиме: Поред тога што представља есенцијални део свакодневног живота, органска хемија има и огроман економски значај. Будући да гимназија представља основу за даље универзитетско образовање и професионални ангажман у овој области, унапређивање гимназијске наставе органске хемије је од великог значаја. Последично, циљеви овог истраживања су били утврђивање типичних карактеристика наставе органске хемије у гимназијама, као и утврђивање ставова гимназијалаца о органској хемији и потенцијалу контекстуалног приступа настави да олакша учење органске хемије. Истраживачки подаци су прикупљени посредством два упитника, које је попунило 163 ученика трећег разреда гимназије. Закључено је да се настава органске хемије у гимназији првенствено своди на наставничково излагање академских знања, која се само у ретким приликама повезују са свакодневним животом и претходно стеченим знањима из хемије. Истовремено, ученици сматрају да је органска хемија апстрактна, тешка за разумевање и тежа за учење од опште и неорганске хемије, док око 40% ученика сматра да је њихово знање органске хемије слабог квалитета. С друге стране, ученици сматрају да је настава заснована на примени контекстуалног приступа занимљивија од њихове уобичајене наставе органске хемије и истичу да би овакав приступ настави могао да допринесе већој мотивацији за учење органске хемије и бољој оспособљености ученика за примену знања из органске хемије у свакодневном животу. Иако нису убеђени да би овај приступ могао да допринесе и бољем разумевању градива органске хемије, скоро 60% ученика препоручило је својим наставницима чешћу употребу контекстуалног приступа у настави органске хемије.

Кључне речи: органска хемија, контекстуални приступ настави, гимназијалци, упитници.

Далиборка Р. Поповић
Државни универзитет у Новом Пазару
Департаман за филозофске науке

Душан П. Ристановић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК: 37.014.3(497.11)
<https://doi.org/10.18485/uzdanica.2020.17.2.19>
Прегледни рад
Примљен: 31. август 2020.
Прихваћен: 21. децембар 2020.

ПОТЕНЦИЈАЛИ ПРОЈЕКТНЕ НАСТАВЕ ЗА РАЗВИЈАЊЕ МЕЂУПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА

Апстракт: Један од кључних циљева савремених образовних политика односи се на неопходност развијања способности ученика које ће им омогућити функционисање у условима динамичних друштвених и технолошких промена. Потребан услов за остваривање овако дефинисаног циља је напуштање традиционалног, трансмисивно заснованог приступа настави и учењу и увођење ангажованијег процеса конструкције знања у реалном животном окружењу. Другачији приступ настави и учењу подразумева свеобухватну реформу образовног система, која би требало да се одвија у два кључна правца. Први се односи на курикуларну реформу, то јест на увођење курикулума оријентисаног на стицање и развијање кључних компетенција за целоживотно учење и, посебно, међупредметних компетенција. Други правац је усмерен на разматрање и примену различитих наставних стратегија и модела у школској пракси, који иду у сусрет наведеном концепту. С обзиром на то да је у наш школски систем од скоро уведена пројектна настава као обавезан модел рада, циљ овог рада је да се представе њене најзначајније могућности за развијање међупредметних компетенција ученика. У раду се полази од прегледа осам кључних компетенција за целоживотно учење дефинисаних од стране Европске комисије, а које су од 2017. године укључене и у систем образовања и васпитања Републике Србије. Након тога, издвојени су и предочени неопходност и значај развијања међупредметних компетенција код ученика, а затим је нагласак стављен на анализу могућности које пројектна настава може да пружи у том процесу. У закључку су апострофиране вредности пројектне наставе и добити како за ученике и наставнике, тако и за друштво у целини, у чему се огледају и педагошке импликације, јер представљају својеврстан позив наставницима за њену озбиљнију примену у школској пракси.

Кључне речи: кључне компетенције за целоживотно учење, међупредметне компетенције, пројектна настава.

УВОД

Све је уочљивије да велики број друштвених фактора детерминише промене и у образовном систему, посебно у смеру увођења парадигме учења која би омогућила развијање кључних компетенција за целоживотно учење.

Основна функција ових компетенција огледа се у оснаживању појединаца за суочавање са реалним животним токовима, условљеним глобалним променама. Образовна политика, без обзира на континуирану тежњу унапређивања квалитета наставних програма и њихове реализације, тешко може предвидети све промене и образовне потребе које се дешавају захваљујући убрзаној динамици друштвених дешавања. Зато се од образовног система захтева потпуно другачији приступ и деловање у циљу развијања компетентне личности у професионалном, социјалном и личном погледу.

Промишљања ове врсте отварају питање која знања и умења треба усвојити, које практичне способности развијати, како би појединци успешно одговорили изазовима савременог доба. Према Слијепчевић и Зуковић (Слијепчевић, Зуковић 2015), то су она знања и умења која ће омогућити флексибилност и прилагодљивост појединца, јер је за опстанак у савременом друштву изузетно важна способност адаптације на новонастале ситуације. Тако је, на пример, у САД, на захтев политичара и привредника, развијен концепт „вештина за XXI век” (Pellegrino, Hilton 2012) који обухвата: а) когнитивни домен (подразумева компетенције као што су критичко мишљење, информациона писменост, расуђивање и аргументација, иновативност и др., груписане у кластере когнитивни процеси и стратегије, знање и креативност); б) интраперсонални домен (флексибилност, преузимање иницијативе, уважавање различитости, метакогниција, груписане у кластере интелектуална отвореност, радна етика и самоевалуација); в) интерперсонални домен (комуникација, сарадња, одговорност и решавање сукоба, груписане у кластере тимски рад и сарадња и лидерство). Слично, у Европској унији (Evropska komisija / EACEA / Eurydice, 2012) 2006. године дефинисано је осам кључних компетенција за целоживотно учење које укључују: комуникацију на матерњем језику, комуникацију на страним језицима, математичку компетенцију и основне компетенције из природних наука и технологије, дигиталну компетенцију, способност учења (учење учења), социјалне и грађанске компетенције, смисао за иницијативу и предузетништво и културолошку освешћеност и изражавање. Овако дефинисане компетенције представљају комбинацију знања, вештина и ставова неопходних за лично испуњење и развој, активно грађанство, социјалну укљученост и запошљавање. Узимајући у обзир друштвено-економске промене, резултате PISA студија и резултате јавних расправа, европски референтни оквир кључних компетенција за целоживотно учење је 2018. године ревидиран и ажуриран (Стојановић 2019). Сажети приказ оквира је приказан у табели 1.

Табела 1. Кључне компетенције за целоживотно учење

Компетенције	Опис
Компетенција писмености	<p>Писменост је способност препознавања, разумевања, изражавања, стварања и тумачења појмова, осећања, чињеница и мишљења у усменом и писаном облику, користећи визуелне, звучне/аудио и дигиталне материјале у различитим дисциплинама и контекстима. Подразумева способност ефективне комуникације и повезивања са другима на примерен и креативан начин.</p> <p>Развој писмености чини основу за даље учење и даљу језичку интеракцију. У зависности од контекста, компетенција писмености може се развити на матерњем језику, језику школовања и/или службеном језику у земљи или региону.</p>
Вишејезична компетенција	<p>Одређује способност одговарајуће и ефективне употребе различитих језика за комуникацију и обухвата исте главне вештине као и писменост. Компетенција интегрише историјску димензију и интеркултуралне компетенције. Ослања се на способност посредовања између различитих језика и медија, како је наведено у Заједничком европском референтном оквиру. По потреби, може укључивати одржавање и даље развијање компетенција матерњег језика, као и стицање званичног/званичних језика земље.</p>
Математичка компетенција и компетенције у природним наукама, технологији и инжењерству	<p>Математичка компетенција је способност да се развије и примени математичко мишљење у решавању низа проблема у свакодневним ситуацијама. Темељи се на добром савладавању рачуна, а нагласак је на процесу и активностима, као и на знању. Математичка компетенција у различитој мери укључује способност и спремност за употребу математичких начина размишљања и приказа (формуле, модели, конструкције, графикони, дијаграми).</p> <p>Компетенција у природним наукама односи се на способност и спремност да се објасни природни свет коришћењем корпуса знања и методологије, укључујући посматрање и експериментисање, у циљу постављања питања и доношења закључака заснованих на доказима. Компетенције у технологији и инжењерству су примена тог знања и методологије као одговор на уочене људске жеље или потребе. Компетенције у науци, технологији и инжењерству укључују разумевање промена узрокованих људским деловањем и одговорност појединца као грађанина.</p>
Дигитална компетенција	<p>Укључује самоуверено, критичко и одговорно коришћење дигиталних технологија и њихово ангажовање за учење, на послу и за учешће у друштву. Укључује информатичку писменост и писменост у руковању подацима, комуникацију и сарадњу, медијску писменост, стварање дигиталног садржаја (укључујући програмирање), безбедност (укључујући дигиталну добробит и компетенције у вези са кибернетичком безбедношћу), питања везана за интелектуалну својину, решавање проблема и критичко мишљење.</p>
Лична, социјална и компетенција за учење	<p>Подразумева способност размишљања о себи, ефективног управљања временом и информацијама, сарадње са другима на конструктиван начин, задржавања отпорности (резилијентности) и управљања сопственим учењем и каријером. Укључује способност суочавања са несигурношћу и сложеностју, учења како учити, подржавања сопственог физичког и емоционалног благостања, одржавања физичког и менталног здравља, вођења здравог и на будућност оријентисаног живота, као и способност емпатије и решавања сукоба у инклузивном и подржавајућем контексту.</p>

Компетенције	Опис
Грађанска компетенција	Способност да се поступа као одговоран грађанин и да се у потпуности учествује у грађанском и друштвеном животу, уз разумевање друштвених, економских, правних и политичких концепата и структура, као и глобалног развоја и одрживости.
Компетенција за предузетништво	Односи се на способност коришћења прилика и идеја и њихово претварање у вредности за друге. Заснива се на креативности, критичком размишљању и решавању проблема, преузимању иницијативе и истрајности као и способности сарадње са другима како би се планирало и управљало пројектима који имају културну, друштвену или финансијску вредност.
Компетенција културне свести и изражавања	Укључује разумевање и поштовање начина на који се идеје и смисао креативно изражавају и преносе у различитим културама и кроз низ уметности и других културних форми. Укључује разумевање, развијање и изражавање сопствених идеја и осећај за место или улогу у друштву на различите начине и у различитим контекстима.

Компетенције које ученици треба да стекну у школи није могуће једном заувек дефинисати, јер се захтеви за њих непрестано мењају пред изазовима друштва. Такође, није их могуће развити све подједнако и у подједнакој мери код свих ученика. Ипак, важно је постојање листе компетенција као низа смерница за наставника који би их развијао у складу са потенцијалима ученика. Приказана листа кључних компетенција није хијерархијски организована, свака од њих је подједнако важна јер доприноси адаптацији на садашње време и блиску будућност и успешном животу у друштву знања.

Према подацима KeyCoNet-а, европске мреже образовних институција задужене за праћење и анализу имплементације кључних компетенција у основно и средње образовање, у многим земљама су спроведене или се спроводе реформе националних курикулума ради усклађивања са компетенцијским приступом (Arjomand et al. 2013). Са сличним циљем се спроводи и актуелна реформа система основног образовања и васпитања у Србији. Осам кључних компетенција за целоживотно учење укључено је у кровни закон којим се уређује систем предшколског, основног и средњег образовања Републике Србије¹, а од школске 2018/19. године примењују се и нови програми наставе и учења, усмерени ка развоју компетенција.

Развијање наведених компетенција превазилази оквире традиционалног предметног курикулума и захтева оријентацију образовног процеса ка већој партиципацији ученика и интегрисању знања, вештина и ставова релевантних за различите реалне контексте. То имплицира неопходност примене истраживачки усмерених стратегија, модела и метода наставе, који се, у односу на традиционални модел, показују ефикаснијим у развијању кључних, а нарочито међупредметних компетенција. Један од таквих модела је пројект-

¹ *Закон о основама система образовања и васпитања Републике Србије*, 2017.

на настава, па ће се у овом раду размотрити каква је њена улога као ресурса за развијање међупредметних компетенција.

МЕЂУПРЕДМЕТНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ У САВРЕМЕНОМ ОБРАЗОВАЊУ

На кључним компетенцијама за целоживотно учење заснивају се и опште међупредметне компетенције, компетенције које се у школи развијају кроз наставу свих предмета, обухватају и ангажују школска знања на припреми ученика да буду конкурентни и функционални у садашњем и будућем образовном и професионалном простору и да компетентно и активно остварују своје грађанске улоге². Основно полазиште у развијању међупредметних компетенција јесте креирање адекватног окружења за учење које подразумева: стављање ученика пред проблем чије решавање захтева истовремену употребу предметних знања и међупредметних компетенција; реализацију наставних и ваннаставних активности у виду истраживачког учења; активности ученика које захтевају комбинацију индивидуалних и групних активности, како би се развијала лична, али истовремено и колективна одговорност; амбијентално учење, односно активно учествовање у животу локалне заједнице³. У табели 2 су приказане међупредметне компетенције за крај основног и средњег образовања у Републици Србији.

Табела 2. Преглед међупредметних компетенција за крај основног и средњег образовања у Републици Србији⁴

Опште међупредметне компетенције за крај основног образовања и васпитања	Опште међупредметне компетенције за крај средњег образовања и васпитања
Компетенције за учење	Компетенција за целоживотно учење
Одговорно учешће у демократском друштву	Комуникација
Естетичка компетенција	Рад са подацима и информацијама
Комуникација	Дигитална компетенција
Одговоран однос према околини	Решавање проблема
Одговоран однос према здрављу	Сарадња
Предузимљивост и предузетничке компетенције	Одговорно учешће у демократском друштву
Рад с подацима и информацијама	Одговоран однос према здрављу
Решавање проблема	Одговоран однос према околини
Сарадња	Естетичка компетенција
Дигитална компетенција	Предузимљивост и предузетничка компетенција

² Закон о основама система образовања и васпитања Републике Србије, 2017.

³ Стандарди основних међупредметних компетенција за крај средњег образовања, 2013.

⁴ Закон о основама система образовања и васпитања Републике Србије, 2017.

Компарацијом приказаних међупредметних компетенција може се уочити идентичност у дефинисању, али другачији редослед у њиховом навођењу. Редослед је одређен зависно од дубине и начина њиховог могућег остваривања, као и од исхода које је могуће остварити на одређеном узрасту. Када је реч о значајности међупредметних компетенција, може се рећи да је подједнака, те је важно на систематичан начин подржати развијање сваке од њих. На старијем узрасту оне ће свакако, код већине ученика, бити развијене на комплекснијем нивоу.

Како је значај развијености међупредметних компетенција за будући живот младог човека велики (Burke 2005), пред образовни систем се поставља питање у којој мери и на које начине томе могу допринети наставници. Притом треба имати у виду додатну тешкоћу која проистиче из обимности програмских садржаја чијом реализацијом се доприноси остварености исхода учења и стандарда постигнућа. У сусрет разрешавању наведене дилеме, важно је нагласити да рад наставника и ученика на развијању међупредметних компетенција није конкурентан раду на садржајима и компетенцијама које су непосредно везане за одређене предмете. Напротив, развијене међупредметне компетенције представљају значајан потенцијал за разумевање наставних садржаја и њихову примену (Burke 2005, Freire 2001). У том смислу, значајно би било заједничко планирање интерактивних активности на нивоу школског програма, у чему се испољава иновативност и креативност наставника, али и аутономија школе у постизању васпитно-образовних исхода. Развијене међупредметне компетенције доприносе такође и интеграцији појединаца у различите социјалне контексте, уз изградњу аутономије у просуђивању и доношењу одлука (Burke 2005), што у значајној мери може утицати и на превенцију свих облика неприлагођеног понашања, посебно вршњачког насиља, односно на развијање емпатије, толеранције и интеркултуралности.

Сходно томе, долази се до проширивања листе са улогама наставника, у оквиру које се може издвојити значај сарадничке улоге за остваривање постављених васпитно-образовних циљева, са посебним освртом на развијање међупредметних компетенција. Новонастала парадигма учења од наставника захтева да традиционалну наставу замене формама које обезбеђују кохерентност плана и програма наставе и учења, а то подразумева интегрисање предметних садржаја како би се постигли дефинисани исходи учења. Тиме се стварају прилике у којима ученици имају могућност откривања и повезивања знања и искустава стечених у оквиру различитих предмета, учећи тако вештине које ће им користити у реалним, ваншколским животним ситуацијама. Неки аутори (Dart, Drake 1995) експлицитно истичу да тежиште наставе треба да се помера од знања која се уче у предметним дисциплинама, преко повезивања знања из различитих предмета, до формирања знања која су примењива у реалном животном контексту. Предложен ток реализације наставе доприноси развијању компетенција које надилазе предметне садржаје, по-

пут аналитичког и критичког мишљења, рада у тиму, вештине комуникације, презентације, вођења дискусије, давања и примања повратне информације и преузимања одговорности. Млади који уче на овакав начин моћи ће лакше да се суоче са изазовима савремених друштвених токова и развију неопходан ниво резилентности. Међутим, залагање за промену приступа не мора нужно да резултира значајним и широко прихваћеним променама у пракси, односно у начину на који школе заправо организују и пружају искуство учења ученицима. Зато се фокус иницијалног образовања и континуираног стручног усавршавања наставника помера са позиције у којој је наставник стручњак за предмет, ка позицији у којој је наставник стручњак за учење. На тај начин се даје предност побољшању квалитета образовања и изградњи капацитета наставника како би могли директно да утичу на развој међупредметних компетенција ученика (Rivou 2014).

ПРОЈЕКТНА НАСТАВА КАО РЕСУРС ЗА РАЗВИЈАЊЕ МЕЂУПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА

Пројектна настава своју теоријску основу заснива на принципу подстицања критичког мишљења, комуникације, сарадње и креативности⁵ (Scott 2015). Сходно томе, наставни пројекти су по својој природи комплексни, интердисциплинарни, тимски оријентисани, укључују коришћење различитих активности и интеракција које прате логички след истраживачких процедура, од постављања проблема, циљева и хипотеза, преко израде пројекта, до његове реализације и представљања резултата и настоје да код ученика побољшају креативност, иновативност и предузетништво (Hanneu, Savin-Baden 2013). Из тих разлога се пројектна настава идентификује као популаран и ефикасан модел за развијање кључних, а нарочито међупредметних компетенција (Ravitz et al. 2012), а међупредметне компетенције се разумеју као стуб процеса пројектне наставе (Петровић, Хоти 2020). У прилог томе говори и велики број емпиријских истраживања која испитују ефекте пројектне наставе, а једно од њих је метасинтеза осам метаанализа и истраживачких прегледа у којима су упоређивани ефекти пројектне и традиционалне, предавачке наставе (Strobel, Van Barneveld 2009). Резултати ове метасинтезе показали су да се пројектном наставом постижу позитивнији ефекти у погледу трајности и квалитета знања (утврђено је дугорочније памћење садржаја, од дванаест недеља до две године након рада на пројекту, као и развијање трансферних знања). Истраживања такође упућују на то да се применом пројектне наставе: а) подиже ниво појмовне анализе, разумевања принципа, удубљивања у материју и критичког

⁵ У литератури на енглеском језику овај принцип је познат под називом „4C” – critical thinking, communication, cooperation and creativity.

размишљања; б) научени подаци дуже памте јер се обрађују другачије него када се користи рецептивно учење; в) прибегава делотворним стратегијама решавања проблема и успешно савладавају различите академске дисциплине; г) развијају способности решавања проблема али и концептуалне вештине значајне за радно окружење XXI века; д) ученици оспособљавају за рад са технологијама XXI века; ђ) постижу добри резултати у раду са ученицима нижег образовног постигнућа и проблемима у учењу (Бендер 2020).

Пројектна настава је својеврстан хибридни модел који обједињује проблемску и истраживачку наставу. С обзиром на карактеристике и структуру активности, њена рефлексивност може бити веома лако и брзо видљива на плану развијености међупредметних компетенција ученика. Једна од полазних активности на којима се заснивају израда пројекта и истраживачки процес јесте формулисање и решавање проблемских истраживачких питања и задатака. Заједнички рад ученика на тражењу одговора на проблемско истраживачко питање има функцију усвајања кључних научних појмова. Формулисање доброг питања није једноставан задатак па је ученицима неопходно објаснити да се у овој активности руководе следећим смерницама: а) да би се добио одговор на проблемско питање, могуће је направити пројекат и на основу њега реализовати истраживање; б) ресурси и материјали неопходни за спровођење истраживања су лако доступни; в) могуће је извршити декомпозицију проблема, поделити га на уже проблеме (Marx et al. 1997). Ученици се путем различитих сценарија подстичу да анализирају или откривају проблемске ситуације, и тиме се у први план ставља развој критичког мишљења, креативних способности решавања проблема, али и управљања сопственим учењем.

Истраживања показују да изазовне проблемске ситуације често покрећу снажне емоционалне реакције ученика (Allison et al. 2015). Да би превазишли ове реакције, ученици развијају стратегије решавања проблема и особине као што су самопоуздање и резилјентност, битне за развој одговорног односа према здрављу. Ако се узме у обзир схватање да се у савременом друштву здравље сагледава на холистички начин, и не подразумева само физичко, већ и ментално, емоционално и социјално здравље, школе би требало деци и младима да пруже што више могућности за вођење здравог и активног начина живота. Добро здравље обликују начини на које култура и животна средина промовишу развој емоционалних, социјалних и менталних вештина, неопходних за успех у учењу и у животу. Развој емоционалних вештина, на пример, омогућава деци и младима да разумеју, доживе и изразе различите емоције и подстичу их да доносе одлуке и да се носе са стресом. Социјалне вештине укључују комуникацију и емпатију, које омогућавају појединцу да развија међуљудске односе, комуницира са другима, дискутује о својим и туђим идејама и доприноси демократским процесима. Менталне вештине укључују решавање проблема, критичко размишљање и креативност и захва-

љујући њима појединци су отворени за нове идеје, траже изазове и мотивисани су да прошире своја знања. Стога су изазовне проблемске ситуације у пројектној настави неопходан услов за емоционално и социјално учење које можда није тако лако поновити у уобичајеној настави, где је преузимање ризика сведено на минимум како би се осигурало да ученици достигну формалне исходе учења (Allison et al. 2015).

У наредним корацима ученици путем истраживања имплементирају своје идеје и планове за решавање проблемског питања, спроводе различита теренска истраживања и презентују добијене резултате. Након формулисања проблемског истраживачког питања следи израда пројекта истраживања – планирање истраживачких процедура, одређивање временске динамике истраживања, начина његовог спровођења, обраде добијених података и обезбеђивање неопходних ресурса. У овом кораку задатак наставника је да ученике оспособи да добро дефинишу хипотезе и објасне поступке које намеравају да примене у истраживању. Постављање сопствених хипотеза је значајна активност која подстиче ученике на систематско коришћење постојећих знања и критичко процењивање интуитивних концепата. Следећи корак подразумева спровођење истраживања и прикупљање и обраду података. Ученици могу да спроведу почетно истраживање у учионици, користећи доступну литературу и онлајн ресурсе, али се потенцира проширивање окружења за учење и прикупљање информација у ширем контексту – организовањем истраживања ван школе (Nabok, Nagy 2016). Истраживања ван уобичајеног школског контекста тесно су повезана са развијањем одговорног односа према околини. Један од примера пројеката таквог типа је међународни програм *GLOBE* који има за циљ укључивање ученика у различита мерења и опажања у непосредном природном окружењу школе, и тиме доприноси бољем и потпунијем разумевању еколошких односа и промена у глобалном окружењу. На пример, ученици путем пројектних активности треба да истраже узроке и последице проблема појаве тзв. топлотних острва, и покушају да одговоре на питање „Зашто је температура ваздуха у граду просечно већа него у околини?” (Ристановић, Банђур, 2020). Сређивање података добијених истраживањем важан је корак у пројектној настави јер представља пут од практично-опажајног ка логичком мишљењу и подстиче развијање међупредметне компетенције *раг с њодацима и информацијама*. Приликом сређивања података од чињеница се прелази на размишљање и закључивање о њима, а нарочито се укључују мисаоне операције као што су анализа, компарација, идентификовање, класификација и апстракција (Ристановић 2019). Резултате пројектног истраживања потребно је представити ширем аудиторијуму (члановима одељења, школе, родитељима, локалној заједници и сл.) коришћењем различитих медија као што су постери, блогови, видео-записи и др.

Сваки од наведених корака (Ристановић, Стојановић, Живковић 2018; Ристановић 2019) укључује висок ниво партиципације ученика уз помоћ и

подршку наставника, а посебно вредним сматра се остваривање сарадње између ученика, али и партнерства школе са родитељима и широм заједницом (Поповић 2017, Поповић, Зуковић 2014). Резултати експерименталног истраживања указују на то да пројектне активности значајније подстичу развој сарадничког понашања ученика у групама у односу на групне активности у традиционалном моделу наставе (Ристановић 2019). Пројектни рад делује на успостављање позитивне међузависности ученика у групи, унутаргрупну комуникацију и отвореност за решавање проблема, што углавном није случај у настави која се заснива на уобичајеним групним активностима. Идентификовани обрасци сарадничког понашања довели су до закључка да се ученици у пројектним активностима чвршће окупљају око заједничког циља и активности које су у функцији његове реализације.

Док раде у групи, хомогеној или хетерогеној (Шефер 2005), користећи одређене информације, ученици учествују и сарађују како би дошли до адекватног решења, одговорно комуницирају поштујући права осталих чланова групе, што се рефлектује и на развијање предузимљивости и оријентацији ка предузетништву. Школски пројекти усмерени на развијање предузетничке компетенције имају за циљ да ученици, посебно средњошколског узраста, стварају виртуелна мини-предузећа и њима управљају више од годину дана. На тај начин уче о различитим занимањима, специфичностима одређених привредних грана, сарађују са професионалцима из пословног света и подижу свест о могућностима развијања сопствене каријере у глобалном окружењу (Arjomand et al. 2013).

На крају треба споменути и потребу и могућност пројектне наставе у развоју дигиталне компетенције. Стицање и развијање дигиталне компетенције сматра се једним од императива образовања у XXI веку и постаје све важнија за општу писменост (Ристановић, Банђур 2020). Захваљујући брзом ширењу дигиталних технологија, код ученика се променио начин размишљања, прикупљања и обраде информација, што им отежава учешће у систему формалног образовања у којем и даље доминирају застареле наставне методе (Autry, Verge 2011). Младима је неопходно иновативније окружење за учење фокусирано на отворене задатке проблемског типа који се могу решавати у тимовима, и уз помоћ дигиталне технологије. Технолошки производи попут рачунара и мобилних телефона информације обрађују тренутно, и ученици прилагођавају своје могућности да раде и играју се брзим темпом. Навикли су да примају информације из мултимедијских извора па им је без континуиране информацијске стимулације често досадно и нису у стању да се лако концентришу. Другим речима, деца која су одрасла у свету засићеном дигиталним медијима, пажњу у школи могуће је одржати уколико је средина за учење обогаћена медијима (Prensky 2001). У складу са тим, савремени приступ пројектној настави све чешће се односи на коришћење технолошки заснованог окружења, најчешће у виду рачунарских мрежа и дигиталних ала-

та који могу да обезбеде ефикасно учење. Наставник и ученици могу да буду у виртуелној учионици, односно да контактирају иако су физички удаљени. Такви простори су отворени за веће и различите групе, а ученици имају прилику да упоређују сопствене и туђе пројекте. Што је најважније, интернет може да буде коришћен као средство комуникације и сарадње, односно да створи дуге и трајне дијалоге између ученика – аутора пројеката и њихове публике (Ристановић, Банђур 2020). Коришћем одговарајућих алата, као што су алати засновани на клауду (облаку), дигиталне учионице, дигиталне огласне табле, софтвери за управљање пројектима и многих других (Boss, Larmer 2018), у процесима мапирања, визуелизовања и размене идеја, планирања пројектних активности, прикупљања и анализе података, представљања пројектних резултата и континуиране сарадње, очекује се да ће се повећати дигитална компетентност ученика.

ЗАКЉУЧАК

Развијање међупредметних компетенција, у Србији дефинисаних Законом о основама система образовања и васпитања (2017), један је од кључних задатака школе. Иако се о њима говори као о вештинама за XXI век, оне су одувек биле важне, али се сада у већој мери истиче значај њиховог развијања кроз све нивое формалног образовања. Пројектна настава пружа идеалну прилику да се њихово стицање, развијање и континуирано усавршавање свеобухватније укључи школски систем. Рад на пројектима се препоручује и врло успешно користи као водећи приступ у којем ученик има прилику да самостално бира активности, методе рада и средства која по његовом мишљењу најбоље доприносе постизању унапред постављеног циља (Matijević 2009). С друге стране, уколико ради у групи, на пројекту са сложенијим задацима, ученик се навикава на тимски рад, помагање, дељење и сараднички однос, на истраживачку оријентацију у учењу и раду, а притом искуство и усвојена знања ставља у службу трагања за новим сазнавањима (Polman 1998). Додатна предност пројектне наставе, која доприноси ефикасности развијања кључних, предметних и међупредметних компетенција јесте правовремена повратна информација, која служи да ученик сазна да ли је на добром путу до остварења циља. Такође, ученик јасније сагледава практичну вредност свог знања и искуства, учи на које начине може доћи до извора сазнања, професионално се усмерава, развија предузимљивост и припрема се за активно учешће у предузетничким процесима. Педагошке импликације овог рада садржане су у истакнутим вредностима пројектне наставе и представљају својеврстан позив за њену озбиљнију примену у наставној пракси.

ЛИТЕРАТУРА

Allison et al. (2015): P. Allison, S. Gray, R. Martindale, C. Nash, J. Sproule, J. Wang, 2015, Exploring Contributions of ProjectBased Learning to Health and Wellbeing in Secondary Education, *Improving Schools*, 18/3, 207–220.

Arjomand et al. (2013): G. Arjomand, O. Erstad, O. Gilje, J. Gordon, V. Kalunki, C. Kearney, O. Rey, A. Siewiorek, M. Vivitsou, J. von Reis Saari, *KeyCoNet 2013 Literature Review: Key Competence Development in School Education in Europe*, Brussels: European Schoolnet.

Autry, Berge (2011): A. J. Autry, Z. Berge, Digital natives and digital immigrants: getting to know each other, *Industrial and commercial training*, 43/7, 460–466.

Бендер (2020): В. Бендер, *Пројектно учење – Диференцирана настава за XXI век*, Београд – Јагодина: Клио – Факултет педагошких наука.

Boss, Larmer (2018): S. Boss, J. Larmer, *Project Based Teaching: How to Create Rigorous and Engaging Learning Experience*, Novato, CA: Buck Institute of Education.

Burke (2005): W. J. Burke, *Competency Based Education and Training*, London: Routledge.

Dart, Drake (1995): P. Dart, L. Drake, Mentors in English and mathematics. In Reid I., Constable, H. and Griffiths, R. (Eds): *Teacher Education Reform*, London: Paul Chapman.

Evropska komisija / EACEA / Eurydice (2012): *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy. Eurydice Report*, Luksemburg: Ured za publikacije Europske unije.

Закон о основама система образовања и васпитања Републике Србије (2017), *Службени гласник РС*, бр. 88.

Freire (2001): P. Freire, *Pedagogy of freedom ethics, democracy and civil courage*, Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publisher.

Marx et al. (1997): R. W. Marx, P. C. Blumenfeld, J. S. Krajcik, E. Soloway, Enacting project-based science: Challenges for practice and policy, *Elementary School Journal*, 97, 341–358.

Matijević (2008): M. Matijević, Projektно учење i nastava, *Nastavnički suputnik*, Boris Drndarić (ur.), Zagreb: Znamen, 188–225.

Pellegrino, Hilton (2012): J. W. Pellegrino, M. L. Hilton (eds.), *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*, Committee on Defining Deeper Learning and 21st Century Skills, James W. Pellegrino and Margaret L. Hilton, (eds.), Board on Testing and Assessment and Board on Science Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education, Washington, DC: The National Academies Press.

Петровић, Хоти (2020): М. Петровић, Д. Хоти, *Приручник за пројектно учење и настава на даљину*. https://jpd.rs/images/preuzmite/Prirucnik_za_nastavu.pdf

Поповић, Зуковић (2014): Д. Поповић, С. Зуковић, Партнерство породице и школе у условима транзиције, *Зборник радова Филозофског факултета у Приштини*, 44/1, 219–235.

Поповић (2017): Д. Поповић, Партнерско деловање у функцији просоцијалног развоја деце, *Иновације у васпитању и образовању: Дигитализација, иновативни програми и модели*, Лепосавић: Учитељски факултет у Призрену, 289–298.

Правилник о општим стандардима постигнућа за крај општег средњег образовања и средњег стручног образовања у делу општеобразовних предмета (2013): *Службени гласник РС*, бр. 117.

Prensky (2001): M. Prensky, Digital Natives, Digital Immigrants, Part 1, *On the Horizon*, 9/5, 1–6.

Polman (1998): J. Polman, *Activity Structures for Project-based Teaching & Learning: Design and Adaptation of Cultural Tools*, San Diego: Annual Meeting of AERA: <http://www.cet.edu/pdf/tools.pdf>.

Ravitz, Hixson, English, Mergendoller (2012): J. Ravitz, N. Hixson, M. English, J. Mergendoller, *Using project based learning to teach 21st century skills: Findings from a statewide initiative* (paper presented at the American Educational Research Association Conference, Vancouver, Canada).

Riviou (2014): K. Riviou, *Cross-curricular project-based learning approach fostering competences*. https://www.ea.gr/ea/myfiles/File/presentations/_Cross-curricularProject-basedLearningApproachFosteringCompetences.pdf

Ристановић, Банђур (2020): Д. Ристановић, В. Банђур, Теоријско-методолошке претпоставке развијања компетенција ученика путем пројектне наставе, *Програмске (ре)форме у образовању и васпитању – изазови и перспективе*, Београд: Учитељски факултет, 375–384.

Ристановић (2019): Д. Ристановић, *Пројектни модел наставе у природи и друштву*, Јагодина: Факултет педагошких наука.

Слијепчевић, Зуковић (2015): С. Слијепчевић, С. Зуковић, Компетенције педагога у контексту 'друштва које учи', *Зборник радова Филозофског факултета у Приштини*, 45/4, Косовска Митровица: Филозофски факултет, 137–152.

Стандарди ошћих међупредметних компетенција за крај средњег образовања (2013). Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

Стојановић (2019): Б. Стојановић, *Ошће међупредметне компетенције и настава и учење*, Београд: Кlett друштво за развој образовања.

Strobel, Van Barneveld (2009): J. Strobel, A. van Barneveld, When is PBL more effective? A meta-synthesis of meta-analyses comparing PBL to conventional classrooms, *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 3(1), 43–58.

Scott (2015): C. L. Scott, *The futures of learning 3: What kind of pedagogies for the 21st century?*, UNESCO Education Research and Foresight, Paris [ERF Working Papers Series, 15].

Habok, Nagy (2016): A. Habok, J. Nagy, In-service teachers' perceptions of project-based learning, *Springer Plus*, 5:83

Hanney, Savin-Baden (2013): R. Hanney, M. Savin-Baden, The problem of projects: understanding the theoretical underpinnings of project-led PBL, *London Review of Education*, 11/1, 7–19.

Шефер (2005): Ј. Шефер, *Креативне активности у тематској настави*, Београд: Институт за педагошка истраживања.

Daliborka R. Popović

State University of Novi Pazar
Department of Philosophy

Dušan P. Ristanović

University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Department of Didactics and Methodology

POTENTIALS OF PROJECT-BASED LEARNING FOR THE DEVELOPMENT OF CROSS-CURRICULAR COMPETENCES

Summary: One of the key goals of modern educational policies is the need to develop students' abilities that will enable them to function in conditions of dynamic social and technological changes. A necessary condition for achieving such a defined goal is to abandon the traditional, transmission approach to teaching and learning and to introduce a more engaged process of knowledge construction in a real life environment. A different approach to teaching and learning implies a comprehensive reform of the educational system, which should take place in two key directions. The first refers to curricular reform, to the introduction of a curriculum oriented towards the acquisition and development of key competencies for lifelong learning and, in particular, cross-curricular competencies. The second direction is focused on the consideration and application of various teaching strategies and models in school practice, which support this concept. Considering that project-based learning has recently been introduced into our school system as a mandatory model of work, the aim of this paper is to present its most important possibilities for developing students' cross-curricular competencies.

The paper starts with an overview of eight key competencies for lifelong learning defined by the European Commission, which have been included in the educational system of the Republic of Serbia since 2017. Following this, the necessity and importance of developing cross-curricular competencies for students were singled out and presented, and then the emphasis was put on the analysis of the possibilities that project teaching can provide in that process. The conclusion emphasizes the values of project-based learning and benefits for students and teachers, as well as for the society as a whole; important pedagogical implications can be drawn, as they represent a kind of invitation to teachers for more serious application of project-based learning in school practice.

Keywords: key competences for lifelong learning, cross-curricular competences, project-based learning.

Ирена Б. Голубовић-Илић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК: 373.2:373.211.24
<https://doi.org/10.18485/uzdanica.2020.17.2.20>
Стручни рад
Примљен: 21. септембар 2020.
Прихваћен: 11. децембар 2020.

ДЕТЕ-ИСТРАЖИВАЧ – АКТИВНИ УЧЕСНИК У СВОМ РАЗВОЈУ

Ајсџраќиј: Реформа и подршка развоју и учењу деце предшколског узраста постале су, захваљујући новим научним сазнањима, приоритет образовних политика у многим земљама света, па и у Србији. Рано детињство је формативни период живота у коме индивидуа са највише енергије, истрајности и ентузијазма развија своје потенцијале и овладава сложеним процесима, вештинама и навикама. Задатак одраслих је да деци обезбеде адекватну и подстицајну средину у којој ће моћи да стекну искуства, истражују, експериментишу, проверавају и откривају уз истовремено прожимање игре и учења. Коришћењем дескриптивне методе и поступком анализе садржаја у раду објашњавамо суштину савремених стратегија поучавања деце, промену улога учесника у васпитно-образовном раду и наводимо неопходне услове за примену истраживачких активности. Део рада представљају примери истраживачких активности у области Упознавања околине (садржаји о биљкама) којима се илуструје подршка добробити детета кроз делање, што чини предности и потенцијале таквог начина рада неоспорним. Наведени примери могу послужити васпитачима, студентима – будућим васпитачима и родитељима као идеје и модели за креирање сличних активности када су у питању садржаји о ваздуху, води, електрицитету, магнетизму, звуку, светлости и сл., али и садржаји других васпитно-образовних области.

Кључне речи: дете, васпитач, истраживачке активности, предшколски узраст.

УВОД

Ефикасно и адекватно предшколско васпитање и образовање у раном детињству данас је предуслов успешног развоја детета, али и његовог напредовања, успешног и одговорног функционисања у савременом друштву. То је период усвајања елементарних знања и вештина, начина на који ће дете сутрадан посматрати своје окружење, чињенице и догађаје, тражити одговоре на питања, решавати проблеме, разумети основне научне концепте. Из тог разлога је са децом узраста 3 до 6 година потребно организовати активности и планиране ситуације учења у којима ће она развијати вештине посматрања, опажања, постављања питања, упоређивања, уочавања сличности и разлика,

истраживања, анализирања и закључивања. Притом, дете представља „јединствено и целовито биће, компетентно и богато потенцијалима”, активни је учесник заједнице вршњака и одраслих, посвећено учењу, креативно и биће је игре (*Основе програма предшколског васпитања и образовања – Године узлећа*¹ 2018: 5–7). Дете кроз игру учи и она је неизоставни део васпитно-образовног процеса (Загорац 2006) јер потпомаже и усмерава дечији развој, индиректно васпитава и образује. Она „подстиче развој дечијих способности и ствара предуслове за њихово усложњавање на старијим узрастима” (Копас-Вукашиновић 2006: 175), „има значајну улогу у развоју самосвести, спознаји окружења, сопственог положаја и односа са другим људима у њему” (Николић-Максић, Љујић 2012: 106).

Организација активности током којих деца само седе, слушају и посматрају шта им васпитачи говоре и показују потпуно је неприхватљива. Потребно је да деца буду мисаоно и физички² активна јер ће на тај начин изградити темеље не само за разумевање научних концепата у будућности, већ и значајне вештине и ставове према учењу (Ворт 2010). Да би развила своје потенцијале деца су потребне богате и разноврсне могућности за истраживање околине, учешће у активностима са вршњацима и одраслим особама у кући, вртићу, широкој друштвеној заједници. Рана искуства детета „обликују његов целокупни развој кроз узајамну повезаност свих области развоја” (Павловић-Бренеселовић, Крњаја 2017: 24), а подржавање самосталности деце у активном откривању и упознавању околине доприноси томе да „она стичу самопоуздање, самоувереност, развијају своје способности, склоности, као и низ позитивних особина личности – упорност, стрпљење, уредност итд.” (Михајловић, Михајловић 2011: 26).

У интеракцији са природним и друштвеним окружењем, у сарадњи и заједничким активностима са вршњацима и одраслима, деца задовољавају своју урођену радозналост, проверавају своје претпоставке, мишљење, истражују оно што их занима и што не разумеју (Голубовић-Илић 2017). За упознавање и разумевање света који их окружује деца користе научно размишљање (*scientific thinking*) које подразумева вештине посматрања, постављања питања, предвиђања, тестирања (проверавања) идеја, прикупљања података и преношења мисли (Ларм, Царос 2017). Оно што је посебно значајно јесте да деца воле слободно и спонтано да бирају шта ће радити. Оног тренутка када им се активност, игра, интересантан предлог или идеја васпитача допадне, јавља се интензивна концентрација, преданост, истрајност и упорност да у игри или активности учествују. Такође, када успешно реше добијени задатак, остваре циљ и постигну позитиван резултат, открију нешто ново што до тада нису знали, или су мислили другачије, јавља се осе-

¹У даљем тексту *Основе програма*.

²Да делају – истражују, практично проверавају – напомена аутора.

ћај задовољства³, јача сигурност, самопоуздање, радозналост се продубљује, долази до изражаја унутрашња мотивација, а „од нивоа мотивације детета зависи успех и квалитет истраживања, откривања и успостављања односа са околжењем и околином” (Цвјетићанин, Сегединац 2009: 252).

МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТУП ИСТРАЖИВАЧКОМ ПИТАЊУ

Најновија научна сазнања у области предшколске педагогије, дечије психологије и методике захтевају промену улога учесника у васпитно-образовном раду, иновативна средства и приступе у обради појединих садржаја и адекватну подршку развоју и учењу деце. С друге стране, васпитачи, као непосредни реализатори васпитно-образовних програма и садржаја, имају задатак да у раду са децом примене најновије стратегије, иновативне моделе и приступе. Да бисмо објаснили и нагласили у којим правцима и на које начине би требало осавременили васпитно-образовну праксу и рад са децом, предмет нашег истраживања су *савремене стџрајтеије йоучавања деце йрегшколској узрасџа* које доприносе да дете постане активни учесник у свом развоју. Имајући у виду да је за успешан и свестран развој дечијих потенцијала потребно да дете буде активни учесник заједнице вршњака и одраслих, циљ истраживања био је *йрегсџавиши сџецифичносџи и йоџенцијале истџраживачкој йрџџиуџа, као једне од сџџрајтеија која џо омоџућава*. Акцент смо, притом, ставили на суштину и значај, неопходне услове за примену истраживачких активности и конкретне примере из области Упознавања околине којима се илуструје подршка добробити детета кроз делање. Садржаји за које наводимо моделе, огледе, проблемске ситуације и практичне примере јесу садржаји о биљкама.

СУШТИНА И ЗНАЧАЈ ИСТРАЖИВАЧКИХ АКТИВНОСТИ ДЕЦЕ

Предшколски узраст је развојно доба у коме се таложџи и скупља примарни искуствени материјал, па је неопходно створити такве услове да дете активно опажа и богати своја искуства. Деца радознано посматрају шта се око њих догађа и уколико су сусрети са средином – предметима, појмовима, бићима, разноврснији, емоционално снажнији, непосреднији, тада ће и њихов физички и духовни развој бити свестранији.

С обзиром на то да су од раног узраста у прилици да чулима спонтано упознају и испробавају свет око себе – сџпају воду, млеко, чај из једне у другу посуду, мешају сок у води, стављају кашџичџом со, шећер или бра-

³Монтесори феномен.

шно у сок, мрве комаде хлеба, растављају и бацају делове играчака на под, месе тесто, играју се у песку..., важно је омогућити им да правилно опажају, развијају способност посматрања и разумевања онога што опазе. Свако површно и погрешно опажање проузроковаће негативне последице које ће се најпре одразити на развој појмова, на њихово формирање, разликовање битног од небитног и на развој виших сазнајних функција. У основи свих таквих и сличних поступака не налази се несташлук и неспретност детета, већ потреба и жеља за сазнавањем која је врло драгоцен и представља услов и темељ свих истраживачких активности.

У контакту са природом дете има потребу за сопственим резоновањем и личном акцијом, али му се често сервирају готови морални судови, шаблони понашања и размишљања, како би се задовољио социјални концепт средине у којој живи. Такав начин није у складу са савременим приступом васпитно-образовном раду и потребан је помак ка процесном (искусственом) учењу. Истраживачки приступ представља учење у коме дете, подстакнуто и вођено инструкцијама, предлозима и конструктивним питањима васпитача, стиче знања активним учешћем, трагањем за одговорима и личним ангажовањем. Оно само бира материјал којим ће радити и самостално покушава да дође до одређених сазнања, а васпитач је присутан као посматрач, усмеривач и помагач када је то неопходно. Ситуацију учења васпитач организује индиректно, пажљивом организацијом, давањем дирекција, сугестија, предлога и идеја, али на начин да радост откривања препусти самој деци.

Истраживачки приступ обогаћује васпитно-образовни процес, интензивира га и чини динамичнијим јер поспешује активан и непосредан однос деце са предметом сазнавања (истраживања), доводи у питање њихова претходна знања, ставове и мишљења, подстиче и развија критичко мишљење, интегрише дечије знањем са разумевањем (Јењић, Драгић 2016). Активности засноване на истраживачком приступу воде ка разумевању суштине и омогућавају систематску рефлексију онога што је научено, тако да се нове идеје развијају из претходно усвојених (Харлен 2010).

Дете би требало да слободно рукује стварима, запажа предмете и појавае, као и промене које се на њима одигравају захваљујући деловању на њих, откривајући тако скривене особине и односе који би иначе остали непознати. Оно би требало да ствара сопствене претпоставке и објашњења запажених појава, уз покушаје да их примени и провери преко последица својих поступака. Истраживачким активностима и експериментима оно запажа, уочава, претпоставља (поставља хипотезе), врши провере, доказује шта од чега зависи, на који начин се нешто може мењати, побољшати или елиминисати. Експериментисање је један од најефикаснијих начина развијања научног мишљења и научних појмова јер се њиме остварује повезивање теорије са праксом, конкретизација теоријских знања и њихова практична примена. Експериментом се омогућава развој способности анализе, синтезе, апстракције,

генерализације и уопште развоја логичког мишљења, а самосталан истраживачки рад карактеришу двоструки ефекти (исходи) који се огледају, с једне стране, у новостеченим знањима о истраживаној појави, тзв. „знања о”, али и процедуралним знањима која се односе на методологију истраживачких поступака, тзв. „знања како” (Шефер 1997: 602).

Однос деце према појавама у природи увек је емоционално обојен. Разне појаве у природи привлаче дечију пажњу и узбуђују дете, било да га радују и одушевљавају, било да га чуде, збуњују и плаше. Деца постављају питања, упоређују их са већ доживљеним, покушавају да и сама дођу до њихових узрока. Сврха истраживачких активности је да деца схвате узроке и последице, разумеју одређене промене, појаве и процесе, а то је могуће само у случају ако су знања свесно усвојена, ако се базирају на посматрањима и доживљавању и ако су повезана. Многе природне појаве о којима васпитач започне разговор деци могу бити нејасне, имагинарне, нарочито оне које се односе на електрицитет, магнетизам, равнотежу, ваздушни притисак... У таквим разговорима често добијамо од деце „погрешне” одговоре, што је условљено њиховим специфичностима у мишљењу и закључивању, сазнањима и искуству. Управо из тог разлога потребно је организовати планиране ситуације учења базиране на истраживањима и експериментима, правилно постављати усмеравајућа питања, водити хеуристичке разговоре о одређеним појавама, процесима и променама, понављати експерименте како би се деца уверила у њихову тачност и истинитост.

Активности би требало да ангажују различите аспекте личности детета, при чему је потребно уважавати индивидуалне разлике међу децом и омогућавати вршњачку интеракцију и комуникацију. Децу охрабрујемо и оспособљавамо да искажу своје мишљење, али и да аргументују и бране своје ставове.

У вртићима је истраживачки приступ најпогоднији за извођење планираних ситуација учења из области Упознавања околине. Ова област, с једне стране, обухвата веома комплексне садржаје које деца могу истраживати, испитивати, долазити до одређених закључака, а, с друге стране, знања која деца усвоје из Упознавања околине представљају темељ за даље образовање и развијање научног погледа на свет. Истраживачке активности подстичу развој хипотетичко-дедуктивног, дивергентног, као и формално-логичког мишљења, а деци се све што их интересује из области упознавања околине представља на занимљив и забаван начин.

ПОДСТИЦАЈНА СРЕДИНА – УСЛОВ ЗА ИСТРАЖИВАЧКЕ АКТИВНОСТИ ДЕЦЕ

Појам *средина за учење* не означава само физичку средину у којој се дете налази, већ представља свеукупност односа у заједничким активностима и однос детета према предметима и материјалима са којима је у контакту, а простор за учење чини сваки кутак у вртићу и његовој околини где дете може пронаћи одговоре на своја интересовања. Зато, да би физичко окружење било подстицајна и подржавајућа средина за игру и учење, на првом месту треба обезбедити активну сарадњу како између деце, тако и на релацијама дете – васпитач и вртић – локална заједница, где се дете као активни учесник осећа сигурно и подржано. Деци у добро опремљеном простору обезбеђујемо могућност да заједно раде и сарађују, размењујући мишљења, знања и искуства, јер „дете мора научити да интегрише припадништво вршњачкој групи (да следи, прихвата, сарађује, усаглашава се, поштује правила) са другим аспектима вршњачких односа, као што су такмичење, преузимање вођства и разрешавање конфликта” (*Основе програма* 2018: 27). Простор и његова опремљеност материјалима, прибором и средствима треба да подстиче различите облике груписања деце према њиховим тренутним интересовањима, да пружа могућности да се ствари раде на различите начине, да илуструје процес и континуитет дечјих активности.

Инспиративан, динамичан, подстицајан простор треба да пружа деци могућности за различита сензорна искуства и активности, као што су истраживање текстура, мириса, звукова, тонова, покрета. Понуду и спектар материјала у простору можемо распоредити на полицама, у кутијама, теглама и разним другим амбалажама, помоћу разних преграда, завеса, паноа, или у импровизованим кућицама и позорницама као адекватно опремљеним кутићима у соби који приказују пијаци, кухињу, продавницу, радионицу, салон, атеље... Упознавањем и истраживањем нових садржаја, простор би требало континуирано мењати, допуњавати одговарајућим средствима и материјалима, уносити увек нешто ново чиме би се интересовања и истраживања деце допуњавала и проширивала.

Одговори на питања *где* и *на који начин* деца у вртићима могу истраживати често су неадекватни и пуни предрасуда. Васпитачи⁴ неретко наводе да је за истраживачке активности неопходно одређено научно-образовно окружење и центри за учење опремљени лабораторијским прибором, различитим средствима и материјалима. Такође, сматрају „да би број деце у соби требало да буде између 10 и 15, како би научне активности биле ефикасне” (Доган, Симсар 2018: 71), што, уколико је средина у којој деца истражују добро организована, подстицајна, а материјали и средства адекватно распоређени,

⁴А и учитељи и наставници на вишим образовним нивоима – напомена аутора.

није ни потребан, ни неопходан услов за примену истраживачког приступа. Најједноставније истраживачке активности подразумевају директан контакт деце са њима блиским и занимљивим предметима (посудама од различитих материјала, играчкама, водом, земљиштем, плодовима воћа и др.), нису условљене бројем деце у групи и не захтевају никакву специјалну или скупу опрему коју васпитачи не могу набавити (Голубовић-Илић, Ћирковић-Миладиновић 2015). Оне представљају једноставне и ефикасне начине укључивања и ангажовања деце у посматрањима, испитивањима, проналажењима која подразумевају размишљање и учење, али „омогућавају и дивергентно мишљење и нова истраживања” (Ватерс и др. 2001: 12).

Када истражују деца су у стању да предмету дају друго, симболичко значење – тако грана буде ножић, картонска кутија гаража за аутомобиле и сл. То значи да је код деце заступљена симболизација, али она зависи од искуства деце, њихове манипулације предметима, маште и креативности. Дете види свет и предмете другим очима, па му зато за истраживање нису ни потребни сви материјали, њему је само битно да истражује и на свој начин доживљава свет око себе (Цвјетићанин 2013). На поједностављен и узрасту примерен начин проучава природне феномене „пролазећи”, слично научницима, кроз фазе научног истраживања.

Деца истражују док се играју, имају слободу да бирају начине долажења до циља, средства којима ће се при томе служити, без спољашњих или унутрашњих притисака покушавају да реше проблем, испуне задатак и греше, поново покушавају, непрекидно изналазе нове могућности, мењају правила, одговарају им спонтаност и флексибилност који карактеришу игру. У игри са другом децом емоционално сазревају и проширују социјално искуство, усвајају и нове облике понашања, прилагођавају се различитим ситуацијама и доносе различите одлуке (Копас-Вукашиновић 2006). Потребан им је подстицајан простор, позитивна клима, материјали и адекватна средства како би задовољила своју урођену радозналост, потребу да истражују, откривају, проверавају (Голубовић-Илић, Ћирковић-Миладиновић 2020). Тим процесом истовремено се иницира поштовање природе, „храни” научна знатижеља, али увиђају моћи и ограничења науке.

За квалитетан истраживачки рад потребни су, с једне стране, креативност, снажљивост, довитљивост и ентузијазам⁵ васпитача, а с друге, део простора у радној соби или вртићу где би се деца окупила да откривају, испитују, експериментишу, проверавају. Вођена инструкцијама васпитача деца предмете и непосредно окружење истражују различитим чулима – додиром, мирисом, слухом, укусом, с тим што се истраживање може остваривати и посматрањем. „Правилно одмерене и осмишљене дечије активности у аде-

⁵Поред одговарајуће професионалне, стручне оспособљености и компетенција (Стандарди компетенција за професију васпитача).

кватно припремљеним условима, уз подршку и подстицај одраслих, доприносе томе да се деца слободно, спонтано и креативно изражавају. Одрасли интервенишу у току игре само онда када деца то желе или када процес игре то налаже” (Копас-Вукашиновић 2006: 177).

Поред радне собе, у којој планиране ситуације учења имају свој ток и организацију, за област упознавања околине подједнак (ако не и већи) значај имају објекти природне и друштвене средине ван вртића. Од дворишта предшколске установе, обале реке, ливаде, оближњег парка, до библиотеке, поште, музеја, занатских радионица, здравствених објеката (дома здравља, стоматолошке ординације, апотеке) – списак и број места погодних да деца истражују, проширују знања и стичу различита искуства је неограничен. Простор ван вртића нуди небројене могућности за игре откривања у којима, ангажовањем различитих чула, деца могу да осете, слушају, миришу и пробају све што природа може да понуди – да проучавају, именују и препознају инсекте, различите биљке, плету венчиће од цвећа, проналазе лековите траве, праве кућице за птице од маховине, гранчица, лишћа, сакупљају, упоређују и пребројавају каменчиће, шишарке, кестење, да леже на леђима затворених очију и организују такмичарску игру препознавања звукова који се чују у окружењу (Ларм, Џарос 2017).

У организовању средине за учење, било да је реч о простору у радној соби или ван ње, кључну улогу има васпитач. Он одређује просторну, социјалну и временску димензију средине, разматра колико и на који начин организација средине подстиче и омогућава деци да делају, ствара реално окружење у коме ће деца моћи да пронађу неопходне одговоре на своја питања. Средина за учење треба да буде планирана и осмишљена тако да буде „флексибилна, инспиративна, изазовна, прихватљива, респонзивна [...] да пружа детету изазовна и стимулативна искуства којима се подржавају дететов целовит развој и учење” (Павловић-Бренеселовић, Крњаја 2017: 66).

Простор нипошто није нешто дато по себи, независно од програма, већ обрнуто, он на најдиректнији и најконкретнији начин одражава концепцију програма и мора бити у складу са концепцијом *Основа програма* (2018: 27). Може бити структуриран на различите просторне целине, а сваку просторну целину васпитач мења и допуњује уношењем различитих средстава и материјала са намером да прошири игру и истраживање деце. Такође, „за потребе своје игре и истраживања деца могу да премештају материјале из једне целине у другу” (*Основе програма* 2018: 29). Боравком у средини која негује и развија богате и разноврсне односе, стицање искуства, која позива на истраживање и откривање, дете добија подстицај за развој и учење у свим областима и развој свих својих потенцијала.

Добро организован простор, подстицајна средина и занимљива средства којима деца могу да манипулишу, испитују и испробавају само су половина услова неопходних за истраживачке активности. Другу половину чине

захтеви и задаци васпитача који би требало да су „актуелни, интересантни, провокативни и атрактивни”, осмишљени тако да децу подстичу на размишљање, делање и залагање (Голубовић-Илић 2017: 13).

Поред организације и структурирања простора, физичког окружења и средине за учење, велики професионални изазов за васпитаче представља развијање програма (курикулума) и избор садржаја које ће обрађивати са децом одређеног узраста. Васпитачи би требало да буду у стању „на квалитетан, прихватљив и узрасту деце примерен начин, структурирати, повезати и подучавати садржаје у складу са расположивим ресурсима, сопственим могућностима и интересовањима” (Копас-Вукашиновић, Савић 2020: 263), узимајући у обзир циљеве предшколског васпитања и образовања, услове рада у вртићу и локалној заједници и дечија интересовања. Професионални резултати васпитача и квалитет образовања деце у предшколским установама условљени су њиховим способностима и компетенцијама да правилно планирају, бирају и осмишљавају садржаје програма, организују и креирају планиране ситуације учења, користе савремене стратегије учења и подучавања деце предшколског узраста.

ПРИМЕНА ИСТРАЖИВАЧКИХ АКТИВНОСТИ ПРИЛИКОМ ОБРАДЕ САДРЖАЈА О БИЉКАМА

Поред неживе природе, природних појава, људи и животиња, део садржаја са којим би васпитачи требало да упознају децу у вртићима је биљни свет. Деца би требало да у непосредном окружењу посматрају и уочавају разноврсност и бројност биљака, откривају њихов значај (у свакодневној исхрани, биљке као ствараоце кисеоника, биљке у индустрији, лековито биље, биљке за исхрану животиња), да учествују у нези украсних биљака, упознају и прате животни циклус различитих биљака, процесе сејања, раста, цветања, давања плодова, стварања семена; да посматрају и откривају делове биљака (корен, стабло лист, цвет, плод, семе) и истражују њихове потребе за водом, храном, ваздухом, топлотом и светлошћу.

У наставку наводимо примере активности о биљкама које васпитачи могу организовати или иницирати како би децу подстакли на истраживање, откривање „тајног света биљака”, трагање за одговорима о деловима биљака, условима који су неопходни за њихов развој, променама кроз које биљка пролази током свог раста и развоја, а истовремено омогућити да деца буду и мисаоно и физички активна, да до нових сазнања долазе ангажовањем различитих чула, да задовоље своју знатижељу, уживају у посматрању и откривању и развијају позитиван однос према биљкама. Исходи наведених активности нису, нажалост, због обима рада представљени и детаљније објашњени.

ПРИМЕР 1: ШТА ЈЕ БИЉКАМА ПОТРЕБНО ЗА РАСТ И РАЗВОЈ?

Без искуственог учења деца предшколског узраста не могу да разумеју шта је биљкама неопходно да би расле и развијале се, односно не могу да схвате од којих фактора зависи раст и развој биљака, па је за сваки фактор појединачно (Сунчева светлост, вода, ваздух и земљиште) потребно омогућити деци да истражују, посматрају и закључују.

Када је у питању Сунчева светлост, потребно је донети у вртић саксије са две исте расцветале биљке приближно једнаке величине (Слика 1). Деца упоређују биљке – број, облик и величину листова, изглед цветова, а онда једну саксију стављају на осунчано место где допире доста светлости, а другу у мрачну просторију или у ормар. Обе биљке заливају једном недељно, а после 10–15 дана поново упоређују биљке и уочавају настале промене.

Слика 1. Биљке поред прозора и у мраку



ПРИМЕР 2: ШТА БИ БИЉКА БЕЗ СВЕТЛОСТИ?

Значај Сунчеве светлости за развој биљке деца могу уочити уколико 1–2 листа неке украсне биљке прекријемо тамним папиром, картоном или алуминијумском фолијом на тај начин да до њих не може допрети светлост (Слика 2).

Слика 2. Биљка којој су листови били без светлости



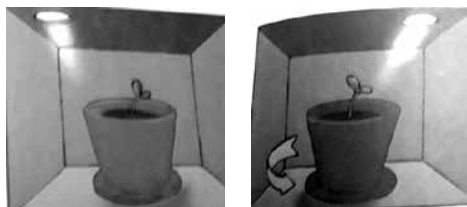
Биљка остаје на уобичајеном месту у соби, редовно је заливамо, али тамни папир скидамо тек после 10–15 дана. Деца би посматрањем и упо-

ређивањем листова који су били прекривени тамним папирима са осталим листовима биљке требало да закључе шта ће се догодити са биљком без Сунчеве светлости.

ПРИМЕР 3: У КОМ ПРАВЦУ РАСТЕ БИЉКА?

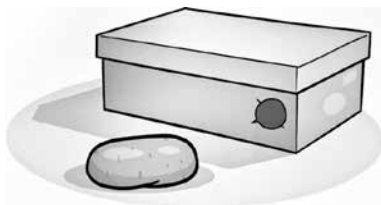
Посејати у две саксије по једно зрно пасуља. Када мало нарасе ставити га у мрачну кутију на којој је остављена само једна рупица кроз коју улази светло. Пратити хоће ли се биљчице окренути према њој (Слика 3). Затим окренути саксију на другу страну. Пратити шта ће се десити. Сврха огледа је да деца уоче да је светлост биљкама потребна за раст и развој и да биљке из тог разлога увек расту у смеру извора светлости.

Слика 3. Биљка расте у правцу светлости



Да светлост има утицаја на правац раста биљке може се доказати и огледом који захтева да се проклијали кромпир или пасуљ стави у картонску кутију у којој су картонским преградама формиран само неки слободни пролази – препреке (као лавиринг) и направљен отвор са бочне стране (Слика 4). Кромпир или пасуљ треба навлажити, а кутију затворити поклопцем и ставити крај прозора. Деца могу пошто се на отвору кутије појави проклијала биљка закључити да је биљка све време расла у правцу извора светлости који је до ње допирао кроз страну кутије на којој се налази отвор (Иванковић 2006: 39).

Слика 4. Оглед са кромпиром



ПРИМЕР 4: БЕЗ ЧЕГА БИЉКЕ НЕ МОГУ ДА ЖИВЕ?

Слично претходном примеру, деца могу самостално да закључе да је биљкама за раст и развој неопходна вода. Претходно је такође потребно обезбедити две биљке приближно једнаке величине и једну редовно заливати, а другој неколико недеља не сипати воду.

Због чега је биљка у једној од саксија (Слика 5) почела да вене и да се суши?

Слика 5. Биљке са и без воде



ПРИМЕР 5: БИЉКА НЕ МОЖЕ ДА ЖИВИ БЕЗ ВАЗДУХА!

Уколико једну биљку (Слика 6) прекријемо теглом или је заједно са саксијом ставимо у најлон кесу како не би имала ваздуха, деца могу уочити промене на основу којих ће закључити да је биљкама за раст и развој неопходан и ваздух.

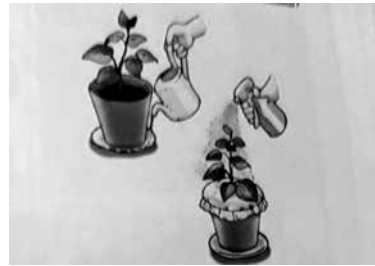
Слика 6. Биљка којој недостаје ваздух



ПРИМЕР 6: ЧИМЕ БИЉКА УЗИМА ВОДУ – КОРЕНОМ ИЛИ ЛИШЋЕМ?

Потребне су две сличне биљке засађене у саксији. Васпитач децу дели у две групе и прва има задатак да биљку залива тако што ће сваки дан када дођу у вртић сипати воду у тацницу од саксије, пратити шта се дешава са водом и којом брзином биљка упија воду. Друга група деце има задатак да залива биљку тако што ће јој прскати само листове, притом је земља око биљке покривена пластичном капицом (најлон кеса, целфан, провидна фолија – Слика 7). После извесног временског периода заједно упоређују биљке и коментаришу промене које су уочили.

Слика 7. Биљка која се залива на различите начине



ПРИМЕР 7: КОЛИКО БИЉАКА МОЖЕ ДА ИЗРАСТЕ ИЗ ЈЕДНОГ СЕМЕНА?

Овим питањем децу подстичемо на размишљање и истраживање. Велика је вероватноћа да ће деца дати различите одговоре, а уз помоћ следећег огледа ће сама доћи до тачног одговора. Уз помоћ васпитача ће посејати у неколико саксија различити број зрна (семена) и на свакој ће неким симболом (круг, звездица, тачка...) означити колико су зрна посадили (Слика 8). Њихов је задатак да прате колико ће биљака израсти у свакој саксији у

Слика 8. Сејање



односу на број посејаних зрна. Вађењем проклијалог семена из земље деца ће уочити колико биљака је израсло из сваког семена.

ПРИМЕР 8: ШТА ПРИЈА БИЉКАМА?

Свако дете има за задатак да од куће донесе чашу/саксију, земљу и семе. На почетку активности сви седе за столом или у дворишту вртића и испред њих се налази неопходни материјал за процес сејања. Васпитач показује деци шта треба да раде, поступно, корак по корак. Када је семење посејано, деца из кутије извлаче папириће различитих боја, на основу боје папирића се деле у мање групе и добијају задатке. Деца која су узела папириће плаве боје имају задатак да сваки дан када дођу у вртић залију своју посађену биљку. Деца која су узела папириће црвене боје имају задатак да своју биљку уопште не

Слика 9. Различити услови за раст и развој семена



заливају. Зелени папирићи са собом носе задатак да се саксија држи у топлој соби. Жути папир носи задатак да се саксија држи напољу на хладноћи, а наранџасти папир – да се саксија држи у мраку (Слика 9).

У складу са својим задацима деца ће две недеље пратити шта се дешава. Након тога заједно разговарају о томе шта се десило са посађеним семеном. Деца би требало да дођу до закључка да су биљци за нормалан раст потребни светлост, топлота и вода.

Наведени примери већином се реализују у радној соби, а истраживачке активности које би васпитачи могли да организују ван вртића су:

- уочавање промена на биљкама у разна годишња доба и разликовање зимзеленог од листопадног дрвећа;
- откривање карактеристичних својстава биљака, разликовање растиња по лишћу, цветовима и плодовима, дрвећа по стаблу, лишћу и кори, познавање биљака карактеристичних за крај у којем деца живе;
- прикупљање целих биљака или њихових делова (грана и лишћа др-

већа), сувих плодова, коре и пресека стабла дрвета и сл. (води рачуна да се овом активношћу не наноси штета природи, односно природној околини);

– поређење појединих представника општијих категорија биљака по њиховом изгледу, појединим деловима и њиховим функцијама, начинима на које опстају;

– посматрање карактеристичних етапа у животу појединих представника биљног света и њихово поређење у том погледу;

– посматрање и поређење биљака које су самоникле, то јест самостално расту у природи и оних које гаји човек, уз уочавање користи коју има од њих, начина на које их сеје, гаји, обрађује и слично (Каменов 2007).

Показало се да примена истраживачког приступа приликом упознавања деце са биљним светом даје умногоме боље резултате од пружања готових знања (Ларм, Царос 2017; Доган, Симсар 2018; Голубовић-Илић, Ђирковић-Миладиновић 2020). Из тог разлога важно је да васпитачи користе одговарајуће стратегије, методе и средства рада којима деца омогућавају да што непосредније прате промене које се дешавају у њиховом окружењу (а тичу се управо биљног света и промена кроз које биљка пролази током свог раста) и услове неопходне за правилан раст и развој биљака.

ЗАКЉУЧАК И ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ

Постоји широк спектар могућности и начина да се деца обезбеди активно учешће у њиховом сопственом развоју. Суштина савремених стратегија поучавања деце предшколског узраста је у организовању активности и планираних ситуација учења у којима ће деца посматрати, опајати, постављати питања, трагати за одговорима, упоређивати, уочавати сличности и разлике, анализирати и закључивати. Битни предуслови таквог рада су организација подстицајне средине за учење и промена улога учесника у васпитно-образовном процесу.

У контексту осавремењавања рада са децом предшколског узраста значајно место припада истраживачком приступу. Истраживачке активности имају све карактеристике којима се подстиче дечији свеукупни развој, задовољавају потребе и развијају потенцијали. Правилно осмишљене и организоване, уз адекватну улогу васпитача и одговарајући начин комуникације са децом током истраживања, истраживачке активности остварују своју едукативну функцију. Иако, као и већина иновација, споро заузимају место у свакодневном раду васпитача, а примена истраживачког приступа у пракси није заживела у свим областима васпитно-образовног рада, предности и потенцијали таквог начина рада су неоспорни. Истраживачки приступ могуће је, а сматрамо да би и требало, применити на различитим садржајима из различитих васпитно-образовних области, а примери истраживања садржаја

о биљкама могу послужити васпитачима, студентима – будућим васпитачима, али и родитељима као идеје и модели за креирање сличних активности када су у питању садржаји о ваздуху, води, електрицитету, магнетизму, звуку, светлости и слично. Наведене истраживачке активности требало би да подстакну све који се баве васпитањем и образовањем деце предшколског узраста на учесталију примену истраживачког приступа и осмишљавање нових, интересантнијих примера који ће допринети да такав начин у васпитно-образовном раду заузме место које му и припада.

ЛИТЕРАТУРА

Доган, Симсар (2018): Y. Dogan, A. Simsar, Preschool Teachers' Views on Science Education, the Methods They Use, Science Activities, and the Problems They Face, *International Journal of Progressive Education*, 14(5), 57–76.

Голубовић-Илић, Ђирковић-Миладиновић (2015): И. Голубовић-Илић, И. Ђирковић-Миладиновић, Мишљење учитеља о истраживачким активностима у настави природе и друштва, *Учење и настава*, Klett друштво за развој образовања, год. I, 4, 741–754.

Голубовић-Илић, Јаковљевић, Цекић-Јовановић (2015): И. Голубовић-Илић, А. Јаковљевић, О. Цекић-Јовановић, *Мама и Папа – Свеј око нас*, уџбеник за први разред основне школе, Београд: Klett.

Голубовић-Илић (2017): И. Голубовић-Илић, *Истраживачке активности у настави природе и друштва*, Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу.

Голубовић-Илић, Ђирковић-Миладиновић (2020): I. Golubović-Ilić, I. Ćirković-Miladinović, Learning science in preschool by using research approach, *Acta Didactica Napocensia*, 13(1), 77–86.

Иванковић (2006): Б. Иванковић, *Методика уџазнавања околине са елементарна основа природних наука*, Сремска Митровица.

Калери (2004): M. Kallery, Early years teachers' late concerns and perceived needs in science: an exploratory study, *European Journal of Teacher Education*, 27 (2), 147–165.

Каменов (2007): Е. Каменов, *Ошће основе предшколској програма: Модел Б*, Нови Сад: Драгон.

Копас-Вукашиновић (2006): Е. Копас-Вукашиновић, Улога игре у развоју деце предшколског и млађег школског узраста, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 38 (1), 174–189.

Копас-Вукашиновић, Савић (2020): Е. Kopas-Vukašinić, V. Savić, Designing curriculum content as a factor of education quality, *Узданица – часопис за језик, књижевност, умјетност и педагошке науке*, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, XVII/1, 261–271.

Ворт (2010): K. Worth, Science in early childhood classrooms: content and process, *Early Childhood Research & Practice*, Vol. 12, No. 2, Collected papers from the SEED (STEM in Early Education and Development) Conference, University of Illinois at Urbana-Champaign, <https://ecrp.illinois.edu/beyond/seed/worth.html>.

Павловић-Бренеселовић, Крњаја (2017): Д. Павловић-Бренеселовић, Ж. Крњаја, *Калеидоскоп – Основе диверсификованих програма предшколског васпитања и образовања*, Филозофски факултет Универзитета у Београду: Институт за педагогију и андрагогију.

Николић-Максић, Љујић (2012): Т. Николић-Максић, Б. Љујић, О игри у одраслом добу и њеним образовним импликацијама, *Андрагошке студије*, бр. 2, Филозофски факултет Београд: Институт за педагогију и андрагогију, 103–124.

Ватерс и др. (2001): J. Watters, C. Diezmann, S. Grieshaber, J. Davis, Enhancing science education for young children: A contemporary initiative, *Australian Journal of Early Childhood*, 26(2), 1–7.

Ларм, Џарос (2017): В. Larm, А. Jaros, *The art of scientific thinking: Why science is important for early childhood development*, Michigan State University Extension – January 20, 2017, https://www.canr.msu.edu/news/art_of_scientific_thinking_in_early_childhood_development

Харлен (2010): W. Harlen, *Principles and big ideas of science education*, College Lane, Hatfield: Association for Science Education.

Михајловић, Михајловић (2011): Н. Михајловић, Љ. Михајловић, *Методика уџоснавања околине*, Крушевац: Висока школа струковних студија за васпитаче, Пирот: Cicero.

Јењић, Драгић (2016): С. Јењић, Ж. Драгић, Истраживачки рад ученика у пројектној настави природе и друштва, *Учење и настава*, II/3, Klett друштво за развој образовања, 547–570.

Цвјетићанин, Сегединац (2009): С. Цвјетићанин, М. Сегединац, Мини-пројекти у настави познавања природе, зборник радова *Европске димензије промена образовне система у Србији*, књига 5, Нови Сад: Филозофски факултет, Одсек за педагогију, 251–269.

Шефер (1997): Ј. Шефер, Евалуација ефеката учења научно-истраживачких поступака кроз групни рад у настави, *Настава и васпитање*, бр. 5, 591–609.

Загорац (2006): И. Загорац, Игра као цјеложивотна активност, *Методички огледи*, 13 (1), 69–80.

Основе програма (2018): *Опште основне предшколског васпитања и образовања*, <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2018/09/OSNOVE-PROGRAMA-.pdf>.

Irena B. Golubovic-Plić

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department of Didactics and Methodology

CHILD-INVESTIGATOR – ACTIVE PARTICIPANT IN HIS/HER OWN DEVELOPMENT

Summary: Due to the development of scientific knowledge nowadays, the educational policies in many countries of the world, including Serbia, have prioritized the reform and the support to the development of a preschool child. It is suggested to organize the

activities and learning situations in which 3–6 year old children could develop their skills – observing, asking questions, comparing, identifying similarities and differences, exploring, analyzing and concluding – and consequently build a foundation of knowledge needed for understanding scientific concepts in their future education, and for developing a positive attitude towards learning. Inquiry based learning activities involve different aspects of children's personality, enable peer interaction and communication, help children express their opinions, argue and defend their views. The paper presents some examples of inquiry based learning activities in environmental science (on the subject of plants), some ways of their implementation and the necessary conditions for supporting the development of a child through action.

Keywords: child, preschool teacher, research (inquiry based, focused on science) activities, preschool children (3–6 years of age).

Весна М. Петровић

Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за друштвено-хуманистичке науке

Наташа М. Вукићевић

Катедра за дидактичко-методичке науке

Радован М. Антонијевић

Универзитет у Београду
Филозофски факултет
Одељење за педагогију

УДК: 371.321.1

<https://doi.org/10.18485/uzdanica.2020.17.2.21>

Прегледни рад

Примљен: 30. септембар 2020.

Прихваћен: 11. децембар 2020.

КОМПАРАТИВНИ ПРИКАЗ СЕКВЕНЦИЈАЛНЕ АНАЛИЗЕ И ДРУГИХ МОДЕЛА ЗА ЕВАЛУАЦИЈУ ШКОЛСКОГ ЧАСА¹

Апстракт: У овом раду имамо за циљ да упоредимо и прикажемо предности поступка секвенцијалне анализе (Ивић, Пешикан, Антић 2001) у односу на друге из литературе познате инструменте за психолошко-дидактичку анализу часа. У инструментима са којима поредимо секвенцијалну анализу уврстили смо следеће: Flanders Interaction Analysis Categories (Фландерс 1970), Меснер–Фуглистерова скала (Меснер, Фуглистер 1973), ЕТН Висс – 92 инструмент (Educational Development and Technology, 2007) и CLASS систем (Пианта, Ла Паро, Хамре 2007). Рад се састоји из два дела. У првом делу рада представљамо одабране инструменте, док у другом делу ове инструменте поредимо на основу четири критеријума – однос између инструмента као истраживачке технике и наставе као предмета анализе, природа јединице за анализу школског часа, садржај јединице за анализу школског часа, поступак глобалне процене часа.

Кључне речи: секвенцијална анализа, евалуација школског часа, психолошко-дидактичка карактеристика, наставна ситуација, релевантност активности учења.

У раду се бавимо презентацијом и упоредном анализом поступка секвенцијалне анализе (Ивић, Пешикан, Антић 2001) с једне стране и других инструмената за дидактичко-психолошку анализу часа с друге стране. Рад има за циљ да упореди и прикаже предности поступка секвенцијалне анализе (у даљем тексту – СЕКА) у односу на друге из литературе познате инструменте за психолошко-дидактичку анализу часа. Модел СЕКА је развијен у

¹ Рад је настао у оквиру пројекта „Идентификација, мерење и развој когнитивних и емоционалних компетенција важних друштву оријентисаном на европске интеграције” (бр. 179018) који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије

оквиру програма Активно учење/настава (Ивић, Пешикан, Антић 2001). У избору других евалуативних инструмената руководили смо се са неколико ствари у исто време. Изабрана су два инструмента – Фландерсов систем категорија (Фландерс 1970) и Меснер–Фуглистерова скала (Меснер, Фуглистер 1973), који већ неколико деценија фигурирају у научно-истраживачкој и евалуативној наставној пракси код нас и у свету (Вилотијевић 1995а) и два инструмента који до сада, судећи према литератури, нису познати нашој домаћој стручној јавности – ЕТН Wiss – 92 instrument (Educational Development and Technology 2007) и Систем за процену школског часа – CLASS (Пианта, Ла Паро, Хамре 2007).

Рад се састоји из два дела. У првом делу, поред секвенцијалне анализе, представљамо још четири одабрана инструмента. Сви представљени инструменти у концепцијском смислу полазе од опште прихваћеног теоријског става да је настава по својој суштини интерактиван процес, те да предмет евалуације треба да буде управо квалитет и ефикасност интерактивних процеса који чине наставу. Међутим, у операционализацији и превођењу ове теоријске премисе у конкретне аналитичке и евалуативне процедуре ови инструменти се међусобно веома разликују.

У другом делу рада, наведене инструменте поредимо у односу на следеће критеријуме: *однос између инструмената као истраживачке технике и наставе као предметне анализе, природа јединице за анализу школског часа, садржај јединице за анализу школског часа, постојећак глобалне процене часа*. До наведених критеријума дошли смо индуктивно-дедуктивним путем – најпре кроз анализу сваког појединачног инструмента и уочавањем сличности и разлика између њих, а затим кроз приписивање одређеног психолошко-дидактичког значења издвојеним карактеристикама инструмената.

Секвенцијална анализа (СЕКА). Стратегија секвенцијалне анализе се састоји у анализи или рашчлањавању одређене целовите наставне активности на делове – *секвенце*. Секвенца представља најмању смислену јединицу наставног процеса коју је немогуће даље делити, а да не дође до обесмишљавања процеса учења/наставе као таквог (види: Ивић, Пешикан, Антић 2001). У оквиру различитих наставних целина (један или више школских часова или пак сегмената краћих од 45 минута) могуће је издвојити различит број секвенци. Дакле, секвенце нису унапред формално ни садржински дефинисане категорије. У Табели 1 приказан је пример листе секвенци за један час корелације у нижим разредима основне школе. Примећује се да су секвенце насловљене из угла ученика и онога што ученици раде на часу.

Табела 1. Листа секвенци за двочас корелације за предмете Математика, Ликовно и Музичко у млађим разредима основне школе (Петровић 2004)

Ред. број секвенце	Назив секвенце
1.	Ученици разговарају о другарству.
2.	Ученици гледају тематски скеч и одговарају на питања о разломцима.
3.	Ученици решавају математичке задатке са разломцима.
4.	Ученици анализирају нотни текст „Ја посејох лубенице“ на основу претходног знања.
5.	Уз помоћ наставника ученици преводе музички текст у ликовни израз.
6.	Ученици преводе нотни текст „Ја посејох лубенице“ у математички и ликовни израз.
7.	Ученици излажу ликовне радове, естетски их процењују и анализирају у погледу тачности математичког и нотног записа који је на њима приказан.
8.	На основу ликовних радова ученици певају „Ја посејох лубенице“.

Границе одређене секвенце дефинисане су 1. *циљем или функцијом* који су специфични у односу на остале секвенце, затим 2. *одређеним захтевима од стране наставника* – који потом производе 3. *одговарајуће активности учења*. Промена у природи активности ученика јесте критеријум за дефинисање краја једне секвенце и почетка друге (Ивић, Пешикан, Антић 2001). На пример, у односу на другу секвенцу (Табела 1), трећа секвенца наступа у оном моменту када ученици са активности гледања тематског скеча и одговарања на питања о разломцима прелазе на активност решавања математичких задатака са разломцима. Ток анализе сваке секвенце понаособ изводи се према следећем низу објективних параметара: 1. *ученичка активност и интервенције наставника* (прављење листи, бележење ових активности), 2. *релевантност ученичких активности у односу на функцију даје секвенце*, 3. *релевантност ученичких активности у односу на циљ часа* и 4. *релевантност у односу на природу одређеног наставног садржаја* (Ивић, Пешикан, Антић 2001: 163). На пример, поступак анализе и њени резултати за другу секвенцу (Табела 1) представљени су у Табели 2. На основу посматрања извођења часа у другој секвенци евидентирани су следеће активности ученика: 1. ученици посматрају скеч, прате практична извођења учитеља (дељење лубенице од сунђера на половине, четвртине и осмине), 2. одговарају на питања учитеља (у колони – Број и врста активности, Табела 2) (Петровић 2004).

Наведене активности су процењене као релевантне (означене са + у Табели 2) у односу на функцију секвенце (обнављање знања о разломцима), у односу на циљ часа (утврђивање знања о разломцима) и у односу на природу датог садржаја (математика) (Табела 2). Приметићемо да ова техника омогућава флексибилност у посматрању и евалуацији, те да на веран начин „хвата“ или идентификује специфичност процеса учења/наставе на одређеном часу.

Табела 2. Приказ структуре и организације секвенце на примеру часа корелације (Петровић 2004)

С2: Ученици гледају скеч и одговарају на питања о разломцима
 Време трајања: 7 минута

Редни број и врста активности	Број ангажованих ученика	Функција секвенце	Циљеви часа	Природа предмета	Интервенције наставника
1. Гледају скеч, тј. драмско постављање математичког задатка.	Сви	+	+	+	Изводе скеч.
2. Одговарају на питања о разломцима – о односу између делова у једном целом.	Пет	+	+	+	Постављају питања.

Осим квалитативног аспекта, секвенцијална анализа поседује и квантитативни аспект, тако да заједно чине јединствену функционалну целину. Важни квантитативни подаци у секвенцијаној анализи су а) *број активних ученика* (добива се пребројавањем ученика који су реално ангажовани у свакој од активности (колона Број ангажованих ученика у Табели 2)), б) *трајање активности* (за секвенцу приказану у Табели 2 – седам минута) (Петровић 2004). На основу одговарајућих квалитативних и квантитативних података може се донети ваљана оцена дидактичке ефикасности часа – да ли су активности учења релевантне у односу на природу датог школског предмета, да ли су ове у складу са циљевима часа, те колики број ученика учествује у овим активностима (Ивић, Пешикан, Антић 2001). Поступак СЕКА може да се користи како у сврху професионалне саморефлексије и колегијалног хоспитовања, тако и у истраживачке сврхе. Додатно, ова анализа нам омогућава да у односу на одређени час заузмемо конструктивно-критички однос, те да размишљамо о доради часа у релевантним психолошко-дидактичким аспектима – број релевантних активности, да осигурамо механизме који ће обезбедити укључивање већег броја ученика, или да активности креирамо тако да буду усклађеније са циљевима одређеног часа (Ивић, Пешикан, Антић 2001).

Фландерсов систем категорија (FIAC – Flanders Interaction Analysis Categories). Реч је о инструменту који је међу истраживачима код нас и у свету имао велику популарност (Вилотијевић 1995а) а намењен је евалуацији интеракције између наставника и ученика на часу (Фландерс 1970). У конструисању инструмента Фландерс је превасходно био усмерен на вербално понашање наставника и ученика. Пошао је од тога да је могуће дефинисати два типа вербалног понашања наставника:

1) *Директивно понашање наставника* – обухвата видове вербалних исказа наставника који у великој мери ограничавају слободу понашања ученика и укључују позивање на наставников ауторитет. На часу наставник води главну

реч, бира садржаје, одређује начине рада и сл. У систему за анализу интеракције такви искази су класификовани у следеће категорије: 1. предавање или излагање, 2. пружање инструкција, 3. критиковање или позивање на свој ауторитет (Табела 1) (Фландерс 1970).

II) *Индирикџан уиџицај насџавника* – обухвата видове вербалног понашања наставника који, у односу према ученицима, стварају повољну социоемоционалну климу на часу. Ученици су мање зависни од наставника, а више самостални и креативни. Наставник мање доцира, критикује, а више помаже и подстиче ученике на вербалну комуникацију, иницијативу и партиципацију на часу. У систему за анализу интеракције, ова врста вербалних исказа наставника дефинисана је преко следећих категорија: 4. прихвата осећања, 5. похваљује и храбри, 6. прихвата идеје и 7. поставља питања (Табела 1) (Фландерс 1970).

Осим наведене области *Насџавников џовор* која се према Фландерсовом систему анализе интеракције посматра и региструје преко седам категорија или ајтема, Фландерс је у систем за евалуацију укључио још два, мада по обиму значајно ужа подручја процене: тзв. *Учеников џовор* са два ајтема: *одџовара на захџев насџавника* и *самоиницијатџивно одџовара* и област *Тиџина, жамор, конфузија* са свега једним ајтемом. У ову последњу област Фландерс сврстава све оно што се у интерактивним манифестацијама на часу не може класификовати као наставников или учеников говор (Табела 1) (Фландерс 1970).

Табела 3. Фландерсове категорије за анализу интеракције у настави (Фландерс 1970)

		1. Прихвата ученикова осећања.
	ИНДИРЕКТАН ГОВОР	2. Хвали и охрабрује.
		3. Прихвата и користи идеје ученика.
Наставников говор		4. Поставља питања.
		5. Излаже градиво.
	ДИРЕКТАН ГОВОР	6. Даје упутства.
		7. Критикује или се позива на свој ауторитет.
Учеников говор		
Оно што се не може класификовати		

С обзиром на то да Фландерсове категорије превасходно описују вербално понашање, у неким наводима се као мањкавост скале наводи то да она комплексне процесе интеракције у одељењу своди само на вербалну активност ученика и наставника. У исто време, постоје мишљења по којима дата околност не смањује пресудно ваљаност скале јер је заправо већина невербалних интеракција уско узајамно повезана са вербалним утицајима

(Вилотијевић 1992). Први услов за примену или коришћење Фландерсових категорија за анализу вербалне интеракције и активности ученика и наставника на часу јесте темељна припремљеност потенцијалног евалуатора (Копривица-Лелићанин, Шуваковић 2011). Евалуатор мора да научи дефиниције свих десет категорија и да кроз период вежбања у примени ових категорија у процењивању и регистровању учениковог и наставниковог говора научи да добро распознаје вербалне исказе наставника и ученика који припадају појединим категоријама. У овом систему, временски интервал регистровања података износи три секунде. Посматрач након сваке три секунде уписује број категорије којој припада одређени вербални исказ. Обрадом података прикупљених на овај начин добија се дистрибуција трајања интеракције по појединим категоријама. Приликом завршне интерпретације потребно је узети у обзир конкретне циљеве и задатке за конкретни час који се анализира јер од њих зависи да ли ће наставников говор на часу бити претежно директан или индиректан (Вилотијевић 1992).

Фландерсовим инструментом за евалуацију дидактичке ефикасности часа истраживани су различити и са становишта наставне праксе важни проблеми. Преко мера фреквенција појединих видова интеракције наставник–ученик, изводе се закључци о типу (квалитету) социоемоционалне климе у одељењу и посредно о ставовима ученика и њиховој мотивацији за школско учење, о утицају социоемоционалне климе на резултате учења итд. (Вилотијевић 1992).

Меснер–Фуглистерова скала за евалуацију дидактичке организације и социјалне интеракције на часу. Следећи инструмент који овде представљамо – Меснер–Фуглистерова листа критеријума за процењивање наставног часа (Меснер, Фуглистер 1973), настао је отприлике у исто време када и Фландерсов систем категорија. Мада није достигао његову популарност у примени (Вилотијевић 1992), Меснер–Фуглистерова скала је ипак представљала референтни инструмент за истраживаче у области наставе (Меснер, Фуглистер 1973).

Меснер–Фуглистерова скала мери четири подручја организације часа:

1. педагошко-психолошки поступци,
2. дидактичко-методичка организација,
3. социјална интеракција у одељењу и
4. ставови наставника на часу (или положај ученика у наставном процесу (Фуглистер, Меснер 1976).

У оквиру сваког од наведених подручја направљена је одговарајућа листа димензија, тј. дидактичких обележја (Табела 3). За потребе овог рада, у сврху илустрације приказаћемо део скале који се односи на прве две димензије.

Табела 4. Педагошко-психолошки поступци – Меснер–Фуглистерова скала за евалуацију дидактичке организације и социјалне интеракције на часу (Вилотијевић 1992)

	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Психолошко-дидактички поступак							
1. Мотивисање одељења и одржавање мотивације (сарадња у одељењу, интересовање и пажња ученика)	Досађује се		Делимично прати наставу		Сарађује		Активно сарађује и заинтересован је.
2. Прилагођавање на претпоставке и могућности ученика за учење (повезивање са познатим, избор примера, степен тешкоћа: тражи премало или превише)	Говори изнад глава ученика.		Обухвата само добре, односно слабе ученике.		„Осваја” већину ученика.		Буди пажњу и учешће целог одељења.
3. Усмереност свих активности обуке постављеном циљу	Не координира.		Уопште узев, одступа од циља.		Уопште узев, оријентација ка циљу.		Координира и води циљу.
4. Помагање самоактивности (подстицање мисаоне активности ученика, активно примање и прерада, прихватање иницијативе ученика)	„Сасеца” (прекида) мисао, учешће и иницијативу ученика.		Мало доприноси самосталном мишљењу и иницијативи ученика.		Даје извесност и простор самосталном мишљењу и иницијативи ученика.		Помаже развијању самоиницијативе ученика.
5. Делотворност очигледности (примена медија, вођење активности, схватање и говорно обухватање очигледног)	Неопходно и (или) погрешно примање.		Више пута одступа и не користи очигледност.		Назначује извесне везе (односе).		Помаже му у садржају ствари.
6. Живост обликовања наставе (разноврсност дидактичких замисли, промене)	Без идеје.		Монотono.		Богато променама.		Богато замислима и подстицајима.
7. Степен консолидовања пређеног градива (утврђивање, интеграција, продубљивање, примена, контрола наученог)	Недостаје.		Недовољно.		Делом успешно.		Изводи погодним мерама вежбе, примене.

Свако од дидактичких обележја на листи процењује се на четворостепеној скали. Нивои процене варирану су на два нивоа (-3 и -2, -1 и 0, 1 и 2) (Табела 2). Овакав начин опсервације и процене часа по категоријама омогућава израчунавање дидактичке ефикасности школског часа изражене кроз тзв. коефицијент успешности рада наставника на школском часу. Израчунавање коефицијента успешности рада наставника врши се утврђивањем разлике у оквиру сваког дидактичког подручја (области) организације часа, одузимањем негативних поена од суме позитивних. С обзиром на то да је инструмент подељен на четири посебна подручја, препоручује се да се обра-

да и анализа података врши за свако подручје посебно у циљу израчунавања квантитативних показатеља ефикасности часа по логичким целинама које они представљају (Вилотијевић 1995б). На основу података које пружа Меснер–Фуглистерова скала, могуће је вршити упоређивање часова различитих наставника и на основу тога пружати одговарајућу „педагошко-инструктивну помоћ и примењивати потребне стимулативне мере према наставницима (награђивање, похваљивање и сл.)” (Вилотијевић 1995б).

ЕТН Wiss – 92. Овај инструмент је превасходно намењен самоевалуацији и евалуацији практичног рада студената – будућих наставника од стране ментора (креирали су га наставници дидактичари на Швајцарском универзитету ЕТН (Educational Development and Technology 2007)). У складу са својим могућностима да укаже на слабе стране (али и на предности) у вођењу и организацији једног школског часа, ЕТН Wiss – 92 се користи и као инструмент или водич за ефикасно кориговање, мењање, побољшавање непосредног рада студента и наставника у учионици.

У стварању ЕТН Wiss – 92 аутори су пошли од начелне психолошко-дидактичке претпоставке о међузависности понашања наставника и степена ангажовања ученика – „Ако..., онда...” (Educational Development and Technology 2007). Према схватању ових аутора, психолошки и педагошки теоријски системи још увек нису успели да открију и објасне јединствену психолошку основу добре наставе, нити критеријуме за њено оцењивање. Према њиховим речима, „јединствена и општа теорија наставе, васпитања и образовања на коју бисмо могли да се ослонимо не постоји, али, с друге стране, постоји велики број појединачних, емпиријских сазнаја о факторима делотворне, односно неделотворне наставе. [...] Много више познајемо емпиријске везе типа 'Ако ... онда' у различитим аспектима наставног процеса” (Educational Development and Technology 2007).

Полазећи од оваквих основа, аутори су предузели вишегодишња емпиријска и практично усмерена педагошка истраживања која су имала за циљ да открију ефикасне наставне поступке који воде одговарајућим образовним исходима, те који „омогућавају следећи тип исказа: 'Ако урадим ово, онда по правилу следи то и то’” (Educational Development and Technology 2007). Према томе, листа дидактичких димензија које чине ову скалу успостављена је својим највећим делом емпиријским путем – анализом у истраживањима добијених квантитативних података и њиховим превођењем у „листу дидактичких критеријума добре наставе” (Educational Development and Technology 2007).

За разлику од два претходно разматрана инструмента, наместо једноставног именована дидактичких димензија и ајтема, ЕТН Wiss – 92 даје њихов подробен опис. Свака димензија, односно начело ефикасног наставног рада, дефинисана је преко две или више категорија могућег понашања

наставника. Ове категорије представљају квалитативне описе понашања наставника – од понашања које је у складу са декларисаним критеријумом или начелом наставног рада, до понашања које ово начело не уважава или се чак коси са њим. (Између понуђених описа понашања наставника, потенцијални евалуатор бира један који према његовој процени ближе описује конкретно понашање наставника, а затим његову израженост процењује додатно на скали од -1 до 2 – видети Табелу 5). Уз неке од критеријума, аутори наводе део *Образложење* у коме додатно појашњавају практични смисао датог критеријума, односно начела наставног рада, његове могуће позитивне, односно у случају непоштовања у њему представљеног психолошко-дидактичког принципа – негативне ефекте на ђачко учење.

И док су у два претходна инструмента димензије наставног процеса побројане скоро таксативно, у ЕТН Wiss – 92 неки од критеријума су операционализовани скоро до форме инструкције или препоруке за понашање наставника у учионици. У том смислу имамо упутства типа у делу *Повезивање са ранијим градивом*: „понавља на табли или неким другим визуелним средствима све тачке као важне и при том се уверава да сви ученици прате”, до сасвим прецизних и временски дефинисаних у делу *Чекање*: „а. Након ученичког одговора, наставник чека до 3 сек., б. После 1 до 2 сек. наставник негира, потврђује, понавља, коментарише или наставља са излагањем градива”, или у делу *Предавање*: „а. Оно што је најважније наставник саопштава на почетку, у првих 1 до 5 мин.”.

Овде ћемо навести неке од димензија са листе које су обухваћене ЕТН Wiss – 92 скалом (Educational Development and Technology 2007). У листи која следи, реч је, дакле, о „битним димензијама ефикасног наставног рада које изазивају оптимални и за дату ситуацију одговарајући степен ангажовања ученика”.

У складу са почетним теоријским и претежно емпиријским приступом конструисању скале, аутори ЕТН Wiss – 92 сматрају да листа дидактичких критеријума за процену ефикасности наставе није коначна, те су, стога, њене границе отворене. Скала „не покрива све аспекте наставе, већ само оне о којима имамо сазнања, а то је $1/4$ или $1/3$ од оних који се могу претпоставити / који стварно постоје” (Educational Development and Technology 2007).

ЕТН Wiss – 92 не представља константну или унификовану листу критеријума која се доследно и у целини примењује у било ком случају евалуације часа, „то би било превише за одједном”. У ЕТН Wiss – 92, са листе критеријума за евалуацију школског часа могуће је одабрати један или више критеријума који су одговарајући за дату, одређену практичну или истраживачку потребу, сврху (потенцијалног евалуатора).

Такође, када је реч о компетенцијама потенцијалног евалуатора, оне могу да варирају у зависности од изабраног критеријума за евалуацију. У случају неких критеријума као што су Предавачка настава или учење путем

Табела 5. Извод из ЕТН Wiss 92 листе димензија за евалуацију школског часа

AD4: Предавачка настава или учење путем открића. Ова димензија или критеријум супротставља две наставне методе, предавачку – у оквиру које ученици добијају у готовом виду знања која треба да усвоје, и наставу путем открића – у којој ученици кроз самостални рад „сами остварују неки напредак”, односно долазе до открића знања која потом и усвајају.				
<i>Предавачка настава или учење путем открића?</i>	-1	0	1	2
<p>а. Наставник примећује места у току наставе на којима се може прекинути, уместо да градиво објасни сам до краја, он дели свима припремљене задатке за учење.</p> <p>Задаци су направљени тако да ученици сами освајају део новог знања или умећа. Нема примене. Већина ученика долази до резултата.</p> <p style="text-align: right;">→ 1</p> <p>б. Задатак је направљен тако да најмање 80% ученика постиже усвајање знања. Све док је разред врло нехомоген, учитељ даје различите задатке да би што је више могуће ученике довео до успеха.</p> <p style="text-align: right;">→ 2</p> <p>в. Учитељ је могао да направи задатак или је пропустио шансу или је задатак био добар само за најбољих 20%.</p> <p style="text-align: right;">→ -1</p>				

Молимо вас да унесете вредности само за а, б или в.

AD 6.2: Повезивање са ранијим градивом				
<i>Повезивање са ранијим градивом</i>	-1	0	1	2
<p>а. Наставник рекапитулира на систематичан начин још једном све важне тачке на које се надовезује наредно градиво и бира између следећег:</p> <ul style="list-style-type: none"> – понавља на табли или неким другим визуелним средствима све тачке као важне и притом се уверава да сви ученици прате; <li style="text-align: right;">→ 1, 2 – задаје ученицима да пишу кратак текст који обухвата све тачке, коригује текст са одељењем и објашњава нејасно. <li style="text-align: right;">→ 1, 2 <p>б. Наставник сам подсећа на најважније тачке претходно обрађеног садржаја или, пак, позива ученике да сами обнове или одговоре на одређена питања.</p> <p style="text-align: right;">→ -1, 0</p>				

открића?, AD 17: Учитељ пушта ученике да сами нешто истраже, открију и Разумљивост усменог излагања или текста (AD 7), и сами ученици могу да буду евалуатори. У погледу, пак, других критеријума, на пример у погледу критеријума AD 6.2: Повезивање са ранијим градивом, наглашава се неопходност експертског мишљења.

Коначно, према протоколу ETH Wiss – 92, наставни процес на једном одређеном школском часу могуће је оценити на два начина: квантитативно – сумирањем појединачних оцена за сваку одабрану димензију процене (тотална оцена) и квалитативно – у виду општег утиска (Educational Development and Technology 2007).

Систем за процену школског часа (CLASS). Систем за процену школског часа (Пианта, Ла Паро, Хамре 2007) је инструмент за опсервацију и евалуацију квалитета интеракције између наставника и ученика у учионици. CLASS мери инструкциону, наставну, педагошку и социјално-емоционалну интеракцију између наставника и ученика која доказано доприноси ђачком академском постигнућу и социјалном развоју током година раног детињства и основне школе (Пианта, Ла Паро, Хамре 2007).

У теоријском смислу, CLASS приступ евалуацији полази од конструктивистичких схватања процеса учења и наставе – „заснован је на теоријским анализама и истраживачким подацима који показују да је интеракција између ђака и одраслих примарни механизам ђачког развоја и учења” (Пианта 2006). С једне стране, CLASS димензије су изведене из широког прегледа литературе са становишта оних аспеката наставе који остварују директан утицај на ђачко постигнуће и социјални развој. Димензије су изведене путем анализе теоријских конструката који се разматрају у оквиру психолошке, конструктивистичке литературе о условима наставног рада и интеракције у учионици који остварују директан, непосредан утицај на ђачко образовно постигнуће и развој социјалних вештина (Хамре, Гофен, Крафт-Сејр 2012).

С друге стране, CLASS димензије су засноване и изведене из листа димензија које су процењиване у оквиру већ постојећих евалуативних инструмената – на основу евалуативних скала коришћених у америчким националним студијама као што су „Рана брига о деци и развој деце пре поласка у школу” (NICHD Early Child Care Research Network 2002; Пианта и др. 2002; Пианта и др. 2005) и додатно на екстензивном пилотирању прве верзије CLASS-а (Пианта, Ла Паро, Стулман 2004).

CLASS дефинише и настоји да измери квалитет наставе преко мера у три домена интеракција између наставника и ученика. То су домени „који доказано доприносе ђачком академском постигнућу и развоју социјалних компетенција”, те се у оквиру CLASS система називају доменима учионичког квалитета: *Емоционална поодришка*, *Учионичка организација* и *Наставна поодришка* (Кара, Гонен, Пианта 2017).

Систем процене учионичког квалитета у односу на дате области одвија се на два нивоа. На првом нивоу, унутар сваког од три домена или области учионичког квалитета, аутори су дефинисали одговарајуће листе димензија учионичког квалитета, односно супске – укупно 10 (Табела 6) (Хамре, Гофен, Крафт-Сејр 2012).

Табела 6. Десет супскале CLASS система (Хамре, Гофен, Крафт-Сејр 2011)

Супскале	Опис
Емоционално-социјална подршка – позитивни односи између наставника и ученика	
1. Позитивна клима	Ентузијазам, уважавање и поштовање током интеракције између наставника и ученика.
2. Негативна клима	Негативни тон унутар учионице – бес, непријатељство или агресија које показују наставници или ученици.
3. Наставникова осетљивост	Колико је наставник осетљив на емотивне и академске потребе као што су пружање утехе и охрабрење.
4. Поглед из ученичке перспективе	У којој мери наставник уважава ученичку перспективу: подстицање ученичког учествовања; пружање могућности да бирају између различитих начина усвајања садржаја; коришћење групног начина рада и излагање у сусрет потребама ученика за физичким активностима.
Ученичка организација – омогућавање бројних и разноврсних начина учења	
5. Управљање понашањем	Способност наставника да надгледа, спречава или преусмерава учениково понашање.
6. Продуктивност	Наставникова употреба времена и рутина за ученичко учење.
7. Подршка учењу	Начини на које активности, материјали, задаци за учење и интеракције са наставницима максимализују ученичко ангажовање у учењу.
Инструкциона подршка – интеракција која учи дете да мисли, обезбеђује фидбек и подстиче језички развој	
8. Развој појмова	Колико добро наставник охрабрује вештине мишљења вишег реда, креативност и решавање проблема.
9. Квалитет фидбека	Вербална евалуација рада ученика коментарима и идејама.
10. Моделовање вербалне комуникације (језика)	Квалитет и количина наставниковог коришћења техника за стимулацију и подстицање коришћења језика током индивидуалних интеракција, интеракција у малим групама и интеракција у великим групама.

На другом нивоу, у оквиру сваке супскале (која мери одређену димензију ученичког квалитета) установљена је листа ајтема, као у примерима табела које следе. Сваки од наведених ајтема се процењује на тростепеној скали – ниско, средње, високо. Нивои процене варирано су на два, тј. три нивоа – ниско – 1 и 2, средње – 3, 4 и 5, и високо – 6 и 7 (Табела 6). Активности процене потенцијалног евалуатора су потпомогнуте квалитативним описом сваке од димензија (шта се мери одређеном супскалом) и ајтема који су приложени уз инструмент, као и квалитативним описом сваког од нивоа процене – ниско, средње и високо, за сваку наведену поддимензију у листи или ајтем. Овакав начин опсервације и процене часа по категоријама омогућава и израчунавање његове дидактичке ефикасности изражене кроз тзв.

коэффициент успешности рада наставника на школском часу (Хамре, Гофен, Крафт-Сејр 2012).

У односу на узраст деце, односно ученика, CLASS скала је дата у три верзије, инструмент је дат у три варијанте – за предшколски узраст, за узраст од 1. до 6, и узраст од 7. до 12. разреда. CLASS домени/области исти су на свим предвиђеним узрастима, односно разредима. Развојне разлике између деце различитог узраста, тј. нивоа школовања, узете су у обзир кроз број и врсту димензија квалитета наставе/одељења, те специфичан опис категорија кроз које се дате димензије и области процењују. На пример, за ниво предшколског узраста, трећа област *Инструкциона подршка*, поред наведених супскала у Табели 7, обухвата и четврту, *Literacy Focus* (Хамре, Гофен, Крафт-Сејр 2012).

У сврху илустрације, у Табели 7 приказали смо супскалу *Развој појмова* из домена *Подршка учењу* (Кара, Гонен, Пианта 2017). Развој појмова мери степен у коме наставник у настави користи дискусију и активности које код ученика унапређују више мисаоне процесе, интелектуалне и когнитивне технике вишег реда. Виши мисаони процеси укључују разумевање, интерпретирање, класификовање, анализу, евалуацију и решавање проблема, насупрот усредсређивању на репродуктивну наставу (Кара, Гонен, Пианта 2017).

CLASS је прошао кроз процес процес валидације на два начина. Као прво, „бројни експерти за квалитет одељења и наставничку ефикасност су се сложили да CLASS мери аспекте одељења који су од значаја у одређивању ученичких резултата сугеришући његову значајну очигледну ваљаност” (Пианта, Ла Паро, Хамре 2007).

Као друго, CLASS је био подвргнут емпиријској провери у великом истраживању посматрања учионица, реализованом у преко 3000 разреда од предшколског до петог разреда. Као један од важних циљева стварања и дизајнирања CLASS-а његови аутори наводе стварање „заједничке метрике и вокабулара” који би практичарима и истраживачима служили као стандардизовани и валидирани механизми за опсервацију и анализу квалитета наставе и обезбеђивање фидбека о квалитету учионичког окружења, почевши од предшколског доба до виших разреда основне школе. Према мишљењу аутора, CLASS димензије дају поуздане процене квалитета одељења, чак и када се одељења посматрају само неколико сати (Пианта, Ла Паро, Хамре 2007). Као такав, CLASS је намењен истраживачима, особама које се баве контролом квалитета наставе и наставницима практичарима који желе да усаврше своју наставну праксу. О овом инструменту се говори и као о иновативном оруђу које помаже како новим тако и већ искусним наставницима да постану ефикаснији јер се фокусира на унапређење димензија *Квалитетна поодучавања* (Хамре, Гофен, Крафт-Сејр 2012).

Табела 7. Супскала *Развој појмова* (Хамре, Гофен, Крафт-Сејр 2012)

Инструкциона подршка – развој појмова –		Ниска (1, 2)	Средња (3, 4, 5)	Висока (6, 7)
Више мисаоне операције спрам репродуктивног учења	Активности и дискусије у овој учионици су усредсређене на то да ученици дају тачне одговоре, као и на друге форме механичког учења. Механичко учење је учење које је усредсређено на меморисање материјала и чињеница, као што је репетитивно практиковање базичних вештина.	Активности и дискусије у овој учионици дају тачне одговоре, као и на друге форме механичког учења. Механичко учење је учење које је усредсређено на меморисање материјала и чињеница, као што је репетитивно практиковање базичних вештина.	Активности и дискусије у овој учионици су доследно и интенционално усредсређене на развијање интелектуалних и когнитивних техника вишег реда.	Активности и дискусије у овој учионици су понекад усредсређене на то да ученици дају тачне одговоре, а понекад на развијање интелектуалних и когнитивних техника вишег реда
Анализа и закључивање	Наставник не користи дискусију и активности које охрабрују анализу и закључивање, као што су секвенцирање, упоређивање/ контрастирање и решавање проблема.	Наставник повремено користи дискусију и активности које охрабрују анализу и закључивање, као што су секвенцирање, упоређивање/ контрастирање и решавање проблема.	Наставник често користи дискусију и активности које охрабрују анализу и закључивање, као што су секвенцирање, упоређивање/ контрастирање и решавање проблема.	Наставник често користи дискусију и активности које охрабрују анализу и закључивање, као што су секвенцирање, упоређивање/ контрастирање и решавање проблема.
Тестирање хипотезе	Наставник не успева да користи дискусију и активности које промовишу предвиђање, експериментисање и брејнсторминг.	Наставник повремено користи дискусију и активности које промовишу предвиђање, експериментисање и брејнсторминг.	Наставник често користи дискусију и активности које промовишу предвиђање, експериментисање и брејнсторминг.	Наставник често користи дискусију и активности које промовишу предвиђање, експериментисање и брејнсторминг.
Интегрисање са претходним појмом	Наставник не успева да повеже садашње активности са претходним појмовима или активностима – појмови су представљени независно од претходног учења.	Наставник понекад повежује садашње активности са претходним појмовима или активностима . у другим ситуацијама појмове представља независно од претходног учења.	Наставник доследно повежује садашње активности са претходним појмовима и активностима.	Наставник доследно повежује садашње активности са претходним појмовима и активностима.
Повезивање са реалним светом	Наставник не доводи у везу појмове са реалним светом и ђачким животом.	Наставник понекад покушава да повеже појмове са реалним светом и ђачким животом.	Наставник доследно повежује појмове са реалним светом и ђачким животом.	Наставник доследно повежује појмове са реалним светом и ђачким животом.

КОМПАРАТИВНА АНАЛИЗА ИНСТРУМЕНАТА – СЕКА, ФЛАНДЕРСОВ СИСТЕМ КАТЕГОРИЈА, МЕСНЕР–ФУГЛИСТЕРОВА СКАЛА, ETH WISS – 92 ИНСТРУМЕНТ И СИСТЕМ ЗА ПРОЦЕНУ ШКОЛСКОГ ЧАСА – CLASS.

Као што смо на то већ указали у уводном делу рада, на основу анализе изабраних модела за евалуацију школског часа, индуктивно-дедуктивним путем смо дошли до четири критеријума који нам омогућавају њихово систематско и објективно поређење.

1. Однос између инструмената као истраживачке технике и наставе као предметне анализе

У односу на врсту истраживачких техника којој припадају, представљени инструменти за евалуацију школског часа, изузев *Секвенцијалне анализе*, могу се одредити као:

- Технике за систематско посматрање, у оквиру којих се унапред дефинисани типови очекиваног понашања наставника региструју у виду фреквенција. Овом типу техника одговара Фландерсов систем категорија;
- Технике у виду скала процене, тзв. скале објективних индикатора – феномен који се евалуира – наставни процес – раставља се на компоненте – психолошко-дидактичке карактеристике или димензије. Потом се за сваку компоненту формира скала процене степенована на три, четири или више нивоа. Овом типу евалуативних инструмената припадају сви наведени инструменти, изузев Фландерсовог.

Посматрани из ове перспективе, Фландерсов систем категорија, Меснер–Фуглистерова скала, ETH Wiss – 92 инструмент и CLASS систем настали су као адаптиране верзије већ постојећих форми истраживачких техника на посебну област евалуације наставног процеса. У овом смислу, у оквиру сваког од наведених инструмената може се направити јасно раздвајање форме истраживачког поступка – техника систематског посматрања или скала процене, и феномена који се истражује – наставни процес.

У односу на овај аспект поређења, секвенцијална анализа може да се издвоји као оригинална истраживачка техника у оквиру које постоји природно јединство њене форме као истраживачке технике и садржаја чијој евалуацији је намењена. Према томе, у евалуативном моделу који СЕКА представља технику истраживачког поступка немогуће је раздвојити од наставног процеса као предмета истраживања.

2. Природа јединице за анализу школског часа

Засновани на већ постојећим техничким решењима – на техници систематског посматрања и скалама процене, Фландерсов систем категорија, Меснер–Фуглистерова скала, ЕТН Wiss – 92 инструмент и CLASS систем настоје да објективност и научност у изучавању наставног процеса остваре „крајње аналитичким приступом – разлагањем сложеног процеса наставе на поједине параметре, на пример, одвајањем поступака наставника од поступака ученика, мерењем времена одређених типова понашања у учионици, раздвајањем уситњених, сведених варијабли вербалног и невербалног понашања и слично” (Ивић и др. 2008: 19). Следећи истраживачку логику растављања предмета анализе на елементе, приказани инструменти или скале направљени су у виду листа или „спискова” психолошко-дидактичких карактеристика једног часа. У својству основне јединице анализе, психолошко-дидактичке карактеристике представљају у ствари дискретне, одвојене и међусобно независне јединице анализе – обележја часа од којих се свако понаособ и независно од других са листе процењује на одговарајућој скали процене.

Дидактичка карактеристика часа се у литератури дефинише као „позитивно обележје дидактичких процеса на часу који су *йодложни квантификацији*, [...] како би се могао израчунавати коефицијент дидактичке успешности часа” (курзив наш) (Вилотијевић 1995а: 17). Подложност квантификацији, као најважнији критеријум за избор одговарајућих дидактичких карактеристика, представља опасност да се рад на формирању једног дидактичког, евалуационог инструмента у великој мери одвија према начелима која су ирелевантна са становишта наставе. На овај начин долазимо до скала у којима се процена часа обавља према врло великом броју ајтема (табеле 4, 5, 6 и 7).

Околност да се у приказаним инструментима побројавање релевантних дидактичких карактеристика врши без јасног теоријског концепта који би их (ове карактеристике) на смисаон начин објединио и објаснио (Меснер–Фуглистерова скала), или је овај теоријски концепт у толикој мери широко постављен да су практични ефекти исти као и у првом случају (ЕТН Wiss – 92, CLASS), у одабраним инструментима се испољава на још један важан начин. Сви овде представљени инструменти за предмет мерења имају наставни процес на једном школском часу, међутим, већ једноставним прегледом учачамо да се они међусобно веома разликују како према броју тако и према садржају психолошко-дидактичких карактеристика преко којих настоје да опишу наставни процес.

Упоредним прегледом различитих евалуативних модела, учачамо да се у декларисано истим сферама динамике једног школског часа – когнитивном, односно афективном, налазе узајамно веома различите психолошко-дидактичке димензије (табеле 4, 5, 6 и 7).

С друге стране, у рашчлањавању наставног процеса на једном школском часу, СЕКА иде само до секвенци, то јест до оних елемената који у себи још увек носе квалитет целине, односно квалитет интеракције између наставника, ученика и знања (в. Табела 2). У оквиру овог тријадног односа присутни су елементи који омогућавају да се кроз процес анализе сачува специфичност појединог часа (попис активности ученика, попис интервенција наставника), али и они елементи који нам омогућавају објективну процену и поређење са другим часовима и то према релевантним психолошко-дидактичким параметрима – релевантност активности, циљ часа, број ангажованих ученика.

3. *Садржај јединица за анализу школског часа*

У већини овде представљених инструмената, дидактичке карактеристике описују активности само једног актера наставне ситуације – наставника. У Фландерсовом систему интеракције, од укупно десет димензија, седам описује понашање наставника – *Наставников говор* (Табела 3). У оквиру Менснер–Фуглистерове скале све наведене димензије (укупно 15) се односе на могуће активности наставника на часу (Табела 4).

Додатно, ове различите дидактичке карактеристике углавном су формулисане у виду фраза из којих се не види замисао конкретне наставне ситуације, нити може да се реконструише ток дешавања, у смислу активности које наставник предузима и активности у којима ђаци учествују.

У овом погледу, ETH Wiss – 92 и CLASS представљају нарочит случај који ћемо посебно размотрити. Наиме, ETH Wiss – 92 и CLASS систем на декларативном нивоу као основно начело процене часа узимају – степен ангажовања ученика на часу. Међутим, на операционалном нивоу, као техничка решења, ови инструменти нису у потпуности успели да „ухвате” овај аспект активности на часу. На пример, у оквиру појединих ETH Wiss – 92 димензија, као што је *AD 6.2: Повезивање са ранијим градивом* (Табела 5), могуће је препознати настојање или намеру аутора да се процес опсервације и евалуације усмери према ђачкој позицији. У исто време, међутим, у унапред дефинисаним и наведеним наставним активностима (ајтемима) као субјект још увек доминира наставник (*AD 6.2: Наставник рекајитиулира на систематски начин...*, *Наставник погсећа на најважније иачке ирејходно обрађеној садржаја...*). CLASS систем такође кроз своја конкретна техничка решења – кроз дефинисане димензије и ајтеме помоћу којих у настави треба да се опсервира, а затим и измери процес интеракције између наставника и ученика, показује скоро искључиву усмереност на позицију наставника. На пример, *Наставник је иримарно усредсређен на ирезентиовање...*, *Наставник не чини најоре да ойкрије и повеже ђачко ирејходно сазнање са иојмовима и идејама...*, *Наставник не усјева да повеже садашње актиивности са иреј-*

ходним појмовима или активностима (Табела 7). Дакле, ЕТН Wiss – 92 и CLASS, као и остали овде приказани инструменти, у настојању да евалуирају квалитет наставног процеса, учioniчки квалитет, процес интеракције између наставника и ученика, задржавају се на позицији наставника или не успевају да се децентрирају са позиције наставника, суштински, стварно занемарујући другог учесника интеракције – ученика. Из појединих ЕТН Wiss – 92 и CLASS супскала или тврдњи можемо да изведемо или реконструишемо активности ученика. На пример, из тврдње „Наставник сам подсећа на најважније тачке претходно обрађеног садржаја или, пак, позива ђаке да сами обнове или одговоре на одређена питања” (димензија *AD 4: Предавачка наставка или учење путем ојкрића*, Табела 5) можемо закључити да у том случају ученици често изводе анализе, закључују, упоређују и изводе закључке о сличностима и разликама итд. Међутим, и даље без одговора остају питања о ком садржају се ради, да ли ове активности учења изводе групно или индивидуално, колико времена током једног часа проводе у овим активностима, шта је циљ ових активности итд.

С друге стране, у секвенцијалној анализи се такође региструју сва релевантна понашања наставника. Међутим, специфичност у односу на остале овде приказане инструменте састоји се у томе што се у секвенцијалној анализи понашања наставника (тј. оно што он чини у току наставе) анализирају првенствено са становишта какве и колике активности ученика побуђују та понашања наставника (Ивић и др. 2008). „То је логична последица теоријског одређења учења као самосталне конструкције знања онога који учи. [...] Мада се региструје целокупни ток збивања на часу (активности ученика/студента у сусрету са садржајем који се учи, понашање наставника, природа градива које се учи, редослед тих збивања), и без обзира на начин на који су ти подаци сакупљени (посматрањем на часу, видео или вербалним записима), у средишту секвенцијалне анализе су активности оних који уче (Ивић и др. 2008: 19).

4. Глобална процена часа

Са проблемом постојања великог броја дискретних димензија и ајтема непосредно је повезан проблем накнадног повезивања и интеграције добијених изолованих података на нивоу целе скале. У покушају накнадне интеграције великог броја изолованих квантитативних података или скорова, аутори скала овог типа дошли су до две врсте решења.

– Интеграција у виду збира скорова који су добијени у односу на појединачне ајтеме. У једном броју скала, низ појединачних процена (чији је број, како је то већ показано, врло висок) сабира се у виду једног скорва који треба да представља оцену часа у целини. На пример, у Флулисуро-

вој и Меснеровој скали за евалуацију дидактичке организације и социјалне интеракције на часу, израчунавање коефицијента успешности рада врши се „утврђивањем разлике по свакој категорији одузимањем негативних поена од суме позитивних и обратно”, итд. (Вилотијевић 1995: 52). На сличан начин поступања наилазимо и у Фландерсовом систему категорија, ETH Wiss – 92 инструменту и CLASS систему.

Примећујемо да оцена једног часа у виду збира поена или броја који се добија у резултату једне математичке формуле представља квантитативни податак који у одређеној мери заклања и укида цео претходни процес квалитативне анализе.

– Интеграција у виду општег утиска о часу. Као додатни начин процене дидактичке ефикасности часа, ETH Wiss – 92 је предвидео параметар општег утиска. Посматрано у контексту целог поступка процене, јасно је да се увођењем параметра глобалне, субјективне процене, претходни рад на анализи по објективним критеријумима поништава. Параметар (субјективног) општег утиска негира иницијалну идеју и почетно настојање ове врсте скала да се процена часа учини објективном, те да обезбеди валидне и објективне критеријуме за процену ефикасности једног часа.

У односу на критеријум глобалне процене часа, СЕКА опет у исходу анализе нуди прегледну и интегративну структуру часа (табеле 1 и 2), те процену ефикасности по свим релевантним психолошко-дидактичким параметрима.

Изведене анализе нам омогућавају да издвојимо СЕКА са једне стране и остале евалуативне инструменте са друге стране као две различите категорије евалуативних инструмената. За разлику од других инструмената, СЕКА је аналитички поступак у оквиру кога последње, најмање јединице анализе – секвенце, чувају и „у малом” садржавају све атрибуте предмета анализе – наставе у целини – наставника, ученика и знање, повезане у јединствену тријадну односа узајамних утицаја. Реч је о томе да је секвенцијална анализа не само у теоријском, већ и у практичном смислу у потпуности конципирана на начин који чува психолошку суштину наставе као процеса интеракције.

За разлику од секвенцијалне анализе, можемо закључити, остали познати евалуативни инструменти су утемељени на аналитичком поступку (или процедури) који пренебрегава психолошку суштину наставе као процеса комуникације. Ови инструменти у анализи часа полазе од јединица – дидактичких карактеристика које поједностављују наставни процес и процес учења на више начина, а самим тим симплифицирају и смањују психолошку и дидактичку ваљаност евалуације школског часа. У овом чланку смо настојали да покажемо како се на овај начин, пре саме анализе, поништава и губи предмет анализе – настава, а сами аналитички поступци и њихови резултати бивају лишени теоријске и практичне вредности.

ЛИТЕРАТУРА

Вилотијевић (1992): М. Вилотијевић, *Вредновање педагошкој ради школе*, Београд: Научна књига.

Вилотијевић (1995а): М. Вилотијевић, *Евалуација дидактичке ефикасности наставног часа*, Београд: ЦУРО.

Вилотијевић (1995б): М. Вилотијевић, *Инструменти за евалуацију часова наставног рада у школи*, Београд: ЦУРО.

Развој образовања и технологија (2007): *ETH – Educational Development and Technology Wiss 92*. Neobjavljen rukopis, Zurich: ETH Zurich.

Ертурк Кара, Гонен, Пианта (2017): G. Ertürk Kara, M. Sara Gonen, R. Pianta, The examination of the relationship between the quality of teacher–child interaction and children’s self-regulation skills, *Journal of Education*, 32(4), 880–895.

Ивић, Пешикан, Антић (2001): И. Ивић, А. Пешикан, С. Антић, *Активно учење*, Београд: Институт за психологију.

Ивић, Антић, Пекић, Пешикан (2008): И. Ивић, С. Антић, С. Пекић, А. Пешикан, *Студије у средњошколској настави*, Београд: Универзитет у Београду, Пољопривредни факултет, Образовни форум.

Ла Паро, Пианта, Стулман (2004), К. La Paro, R. Pianta, M. Stuhlman, Classroom Assessment Scoring System (CLASS): Findings from the Pre-K Year, *Elementary School Journal*, 104:5, 409–426.

Копривица Лелићанин, Шуваковић (2011): М. Koprivica Lelićanin, А. Šuvaković, Diskurs u učionici stranog jezika, *Pedagogija*, 66/2, 297–306.

Меснер, Флуглистер (1973): Н. Messner, Р. Füglistner, Entwicklung eines Instruments zur Unterrichtsbeurteilung, *Schweizer schule*, 60 (20), 877–896.

NICHD Early Child Care Research Network (2002): Early Child Care and Children’s Development Prior to School Entry: Results from the NICHD Study of Early Child Care, *American Educational Research Journal*, Vol. 39 (1), 133–164.

Петровић (2004): В. Петровић, Демонстрација секвенцијалне анализе на примеру изведеног часа математике у четвртном разреду основне школе, *Комуникација и медији у настави*, Јагодина: Учитељски факултет у Јагодини – Београд: Институт за педагошка истраживања, 511–523.

Пианта, Ла Паро, Хамре (2007): R. Pianta, K. La Paro, B. K. Hamre, *Classroom Assessment Scoring System*, Baltimore: Brookes Publishing Co.

Пианта (2006): R. C. Pianta, Classroom Management and Relationships Between Children and Teachers: Implications for Research and Practice, In: C. M. Evertson, C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 685–709.

Пианта, Хаус, Бурчинал, Брајант, Клифорд, Ерли и др. (2005): R. C. Pianta, C. Howes, M. Burchinal, D. Bryant, R. Clifford, D. Early et al., Features of Pre-Kinder-garten Programs, Classrooms, and Teachers: Do They Predict Observed Classroom Quality and Child–Teacher Interactions?, *Applied Developmental Science*, 9 (3), 144–159.

Фландерс (1970): N. A. Flanders, *Analysing Teacher Behaviour*, Reading, MA: Addison-Wesley.

Хамре, Гоффен, Крафт-Сейр (2012): В. Hamre, S. G. Goffin, M. Kraft-Sayre, *Classroom Assessment Scoring System (CLASS). Implementation Guide*, Teachstone, retrieved from: <https://www.boldgoals.org/wpcontent/uploads/CLASSImplementationGuide.pdf>.

Vesna M. Petrović

University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Department of Humanities and Social Studies

Nataša M. Vukićević

Department of Didactics and Methodology

Radovan M. Antonijević

University of Belgrade
Faculty of Philosophy
Department of Pedagogy

COMPARATIVE REVIEW OF THE SEQUENTIAL ANALYSIS AND OTHER MODELS FOR EVALUATING SCHOOL CLASSES

Summary: The goal of this paper is to highlight the advantages of the sequential analysis (Ivić, Pešikan, Antić 2001) compared to other existing instruments for psychological-didactical analysis of school classes – Flanders’ Interaction Analysis Categories (Flanders 1970), Füglistner–Messner scale (Füglistner, Messner 1973), ETH Wiss – 92 instrument (Educational Development and Technology 2007) and CLASS system (Pianta, La Paro, Hamre 2007). The paper consists of two parts. In the first part the aforementioned methods are presented, while in the second these methods are compared on the basis of four criteria – the relationship between the instrument as a research technique and teaching as the object of the analysis; the nature of the smallest element of a school class analysis; the content of the smallest element of a school class; the procedure of the global evaluation of a class.

The conducted analyses allow us to put the sequential analysis on one side and the other evaluative instruments on the other, as two different categories of evaluative instruments. The sequential analysis is in both technical and practical sense conceived in such a way that preserves the psychological essence of teaching as a process based on interaction. On the other side, the other instruments represent analytical procedures that reduce psychological and didactic value of the evaluation of a class. Therefore these instruments and their results do not have sufficient theoretical and practical value when it comes to psychological-didactical evaluation of school classes.

Keywords: sequential analysis, evaluation of school classes, psychological and didactical characteristics, teaching situation, relevance of learning activities.

ПРИКАЗИ

Јелена Р. Јовановић Симић
Универзитет у Београду
Филолошки факултет
Катедра за српски језик

УДК: 811.163.4'367(049.32)
Примљен: 31. август 2020.
Прихваћен: 21. септембар 2020.

МИЛОШ КОВАЧЕВИЋ, *КРОЗ СИНТАКСУ СРПскоГ А ЈЕЗИКА*

(Матица српска – Друштво чланова у Црној Гори, Подгорица 2020, 387 стр.)

Књига *Кроз синтаксу српског језика* Милоша Ковачевића посвећена је структурним и семантичким питањима тагмема и синтаксема у савременом српском језику. „Књигу чини 16 радова – каже аутор (Уводно слово, 7) – од којих су сви, сем једнога, написани, како се то и из 'Библиографске забиљешке' види, у последње три године: од 2017. до 2020". Књига је композиционо раздјељена у три поглавља, при чему је синтаксичка проблематика увек тематски разврстач. Прво поглавље „О синтаксемама и синтагмама” (11–250) тематски је наразвијеније и најразуђеније, састављено од девет радова. Друго поглавље „О реченицама и исказима” (251–330) чини пет радова и расправа је усмерена на унутарисказне односе. Треће поглавље „О реду ријечи” (330–375) чине два рада. „Радови у књизи тако репрезентују обје граматичке категорије које чине синтаксу као дио граматике: и категорију конструкција ријечи, и категорију реда ријечи” (Уводно слово, 9).

1. Као што рекосмо, поглавље „О синтаксемама и синтагмама” (11–251) радовима је најбогатије, и чини га девет радова. Главни предмет расправе овде представља реченица као основна јединица споразумевања која носи обележје предикативности. Разуме се, индикатори предикације имају посебну улогу јер упућују на садржај речи у ослонцу на одређене околности, и то тако да саговорник разуме на које чињенице мисли говорно лице. И управо ова рестриктивно-семантичка функција – тј. преинака општег значења речи у 'актуално' – јесте она спона између општег значења, десигната, и садржаја о којем је реч, денотата.

1.1. Први текст у овом поглављу разматра Глагол 'бићи' као модални глагол у саставу сложене глаголске предикације (13–40), и то почев од синтаксичког статуса овога глагола као активатора комплетивних форми у линеарној структури. Глагол *бићи*, дакле, има интегративну функцију међу

елементима у структури, па се тиме одређује и његов вербатолошки и синтаксички карактер као комплетив.

На граматичко-синтаксичком плану глагол *бићи* не може се једнозначно одредити само као глагол с граматичким значењем. Он, наиме, може бити помоћни глагол (нпр.: Она *је* дошла), може бити модални глагол (нпр.: Да ми *је* отићи у Русију), може бити 'перифразни' глагол (нпр.: То *је* под контролом), а може бити и пунозначни глагол (нпр.: *Било је/Биће* кише) (34). [...] Такође је доказано да под одређеним условима, односно у одређеним типовима реченичних конструкција, глагол *бићи* може имати статус модалног глагола (најчешће у вриједности глагола *шребаћи* или *морати*), па као такав може и творити сложени глаголски предикат с инфинитивом или допуном *га* + презент другог глагола (8).

а) Ковачевић, као што видимо, овде отвара питање модалности глагола *бићи*, као његове специфичне употребне квалификације. Пипер на једном месту у својој синтакси (Пипер и др. 2005: 636) модалност управо одређује као квалификацију „коју говорно лице даје о своме исказу и/или о ситуацији која је њиме означена”. Аутори ове синтаксе, међутим, не баве се значењем и употребом облика по себи, већ полазе од постулата да лични облици своју природу исказују искључиво у реченици или исказу. То је у крајњој линији став о зависности облика од контекста. И Белићев (1958) индикатив по овоме схватању садржи модално значење, што значи да се ове две категорије обавезно међусобно комбинују, не иду једна без друге. По Белићевој теорији: остварљивост долази у сферу модалне употребе, а реална особина из које та остварљивост истиче – индикативне.

б) Као и код Пипера, и код Ковачевића је модалност прагматичка и евалуативна категорија, а обухватнија је него код Белића: то је опште својство свих личних глаголских облика у исказној форми: квалификација коју говорно лице даје о своме исказу и/или о ситуацији која је њиме означена. У старијој синтаксичкој теорији проблематика глаголских значења времена и модалних категорија – из синтаксе практично је пребачена у морфологију (Стевановић 1991: I, 360–366), па се обрађивала сразмерно сажето, заједно са категоријама лица и броја.

в) Колики је значај ове теме коју Ковачевић поставља, развија и проблемски разрешава – потврђује и сама чињеница да су неке семантичке категорије врло тесно повезане са прагматичким садржајима, управо категорија модалности, али и темпоралности, персоналности, па и неке друге. Намеће нам се утисак да је семантичко-прагматичка категорија модалности саставни део сваке реченице, јер је модалност квалификација коју говорно лице даје о своме исказу и/или о ситуацији која је њиме означена. Модалност је, према томе, схватљива као општа црта глагола употребљених у предикату, не само оних који по Белићу и Стевановићу имају „модално” значење, како га они схватају. Према „индикативној”, као њена супротност, стоји „модална” упо-

треба облика. Модуси „имају своје време, било да се изражавају облицима самих глаголских начина, било облицима глаголских времена”, али, по Стевановићеву уверењу – они „ипак нису временска категорија” (Стевановић 1991: 576), јер служе за изражавање „личног става говорног лица, односно субјекта, према ономе што се субјекту његовим предикатом приписује” (Стевановић 1991: 700).

г) Белићев и Стевановићев „немодални” облик глагола *бићи* – код Ковачевића се може разумети као модалност реалности, тј. иреалности. И заиста, дихотомија извесност vs. реалност одговара двома врстама модалних значења: деонтичкој и епистемолошкој. Извесност је сазнајна категорија, а деонтичка модалност је у ствари израз „деонтолошког” смисла израза (Клаус, Бур 1972: s. v. Deontik). Реалност је предмет сазнавања и такође је у вези са модалношћу преко епистемолошких појмова истинитости и неистинитости, тј. вероватноће исказа: у којој је мери он „одраз објективне реалности у људској свести” (Клаус, Бур 1972: s. v. Epistemologie, Erkenntnis).

д) Уз то, излази из Ковачевићих погледа – неприхватљив је Белићев и Стевановићев став по којем индикативност није модална категорија, јер је модалност, као и време, својствена свакој реченици, односно личном глаголском облику, па и глаголу *бићи* – у њеном предикату. Наравно, ово схватање је развијено у оквиру идеје о категорији индикатива као модално неутралног члана система. Овде се још један семантички моменат јавља: експресивност. Експресивност, по тачној оцени у Симеонову речнику (Симеон 1969: s. v. модалност), није модална категорија јер „треба разликовати модалност од емоционалног исказивања”, те спада у домен конотативних значења (као израз расположења говорниковог или сл. према садржају реченице). И иначе, теоријски обично се меша модално са временским значењем, и с њим заједно обрађује, уз разноврсне интерпретације, нпр. да се два значења глаголских облика међусобно искључују, да прелазе једно у друго, да је то друго увек везано за „релатив” итд.

ђ) Најприхватљивијим се чини мишљење – које је у овом раду код Ковачевића више имплицитно дато – да се модално може наћи и налази се обично у комбинацији са временским, али су у начелу те две категорије међусобно независне. Битно је нагласити да је временска димензија „модалности” несумњива чињеница, као и код „немодално” употребљених форми, али да је увек или редовно реч о модалној транспозицији, боље транссемантизацији. Ово је схватање противпостављено Белићевом уверењу да разлика између модалног и индикативног значења, односно између остварености и остварљивости садржаја глаголских облика, по правилу нема утицаја на временске односе, те да глаголски облик и са модалном примесом значења, и без ње, има исти временски садржај. Милош Ковачевић на овоме месту у својој књизи показује употребу глагола *бићи* као модалног облика, али и консемантизацију овог облика у модални.

1.2. Други текст из првог поглавља књиге – *Шта је заправо атрибутив* (41–72) – бави се атрибутивом, тј. именицом у положају конгруентног атрибута.

Књига нуди и потпуно научно нове резултате о темама које су неријетко биле предмет граматичких и/или синтаксичких анализа. Тако се, насупрот свој србистичкој литератури, доказује да у тзв. атрибутивним синтагмама статус атрибутива нема именица са ширим него именица са ужим значењем, јер, према логичким законитостима детерминације, шири појам никада не може детерминисати или идентификовати ужи, него само обрнуто (8). [...] Наша анализа у много чему ревидира досадашња прије свега србистичка, али и поједина рјешења у другим филологијама [...]. Анализа је, наиме, показала да од тога која се од двију именица сматра надређеним чланом синтагме – зависи и статус саме синтагме – да ли је она атрибутивна или апозицијска [...] Ако је надређени члан ОДРЕЂЕНИ ПОЈАМ [...] – онда је синтагма АПОЗИЦИЈСКА [...] Ако је надређени члан синтагме НЕОДРЕЂЕНИ ПОЈАМ [...] – онда је синтагма АТРИБУТИВНА [...] (67).

а) Апонирани или дислоцирани истокатегоријални детерминатив (именица уз именицу и сл.), који је интонацијски и комуникативно аутономан у односу на управну реч – руски граматичари су одређивали као апозицију или атрибутив (не разликујући их међусобно). Апозиција стоји према атрибутиву као апозитив према атрибуту, али они у Стевановићевој интерпретацији не чине систем са укрштеним дистинкцијама, већ просто два пара 'именичких одредаба'. Апозиција је, међутим, обележена нижом интеграцијом, тј. вишим ступњем дезинтеграције од атрибутива, а исто тако стоји и апозитив према атрибуту.

б) Атрибут и апозитив, из другог угла посматрани, запремају исту синтаксичку позицију адјективског детерминатива управне именице, као што је случај и са атрибутивом и апозицијом, и именичким речима у тој функцији. Тако је добијен систем са два члана нижег ступња интеграције, односно вишег дезинтеграције (апозиција и апозитив), и два више интеграције, тј. ниже развијене дезинтеграције (атрибут, атрибутив). Овој дистинкцији Ковачевић додаје и одређеност/неодређеност надређеног појма – као сасвим нови и употпуњавајући квалификациони критериј.

1.3. У трећем раду са насловом *Прилошка одредба компензације* (73–92) – Милош Ковачевић расправља о компензативу – као модусу којим се означава да прилог *заузврат* и прилошки израз *у зам(ј)ену за* имају функционално-семантичку способност да недостајући садржај надокнаде (супституишу) другим. Тиме се, заиста, не само попуњава упражњена позиција у линеарној структури реченице, већ се овом ротационом могућношћу успоставља потпуна лексичко-семантичка парадигма употребних јединица са одређеним прилошким значењем.

Синтаксичко-семантичка анализа богатог корпуса из публицистичког стила савременог српског језика, тачније његовог новинарског подстила, показала је да постоје двије једнозначне компензационе синтаксичке јединице, и то: прилог *заузврат* и акузативни предлошки израз *у зам(ј)ену за*. Компензационе синтагме с тим двјема синтаксичким јединицама представљају и нужан и довољан разлог за закључак о постојању посебне, са другим прилошким одредбама критеријално равноправне, прилошке одредбе компензације (89).

Као што видимо, у овоме раду добро је уочено да прилози могу имати и компензативно значење (нпр. *зайо* = 'уместо тога'), и то даје основа да се истражује семантичка интерверзија и у других речи, и у другим синтаксичким позицијама.

1.4. *Укидање амфиболичности координиране копулативне синтагме суйсџицијом везника и везником а* (93–114) – четврти је рад по реду у оквиру првог поглавља. Овде се Милош Ковачевић бави питањем везних модалитета *а* и *и*, којима се потврђује паралелизам везе речи у конструкцији и поставља питање њихове синтаксичке равноправности и напоредности. У сваком случају, закључак је јасан – везничка катафорско-анафорска асоцијативност потчињена је другим функционалним аспектима, пре свега формативним: усмереним на уобличење глобалне конструкције, и испољава се као везна у специфичним видовима. Везник *а* фактор је обавезне поделе низа напоредних речи у секторе, али кад се нађе у скупу од само две лексичке јединице, онда његов појачан парцелацијски учинак није видљив, и може се увек говорити о сегментима јединствене секвенце напоредних ноема. То ваља свакако приписати дискрецији сегмената, која је нешто друго него ексклузија.

Анализа је показала да се амфиболичност укида чим се уместо везника *И* у датим координираним копулативним синтагмама употрејеби везник *А*. Тако је синтагма *свјетски а наши научници* једнозначна у погледу броја референата: везник *А* је недвосмислени показатељ да је дата синтагма монореферентна, да у питању нису двије различите врсте научника него једни те исти: научници који су стекли свјетску славу а нашег су порекла. Везник *А* тако укида амфиболичност датих координираних копулативних конструкција јављајући се својеврсним верификатором њихове једнозначности (112).

а) Везник *а* – показало се – не инсистира на противречју међу елементима скупа, нити на нејединству скупа, те се његова ексклузивна природа премеће у инклузивну. Ковачевић показује како везник *а* укида амфиболичност у одређеним конструкцијама, али, притом, не доноси очекивани значењски диспаратет, нити продубљује неравнотежу у значају тематског садржаја (иако обележава видљив скок у интензитету смисла од првог ка другом члану конструкције). Значајно је овде истаћи и чињеницу да Ковачевић јасно показује да везник *а* (као и везник *и*) остварује значење координације

и инклузивности. С друге стране, аутор нам указује на разлоге дивергентних супституционих могућности везника *и*. У вишој конструкцији заузимају положај симетричних и паралелних конституената, али се лексички подвлаче: *наши/свешки*.

б) Као што се може закључити, замена везника *и* везником *а* условљена је примарно односима у тематском садржају, али на специфичан начин. Где је однос међу садржајима паритетан – замена је једноставна; а где је успостављива хијерархија или разилажење значењско, она није могућа. Неизразити диспаратет, тј. неутрална наспрамност, допушта и *и* и *а*; при томе *и* подразумева тематску укљученост у вишу целину, а *а* изванредан вид неусклађености – било у значају тематског садржаја, или пак у интензитету, што значи на структурном плану. Иначе, везник *а* обележава припадност дискретних садржаја заједничкој вишој структури, а та виша структура, видели смо из грађе коју нуди Ковачевић, представља сложен тематски комплекс.

в) Према томе, везник *а* у поменутих конструкцијама остварује дискрецију или стварну коегзистенцију међусобно неусловљених различитих чињеница, или пак неутралну интерпретацију међуусловљених факата при којој се у узјамности занемарују све остале перспективе сем чисте коегзистентности (или коинцидентности: заједничког присуства у датим околностима). Заменом *а* другим везницима та се међуусловљеност оживљава уколико постоји, или се додаје као интерпретативни анекс тамо где је могуће (иначе се неутралише, те је заменом измењен смисао конструкције).

1.5. У петом тексту – *Соматске неконјугиране посесивне синтагме* (115–140) – М. Ковачевић поставља своја разматрања у виду система објашњења који за полазиште има посесив/посесију.

С обзиром на форму посесора, све смо синтаксички имплицитне а семантички експлицитне соматске посесивне синтагме, подијелили у двије групе: 1) дативне посесивне соматске конструкције, и 2) акузативне посесивне соматске конструкције. Оба наведена модела синтаксички посредних соматских посесивних синтагми анализирана су с обзиром на њихове семантичке и синтаксичке подтипове, прије свега с обзиром на то у којим се падежним формама и синтаксичким функцијама реализује посесум као надређени члан синтагме, којим је обиљежен дио тијела (138).

Аутор јасно и прецизно разматра дативне и акузативне посесивне соматске конструкције које за базу имају специфичну релацију: однос власника према власништву, те својим анализама и закључним упутима утврђује да на синтагме овога типа треба гледати као на конструкције релационог значења. Посесија је, иначе, релација чије је обележавање у надлежности одредбених синтагми. Атрибут исказан посесивним обликом долази у категорију двоструко условљених синтагматских веза: лексичко-граматичким својствима управне речи и тематским садржајем описа. А то су, познато је – слабо регирани конструкције.

1.6. Шести чланак носи наслов *Интиердепенденција йермутиабилних форми правої и нейравої објекта у синтаїмама с глаголима нудити и служи-ти* (141–162) посвећен је питању узајамне зависности и замењивости правог и неправог објекта.

Двоконверзивне глаголске синтагме с глаголима (по)нудити и (по)служити реализују се са двама објектима, од којих је један анимативни (+ живо), а други неанимативни (- живо). Објекат за живо увијек подразумејева човјека, док се именицом за неживо именује или храна, или пиће, или дуван (цигарете), или дрога (наркотици). И само у том случају синтагме с наведеним глаголима су синонимне, или боље рећи блискозначне. Синонимност и/или блискозначност ових дворекцијских глаголских синтагми зависи од више прагматичко-семантичких чинилаца, а прије свега од тога да ли је при реализацији датих синтагми актуелизована семантичка компонента: а) гошћења/чашћавања, б) продавања/купопродаје, в) наруџбе, г) типа локализатора (159).

а) Реч је о синтагматској конверзији правог и неправог објекта у варијантима са измењеним синтаксичким позицијама лексичких саставница. Истраживање показује да узајамна зависност, тј. интердепенденција показује равноправност заједнице речи. На основу реченог, претпоставићемо да је на синтаксичком плану – комплементарност у ствари равноправност чланова конструкције.

б) И Хјелмслев полази од таквог става када комплементарношћу сматра однос интердепенденције, то јест однос међузависности. Међузависност – по његову схватању (1980: 40) – обухвата „само константе”. Пошто је константа у његовом математички конципираном теоријском систему исто што и Белићева ’самостална’ реч (нпр. према варијабли – зависној речи), Хјелмслевљева дефиниција у неку руку је апсурдна, ако ’самостална’ реч не може бити и ’зависна’. Хоћемо рећи – између ’константи’ постоји могућност неупостављања односа депенденције.

в) Један од проверљивих момената може бити конвертибилност¹ интерпретације: управо у могућности да се она окрене тако што ће елемент који је у једном тумачењу односа зависан – у другом постати управан. Међутим, конвертибилност се искључиво тиче интерпретације, а не стварних односа: ови су увек исти, и могу се објашњавати и као узајамност међусобно независних², тј. неусловљених чланова формације.

¹ Идеју о ’конвертибилности’ напредног и ’неконвертибилности’ зависног односа први је изнео А. Пешковски (2001: 53–60). Критички осврт на његове идеје исп. у књ.: Г. Н. Золотова, Н. К. Онипенко, М. Ю. Сидорова (1998).

² Термин ’независан’ употребљавамо овде у смислу традиционалног схватања о напредности. Ми заправо напредност сматрамо само ступњем структурне кохезије, што значи синтаксичке везе међу члановима вишечланог описа, дакле заправо синтаксичке несамосталности у општем смислу ове речи – у смислу узајамности јединица.

1.7. У седмој студији – *Синтаксичко-семантичка анализа конкурентности акузативној и инструменталној беспредлошкој објекта* (163–196) – Милош Ковачевић скреће пажњу на важну особину транзитивности, тј. способности регирања објекта, те и на комплетивност и валентност као синтаксичке проблеме.

У овоме раду бавићемо се питањем конкурентности, односно алтернативности двају беспредлошких објеката: акузативног и инструменталног. Анализа, међутим, неће укључивати све глаголске синтагме с алтернативношћу акузативне и инструменталне беспредлошке објекатске форме, него само синтагме са монорекцијским глаголима, тј. глаголима који не подразумевају обавезну употребу обају објекта (и акузативног и инструменталног), него алтернативно само једног од њих: акузативног или инструменталног (163). [...] Само два глагола омогућавају алтернативну употребу унутрашњег (таутолошког) објекта и у акузативу и у беспредлошком инструменталу. То су глаголи *жив(ј)ећи* и *ставајти* у синтагмама типа *Они живе обичан живој / обичним живојом; Те живојиње ставају зимски сан / зимским сном*. Овим се синтагмама увијек означава и ближе одређује стање субјекта означено управним глаголом (192).

Како је ближи или прави објекат допуна у облику акузатива без предлога (тзв. комплетив), те словенског или партитивног генитива уз праве прелазне глаголе, њему се у датој проблематици супротставља неправи (инструментални) објекат – онај који са регенсом успоставља однос уз посредство трећег елемента.

1.8. *Синонимност падежних опозитивних конструкција* (197–224) – осми је чланак у оквиру првог поглавља књиге Милоша Ковачевића.

У раду се на богатом корпусу из публицистичког стила савременог српског језика, пописани и описани модели падежних синтагми којима се у српском језику може изразити нереципрочно опозитно значење. Анализа је показала да се свим предлошким зависним падежима српскога језика може изразити опозитно значење, док од беспредлошких падежа само датив и инструментал изражавају опозитно значење (221).

Анализа је показала да осим двоструких синонимских односа постоји и вишеструка синонимија опозитних модела, који укључују синонимност три, четири или чак пет падежних опозитних модела (222).

Овде су предмет разматрања облички дескриптивне констатације, дакле – тагеме, предлошко-падежни комплетиви. Нереципрочно опозитно значење, како аутор показује – јесте својство синонимних форми, те се, у том смислу, може говорити о хомосигнификативности хомофункционалних конструкција. Синтаксичка егалност (еквиполентност) ових конструкција омогућава им факултативну заменљивост.

1.9. У раду *Мојћности сујсјишњиције инструменталној предлоја под локајивним предлојом у и инструменталним предлојом с(а)* (225–249) – ау-

тор анализира комутативне могућности предлога *īog/y/c(a)*, са различитим комбинаторним могућностима супституента и супститута. Посебно је питање шта има у одређеном облику статус супститутива, тј. облика употребљеног уместо очекиваног.

Анализа је показала да конкурентност предлога, без обзира да ли се ради о конкурентности унутар бинарних или тернарних релација, никад не значи синонимност, него искључиво блискозначност, јер сваки од предлога увијек носу бар једну семантичку компоненту која га одваја од другог, и која предодређује да баш он при употреби у датом контексту добије предност над конкурентима (246–247).

Показало се да речи које се супституишу по одређеним синтаксичким законитостима отварају дубинску перспективу згуснутог асоцијативног поља. Такође, са становишта десигнације – овде нам се предочавају конструкције које називамо локатумима.

2. Друго поглавље књиге – „О реченицама и исказима” (251–330) – чини пет радова, и сваки на свој начин утврђује синтагматске, реченичне и текстовне закономерности. У свима њима долази се до закључка да структура лингвистичких и комуникативних јединица и њихова дистрибуција увек одговара законима система и употребе, те да се оне форме које се понављају у начелно једнаким облицима и функцијама – морају сматрати правилним. Ковачевић се, дакле, у овом поглављу, као и иначе у књизи, – бави оним синтаксичким питањима која подразумевају системске и нормативне појаве.

2.1. Први текст из овог поглавља – *Реченица и исказ* (253–264) – разматра општи однос највише синтаксичке јединице, тј. реченице, и минималне јединице говора, дискурса или текста – тј. исказа. М. Ковачевић исказ одређује као смисаоно и говорно уобличену јединицу способну да пренесе поруку у комуникативном процесу, говорном акту.

Реченица и исказ су два плана исте јединице: граматички и комуникативни [...]. Реченица као предикативна јединица постала је предмет структуралне, граматичке синтаксе, док је реченица као исказ постала предмет текстуалне, односно комуникативне синтаксе. У потпуној анализи, како реченице тако и исказа, и структурни и комуникативни план морају се узети у разматрање, прије свега у њиховом међуодносу (262).

а) Као виши и изведени ступањ развоја синтагме (по Белићу) – реченица (или њен падеж: клауза – по Аристотелу) представља функционалну јединицу која ступа у синтаксичке односе са вањским елементима говора, и тада се отвара методолошки простор за разумевање реченице као комуникативне јединице. С друге стране, склоп дистинктивних обележја реченице схватљив

је као скуп правила за образовање конкретних говорних форми; и тада већ говоримо о исказу³ као тонски заокруженој елементарној текстовној јединици.

б) Белић говори о глобалном исказу, тј. првобитном језичком изразу који је служио за споразумевање иако није имао структурних и граматичких обележја савремене исказне форме. Ми говоримо (Симић, Јовановић Симић 2017) о исказу као организацијској јединици говора (као о периоду: полипредикативном исказу са више клаузалних структура у свом саставу, о пасусу, и сл.), али и као о самосталном номинатору (јединици именовања, протолексеми, тј. глобалном исказу). Уосталом, глобални исказ и реч стоје у закономерном односу говорног остварења, а и потенцијално – како мисли Блумфилд (1970) – свака минимална слободна форма може бити исказ.

в) О реченици се говори као јединици саопштавања, и начелно, као што и Ковачевић уочава – и као што смо ми утврдили у *Српској синтакси* (Симић, Јовановић Симић 2017) – може се рећи да је реченица синтаксема, а исказ – прагмема: актуално перспективизирана реченица, тематско-рематске структуре. У суштини, свака формално непотпуна реченица је исказ, а препознаје се као исказна форма (или реченица) у којој нису заступљени сви елементи (реконструктивни, иначе) потребни за опис садржаја. Уз то, постоји и једна семантичка разлика – садржај исказне форме је увек порука, а садржај реченице је смисао. И само исказ изграђује текст или дискурс, следовањем једног за другим у говорном низу онако како иде следовање мисли. Тако се добија једна изотопијска структура која се назива дискурзија, а њени правци одређују хоће ли бити рекурзија, ретрокурзија, транскурзија и сл.

2.2. Други рад другог поглавља – *Симултаност перфективних предикација у зависноскоженој реченици* (265–280) – Ковачевић посвећује изотемпоралности перфективних предикација.

У раду смо најприје критичкој анализи подвргнули у литератури нуђена рјешења о могућности исказивања симултаности зависноскоженом реченицом са саодносом перфективних предикација у основној и временској клаузи (277). [...] У раду смо дали исцрпну синтаксичко-семантичку анализу свих нужних и довољних услова за изражавање симултаности перфективних предикација зависноскожене временске реченице, и то с везником *док* за изражавање потпуне симултаности, а с везником *кад* за изражавање дјелимичне симултаности (278). [...] Сви анализирани примјери потврђују мишљење да пунктуалне предикације, без обзира колико тренутне биле, увијек подразумевају извјесно минимално трајање, без кога се не би могло говорити о било каквој симултаности пунктуалних предикација (278).

Све изохронijske случајеве са везником *кад* и *док* аутор подвргава детаљној анализи, утврђујући котемпоралност конструкција које представљају делове заједничке целине. Пунктуалност предикације узима као квантум за

³Типолошку структуру исказних форми понудио је Шчерба (1955).

одређивање временског размака за извршење глаголске радње, а у вези са временском реченицом која свој садржај реализује тако што успоставља временски однос управне јединице према ономе времену што га сама означава. Тиме се на нови начин (у односу на традиционална достигнућа) осветљава идентитет времена када се остварују садржаји управне и зависне реченице.

2.3. *(Не)сујсјийиуенїносић везника и и а у координираној којулаїивној реченици* (281–302) – трећа је студија по реду у оквиру другог поглавља, у којој аутор поново отвара питање супституентности и координације – сада у вези са везничким односима и спојевима.

Анализа је показала да се супституентност копулативног везника *и* и примарно адверзативног везника *а* у независној копулативној реченици остварује само у два структурно-семантичка типа копулативних реченица, и то у: а) копулативним реченицама са семантичким конкретизаторима временског и социјалног значења, и б) копулативним реченицама с релативном независном клаузом уведеном спојем *и ѿо* и/или *а ѿо* (299).

Овога пута категорија истовремености разјашњава се као услов опште координације, и посебно као фактор тзв. инклузивне координације.

2.4. У раду са насловом *О реченици са сїојем а и у везничкој ѿозицији* (303–312) – Ковачевић разрешава питање контигвитета, и то на примеру минималних јединица у контакту: везника и партикуле, на примеру речи слабо изражених (или лишених) категоријалних својстава.

Спој *а и* није нити може бити спој двају везника, у питању је увијек спој везника *а* и интензификаторске партикуле *и*. Контактни положај партикуле и везника је потпуно случајан, и остварује се само у случајевима када се интензивира само први поствезнички реченични члан координиране клаузе (310).

Аутор поставља наизглед једноставан проблем, а суштински комплексан. Спој везника са партикулским интензификатором оставља питање статуса самога везника – делује ли он међуклаузално као сегментатор или координатор. У сваком случају, контингентност, тј. сукцесивност – не доводи се у питање.

2.5. У раду – *О једном сїецифичном ѿїиу елидиране сложене реченице – комїримиране реченице с изричном у форми сїїроїне клаузе* (313–330) – Ковачевић уводи још један синтаксички проблем: оmissију.

У овоме раду анализирамо један структурно специфичан тип сложене реченице, чија друга клауза има семантички статус изричне допунске клаузе, а уводи се, међусобно замјењивим, независним адверзативним везником *али* и/или зависним изричним везником *га* (313). [...] Све те реченице су имплицитне структуре, настале у процесу елидирања дијелова сложене реченице, с тим да *али* и *га*-имплицитне реченичне структуре не подразумевају истовјетан тип елидирања у оквиру сложене реченице (328).

Везник *али* и *га*-имплицитне реченичне структуре, исправно утврђује аутор – не подразумевају истоветан тип елидирања, ето и због тога што је речца *га* потврда егзистенције факта (као што, разуме се, може бити и потврда супротности), а у сваком случају је потврда начина изношења садржаја. То све говори о високој синтаксичкој алтернативности везника *га*, што изазива и преиначу структуре или облика.

3. Поглавље „О реду ријечи” (331–379) чине два рада, од којих је први непосредно и глобално везан за питање линеарног распореда лексичких и конструктивних јединица у говорном ланцу, тј. реченици, а други за једну специфичност у пермутацији – у вези са партикулом (*н*)и.

3.1. Студија *Синтаксичка конверзија и семантички условљен ред ријечи* (333–356) посвећена је питању инверзивних обрта у линеарној структури исказа: прелазак из постпоља у претпоље, с почетка структуре на њен крај, и сл. Очекивано, с овим питањем у вези – аутор дозива и расправу о интерверзији, конверзији и реверзији.

Јасно је да стилистички разлози стоје у подлози искључиво слободног реда ријечи. Стилистички критериј, дакле, никад сам не условљава везани ред ријечи (352). [...] Везани и слободни ред ријечи одлика је само реченице као комуникативне јединице, тј. као исказа. Четири су критеријума који стоје у подлози варијација реда ријечи у синтаксичкој парадигми реченице, а то су: а) *ритмичко мелодијски* [...], б) *семантички* [...], в) *конверзивни* [...] и г) *стилистички* [...] (353).

Распоред елемената структуре, тј. реченичних чланова, може бити у мањој или већој мери подложен обртању, али је трансегресија највећим делом условљена – како запажа Ковачевић – семантичким приликама у глобалној структури.

3.2. У последњем раду трећег поглавља – *О йермујацији йарийкуле* (*н*)и (357–378) – аутор расправља опет о пермутацији, сада партикуле (*н*)и.

Проведена анализа је показала да је, изван ротације партикула, пермутација партикуле могућа још једино у оквиру сложене глаголске синтаксеме, што је *унујтарсинтаксемска йермујација йарийкуле*, и у оквиру неколика структурно-семантичка типа зависних клауза, што је *унујтарклаузална йермујација йарийкуле*. Унутарсинтаксемска пермутација партикуле (*н*)и остварује се у три структурна типа предиката: а) прости глаголски предикати изражени негираним сложеним глаголским обликом..., б) сложеним негираним неглаголским предикатом..., и в) сложеним глаголским предикатом и у потврдној и у одричној форми... (375–376). [...] Унутарклаузална пермутација партикуле (*н*)и подразумева да се партикула може употријebити испред или иза зависног везника, с тим да је везнику антепонирана партикула увијек с њим у контактної позицији, док је везнику постпонирана партикула по правилу позиционо одвојена од везника (376).

Поред озбиљне анализе грађе и значајних закључака с њом у вези – овде издвајамо и значај исправно употребљеног термина пермутација. У синтаксичкој теорији, није реткост, овај се термин синонимно употребљава са термином инверзија, а заправо први је применљив на тагемске, а други на таксемске јединице. Аутор сваку пермутацијску датост излаже депермутацији, што је методолошки веома важно јер се само повратком елемената из пермутацијских у првобитне положаје – може испитати и пермутабилност и интерферентност.

4. Књига *Кроз синтаксу српскога језика* Милоша Ковачевића – да закључимо – бави се веома значајним питањима из области синтаксе реченице и синтаксе падежних и глаголских облика. Њен значај долази и отуда што је репертоар тема који се овде поставља мимоилажен у синтаксичким студијама, или мимогредно обрађиван, као и отуда што је теоријско-методолошка матрица чврсто постављена, па је у сваком сегменту анализе нудила конзистентност идејну и интерпретативну, а закључке аргументовано одрживим.

а) Највише радова посвећено је структурној синтакси, те су редовно тагемске структуре биле предмет проучавања, али и синтаксичке у ужем смислу: синтагме и реченице, типови односа међу њима, те и распоред речи и конституената. Ноемика није била по себи предмет Ковачевићевог истраживања у овој књизи, а прагме онолико колико је била отворана расправа о комуникативној варијанти реченице, тј. о исказу. Веома је у том смислу значајно што је Ковачевић уз лингвистичку синтаксу – предметни опсег науке о реченици проширио и на исказе, као на комуникативну и прагматичку варијанту реченице, и тако, уз друге синтаксичаре (исп. нпр.: Јовановић Симић, Симић 2015, Симић, Јовановић Симић 2017) савременог српског језика – теоријски фундирао основе комуникативној и стилистичкој синтакси.

б) У овом кратком осврту на синтаксичка истраживања Милоша Ковачевића објављена у књизи *Кроз синтаксу српскога језика* (2020) – имамо прилике рећи само још и то да су Ковачевићеве идеје и резултати истраживања овде презентовани – доказ велике способности ауторове у препознавању синтаксичких проблема и његове велике научне суверености у њиховом разрешавању.

5. Све поменуто једнозначно указује на високу научну вредност књиге *Кроз синтаксу српскога језика* Милоша Ковачевића, као и на њену методичку употребљивост. Незаобилазна је у студијама синтаксе српскога језика на основном, мастерском и докторском нивоу, а препоручљива је свим филолозима којима су синтаксичка питања на путу или у фокусу научних и стручних истраживања.

ЛИТЕРАТУРА

Белић (1958): А. Белић, *О језичкој природи и језичком развоју*, св. I/II, Београд: САНУ.

Блумфилд (1970): L. Bloomfield, *Language*, London: Unvin, University Books.

Золотова, Онипенко, Сидорова (1998): Г. Н. Золотова, Н. К. Онипенко, М. Ю. Сидорова, *Коммуникативная грамматика русского языка*, Москва: РАН и МГУ.

Јовановић Симић, Симић (2015): Ј. Јовановић Симић, Р. Симић, *Вербалологија (лингвистичке основе науке о вербализацији свейа)*, Београд: НДСЈ и Јасен.

Клаус, Бур (1970): G. Klaus, M. Buhr, *Marxistisch-leninistisches Wörterbuch der Philosophie 1–3*, Reinbek bei Hamburg: Rowolt.

Пешковски (2001): А. М. Пешковский, *Русский синтаксис в научном освещении*, 8. изд., Москва: УРСС.

Пипер и др. (2005): П. Пипер и др., *Синтакса савременог српског језика. Простор реченица*, Београд: Београдска књига.

Симеон (1969): R. Simeon, *Enciklopedijski rječnik lingvističkih naziva*, Zagreb: Matica hrvatska.

Симић, Јовановић Симић (2017): Р. Симић, Ј. Јовановић Симић, *Савремени српски језик. Књ. 1/2/3/4/5/6*, Београд: Јасен, Филолошки факултет, Научно друштво за неговање и проучавање српског језика.

Стевановић (1991): М. Стевановић, *Савремени српскохрватски језик II*, 5. изд., Београд: Научна књига.

Хјелмслев (1980): L. Hjelmslev, *Prolegomena teorii jezika*, Zagreb: GZH.

Шчерба (1955): Л. В. Щерба, *Фонетика французского языка*, Москва.

Анђела Т. Вујошевић
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Катедра за германистику

УДК: 32:17]: 81(049.32)
Примљен: 21. септембар 2020.
Прихваћен: 30. новембар 2020.

ПИТАЊЕ МОРАЛА: ЗАШТО НАМ ЈЕ ПОТРЕБАН ПОЛИТИЧКИ КОРЕКТАН ЈЕЗИК?

(Anatol Stefanowitsch, *Eine Frage der Moral: Warum wir politisch korrekte Sprache brauchen?*, Duden, 2018, 63 стр.)

Књигу Анатола Стефановича, немачког лингвисте и професора на Институту за англистику Слободног универзитета у Берлину, објавило је DUDEN издаваштво 2018. године у оквиру своје годишње едиције. У књизи *Eine Frage der Moral: Warum wir politisch korrekte Sprache brauchen?* аутор се бави управо питањем које је постављено у самом наслову – зашто нам је потребан политички коректан језик, третирајући овај језички проблем првенствено као питање морала.

Политичка коректност данас заузима важно место у лингвистичким расправама, изазивајући подељена мишљења. Незаобилазна је чињеница да се свако друштво, у оквирима свог језика, сусреће и суочава са проблемима при стварању и употреби политички коректних језичких формулација.

Према дефиницији пронађеној у онлајн речнику енглеског језика *Cambridge dictionary*, политичка коректност представља избегавање израза или поступака који могу вређати или изопштавати друге, поготово у вези са полом и расом.¹ Речник немачког језика DUDEN такође политичку коректност дефинише као став који одбацује све изразе и поступке којима нас неко дискриминише на основу етничког порекла, пола, социјалне класе, физичке или менталне ометености или сексуалне оријентације.² Како наводи

¹“The act of avoiding language and actions that could be offensive to others, especially those relating to sex and race“, <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/political-correctness> (приступљено 30. 8. 2020)

²„Einstellung, die alle Ausdrucksweisen und Handlungen ablehnt, durch die jemand aufgrund seiner ethnischen Herkunft, seines Geschlechts, seiner Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht, seiner körperlichen oder geistigen Behinderung oder sexuellen Neigung diskriminiert wird“, https://www.duden.de/rechtschreibung/Political_Correctness (приступљено 30. 8. 2020)

Оташевић (2012), ова синтагма није забележена у дескриптивним речницима српског језика.³

Стефанович се у својој књизи бави проблемима политичке коректности у немачком језику издвојеним у неколико кратких поглавља: „Увод”, „Шта је политички коректан језик и ко га критикује”, „Како су морал и језик међусобно повезани” и Закључак.

У уводном поглављу аутор наглашава да се текст бави дискриминишућим језиком, односно језиком мржње, као и да када користи заменице *ми*, *нас* и *нама*, мисли на социјалну групу која није дискриминисана одређеним језичким средствима (8).

Друго поглавље читаоцима кроз примере приближава дефиницију политичке коректности и указује на подељеност мишљења на дату тему. Стефанович у више наврата наглашава ставове критичара политичке коректности, као што су утицај на културу и историју, наводећи историјске и естетске аргументе, затим бригу за језик и језичку употребу уопште, као и ставове да оваква језичка ограничења са једне стране ометају комуникацију, а са друге представљају цензуру слободе мишљења и говора. Аутор одговара на наведене аргументе критичара, објашњавајући да политичка коректност нема за циљ да критикује и указује на проблем изреченог, већ начин на који је нешто речено. Затим, када је реч о историји језика, Стефанович тврди да су многи изрази који се данас сматрају политички коректним у савременом немачком језику у ствари коришћени кроз историју, тако да је сувишно критиковати политичку коректност са историјског аспекта. Он закључује да је политичка коректност управо питање морала, јер се критика језичких израза изједначава са било којим другим аспектом људског деловања или мишљења. Самим тим је и језику дата важност коју су наглашавали лингвисти кроз разне периоде – да је језик првенствено орган људске мисли и да служи као главно средство споразумевања, али да притом обликује нашу реалност и наш свет.

Треће поглавље обрађује ову тему управо онако како је наведено у наслову књиге, повезујући језичко деловање са моралним деловањем. Стефанович се најпре позива на тзв. Златно правило⁴, од ког заправо полази свака морална филозофија од Конфучија до Канта. Током историје, многи филозофи и верске вође истицали су ово универзално етичко начело као пожељан однос међу припадницима људске заједнице. Оно се може формулисати позитивно – *чини другима што ти хоћеш себи*, и негативно – *не чини другима што не хоћеш себи*. Стефанович најпре поставља питање – да ли је уопште смислено посматрати и третирати језичке исказе као морални

³Ђ. Оташевић, Политичка коректност, у: *Лингвистичке актуелности 20*, Београд, Институт за српски језик САНУ, 2012, 19–35, <https://dais.sanu.ac.rs/bitstream/handle/123456789/6736/lingvisticke.aktuelnosti.20.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (приступљено 30. 8. 2020)

⁴нем. die Goldene Regel

проблем? Он наглашава да су језичке формулације такође радње, односно деловање, тако да их треба третирати као било који други облик људског деловања. Морално процењивање језичких поступака тиче се такође филозофије морала, а критика није оријентисана само према садржају, него и према формама и облицима којима је садржај исказан. Посматрајући овај проблем из перспективе филозофије морала, а узимајући у обзир не конкретне језичке радње, већ њихове последице у стварном свету, аутор долази до закључка да је дискриминишући језик неморалан јер умањује друштвени потенцијал одређене дискриминисане групе и изазива патњу. Стефанович наводи друштвене групе које су најподложније дискриминацији, како језичкој тако и друштвеној, издвајајући и конкретне језичке изразе којима се врши дискриминација (38–40). У ове групе убраја жене, припаднике негроидне расе, мигранте, муслимане, људе са посебним потребама, сиромашне или нешколоване људе и хомосексуалце. Аутор закључује да је немачки језик већ у структури вокабулара политички некоректан, јер се не заснива на равноправности, те поставља питање колико уопште дискриминишућих израза постоји за групе које стоје наспрам дискриминисаних, као што су мушкарци, припадници европеидне расе, хришћани, људи без посебних потреба или богати људи. У немачком језику, али и у осталим језицима, постоји неравноправност која је приметна најпре у односу потцењивачких језичких израза за групе подложне дискриминацији и за групе које то нису. Тако су одређене социјалне групе заштићене од дискриминације и језика мржње јер у самом речнику не постоје термини којима би били дискриминисани. Из тог разлога је тешко да групе које нису погођене одређеним појмовима разумеју деловање дискриминишућих језичких средстава.

У трећем поглављу се аутор осврће на питање како морално говорити, увиђајући да се јављају два проблема. Најпре, треба разграничити који конкретни изрази крше Златно правило, а затим треба за њих пронаћи алтернативна решења. Оно што предлажу сви заговорници политичке коректности јесте да се заправо припадници група које су одређеним термином погођене саслушају када говоре о томе шта сматрају дискриминишућим и језиком мржње, а не да се припадници недискриминисане групе стављају у њихов положај. При проналажењу алтернатива за политички некоректне језичке појмове Златно правило би такође требало да буде тачка од које се полази. Избор групе по питању термина који ће се за припаднике те социјалне групе примењивати треба поштовати и користити у свакодневной језичкој употреби, напомиње Стефанович.

На крају, аутор изводи неколико закључака. Првенствено, циљ политички коректног језика није да забрани мишљења, већ да измени и одстрани језичке неједнакости. Језик утиче на нашу свест и поимање света, па тако већ улагање труда и исказивање жеље за политички коректним језичким исказима значе да одређена социјална група кроз језик тежи једнакости. Затим,

многобројни су примери кроз историју да је дискриминишући језик и говор мржње први корак ка дискриминишућим деловањима, па Стефанович наглашава да је обавеза свих – како говорника немачког језика, о ком је у књизи реч, тако и припадника свих светских језика, да се против таквих језичких радњи боре док их не доведу до већ познатих друштвених деловања.

Књига Анатола Стефановича даје значајан допринос борби за политички коректан језик на микроплану и његову употребу у немачкој социјалној заједници, а закључци које он изводи могу се посматрати на макроплану и применити и на било који други језик јер, као што је већ наглашено, ова језичка проблематика представља важно питање у савременом свету, који тежи једнакости и исправном третирању сваке друштвене групе.

Нинослав С. Станојловић УДК: 373.54(497.11 Јагодина)"1898/1915"(049.32)
ОШ „17. октобар” Примљен: 31. август 2020.
Јагодина Прихваћен: 21. септембар 2020.

ВРЕДАН ПРИЛОГ ИСТОРИЈИ ЈАГОДИНСКЕ ПРОСВЕТЕ

(Добривоје Јовановић, Вера Величковић, Љиљана Јовановић, *Гимназија у Јајоцима 1898–1915*, Гимназија „Светозар Марковић”, Јагодина, 2019, 334 стр.)

Вишедеценијска плодотворна истраживачка делатност неуморног архивског саветника (сада већ у заслуженој пензији) мр Добривоја Јовановића (Јагодина, 1952) изнедрила је тридесетак документарних и синтетичких научних монографија, као и пар стотина мањих чланака, студија и расправа, са тематикама из богате историје Јагодине, Поморавља и Србије. Прави културолошки куриозитет везан за дело овог истрајног јагодинског историка, по елементарној наобразби политиколога, јесте и чињеница да је Јовановић издавач и аутор свих прилога у јединственом стручном часопису *Прошлости*, чији би нови, пети број требало да ускоро изађе из штампе.

Горенаведена монографија представља наставак сарадње мр Јовановића са својим ћеркама Вером Величковић, проф. енглеског језика и Љиљаном Јовановић, германистом. Исти породични тим је претпрошле године објавио узориту монографију *Гимназија у Јајоцима 1918–1941. године*, али као приватно ауторско издање и у тиражу од свега 10 примерака. Институција којој је поменута књига посвећена није имала разумевања да јој посвети дужну пажњу и објави је у много већем тиражу. Та неправда је исправљена прошле године, када је у поводу великог јубилеја – 150 година од оснивања јагодинске гимназије, објављено друго издање поменуте студије и то у тиражу од 500 примерака.

Занимљива документарна прича о јагодинској гимназији у периоду од 1898. до 1915. године, преточена у око 340 страница и обогаћена бројним статистичким табелама и ретким фотографијама, настала је успешним спајањем теоријског историографског знања и дуговеког практичног архивистичког искуства. На прво читање видљиво је да су се коаутори потрудили да врло захтевну историјску грађу, углавном прворазредног карактера, похрањену у престоничком Архиву Србије, као и у овдашњем Историјском архиву, од-

носно Завичајном музеју, синтетизују и уклопе са постојећом литературом, сачињеном од оновремених школских извештаја и просветних часописа.

Као и претходна, тако и ова студија о јагодинској гимназији не само да се бави до сада недовољно истраженом темом, него и овог пута има јасну композицију и концепцију. После „Увода” (2), где је дат кратак историјат јагодинске гимназије од оснивања 1869. до укидања 1898. године, следе поглавља „Оснивање приватне гимназије” (3–26), „Државна четвороразредна гимназија” (стр. 27–67), „Отварање петог разреда” (68–74), „Отварање шестог разреда” (75–118), „Рад гимназије у ратним годинама” (119–126), „Бачке дружине” (127–130), „Наставна средства и књижнице” (131–140), „Екскурзије и излети” (141–146), „Уџбеници” (147–154), „Фонд за помагање сиромашних ученика/-ца јагодинских школа” (155–158), „Нижи течајни испит” (159–161), „Приватна женска гимназија” (162–184) и „Ученици гимназије” 1899–1913. године (185–333). На крају књиге налази се и списак извора и литературе које су аутори користили (334).

У оквиру датих поглавља постоје и мање целине, садржајем разноврсне, али сведене на јединствену сторију о гимназији у Јагодини од 1898. до 1915. године. Тако сазнајемо како је одлуком тадашњих просветних власти 1898. године укинута десетак гимназија у Србији, међу којима је била и јагодинска. Истовремено пратимо настојања грађана вароши јагодинске да се, у датим околностима, оснује приватна гимназија исте године. Рукопис прати и реоснивање државне четвороразредне гимназије (1902) и њено претварање у петоразредну (1906), односно шесторазредну (1908) средњошколску институцију у граду на Белици.

Посебно је истакнуто деловање гимназије у ратним условима, за време балканских ратова 1912/1913. године, односно током прве две године Великог рата, до уласка непријатеља у Јагодину, октобра 1915. године. Коаутори педантно износе све релевантне чињенице о свим битним питањима везаним за рад ове школе у датом временском интервалу, од разних указа и извештаја, имена директора, професора и ученика, преко података о ђачком социјалном пореклу, вероисповести, месту рођења, оценама и владању до здравствених прилика у самој институцији.

Наредна поглавља обрађују деловање бројних ђачких дружина, доносе спискове наставних средстава и указују на постојање школске књижнице, као и на чињеницу да су ученици јагодинске гимназије, поред редовних школских обавеза, радо и често ишли и на бројне излете и екскурзије, и то не само по околини. Вредно поглавље доноси нам податке о тада актуелним уџбеницима, уз опаску да су њихови аутори били искључиво активни средњошколски професори. Посебно значајна прича је она посвећена Фонду за помагање сиромашних ученика, основаном у Јагодини још 1881. године, који је деловао све до 1915. године. Одељак о Приватној женској гимназији, основаној 1908. године, говори о настојањима тадашњих Јагодинаца да пруже

пристојну наобразбу и својим кћерима. Последњи део приказаног рукописа, обима од око 150 страна, доноси нам спискове ученика и ученица јагодинске гимназије у периоду од 1899. до 1913. године и представља персоналну по-весницу ове угледне јагодинске средњошколске установе.

Сумирајући резултате о овој документарној монографији истичемо њену несумњиву вредност и изузетан допринос историји јагодинске и српске просвете и школства. Иако овакве студије због своје документарне форме, која подразумева сажимање хронолошких и проблемских података, истраживачима не остављају пуно простора за креативност, аутори су успели да саткају занимљиво штиво и стручној и лаичкој јавности дарују праву ризницу вредних чињеница.

Ова књига је прошле године, пригодом вредног јубилеја овдашњег школства – 150 година од оснивања јагодинске гимназије, достојно обележила велики празник најстарије средњошколске установе у граду на Белици. Нажалост, свечане промоције ове узорите, али скромно дизајниране књиге у тиражу од 500 примерака није било.

Ана П. Ђорђевић
ОШ „Радомир Лазић”
Азања

УДК: 37.016:821-82(075.2)(049.32)
Примљен: 21. септембар 2020.
Прихваћен: 30. новембар 2020.

ПРИКАЗ УЏБЕНИЧКИХ КОМПЛЕТА ЗА НАСТАВУ КЊИЖЕВНОСТИ I–III РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

(Маја Димитријевић, *Чишанка 1*, *Чишанка 2* и *Рагна свеска 2*, *Чишанка 3* и *Рагна свеска 3*, Београд, Вулкан издаваштво / Вулкан знање, 2019)

Уџбеници за наставу књижевности I–III разреда основне школе ауторке Маје Димитријевић: *Чишанка 1*, *Чишанка 2* и *Рагна свеска 2*, *Чишанка 3* и *Рагна свеска 3*, део су комплета уџбеника за Српски језик за наведене разреде.

Чишанка за први разред део је троделног комплета, уз *Буквар* и *Наставне листице уз Буквар*. Конципирана је тематски и садржи и обавезне и изборне текстове прописане *Програмом наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања*. На почетку сваке теме је дат њен наслов, а завршава се задацима за обнављање знања усвојених кроз тему.

На почетку *Чишанке* налази се поздравна реч ауторке и „Водич кроз уџбеник” који служи као сликовито објашњење, тумач симбола којима су означена питања, задаци или додатне информације, занимљивости у вези са текстом који следе. Затим је дат садржај и текстови распоређени по тематским целинама. Наслови тема као и текстови који се у оквиру њих налазе смислено су повезани. Свака тема представљена је одређеном бојом, што доприноси визуелној прегледности. Пре наслова сваке теме, на посебној страни, истакнута су питања на која ће се кроз тему добити одговор. Тема се завршава такозваном „Обнављалицом” која је у функцији њене систематизације. Теме су следеће: „Далеко је још до јуна”, „Животињско царство”, „Шта све деца знају” и „Школске згоде”. Затим следе „Објашњења важних појмова” и „Речник”.

Наслов сваког књижевног дела дат је у горњем левом углу и уоквирен је. Дела се махом налазе на левој страни, у зависности од дужине, док су на десној питања и задаци. Непознате речи су у самом делу издвојене црвеном бојом, а са објашњењима су дате у правоугаонику углавном испод њега, уз

поједине текстова поред, са десне стране. Свако књижевно дело прати примерена илустрација, у вези са самим делом.

Веома важна карактеристика читанке, оно што је чини уџбеником, је-сте дидактичко-методичка апаратура која прати свако књижевноуметничко дело. Она треба да буде усклађена са циљевима наставе Српског језика, исходама, узрастом ученика и циљем конкретног часа. Углавном је чине питања и задаци који се тичу анализе и синтезе самог дела, често и за самостални, стваралачки рад ученика. Она мора бити јасна, недвосмислена, подстицајна. Дидактичко-методичка апаратура у *Чишњаници* Маје Димитријевић испуњава ове захтеве, садржи различите типове питања и задатака за тумачење књижевног текста (конкретна, питања за самостално закључивање, за откривање узрочно-последичних веза, подстицајна, васпитна).

Поред питања и задатака чија је функција анализа или синтеза дела, ова читанка нуди и задатке за самостални, стваралачки рад. Углавном су то ребуси, загонетке, илустровање, упућивање на слушање одређене композиције, постављање у улогу лика, језичке игре и слично. Задаци су разноврсни и примерени узрасту, а увек тематски повезани и са самим делом. Дата су и објашњења појединих појмова из теорије књижевности (песма, стих, строфа, басна, бајка, загонетка итд.) и одређена правописна правила, као и занимљиви одломци из дечјих енциклопедија. Свака тема се завршава „Обнављалицом” чији је циљ систематизација те теме. Обилује питањима различитог типа: на заокруживање, допуњавање, повезивање.

На самом крају уџбеника налазе се два корисна поглавља. „Објашњења важних појмова” чине сви важни појмови који су кроз читанку обрађени. Истакнути су плавом бојом. Следеће поглавље чини речник састављен од речи које би ученицима могле бити непознате, а које су издвојене из текстова. Предности ова два поглавља су у томе што ученици могу на једном месту пронаћи све појмове који им нису јасни, као и објашњења непознатих речи, без лутања кроз читанку, а могу да служе и као подсетник.

Чишњанка 2 део је комплета за други разред који чине и *Грамашњика*, *Лашишњанка* и *Рагна свеска 2*. Конципирана је на сличан начин као и *Чишњанка*. Почине поздравном речју ауторке коју следи „Водич кроз уџбеник”. Обухвата сва књижевна дела прописана *Програмом наставе и учења за други разред основног образовања и васпитања* и она су груписана по темама: „Погоди како се расте”, „Школа ми је на почетку пута”, „Причам ти причу”, „Час животињског језика” и „Све ћеш наћи у природи”. Наслови тема су и у овој читанци смислено повезани са делима која окупљају и свака тема је означена одређеном бојом. Дидактичко-методичка апаратура која прати свако дело је разноврсна, примерена узрасту и у функцији анализе, синтезе или је предвиђена за самостални, стваралачки рад ученика.

Оно по чему се ова читанка разликује од читанке за први разред је то што нема „Обнављалицу” после сваке теме, већ се она налази на самом крају.

Обједињује појмове углавном из теорије књижевности (у *Чииџаници* за први разред то поглавље је названо „Објашњења важних појмова”). Такође, није дат ни речник непознатих речи и израза као што је то случај са *Чииџанком*. Поред самог имена већине писаца стављена је њихова фотографија. Како је препоручљиво ученицима на самом часу обраде показати фотографију писца, нарочито домаћих и светски познатих, ово је веома добро решење. На тај начин ће се ученици од најранијег узраста сусретати не само са књижевним радом, већ и са изгледом писаца и проширивати знања из опште културе.

Још једна новина у односу на читанку за први разред је та што ову читанку прати радна свеска. Након уводне речи ауторке и „Водича”, дата су питања и задаци у вези са појединим делима који употпуњују оне из читанке. Дела са сличном тематиком су груписана, те се кроз питања и задатке врши њихова корелација или поређење. Захтеви су различитог типа и нивоа сложености. Поред питања из књижевности, дата су и питања из области *Језик* и *Језичка култура*, а која су у логичкој или тематској вези са самим делима. Језик се најбоље и учи управо интеграцијом свих његових области.

Чииџанка 3, као и претходне две читанке, део је комплета уџбеника за трећи разред (уз *Грамаџику 3* и *Рагну свеску 3*) и садржи сва књижевноуметничка дела прописана *Програмом наставае и учења за трећи разред основног образовања и васпитања*. Концепт јој је налик на приказане читанке за први и други разред: дела су груписана тематски, тема почиње најавом књижевних појмова о којима ће се кроз тему учити и завршава се такозваном „Обнављалицом”. Свака тема је означена одређеном бојом, а сами наслови су смислено повезани са текстовима. Теме су: „Шта ја видим покрај пута”, „Хајде, свете, буди дете”, „Ако желиш да те прати срећа” и „Откуд мени ова снага”. Поред њих садржи још три поглавља: „Моја бележница”, „Објашњења важних појмова” и „Речник”.

Као и претходне две читанке, и ова почиње поздравном речју ауторке коју следи „Водич кроз уџбеник”. Затим се нижу теме и дела у оквиру њих, а свако дело прати одређена дидактичко-методичка апаратура. Питања и задаци су на сличан начин конципирани као у претходним читанкама – разноврсни, подстицајни, мотивишући, прилагођени узрасту ученика и исходима предмета, повезани и са другим областима овога предмета. Као и у *Чииџаници 2*, дате су фотографије писаца. Оно што је ново и корисно јесте навођење обрађених дела и препорука за читање других дела одређеног писца поред наслова дела које се тренутно обрађује. Такође, ово може бити подстицајно за развој читалачке мотивације и проширивање знања, али и грађење веза између писца и његових дела (стварање шематског знања). У вези са тим, а у циљу развоја читалачке мотивације и као увод у вођење дневника читања, дато је поглавље „Моја бележница” пред крај Читанке. Ученик треба да напише своју омиљену песму и причу, да наведе књиге које је прочитао и оне које жели да прочита, да издвоји реченице и стихове који су му се допали,

као и да напише поруке другим читаоцима. Читанка се завршава поглављима „Објашњења важних појмова” и „Речник”, који садрже све важне појмове који су кроз читанку обрађени и објашњења речи које су издвојене из текстова као могуће непознате речи. Предности ових поглавља изнете су раније, уз приказ *Читанке за први разред*.

Радна свеска 3 која прати ову читанку налик је *Радној свесци 2*. На почетку је уводна реч ауторке и водич кроз уџбеник, а затим следе питања и задаци у вези са појединим делима из *Читанке 3*. И у овој радној свесци су дела са сличном тематиком повезана. Захтеви који се налазе пред ученицима су разноврсни, подстицајни, у складу са узрастом и предметним исходима и прожимају све наставне области предмета Српски језик. Такође, има и додатних занимљивих текстова примерених узрасту ученика чија је улога да прошире знања о појавама или ликовима, уједно и да пробуде њихову радозналост и машту. То су текстови о змајевима, о циновима и о Марку Краљевићу. Сваки од њих прате одређена питања или задаци, издвојене су потенцијалне непознате речи и дата су њихова објашњења. *Радна свеска 3* се завршава предлогом квиза знања о писцима и решењима загонетки, ребуса и укрштеница. Предлог квиза обухвата и саму организацију квиза, и смишљање питања, и поделу улога. Садржи и примере питања. Ово је једно од добрих решења за систематизацију знања о писцима чија су дела обрађена у току школске године јер ученици воле квизове и мотивисани су за учешће у њима.

У времену бројних издавача и сличних уџбеника, приказани уџбеници издавачке куће „Вулкан знање” ауторке Маје Димитријевић издвајају се како визуелном представом, тако и дидактичко-методичком апаратуром. Поред стандардних питања и задатака за анализу, синтезу и систематизацију, ови уџбеници пружају и мноштво ребуса, загонетки и укрштеница. Повезују све области предмета Српски језик, те доводе до трајнијих, функционалних знања. Ови уџбеници, као основно наставно средство, и визуелно и функционално су прилагођени ученику 21. века који је активни учесник у наставном процесу и могу допринети не само остваривању циља и исхода учења Српског језика већ и развоју критичког мишљења ученика и њихове креативности.

Недељко М. Милановић
Универзитет у Нишу
Филозофски факултет
Департман за педагогију
Студент докторских студија

УДК: 311:37.01(075.8)(049.32)
Примљен: 21. септембар 2020.
Прихваћен: 30. новембар 2020.

ЗНАЧАЈ СТАТИСТИЧКИХ ТЕСТОВА У ПЕДАГОГИЈИ

(Јелена Максимовић, Јелена Османовић, *Статистички тестови у педагошким истраживањима*, Ниш, Филозофски факултет, 2020, 195 стр.)

Уџбеник ауторки проф. др Јелене Максимовић и мр Јелене Османовић, у издању Филозофског факултета Универзитета у Нишу, настао је као резултат рада на пројекту „Педагошки плурализам као основа стратегије образовања” чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије. Овај релевантни уџбеник под називом *Статистички тестови у педагошким истраживањима* акценат ставља на практичну употребу програма SPSS и наглашава важност статистичког начина промишљања студената и истраживача.

Уџбеник је написан на 195 страна и садржи 69 референци и 61 слику које пружају практичну могућност читаоцима да рад у програму SPSS учине једноставнијим. Поред „Предговора” и „Увода”, уџбеник садржи 16 поглавља, затим одељке „Закључак”, „Литература”, „Појмовник”, „Индекс појмова”, „Индекс аутора”, као и резиме на српском и енглеском језику.

У првом поглављу ауторке приказују значај студијског предмета Статистика у педагошким истраживањима, приказујући факторе који су довели до промена у настави статистике на свим образовним нивоима, као и ваљане препоруке како би курсеви статистике могли бити предавани као обавезни наставни предмети. Ауторке прегледно и конкретно представљају позитивизам, квантитативну методологију, као и карактеристике статистике и статистичке писмености.

У другом поглављу јасно дефинишу кључне основне појмове: масовне појаве, статистичке групе, статистичке серије и статистичке податке. Треће поглавље започиње дефинисањем и истицањем значаја мерења у друштвеним наукама, затим се одређују врсте и начини мерења, даје се одређење мерења педагошких појава, као и преглед услова који морају бити испуњени да би се мерење спровело. Уз то се јасно описују номинална, ординална, интервална и рационална мерна скала. Четврто поглавље посвећено је

програмском пакету за статистичку анализу података SPSS. Ауторке наводе предност и јединственост програма SPSS и прегледно дају инструкције за припрему, сређивање, организацију и унос података у базу. У петом поглављу представљен је програм дескриптивне статистике, са посебним акцентом на одликама фреквенција и процената у педагошкој статистици, и приказани су начини израчунавања фреквенција и процената у истраживањима.

Графичком приказивању резултата истраживања ауторке посвећују шесто поглавље и наводе да се статистички подаци могу интерпретирати помоћу табела и графикана. Такође, дата су упутства о томе како истраживачи могу применити графичко приказивање и наведени су идентификациони елементи табела и графикана. Седмо поглавље говори о поступку укрштања варијабли и његовој функцији у обради података. Јасно и сликовито је представљен поступак за укрштање варијабли, начини укрштања варијабли и аутпут (output) са наведеним одговорима испитаника. У осмом поглављу приказани су и појмовно одређени аритметичка средина, мод, модус и медијана и конкретно су приказани поступци добијања ових мера централне тенденције у SPSS програму. Полазећи од тога да у сваком педагошком истраживању истраживачи врше одабир метода, техника и инструмената истраживања, ауторке девето поглавље посвећују поузданости инструмената. Концизно су наведене метријске карактеристике истраживачких инструмената – ваљаност, поузданост објективност, осетљивост, обухватност – и приказан је поступак израчунавања поузданости инструмента. Како су статистички тестови веома значајни у педагошким истраживањима, у десетом поглављу акценат је стављен на непараметријске тестове. Прегледно су наведене етапе спровођења статистичких тестова, предности, недостаци и разлози коришћења непараметријских тестова. У једанаестом поглављу ауторке говоре о хи-квадрат тесту наводећи да су најчешћи синоними квадрат контингенције и Пирсонова статистика. Сликковним приказом дата су упутства за израчунавање хи-квадрат теста, како би се утврдиле разлике између очекиваних и добијених фреквенција. Дванаесто поглавље посвећено је параметријским тестовима – приказани су потребни услови који морају бити испуњени да би се применили параметријски тестови и јасно су наведени случајеви примене t-теста и F-теста. На тај начин ауторке најављују предмет тринаестог поглавља у коме систематично приказују израчунавање t-теста и F-теста у педагошкој статистици. Четрнаесто поглавље започето је појмовним одређењем корелација уз истицање смисла израчунавања корелација, врсте корелација према различитим критеријумима (с обзиром на јачину везе, у односу на смер, и облик повезаности, као и моделе за израчунавање корелација). У овом делу ауторке истичу да је приликом интерпретације корелације веома важно познавање теоријских поставки како не би дошло до грешака у извођењу закључака. Представљени су кораци у поступку за израчунавање корелација у SPSS програму. У петнаестом поглављу ауторке представљају специфичност факторске анализе

истичући да се њоме идентификују фактори. Такође, читаоцима су дата јасна упутства за израчунавање факторске анализе у програму SPSS.

Шеснаесто поглавље посвећено је стандардима за писање пројекта истраживања. Ауторке наводе да је АПА стил најчешће коришћен у писању научних и стручних радова у области педагогије, систематично представљају основна правила и смернице у писању пројекта истраживања, уз освртом на навођење референци у тексту, списак литературе, стандарде за табеларно и графичко приказивање резултата и статистичке симболе и статистичке вредности у тексту.

Јединственост овог уџбеника огледа се у јасном, систематичном и сврсисходном представљању примене SPSS програма у обради података у педагошким истраживањима. Теоријски осврт употпуњен је сликовним приказима који нуде конкретна, практична упутства у примени SPSS програма, као и низом питања и препорученом литературом на крају сваког уџбеничког поглавља.

Уџбеник под називом *Статистички тестови у педагошким истраживањима*, ауторки Јелене Максимовић и Јелене Османовић, представља изразито вредан допринос педагошкој теорији и пракси. Може бити од велике користи истраживачима и другим актерима из области васпитања и образовања који желе да се баве истраживачким радом у области педагогије. Уџбеник може послужити и као базична литература на високошколским установама и бити од изразите помоћи студентима у обради података у SPSS програму.

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 њодаци

Адреса или имејл-адреса аутора даје се у напомени 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 савет

Проф. др Вељко Банђур, Универзитет у Београду, Учитељски факултет; проф. др Виолета Јовановић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Емина Копас-Вукашиновић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Радивоје Микић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет; проф. др Тиодор Росић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. Слободан Штећић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука

Editorial committee

Prof. Veljko Bandur, PhD, University of Belgrade, Teacher Education Faculty; prof. Violeta Jovanović, PhD, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina; prof. Emina Kopas-Vukašinić, PhD, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina; prof. Radivoje Mikić, PhD, University of Belgrade, Faculty of Philology; prof. Tiodor Rosić, PhD, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina; prof. Slobodan Štećić, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina

Рецензенти

Проф. др Татјана Бијелић, проф. др Никола Бубања, проф. др Ненад Вуловић, проф. др Дијана Вучковић, доц. др Маја Димитријевић, проф. др Гордана Ђигић, проф. др Марко Ђорђевић, проф. др Сања Ђуровић, доц. др Бранко Илић, проф. др Виолета Јовановић, проф. др Емина Копас-Вукашиновић, доц. др Сања Милић, проф. др Радмила Миловановић, проф. доц. др Вишња Мићић, проф. др Александра Михајловић, доц. др Јелена Младеновић, проф. др Јелена Петковић, проф. др Биљана Радић-Бојанић, доц. др Душан Ристановић, доц. др Вера Савић, доц. др Јелена Спасић, доц. др Ненад Стевановић, проф. др Биљана Стојановић, проф. др Јелена Теодоровић, проф. др Светлана Терзић, проф. др Биљана Тешановић, доц. др Ивана Ђирковић-Миладиновић, доц. др Оливера Цекић-Јовановић, проф. др Илијана Чутура

Ликовни уредник

Проф. Слободан Штећић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Технички уредник

Радомир Ивановић

Лектура, коректура и превод резимеа

Мср Марија Ђорђевић

Штампа

Донат Граф, Београд

Тираж

150

Илустрација на насловној страни

Милош Ђорђевић

Адреса уредништва


УЗДАНИЦА


Часопис за језик, књижевност и педагошке науке

Факултет педагошких наука

Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Милана Мијалковића 14, 35000 Јагодина

 uzdanica.pefja@gmail.com

 +381 35 223805



<https://pefja.kg.ac.rs/uzdanica>

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