

УЗДАНИЦА

ISSN 1451-673X

Часопис за језик, књижевност и педагошке науке
НОВА СЕРИЈА, децембар 2015, год. XII, бр. 2
Излази два пута годишње

UDC 81
82
7.01
37.01

УЗДАНИЦА

Часопис за језик, књижевност и педагошке науке
НОВА СЕРИЈА, децембар, 2015, год. XII, бр. 2
Излази два пута годишње

Издавач

Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина
Милана Мијалковића 14, 35 000 Јагодина

За издавача

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

Главни и одговорни уредник

Проф. др Тиодор Росић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Уреднички тим

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

Ојеративни уредник

Мср Маја Димитријевић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Адреса уредничког тима

Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина
Милана Мијалковића 14, 35 000 Јагодина
е-адреса: uzdanica.pefja@gmail.com
Телефон: +381 35 223805

Издавачки савет

Проф. др Вељко Банђур, Универзитет у Београду, Учитељски факултет у Београду; проф. др Радивоје Микић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет; проф. др Тиодор Росић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина; проф. др Радоје Симић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет; проф. Слободан Штетих, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет

Рецензенти

Доц. др Ирена Б. Голубовић-Илић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, Катедра за дидактичко-методичке науке; проф. др Виолета Јовановић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, Катедра за филолошке науке; проф. др Радивоје Микић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет; проф. др Емина М. Копас-Вукашиновић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, Катедра за хуманистичке науке; проф. др Радмила Миловановић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, Катедра за хуманистичке науке; доц. др Данијела Прошић-Сантовац, Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду, Одсек за англистику; проф. др Тиодор Росић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, Катедра за дидактичко-методичке науке; мр Вера Савић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, Катедра за филолошке науке; проф. др Илијана Чутура, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, Катедра за филолошке науке; доц. др Биљана Стојановић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, Катедра за хуманистичке науке; др Ивана Ћирковић-Миладиновић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, Катедра за филолошке науке

Технички уредник

Радомир Ивановић

Лектура и коректура

Мср Маја Димитријевић

Превод резимеа

Др Ивана Ћирковић-Миладиновић

Штампа

SVEN, Ниш

Тираж

300



Co-funded by the
Tempus Programme
of the European Union

Master program in Educational Leadership, 543848-TEMPUS-1-2013-1-RS-JPCR. This project has been funded with support from European Commission, within TEMPUS IV programme. This publication reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Ликовни ирилози

Антон Гошев, Бугарска

САДРЖАЈ

РАСПРАВЕ И ЧЛАНЦИ

- Јелена Р. Јовановић Симић, О неким глаголима вербалних радњи / 7–18
Тиодор Р. Росић, Постмодернистичка нарација у роману *La sans pareille*
Милица Савића / 19–25
Јелена Н. Арсенијевић Митрић, Превазилажење модела бинарних
опозиција у песништву Вилијама Блејка / 27–43
Магдалена М. Ивковић, Допринос проучавању читалачких интересовања
ученика разредне наставе / 45–60
Vera M. Savić, Reading in English: Contrasting L1 and L2 Contexts / 61–70
Душан П. Ристановић, Утицај пројектног модела рада у настави *Природе и*
друштва на познавање специфичних вештина и алгоритама / 71–84
Емина М. Копас-Вукашиновић, Циљеви предшколског васпитања и
образовања у Србији: традиционална и савремена одређења у
јединству / 85–93

СТРУЧНИ РАДОВИ

- Дејан М. Станковић, Славица Г. Шевкушић, Јелена Д. Теодоровић,
Теоријски приступи лидерству у образовању / 97–116
Оливера Ч. Кнежевић-Флорић, Слађана Н. Зуковић, Стефан Р. Нинковић,
Педагошко лидерство у функцији развоја васпитно-образовне
институције / 117–130
Јелена М. Младеновић, Ирена Б. Голубовић-Илић, Милица Д. Копривица,
Амбијентална настава природе и друштва / 131–145
Јелена М. Јосијевић, Ново тумачење збирних именица у енглеском
језику / 147–158

ПРИКАЗИ И КРИТИКЕ

- Катарина Чутовић, Географска мерења ван школске учионице / 161–162
Нинослав С. Станојловић, Узорна хроника јагодинског школства / 163–165

УПУТСТВО АУТОРИМА / 167–170

РАСПРАВЕ И ЧЛАНЦИ



Јелена Р. Јовановић Симић

Универзитет у Београду

Филолошки факултет

Катедра за српски језик

са јужнословенским језицима

УДК 811.163.41'367.625'37

Оригинални научни рад

Примљен: 19. август 2015.

Прихваћен: 5. октобар 2015.

О НЕКИМ ГЛАГОЛИМА ВЕРБАЛНИХ РАДЊИ

Апстракт: У раду¹ је обављена анализа лексичке грађе која се тиче извесног броја глагола са значењем вербалних радњи. Утврђено је да ови глаголи чине разноврсну групу речи. Једни су немотивисане речи које симболичким путем упућују на говорне активности људске, други су мање или више прозирни по постању, и тада означавају разноврсне радње и поступке праћене говором, или пак метафоричким путем посредно обележавају говорни акт.

Кључне речи: глаголи вербалних радњи, мотивисане и немотивисане речи, метафора, перформативи, говорни акт.

1. УВОД

1. Улога лексике у језику у извесном смислу је пресудна, и то у оном најбитнијем: у повезивању језичке потке исказа са оним о чему реферише, и са оним што је предмет споразумевања. „У свести људи који говоре датим језиком – с правом истиче М. Р. Мајенова (2009: 142) – веза *signifiant* и *signifié* чини се нужном, једино могућном. Отуд толико анегдота [...] о томе да припадник језичке заједнице само назив обавезан у свом језику сматра природним називом предмета”. Класични мислиоци веровали су да избор речи управо промовише схватање говорника о предмету излагања, а преко тога одсликава и његову личност не само по томе колико је упознат са стварју о којој је реч, него и о његовом карактеру, темпераменту, припадности овом или оном друштвеном слоју, образовању, васпитању итд. Сетићемо се реторичарске класификације текстова по томе о чему пишу и каквом се лексиком служе (пастирски живот: шума, дрвеће, називи за животиње; живот елите: богови. краљеви, јунаци – итд.: Симић 2001: 14). Овакав поглед на језичку

¹ Овај рад написан је у оквиру научног пројекта 178014 *Динамичка сѝрукѝура савременој срѝској језика*, који финансира Министарство за науку Републике Србије.

стварност и језичке функције у људском животу у ново доба је предмет тзв. функционалне стилистике: језик је у ствари раслојена структура, а линије разграничења међу слојевима препознају се по областима практичног и духовног живота људи у којима језик служи као средство комуникације (Симић и Јовановић 2002).

2. Описана перспектива посматрања лексике тиче се не само односа према ванлингвистичкој стварности, већ и према човеку као њеном носиоцу и кориснику – ’индексичког’ је типа. Зато се може узети да Персова мисао о заменици ’ја’ („Означујући оног ко говори реч ’ја’ егзистенцијално је повезана с његовим исказом, па према томе функционише као индекс”) заправо у начелу, и у показаној перспективи, вреди за целокупан речнички фонд сваког језика. Човек, употребљавајући језик, испољава себе као биће.

3. Приступ језику оцртан у нашем уводу у овај рад по суштини је социо-културолошки, јер за полазиште има човека као социјално биће и припадника датом колективу, као носиоца одређених функција и учесника у процесима који се у колективу дешавају. Могућ је, међутим, и друкчије конципиран приступ, и тај је примарно лингвистички у ужем смислу речи. Могуће је, наиме, поћи од језичких чињеница и њихових својстава као таквих, па заћи у сферу њихове функционалне дисперзије по одређеним критеријима.

а) Што се тиче овога потоњег, поново ћемо се позвати на интересантне ставове М. Р. Мајенове (2009: 334), која своје полазне основе дефинише, као и претходно описане, са становишта блиског функционалној стилистици, али посматраној из посебног угла, који се може узети и као жанристичка концепција: „Појам стила – по њеном мишљењу – повезан је с конкретним, жанровски одређеним исказима. У обзир долазе и поделе које разликују интимне исказе супротстављене јавним и усмене исказе супротстављене писаним. Због тога сматрамо да се може говорити о стиливима предавања, писма, говора, проповеди, кодификацијског исказа, свакодневног говора и сл.”

б) Кад је у питању први моменат, функционална способност језичких јединица није ствар појединачног активирања из неке хаотичне средине коју треба да чини ’језик’. Језик је, наиме, ’систем’, а то значи организована маса чињеница чије активирање у комуникативне сврхе следи по строго утврђеним ’правилима’. Употреба нпр. дате лексеме за дату чињеницу није ствар случаја или воље говорника – већ лингвистичких законитости названих далеком метафором ’парадигматски односи’. Исто тако употреба дате лексеме за исказ који се жели формулисати строго је регулисана правилима датог језика за изградњу исказних форми. Поглед на лексику из овог угла отвара две битне перспективе њене егзистенције. Једно је дисперзија лексичког фонда према употребним вредностима која омогућава споразумевање, а друго је компресија лексике у хијерархијски и реципрочност уређене скупове погодне

за ефикасно активирање јединица. Реч је о синтагматици и парадигматици језичких чињеница.

4. Класе 'исказа' код Мајенове очигледно су мотивисане сврхом њихове употребе, дакле интенционалношћу говора. Ово је тачка сусрета њеног става са оним који су заступали Остин и Серл у својој теорији 'говорних чинова'. Али они сем интенционалног канала, под присмотром држе и онај који води према лексикону и његовим функцијама. Ц. Серл (1991: 69–70) на првом кораку се сусреће са 'реченицама' и речима из којих су састављене („за сваког ко изриче једну од [...] реченица може се рећи да изриче реченицу састављену од речи” одређеног језика). Двојица теоретичара сужавају скопију својих истраживања на фонд тзв. 'илокуторних чинова', и то чине помоћу лексичког фонда глагола који упућују на различите врсте 'илокуције', тј. „, [...] означавају илокуторне чинове: 'тврдити', 'описивати', 'потврђивати', 'упозоравати', 'приметити', 'коментарисати', 'наређивати', 'тражити', 'захтевати', 'критиковати', 'извињавати се', 'цензурисати', 'одобравати', 'поздравити', 'обећавати', 'приговарати', 'захтевати' и 'аргументовати’”. Признаћемо да је могуће састављати најразноврсније листе речи, између осталог по семантичким својствима, по врстама речи, или комбиновано (именице предметног, особинског, релационог итд. значења, придеви са значењем особина, посесије, месних и временских релација и сл., глаголе овог или оног значења), и пратити њихова лексиколошка, морфолошка, функционална и друга својства и понашање у употреби. Као што су Остин и Серл сачинили листу 'перформативних' глагола, тако је могуће сачинити и листе глагола, кретања, стања, мишљења и др.

5. Ми смо, држећи се РСЈ (2007), саставили листу глагола српског језика који су у овом или оном смислу повезани са говорном активношћу. И управо је кључно питање начина како реч упућује на свој 'садржај'. На примеру глагола говорења и других који на овај или онај начин значе говорење – показаћемо разноврсност тих функција речи уопште.

2. АНАЛИТИЧКИ ПРИСТУП ТЕМИ

1. Приказ грађе могуће је сачинити ако се препознају критерији, односно битне дистинкцијске особености по којима би се утврдила класификацијска схема. Да бисмо утврдили те особености и критерије, размотрићемо ограничен број случајева и обавити подробнију анализу.

2. Први пример нека буде сам глагол 'говорити', лексикографски опис у РСЈ (2007), у нешто скраћеном виду, гласи овако:

говорити '1. а. служити се говором за исказивање мисли и осећања, саопштавати нешто речима, обраћати се некоме речима, казивати; причати [...] б. фиг. саопштавати нешто спољним, вањским знацима, покретима [...] в. из-

носити какво мишљење, изјављивати, тврдити (усмено или писмено) [...] г. водити разговор, разговарати (с неким), расправљати (с неким) [...] д. (обично одрич.) одржавати с неким нормалне односе, бити у добрим односима (с неким), општити (говором) [...]; 2.а. служити се неким језиком, дијалектом, знати неки језик, дијалекат [...] б. изговарати речи неког језика на посебан начин, заносити [...] 3.а. држати говор, беседити [...] б. служити (мису); изговарати (молитву); проповедати' [...]

а) Узећемо најпре почетну дефиницију, која има трочлани састав.

а1) Тврдња да *говориши* значи 'служити се говором' пледира на то да је реч 'говорити' средство којим се нешто чини, које служи за обављање неког посла. Реч је, дакле, средство за обављање говорне делатности.

а2) То средство, даље, служи 'за исказивање мисли и осећања'. Човек уз помоћ говора исказује, испољава, чини приступачним чулима других људи. То што је приступачно чулима, а произведено у говорном поступку и састоји се од речи, јесте – просто и без даљих објашњења речено – говорни исказ. Говорни исказ је – према томе – чулно сазнатљив. Њега чини скуп предметних чињеница који носи 'мисли и осећања'. Тај скуп производи говорник.

а3) 'Обраћати се некоме речима' и 'саопштавати нешто речима' звуче као две синонимне конструкције. Али 'обраћати се' заправо значи скретати пажњу на себе и/или на оно што се жели показати. А у том тренутку говорник има 'показати' сам тај производ говора – рећи ћемо: исказне форме које производи гласовним апаратом говорник у говорном поступку 'приказује' саговорнику или саговорницима. 'Саопштавати' пак значи упућивати на оно што чулно доступне чињенице исказа собом носе. Сазнајући говорне чињенице приступачне чулима, саговорник добија могућност препознавања говорникових 'мисли и осећања'.

а4) 'Говорити' у крајњој инстанци значи изразити се на начин схватљив саговорнику.

б) Дефиниција 'изговарати речи неког језика на посебан начин' подразумева пре свега да је говор у ствари производња и употреба не којих било чулно спознатљивих ознака, него оних које допуштају тумачење, које су познате и говорнику и саговорнику. То су ознаке датог језика. И даље: те ознаке припадају језичком систему, и говором бивају на неки начин отуда активирани делатношћу говорника, и препознати као такве од стране саговорника.

в) Дефиниција 'водити разговор' опомиње нас посебно на говор као социјалну појаву, на нешто што се дешава тек уз учешће већег броја носилаца датог језика, и што је чинилац друштвене узајамности.

г) 'Држати говор' ('служити мису', 'изговарати молитву') са своје стране инсистира у првом реду на поменутој чињеници да је то некаква де-

латност, а 'говор' (исто као и 'миса' или 'молитва') јесте својеврстан предмет те делатности.

д) 'Проповедати' (и 'заносити') – на крају – упозоравају да је 'говорити' могуће на различите начине. Постоје варијације и подврсте говорне делатности и њених предмета.

3. Но варијација и подврсте нису означиве само поменутиим глаголом, нису дакле остварљиве само унутар једне и исте лексичке јединице, већ и на међулексичком плану. Сврсисходно је у првом реду указати на деривацијски и композицијски умножен број лексема сродних са глаголом 'говорити':

говоркати 'говорити: тихо или помало [...]'; 'проносити гласове, зуцкати; оговарати'

заговорити, заговарати 'задржати некога, не дати да оде (разговором, причањем и сл.)'; разговором, причањем забашурити нешто'; 'преварити, обманути'; 'заузети се, заложити се [...]'

изговорити, изговарати (се) 'образовати реч, глас помоћу говорних органа', 'саопштити нешто гласом, говором, изрећи, исказати'; 'навести неке разлоге с намером да се нешто оправда'

наговорити, наговарати 'изговорити много (обично без нарочите вредности), доста испричати, напричати'; 'речима, саветима, убеђивањем учинити да неко нешто уради, предузме'

надговорити, надговарати 'победити, надмашити у говорењу [...]'

наразговарати се 'издовољити се разговора'

подговорити, подговарати 'подстаћи, подбунити'

поговорити 'рећи, казати'

поразговарати (се), поразговорити (се) 'провести неко време у разговору'

преговарати 'водити преговоре'

приговорити, приговарати 'изрећи некеме приговор, изразити своје незадовољство или неслагање' [...]; 'пребацити, прекорити, укорити, осудити'; 'правн. изнети мотивисани захтев да се каква одлука или решење судски измени или укине'

проговорити, проговарати 'почети говорити; рећи, изговорити, изустити'; 'јавно представити своје мисли и осећања' [...]

разговарати, разговорити 'говорити с неким'; 'обрадовати, развеселити разговором' [...]

уговорити, уговарати 'споразумно одредити, утврдити, углавити'

а) Суфикс *-ка* код 'говоркати' има деминутивно значење ('тихо или помало'), на једној страни, и на другој пејоративно ('оговарати'), квалификујући у тим доменима и сам садржај основе глагола.

б) 'Изговорити' карактерише говорну радњу по врсти средстава којима се реализује ('помоћу говорних органа'). Друго значење ове речи инсистира на довођењу радње до краја ('изговорити молитву, лекцију').

в) И 'наговорити' има два међусобно јасно разграничена значења. Једно је аугментацијско, и упућује на велику количину изговоренога, док друго

има сасвим друкчији смисао: 'учинити да неко нешто уради' – значи остварити код њега сасвим одређен и снажан учинак.

г) Посебну варијацију у управо назначеном смислу представља 'уговорити', заправо 'склопити, сачинити уговор', дакле саставити писмени текст (или 'дати реч'), при чему се утврђују узајамне обавезе двеју страна.

в) Није потребна даља анализа јер не би дала посебно нових момената. Довољно је и ово да би се утврдиле основне семантичке нијансе код групе глагола окупљених око 'говорити'. Једном се посебно истиче значај продукционе стране говора, други пут количина, трећи пут учинак. Интересантан је и начин остварења семантичке везе речи и значења. Већином је та веза директна, тј. упућује да реч 'значи' оно на шта се односи, овде радњу. Постоји, међутим, и могућност посредне везе, нпр. преко 'предмета' на којем се радња остварује. Једном је тај предмет у директној вези са радњом као њен производ ('изрећи приговор' = 'приговорити'; 'сачинити уговор' = 'уговорити'), а други пут тек преко екстерних момената ('дати реч' = 'уговорити' и сл.).

4. Нисмо у досадашњој расправи скретали пажњу на вид глагола које разматрамо, јер тај моменат нема већег значаја у овом правцу². Но без даљњег је видно да код досад прегледаних лексема нису свуда забележени видски парови. Нпр. према 'говоркати' нема 'говорнути', нити према 'разговарати' 'разговорити'. Ни према 'поговорити' нема 'поговарати' (можда грешком обрађивача)³. Али ни основни глагол 'говорити' не познаје парњака *'говарати', него уместо ње стоји 'рећи'. Но овај, са своје стране, деривационим и композиционим средствима успоставља често видске дистинкције:

зарећи, зарицати 'одредити, утврдити термин за нешто', 'заклети некога, узети реч од некога'

изрећи, изрицати 'изразити речима, изговорити' [...]

обрећи 'дати реч, обећати'

одрећи (се), одрицати (се) 'рећи, казати... супротно раније реченом' ('лишити се [...]'; 'одбацити')

рећи 'усмено саопштити, казати' [...]

порећи, порицати 'не признати'

прорећи, прорицати 'предвидети, предсказати'

урећи 'договорити, уговорити'; 'бацити урок [...], унесрећити'

²Код забележених видских парова по правилу цитирамо само значење перфективног парњака, пре свега зато што је тај и РСЈ (2007) носилац дефиниције.

³В. РМС (1967–1876: s. v.): 'поговарати': „понављати [...], стављати примедбе, напомене, примећивати [...]” – 'поговорити': „прозборити, рећи [...], поновити оно што се пре рекло [...], изговорити, изрецитовати [...], неповољно се изразити, изјаснити о неком, нечем, замерити [...]”.

а) 'Рећи' стварно функционише као видски парњак глагола 'говорити'. Такође и префиксирание форме имају значења слична својим панданима са 'говорити' као другим делом сложенице.

б) Такође 'изрећи' ('изрицати') може бити схваћено као пандан глаголу 'изговорити' ('изговарати'): упућује у крајњој линији на физичку страну говорног акта.

в) Видели смо да 'поговарати' има значењску нијансу која инсистира на својеврсном негирању нечијих речи с којима се говорник не слаже. 'Порећи' и 'одрећи' у истом правцу, али у нешто друкчијем смислу, значе негирање и туђих и сопствених речи или мишљења.

г) 'Прорицати', друкчије него 'проговарати', значи заправо предвиђање шта ће се десити у будућности.

5. Глагол 'казати' и његов видски парњак 'казивати' сродни су горе прегледаним речима, али су у несложеном виду спецификовани за производну перспективу говорне активности. Но ево најпре списка речи тога гнезда:

доказати, доказивати 'чињеницама, аргументима утврдити истинитост или оправданост нечега'; 'уверити, убедити (некога у нешто)'

заказати, заказивати 'одредити, уговорити термин, место (састанка и сл.); 'саопштити, објавити'

исказати, исказивати 'изразити речима, рећи, казати, саопштити, изговорити'; 'дати изјаву, изјавити'; 'речима представити, приказати, описати'; 'испољити према некоме извесно расположење, осећање'

казати, казивати 'усмено саопштити, рећи; испричати, исприповедати'

отказати, отказивати 'поднети отказ, раскинути уговор'; 'одбити, одрећи' [...]

показати, показивати [...] 'дати некоме нешто на увид'; 'учинити јасним, извесним, неспорним'; 'доказати'

потказати, потказивати 'одати (некоме)'; 'издати, проказати'

предсказати, предсказивати, претказати, претказивати 'најавити, прорећи будућност'; 'имати слутњу, предосећај, предосећати'

приказати, приказивати 'изнети, показати, представити'; 'емитовати'; 'извести, представити (на позорници)' [...]

проказати, проказивати 'одати'; 'потказати, оклеветати, оптужити (кога)'

указати, указивати 'показати што да се може видети'; 'скренути пажњу на што, на кога, навести што као пример; нагласити, поменути'

1. 'Казати', дакле, упућује на говорни акт као такав, и на говорникову укупну активност у њему, са посебним нагласком на испољавању мисли.

а) Најближи основноме јесте глагол 'исказати', с тим што је нешто јаче усмерен на само 'исказивање' ('експресију', 'експонацију': Симић 2001).

б) Речи 'доказати', 'показати', 'приказати', 'указати' – варирају упућивање на тематски садржај говора, с тим што први укључује јачи смисао уверавања, док остали наглашавају значај чињеница у том истом поступку (уверавања).

в) 'Отказати', 'потказати' и 'проказати' садрже заједнички моменат који се може дефинисати као негативни смисао, с тим што први то реализује као одбијање, други као подло денунцирање, а трећи као проклетство.

2) И овде примећујемо разлике у успостављању семантичке везе речи са садржајем. Сем директног саопштења садржаја, дефиницијама се афирмишу и други начини:

а) Упућивање на садржај као објекат радње неког глагола имамо у следећим случајевима: 'утврдити истинитост или оправданост нечега'; 'одредити, уговорити термин, место (састанка и сл.)'; 'имати слутњу, предосећај'; 'дати изјаву'; 'поднети отказ, раскинути уговор'. При томе је објекат једном сама радња глагола изражена именицом, док је други пут неки екстерни моменат.

б) Код једне групе глагола именица (обично у облику инструментала упућује на начин: 'изразити речима'; 'речима представити, приказати, описати'; 'дати некоме нешто на увид'.

в) Прилози и придеви у оваквим приликама указују својим средствима на начин вршења радње или што друго: 'усмено саопштити, рећи'; 'учинити јасним, извесним, неспорним'

6. Узели смо да је и глагол 'причати' значењски сродан са 'говорити'. Наводимо основну форму и префиксиране варијанте:

запричати се 'упустити се у причање, задржати се, занети се у причању'

испричати 'саопштити' [...], 'извинити'

напричати 'испричати много којечега'; 'провести много времена причајући, приповедајући'; 'издовољити се причајући, разговарајући с неким, наразговарати се'

попричати 'поразговарати'

препричати, препричавати 'рећи, испричати својим речима оно што је прочитано, виђено или чуто'

причати '[...] казивати, говорити'; 'приповедати [...]'

пропричати 'почети причати'; '[...] пронети, разгласити причајући'

распричати 'разнети причањем, разгласити'

а) 'Причати' се по дефиницији налази негде између 'говорити', 'казивати' и 'приповедати'. По статусу је дакле општи, неутрални термин за процес произвођења језичког израза и поруке коју он садржи и нуди саговорнику.

б) 'Испричати', 'напричати', 'попричати', 'распричати' углавном варирају количинску перспективу 'причања'.

в) 'Пропричати' наглашава заправо видски моменат ограничења значења на почетак радње, док 'запричати се' на истом каналу инсистира на дубљем заласку у сам процес.

Начин успостављања семантичке везе даље нећемо пратити јер се углавном сви глаголи понашају на већ утврђене начине.

7. Посебно место припада глаголима писменог општења 'писати', 'бележити' и њима сродним:

бележити 'уносити белешке (у бележницу, књигу и сл.), записивати, уписивати'

забележити 'записати, уписати, прибележити' [...]

обележити, обележавати 'писањем забележити, написати'; 'унети у списак, уписати'

прибележити, прибележавати 'записати, уписати'

убележити 'прибележити, уписати, записати'

записати, записивати 'писањем забележити, написати'

исписати, исписивати 'писмено изнети, изложити, написати'; 'испунити писаним текстом'; 'писањем извадити, издвојити далове каквог текста' [...], 'уклонити, избрисати из какве двиденције, списка' [...]

описати, описивати 'дати, начинити [...] опис'

отписати, отписивати 'извршити отпис [...]'; 'одговорити писмено'

писати 'бележити', 'састављати [...] текст'

преписати, преписивати 'поново исписати [...]', 'одредити [...] терапију'; 'писменом изјавом [...] оставити имовину'

приписати, приписивати 'додати написаноме, дописати'; 'придати [...] својство'

(**прописати, прописивати** 'издати пропис, наредбу, наредити, одредити'; 'одредити средство за лечење' – РМС)

расписати, расписивати 'писменим путем објавити [...]

уписати 'забележити словима, записати, написати; унети у какав списак, књиге и сл.'

а) 'Бележити' и 'писати' по дефиницији су синоними, и значе словним ознакама маркирати говорне облике. Писање је, свакако, сликовни пандан звуковних форми говорне активности. У нашем језику овакав став је сасвим оправдан, јер је наш правопис по постању и по великом броју карактеристика заснован на словној транспозицији гласовног састава говорних форми.

б) Нисмо се бавили експресивним панданима глагола за писмену фиксацију говора као што су 'шкрабати', 'шврљати' итд., те само помињемо ту појединост без даље расправе.

в) Композити и једног и другог од ових глагола углавном упућује на разноврсне невербалне поступке и радње у којима учествује акт писања као доминанта или као споредни детаљ: 'уписати' и 'убележити' писањем унети у неки списак, књигу итд.;

8. Преглед глагола који варирају тему 'говорења' показује разноврсност варијације значења, али у одређеном кругу који је описан око те теме, а час инсистира на производној перспективи, час на количини извршеног рада, час на неким мање важним моментима који су чест садржај или пратилац говорне активности. Но све су то мање или више благе варијације које се не удаљавају битно од основног тематског садржаја. Следе две групе глагола

које инсистирају на јачем одступу од семантичког језгра, и обе на различитим половима варирају интензитет 'говорења'.

8.1. Једно је глагол 'викати' и његове композите:

викати, викнути 'говорити [...] појачаним и повишеним гласом, галамити'; 'издирати се [...], грдити гласно'; 'жалити се гласно [...], јавно осуђивати'

довикати, довикивати, довикнути 'доз(и)вати вичући'

навикати, навикивати, навикнути '[...] кратко или мало викнути, подвикнути'; 'викнувши, подвикнувши погнати потерати (обично стоку)'

надвикати, надвикивати 'надвладати, надјачати (некога) виком, гласом, викнути јаче од некога, бити гласнији, грлатији од некога'

повикати, повикивати 'рећи, изговорити [...] јаким гласом'

подвикнути, подвикивати 'јачо викнути'; 'викнути на некога из незадовољства, беса и сл.'

привикнути, привикати 'завикати, повикати'

развикати (се) 'вичући разгласити' [...]

узвикнути, узвикивати 'високим гласом рећи, викнути' а) Глагол 'викати' заиста означава 'говорење' појачаним интензитетом, тј. појачаним гласом у односу на 'говорити' и сл.

б) Већина префиксираних глагола са нашег списка просто варира интензитет викања: 'кратко или мало викнути', 'јачо викнути' или сл.

в) Код неких се, међутим, у позадини упућује на неку делатност и њен резултат, у чему учествује 'вика': ('доз(и)вати вичући', 'вичући разгласити', или 'надвладати, надјачати... виком', 'подвикнувши потерати стоку' или сл.)

8.2. Другу групу глаголских речи о којима говоримо чине 'шаптати', 'шапнути' и префиксалне сложенице:

зашаптати, зашапутати 'почети шаптати' 'фиг. огласити се попут шапата'

пришапнути, пришаптати, пришаптавати 'рећи шапатам, шапнути'

сашаптати се, сашаптавати се 'тихо, шапатам се договорити, споразумети се'

шаптати, шапутати, шапнути 'рећи, изговорити шапатам'

а) Интересантна је ситуација у овој породици речи јер по дефиницији већином само благо варирају основно значење 'шап(у)тања'. Ипак нам се чини да неке дефиниције нису сасвим успеле. 'Пришапнути', наиме, крије у себи нијансу интимности 'шапнути на уво', или подмуклости 'тајно шапнути'. Слична се нијанса осећа и код 'пришапнути' и синонима. Лоша је дефиниција и код 'зашаптати', јер уместо 'огласити се попут шапата', боље би било 'огласити се шапатам'. Исто је и код 'сашаптавати се' пропуштено указати на подмуклост, тајност споразумевања шаптањем пред присутнима.

б) Према томе, варирање основног значења иде сличним смеровима као и код осталих наведених породица речи. И овде се у неким случајевима развило значење 'делања' или 'деловања' шапатам, нпр. код 'зашаптати' ('огласити се шапатам'), код 'пришапнути' или сл.

3. ЗАКЉУЧНЕ НАПОМЕНЕ

1. Говорне радње, можда уз оне којима се означавају разноврсни поступци задовољавања физичких и духовних потреба, или са онима којима се обележавају друштвени односи – представљају врло важну област људскога живота. Стога се и језичка активност којом су праћене показује као важна област комуникативног процеса међу људима.

2. Глаголске речи за обележавање говорних радњи колико су бројне, толико су и разноврсне како по начинима означавања тих садржаја, тако и по статусу у језику и пореклу.

3. Листа глагола, о којима је реч, раслојава се најпре по томе како се њима представља говорна активност – као неутралним ознакама, као речима које упућују на интезитет и квалитет говора, као на врсту говорне активности итд.

4. Интересантан је податак да постоје глаголи чија је једина сврха да упућују на говорну активност, као они који означавају неке сврховите радње које су праћене говором.

5. На крају, велики је број глаголских речи које означавају физичке радње или сл., а метафоричком транспозицијом бивају употребљене да означе говор, уносећи истовремено у израз и експресивни тон, углавном пејоративност или сл.

ИЗВОРИ

РМС (1967–1976): *Речник српскохрватскога књижевног језика*, Нови Сад: Матица српска
РСЈ (2007): *Речник српског језика*, Београд: Завод за уџбенике.

ЛИТЕРАТУРА

Мајенова, Марија Рената (2009), *Теоријска њоеџика*, Београд: Службени гласник.
Николић, Мирослав (2007), ур., *Речник српскога језика*, Нови Сад: Матица српска.
Серл, Џон (1991), *Говорни чиновни. Оглед из филозофије језика*, Београд: Нолит.
Симић, Радоје (2001), *Оџиџа сџилисџика*, Београд: Филолошки факултет и НДСЈ.
Симић, Радоје, Јовановић, Јелена (2002), *Основи џеорије функционалних сџилова*, Београд: НДСЈ и Јасен.

Jelena R. Jovanović Simić

Univerisy of Belgrade

Faculty of Philology

Department of Serbian Language and South Slavic Languages

ABOUT SOME VERBS OF VERBAL ACTS

Summary: In the paper we analysed lexical material that deals with some number of verbs with the meaning of verbal act. It is determined that these verbs make various groups of words. One group is consisted of unmotivated words that refer to human spoken activities while the other group includes words that refer to various acts and procedures followed by speech or metaphorically mark the speech act.

Key words: verbs of verbal acts, motivated and unmotivated words, metaphor, performatives, speech act.

Тиодор Р. Росић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука, Јагодина
Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК 821.163.41.09-31 Савић М.
Оригинални научни рад
Примљен: 1. октобар 2015.
Прихваћен: 2. новембар 2015.

ПОСТМОДЕРНИСТИЧКА НАРАЦИЈА У РОМАНУ *LA SANS PAREILLE* МИЛИСАВА САВИЋА

Апстракт: У раду се¹, применом аналитичко-синтетичке методе, разматрају облици и типови нарације и наративног дискурса у роману Милисава Савића *La sans pareille*: љубавни роман са догађањима². Тумаче се основна посмодернистичка поетичка начела и начин интертекстуалне организације Савићевог прозног ткања. Закључује се да Савићево приповедање укључује хипертекстуалну интерактивну фикцију, инсталације, игру прерушавања, мистификације и загађивања, топотемпоралне фикцијске нарације, снове; али и елементе класичног писма које даје у подтексту, кроз хибридно-цитатне пастиш форме. У раду се указује на својства и облике нарације у Савићевом роману, с циљем да се покажу естетски домети у парадигматичној примени посмодернистичке нарације, језика и стила.

Кључне речи: нарација, интертекстуалност, *La sans pareille*, постмодернизам, трансформација идентитета.

Основно поетичко начело Милисава Савића јесте да књижевност не даје одговоре, већ поставља питања. Ране књиге Милисава Савића (*Бујарка барака*, 1969; *Младићи из Рашке*, 1977), сврставане су у неадекватно названу тзв. стварносну прозу, или прозу новог стила – према одредби великог znalца српског прозног књижевног умећа Љубише Јеремића; да би се преко фантастике (*Ујак наше вароши*, 1977) писац остварио као постмодерниста (*Ђуј коминијској војводе*, 1990; *Фусноја*, 1995; *Хлеб и ситрах*, 1991; *Ожиљци тишиине*, 1997; *Принц и сербски сјисајшељ*, 2008; *Чварчић* 2010; *Римски дневник, љриче и један роман*, 2008. и *La sans pareille*: љубавни роман са догађањима, 2015). Последњи Савићев роман је парадигматично постмодернистички. Реч

¹Рад је урађен у оквиру пројекта 178014 *Динамика стиркујтура савременој српској језика*, који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

²Милисав Савић (2015), *La sans pareille*: љубавни роман са догађањима, Зрењанин – Нови Сад: Агора.

је о правој тоталној књижевности. Он погодује разматрању неких од кључних елемената постмодернистичких тема и поступака. Наравно, то не значи и имплицитно етаблирање постмодернизма јер је он, у многим сегментима српске књижевности, уз вредна дела, донео књижевну манипулацију на премисама авангардне политизације.

Упркос стваралачким менама, и у новијим стваралачким фазама Савић није напустио неке своје ране теме, омиљене књижевне јунаке, проблеме власти, моћи, слободе, само је њихова артикулација, дабоме, друкчија. У свом међужанровском преплету, он испољава изразиту склоност ка параболи, гротесци, иронији, пародији, алегорији и фантастици. Писац је који воли антипode, псеудодокумент, неке елементе крими приче и биографско-меморарске прозе, а изнад свега књижевну мистификацију. Књига о Зановићу[□] то најбоље показује.

Има неколико доминантних црта у књижевности постмодернизма: више нивоа организације књижевног текста, интертекстуалност, пародирање, самоиронија, игра као стваралачки принцип, редефинисање културних чињеница прошлости, култ нејасноће, грешке, жанровски и стилски синкретизам, фрагментарност, принцип монтаже, смрт аутора. Све је то, у већој или мањој мери, присутно и у Савићевом најновијем роману.

Прозном творевином *La sans pareille* писац наставља традицију свог веома успелог романа *Ожигљци тиишине* и оних, веома успешних књижевно-уметничких дела постмодернистичке књижевности, насталих превасходно из поступка мистификације, жанровског синкретизма, или деконструкције. То је рецимо карактеристично и за нека дела Милорада Павића, Данила Киша, Давида Албахарија.

Релативизујући улогу аутора, дајући му у неким својим делима и статус књижевног јунака, Савић је релативизовао постмодерну доктрину о аутору, прокламујући, истовремено, начела о књижевној позајмици као основу сваког поступка (*Фусноша*) и интертекстуалности. „Мој роман врви од алузија (интертекстуалности) на велика дела светске књижевности. И ја то нисам крио” (Савић, 2015, „Политика”). Томе у прилог иду и ставови В. В. Виноградова. Говорећи о проблему ауторства и веродостојности текста уметничког стваралаштва, Виноградов допушта, оправдава делимично кривотворење текста и афирмише склоност ка мистификацији и уметничкој фантазији (Виноградов 1959: 261). То упућује и на делотворност Савићевог посезања за мистификацијом безличне стварности. Често и тривијални животни садржаји, вештом стилизацијом, захваљујући стваралачкој преобразби онога о чему се казује, постају дубљи и сложенији него што изгледају. Има бројних таквих садржаја у књизи *La sans pareille*, много епизода – узвишених и тривијалних садржаја, који на то упућују.

Неколико кључних елемената уткано је у интертекстуално ткање романа *La sans pareille*. У трагању за тим елементима помоћи ће нам и сам писац. Он своју прозну творевину на више места, попут класичних писаца, назива причом. И то је јасно од самог почетка (Савић 2015: 8). За такво именовање наш писац има низ оправданих разлога, а главни је што је реч о фрагментованој прозној форми усмереној ка деконструкцији класичне прозне форме и стварању хибридних прозних облика.

Роман има форму Бокачовог *Декамерона*. Чини га десет поглавља. Дато је најпре десет путописа „Пролећно путовање Тосканом”, следе потом „Приче”, „Црне приче”, „Снови”, „Есеји”, „Пишчеве белешке”, „Писма”, „Завршеци романа”, и на крају „Фусноте” и „Индекс имена, места, датума и појмова”. Свако поглавље има десет одељака, а фусноте и индекс имају понаособ сто текстова. Све је, дакле, у знаку броја сто.

Доминантна тема је, како тврди аутор у интервјуу „Политици”, тема чисте љубави. Реч је о покушају да напише „причу о чистој љубави. Љубави без интереса” (Савић 2015: 160). Радња романа дешава се током ратова у Југославији између 1994. и 1999. Реч је о љубавном пару који се среће у Фиренци и проводи десет дана на путовању Тосканом што у подтексту има путопис Милоша Црњанског *Љубав у Тоскани*. Љубавници се прерушавају и лажно се представљају. „Зна се ко је он, али не и она. Он је сликар, Србин је, са лажним именом Хасана из Тутина и не открива свој идентитет. То чини и Она која кроз Тоскану води главног јунака и која крије свој идентитет, представљајући се именима познатих књижевних јунакиња.

Љубавна тема прозног остварења Милисав Савића је само обланда, нека врста љуштуре, јер је у подтексту књиге проблем трансформације идентитета и постмодернистичка игра с формом, текстовима, поступцима.

Окосницу Савићевог романа чини десетодневно пролећно путовање Тосканом. На тај део надовезују се „Приче”, али је у подтексту свега трагање за идентитетом, његова трансформација и игра прерушавања. Прерушава се главни јунак и маскира именом Хасан. Прерушава се његова љубавница. Не знамо до краја њену родну припадност, да ли је жена или мушкарац, да ли је Плавокоса или Плавокоси. Мистификован је, напокон и овај лик. На сцени је „игра могућих идентитета, игра прерушавања, игра Неког Другог (Васић Ракочевић 2015: 153).

Савићево поглавље „Пролећно путовање Тосканом” у подтексту има путопис *Љубав у Тоскани* Милоша Црњанског. Пошто је Тоскана колевка Ренесансе и „уметнички и природни рај на земљи”³ (251), то отвара уз теме љубави и идентитета и трећи проблемски круг. Реч је о хедонистичким моти-

³ *Принц и сербски сивајџ*, Београд: Српска књижевна задруга, „Коло”, где уз сјајне *Ожљивке тишине*, Београд: Светлост књига – Рашка школа, треба уврстити и пишчев најновији роман *La sans pareille: љубавни роман са догађајима*, Зрењанин – Нови Сад: Агора.

вима љубави, лепоте, чулне путености и еротике, где се стреми ка уживању и мистичном заносу. Хедонистичке теме су одклон од „Црних прича”, од веристичког зла, рата и страдања. Наспрам црних слика, у Савићевој прози су присутне и оперетске слике љубави, пријема, уметничких представа сликарске баштине, пијења најбољег вина и чулног уживања. Од љубави и вина на крају остаје само мистично-поетска алегорија.

Савићево приповедање укључује хипертекстуалну интерактивну фикцију, инсталације, игру прерушавања, мистификације и затајивања, топотемпоралне фикцијске нарације, снове; наравно, елементе класичног писма које даје у подтексту, кроз хибридно-цитатне пастиш форме.

Прозно штиво Милисава Савића представља интертекстуални отворен, нелинеаран и до краја недовршен текст, о чему и формално говоре отворени завршеци у поглављу „Завршеци романа”. То је хибрид готово свих прозних жанрова: прича, есеја, хроника, путописа, поетичких гледишта, обраћања у епистоларној форми, аутобиографских белешки, аутопетичких коментара и елементарна научног функционалног стила (фусноте и индекс имена и појмова).

Веомо важно својство прозе Милисава Савића јесте њена ослоњеност на књижевност минулих епоха, било кроз интертекстуални преплет (Црњански, Апулеј, Бокачо, Коркасар, бајке из *Хиљаду и једне ноћи* итд.), било кроз интертекстуалне алузије, пастишизацију и иронију. Том типу свакако припада прича „Вереници за Бању Вињон” (40) и њен паралелизам „Сан који је уснуо крај базена у Бањи Вињони” (89) из одељка „Снови”.

Савићев књижевни дискурс је дисконтинуиран. Реч је о широкој контекстуализацији нелинеарних наратива који су у књижевни текст укључени кроз различите поступке и језичку симболизацију. То води према више нивоа организације текста (путописни дискурс, есејистички, дискурс фуснота итд.) и отвара простор за стварање мултидимензионалног постмодернистичког „отвореног дела”, кроз дискурзивну интерференцију и кроз коришћење различитих поступака.

Наше истраживање треба да осветли природу и типове нарације (приповедања) у роману Милисава Савића. Нарација је, као што је познато, активност самог наратора (Абот 2009: 117), тј. Онога који прича причу...

Приповедање у Савићевој прози није линеарно, где аутор линеарног текста увек зна шта су његови читаоци прочитали, а шта читају. Уместо линеарне нарације где се догађаји описују у хронолошком следу, писац нам даје различите типове наративног дискурса. У његовој прози се издваја нелинеарно приповедање у првом лицу множине, али оно може бити и у првом лицу јединине, где су јунаци у улози наратора. Приповедање у првом лицу множине је оквир у којем је дат наратив у првом лицу. Том типу припада наративни дискурс у „Причи коју је Плавокоси испричао нашем болесном јунаку”:

Прибијајући се уз нашег јунака – тако је покушавао да му скине врућицу – Плавокоси поче пручу:

У давна времена, родио се краљу, после шест кћери, син. Краљевој радости не беше краја. Обасуо је великом љубављу и пажњом сина... (63).

У Савићевој прози евидентна је и епистоларна нарација књижевник јунака. Присутна је у одељку „Писма”. Та писма пише Хасан, главни јунак. Њему писац не открива право име. Сликара је и Србин који се као избеглица нашао у Фиренци у време ратних деведесетих година прошлог века. Представља се муслиманским именом. Пише их Плавокосој, „мајсторици прерушавала”, жени којој не открива идентитет, за коју не зна да ли је стварна или фикција и коју ословљава именима најпознатијих женских ликова из светске литературе: Аном, Емом Бовари, Лепом Јеленом, Саломом...

Епистоларна форма је важна за структуру романа, карактеризацију ликована и порука; усмерена на непосредно обраћање, доприноси исказивању емотивног набоја, искренности, али и вишеслојним значењима.

Може се, напосокон, издвојити и наратив безличних конструкција. Ти наративи везани су за поетичке коментаре, есеје и елементе научног дискурса (фусноте и индекс имена и пијмова).

На „Пролећно путовање Тосканом” надовезује се десет прича из поглавља „Приче”, јер Савић не ствара свеобухватни наратив, већ укључује мање вишеструке наративе. Наратора има десет – седам женских и три мушка. Уз линеарни дискурс, рецимо из појединих прича у првим поглављима и из одељка „Писма”, линеарност нарације се разбија употребом нелинеарног, дигресивног исказа из одељака „Пишчеве белешке”, „Снови”, „Фусноте”, „Индекс имена, места, датума и појмова”, али и интертекстуалном контекстуализацијом ових и других текстова. Резултат на глобалном плану је нелинеарни дискурс.

Наратора, казали смо, не смемо поистоветити са писцем. Позицију писца преузима наратор као имплицитни аутор, односно наговештени аутор. Имплицитни наратор, допушта писац, може бити и Плавокоса, јунакиња ове повести. То се види и у постскриптому писма које главни јунак пише на италијанском:

Уколико се не јавиш, наставићу да ти пишем. На пострестанте свих тосканских градова које смо обишли. Ако би због чега другог да би допунила па и завршила започети роман (173, 225).

Нарација има више видова. То је најпре казивање у првом лицу множине:

Наш јунак би се још, бар за почетак задржао на опису новог познаника, али се њему у овој причи жури, па ми, који ово причамо, свакако с намером да у свему – уколико је то могуће – угодимо нашем јунаку, читаоца коме су потребне додатне информације, упућујемо на додатке у овој књизи... (8).

Наш јунак креће у потрагу за псегенцетом своје драге (206).

И сâм писац у фуснотама каже да се приповедач крије иза заменице „ми“:

Реч је о једном приповедачу који се крије иза заменице „ми“. Вероватно је несигуран и уплашен, чини му се да ће прича испричана у првом лицу множице бити уверљивија и лакше прихваћена од читалаца. Али ће повремено, па и на следећој страници, причање наставити у првом лицу једине (211).

И овај исказ, и експлицирани пишчеви аутобиографски искази иуе у прилог приповедачу као имплицитном аутору.

Савић је у овој књизи несумњиво применио поливалентну постмодернистичку поетику. У његовој књизи има десет наратора – седам женских и три мушка. А ако се има у виду да је за њега наратор и „само друго име за поступак, форму, композицију, писмо, текст“ (152), то упућује на закључак да из наративног полигласја проистиче и стварање хибридног књижевног облика. Писац, у инертекстуалном ткању, користи и функционалне стилове писама, књижевне науке, есејистике, бележака, фуснота, тежећи ка хипертекстуалном наративу, снажно ослоњеном на достигнућа електронског наратива. Савић у своје романескно ткање укључује тзв. краће жанровске форме: приче, есеје, путописне реминисценције, коментаре, расправе – све с идејом палимсестне мутације књижевних жанрова, али и високе и масовне културе, елитне и популарне књижевности.

Поглавља „Пролећно путовање Тосканом“ и „Писма“ су проза мање-више континуираног линеарног исказа, са одређеном топотемпоралном позицијом у казивању. Схватљива су и читаоцу који припада масовној култури јер је реч и о елементима сентименталне приче. Уз њих, ту је и дискурс коментара, објашњења – јасан, тачан, логичан, рационалан, научни. Све се то слаже у једну целину, попут слагалице. У тој слагалици сливају се дискурсни наративи језика књижевности са језицима различитих научних сазнања, што води ка хибридизацији књижевности и филозофије, књижевности и књижевне теорије, историје, књижевности и политике, књижевности и новинарства. Реч је, дакле, о вишедимензионалној организацији књижевног текста.

Томе, свакако, треба додати вишејезичност (српски, италијански) и пастишизацију исказа, што говори о више нивоа текстуалне организације. Савићева проза у знаку је постмодернистичке деконструкције традиционалних књижевних конвенција и поступака, па се на њеном обликовном нивоу може говорити о фрагментацији, монтажи и колажу, али и о одбацивању традиционалног „ја“ и наглашавању мноштва наративних „ја“, којих, уз наратора, видели смо има десет.

ИЗВОРИ И ЛИТЕРАТУРА

Савић (2015): Милисав Савић, *La sans pareille: љубавни роман са догаџима*, Зрењанин – Нови Сад: Агора.

Абот (2009), Х. Поргер Абот, *Увод у теорију прозе*, Београд: Службени гласник.

Виноградов (1959): В. В. Виноградов, Проблема авторства и правильности текста литературног производа, С. 259–333; *О языке художественной литературы*, Москва: Учпедгиз.

Јеремић (1976), Љубиша Јеремић, *Проза новој стила: кришћике и олеги*, Београд: Просвета.

Савић (2015), Милисав Савић, „Роман са десет зглобова за читање у једном даху”, интервју; „Политика”, 19. септембар 2015.

Васић Ракочевић (2015): Биљана Васић Ракочевић, Homo ludens (Милисав Савић, *La sans pareille*), *Летопис Машице српске*, год. 48, књ. 115, св. 1; Нови Сад: Матица српска.

Tiodor R. Rosić

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department of Didactic and Methodology Sciences

POSTMODERN NARRATION IN THE NOVEL LA SANS PAREILLE BY MILISAV SAVIC

Summary: In the paper we take into consideration forms and types of narration and narrative discourse in the novel *La sans pareille: love novel with appendices* by using analytical and synthetically organised method. Some basic postmodern principles are taken into consideration and the inter-textual organisation is also included. It is concluded that Savic's storytelling includes inter-textual and interactive fiction, installations, disguising game, mystification and failing, fictive narration, dreams; but also the elements of the classical letter which was given in the subtext. In the paper we point out to the features and forms of narration in Savic's novel with the aim to show aesthetical achievements in paradigmatic appliance of postmodern narration, language and style.

Key words: narration, inter-textuality, *La sans pareille*, postmodernism, identity transformation.

Јелена Н. Арсенијевић Митрић
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Катедра за српску књижевност

УДК 821.111.09-1 Блејк В.
Оригинални научни рад
Примљен: 1. јул 2015.
Прихваћен: 5. октобар 2015.

ПРЕВАЗИЛАЖЕЊЕ МОДЕЛА БИНАРНИХ ОПОЗИЦИЈА У ПЕСНИШТВУ ВИЛИЈАМА БЛЕЈКА

Апстракт: У раду се¹ анализира Блејкова збирка поезије *Песме невиности и искуства* која одсликава суштинску одлику његовог стваралаштва – дијалектички начин промишљања света. Невиност и искуство песник види као нужне предуслове у развоју појединца и света, као препреке које се морају савладати на путу до откровења. Блејк својом митопоетицом, далеко пре Клод Леви-Строса и Дериде, указује на могућност да се свет и појединац у њему појми изван парова апсолутних супротности.

Кључне речи: Вилијам Блејк, невиност, искуство, бинарне опозиције, имагинативна визија.

Већ сам наслов Блејкове збирке *Песме невиности и искуства* које *показују два ојречна стања људске душе* сугерише један од могућих путева којим може кренути тумачење. Наиме, невиност и искуство песник види као два опозита, препознајући у њима недостатна стања која као таква пројектују сужену слику света. *Песме невиности* одишу бесловесном радошћу иза које се наслућује мрачна сенка коју ће са собом донети искуство. Ове песме, на први поглед, делују као лепршаво слављење природе, дечијег смеха, игре и безбрижности, међутим, већ након другог читања уочава се Блејкова суптилна, иронична интервенција која навешћује продор искуства у овај привидно чист и нетакнут свет. Оба стања су једностране визије. Невиност велича безазленост која происходи из незнања. Искуство је стање које долази услед потчињавања човека законима природе и друштва. Одговарају им и посебни светови у Блејковој митопоетици: *Generation* свету искуства, а *Beulah* свету невиности, Еденског детињства. Детињство је представљено

¹ Овај рад је део истраживања која се изводе на пројекту 178018 *Друштвене кризе и савремена српска књижевност и култура: национални, рејонални, европски и глобални оквир*, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије

као фаза безбрижности и радости где визија недужности постоји само захваљујући незнању. Преласком у искуство долази се до стицања знања. У складу са Блејковим дијалектичким поимањем стварности невиност и искуство су схваћени као неопходни ступњеви у развоју појединца и света. Како Анита Контрец наводи:

„То је основна структура кретања невиности преко искуства у стање више невиности. Другим ријечима ради се о кретању теза-антитеза-синтеза, што значи да је дијалектика Блејкова основна метода мишљења. Његова је дијалектика процес досезања истине развијањем супротности; то нису негације, већ дјеломичне истине, различити аспекти једног те истог феномена.” (Контрец 1984: 72)

БУЂЕЊЕ АЛБИОНА

*I see the Fourfold Man; the Humanity in deadly sleep,
And its fallen Emanation, the Spectre and its cruel Shadow.
I see the Past, Present, and Future existing all at once
Before me. O Divine Spirit! Sustain me on thy wings,
That I may awake Albion from his long and cold repose;*

William Blake, *Jerusalem*

Још је Хераклит из Ефеса борбу између супротности прокламовао за основни активни принцип. За Блејка, борба супротности оличење је свега што је живо, у напетости између бинарних опозиција лежи енергија живота као непрестаног кретања. Опредељивањем за једну од страна долази до духовне смрти, губи се способност даљег увида и кретања ка вишој спознаји. Опозиције песник не види као могућност да једна пређе у другу, већ као стално успостављање баланса. Смрт наступа, онда, када се човек препусти једној од супротности, када да приоритет једној страни. Кит Сагар (2002) у оваквој Блејковој концепцији уочава критику дуализма. Он наглашава да реч *суиројности* за Блејка има специфично значење. Он се супротставља дуализму који је већ дуго био укоренењен у западној мисли која све види у непомирљивим опозицијама разума и срца, тела и душе, живота и смрти. Чини се као да је расцеп између хемисфера у мозгу пројектовао истоветну распоућеност на све што се опажа тим истим мозгом.

Човеков пад Блејк види као пад у раздјељеност – у схематизовано виђење где се све јавља у бинарним опозицијама, мушко / женско, добро / зло, субјект / објект. Такође, консеквенца таквог погледа на свет јесте и потенцирање само једне од опозитних страна. Песник оштро осуђује опредељивање за само једну од човекових менталних моћи. Величање разума, као доминантног, јесте својеврсно сагрешење и утонуће у једностраност. То је опажање кроз пукотину које увек даје само фрагменте. Управо о таквом недо-

статном виђењу говори и Платон у миту о пећини у *Држави*, али и Блејк у чувеном одломку из поеме *Венчање неба и њакла*:

„Кад би врата свести била очишћена, све би се јавило човеку као што јесте, безгранично. Јер човек се затворио толико да гледа све ствари кроз узане пукотине своје пећине.” (Блејк 1990: 24)

Имагинативна визија представља поглед кроз очишћена врата перцепције – подразумева гледање иза појавног. Интуитивни увид омогућава искорак из времена у вечност, из омеђеног простора у бескрајност. Управо је поетски геније онај коме је дата могућност такве визије која је епифанијска и тренутна. Указује се пред *унушрашњим оком*, а јавља се као последица слободног рада духа. Међутим, она не искључује разум из покушаја да се дође до спознаје. Наступа као откровење за индивидуу која је активирала све своје моћи. Тај увид има облик пророчанске визије, исте оне која ће касније Рембоа подстаћи да напише својеврсни манифест модерне поезије – *Писмо видовишој* у којем налаже:

„Оно што човек који хоће да буде песник мора пре свега осталог да проучи јесте његова сопствена и потпуна свест; он истражује своју душу, он је надзире, искушава је, изучава је. [...] Кажем да треба бити *видовиш*, учинити себе *видовишним*.”

Песник постаје видовит прибегавајући дугом, огромном и смишљеном *расиројавању свих чула*. Свим облицима љубави, патње, лудила; он истражује сам себе, он кроз себе цеди све отрове, да би сачувао само квинтесенције. Неописиво мучење у коме му је потребна сва вера, сва натчовечанска снага, у коме он постаје више него ико велики болесник, велики злочинац, велики проклетник, – и врховни Учењак! Јер он стиже до *незнаној*! Јер је више него ико усавршио своју ионако богату душу! Он стиже до *незнаног*, и кад би на крају чак и полудео и изгубио моћ схватања својих визија, он их је ипак видео! Па нека се распрсне у својим скоковима кроз нечувене и неназовљиве ствари: доћи ће други страховити радници и наставиће на оним хоризонтима на којима се он срушио.” (Рембо 2004: 266)

Погрешно је *Песме невиности* видети као слављење природе, или као позив за враћање јединству са њом. Природа је, у Блејковој визији, само део опозиције, део редуковане визије света те стога не може бити прави предмет спознаје, као предео који је везан за време и простор палог бића. Пали човек је виђен као човек раздвојен од природе и не може трагати за правом истином у природи. За Блејка она је нижи облик постојања, само ступањ човековог пребивања у коме тражи визију себе као Бога који је у дубини човековог бића, а не у природи, изван човека. У њој види само део истине коју треба интегрисати у читаву слику. До целовитог увида се долази ступњевито, кроз низ фаза. Свет невиности, детињства, представљен је у сликама пасторале. Такав свет је пројекција стања у којем се налази душа неосујећене жеље, која је у незнању. То је свет пун радости, безбрижности и слободе, али без

знања. Та слобода није одуховљена. С друге стране је живот одраслих, рационалних јединки у власти закона, у репресивном стању – поседују свест али у неслободи. Трећи ступањ би био превладавање ова два супротна стања и долазак до следећег свеобухватног нивоа, пуноће имагинативног увида, спознаје себе као вечног бића и освајање слободе изван просторно-временских ограда. Блејкове тежње су усмерене ка визији целовитог човека, освешћеног и пробуђеног *Албиона*.

ОДЈЕЦИ ИСКУСТВА

And when night comes, I'll go
to places fit for woe,
walking along the darken'd valley
with silent Melancholy

William Blake, *Memory hither come*

У свет невиности уводи нас глас фрулаша. *Уводном њесмом* припремљен је тон и сцена карактеристична за већину песама овог циклуса. Светле боје, које Блејк користи, осликавају присуство сунца у овом свету, ране јутарње светлости, зоре дана који се ишчекује. Тон песама је детињаст, оне су лако певљиве, мелодичне и пуне хришћанских симбола. Ипак, оне нису слављење датог стања као стања савршенства. Ратомир Ристић (1996: 25) напомиње да је у *Песмама искуства* Блејк саставио песме у којима су радост и уживање потиснути огорчењем и тугом, сунчева светлост мрачним сенкама. Бард из *Уводне њесме* је пророк који *садашњоси*, *прошлоси* и *будућноси* види. Централни симбол, уместо јагњета, сада постаје тигар. *Венчање неба и њакла*, које је у међувремену изгравирано, доноси кључ за разумевање ових песама, као супротних стања људске душе. Блејк експлицитно проговара да без супротности нема напредовања, да су невиност и искуство виђене као супротности које дају смисао животу.

Стихови из *Уводне њесме*: „О свирачу, напиши књигу / да може да је прочита свако (Блејк 1997: 21)”, које дете са облака упућује фрулашу, указују на Блејкову ироничну интервенцију. Наиме, песме делују наивно, попут дечјих успаванки. Свако их може лако прочитати, међутим, прави увид се добија тек након што их повежемо са *Песмама искуства*. *Песме невиности* само привидно одају утисак веселости, ритмичног милозвучја и рајске непомућене радости. Тек пажљивијим читањем откривају се тонови ироничног и сатиричног. Блејк је спојио ова два циклуса песама у један да би се добила обједињена слика опозитних страна. Ристић (1996: 37) подсећа на снажан утисак тензије супротности, саосећање и љубав у једном одељку песама, и огорчење и одбацивање љубави у другом, који прожима *Песме* и конституише њихову дијалектику. Очигледан је огроман напор који је Блејк уложио да изведе венчање једноставности *Песама невиности* с једне стране и сло-

жености *Песама искуси́ва* с друге стране. Примећујемо да је то увек венчање, али не и помирење.

Песме невиносџи се ослањају на читаоца и његов одговор на, чак, на многим местима нападнo понављање речи и стереотипа. Такав поступак открива промишљену иронију коју је Блејк увезао у ове стихове. Ово нас неизоставно води ка закључку да ове песме никако нису оштро одељене једне од других. Нортроп Фрај (1969: 192) наглашава да су три песме из *Песама невиносџи* први пут објављене у Блејковој сатири *Осџрво на месецу*, што упућује на то да је Блејк од почетка намеравао да их постави у сатирични контекст. Оно што је карактеристика оба ова опречна стања јесте статичност, немогућност развитка. У обема фазама људи нису способни ни за стварање, ни за развијање.

Блејк је доста полагао у илустрације својих песама које су представљале ликовну допуну његовим поетским сликама и снажиле утисак. Када илустрације оба циклуса поставимо једне уз друге, јасно уочавамо промену атмосфере. На насловној страни *Песама невиносџи* приказана је слика мајке која у сенци дрвета подучава своју децу читању. Док је са друге стране у *Песмама искуси́ва* томе супротстављена слика два положена леша, на мртвачким колима, које оплакују младић и девојка. Иначе, код Блејка, статични и хоризонтални цртежи сугеришу тугу и људску несавршеност док покрет, најчешће увис, открива људску срећу и наду у постизање спасења. Слова су на једној страни састављена из закривљених, меких линија које се увијају у цветове и лишће док су на другој страни употребљена сведена, једноставна, оштра слова без цветних декорација.

Уводна пџсма из *Песама искуси́ва* открива нам глас Барда који упозорава и који има улогу да укаже на пало стање у коме се свет налази. Бард је гласник чија је имагинација пробуђена. Он је пророк у коме су временско и вечно уједињени, будући да је постао свестан како се само преко времена може достићи бесконачно: „Онај ко види бесконачно у свим стварима види Бога (Блејк 1990: 15)”. Човек у себи чува клицу вечности коју у временитости мора да развија. Још знамо да је Бард онај који је чуо Христа, као отелотворену Божију реч. Према Фрају „за Блејка једини Бог који је вредан поштовања јесте Бог који, иако у својој суштини безвремен, непрекидно доноси и избавља време, другим речима отелотворени Бог, Бог који је такође Човек (Фрај 1990: 78)”. Бард је онај ко је у стању да у свему види бесконачно, ко је развио пуноћу људскости појмивши Бога у себи, остваривши *Human Form Divine*. Као што је Христ онај који плаче и дозива грешну душу тако и Бард понавља овај сетни тон и преноси реч даље, обраћа се палом свету. Реч је упућена Земљи која је у песми виђена као успавана маса, као умртвљено тело које се бесциљно, непрекидно окреће. У овој песми је акценат на ци-

кличном кретању које је представљено као узалудно, вечно испразно кружење. Глас Барда позива Земљу да се освести и преобрати:

„О, Земљо, Земљо врати се,
устану, мокра је трава,
истрошила се ноћ,
јутро ће доћ'
из масе која спава.
Не окрећи се више;” (Блејк 1997: 49)

Пад је донео са собом циклично поимање времена, као и раздвојеност. Земља је у непрекидном окретању, пала светлост се непрестано наставља кроз своје супротности – дневно и ноћно светло, дан и ноћ, сунце и месец. Фрај нам сугерише да је пророк у стању да „у свакој зори види слику ускрснућа које ће довести свет у ново стање јединства (Фрај 1990: 80)”. Земљин одговор одјекује песимизмом, као очај палог стања које не чује „Свету Реч”, већ је окренуто Богу тиранину, његовом гласу, који спутава својом љубомором и себичношћу. У одговору је приказано стање потпуне немоћи да се из тих тиранских окова избави, да се ослободи вечног кружења. Овде је дата слика окрутног Бога, Уризена, демијурга материјалног света, Бога вечне забране. Можемо га видети као карикатуру библијског Јахвеа. Уризен² је слика лажног Бога који столује ћошкастим универзумом. Фрај га види као „генија обесхрабрења, који настоји да нас задиви стварношћу света искуства и крајњом неоствареношћу свег бољег (82)”. Такав је Бог једноструке визије, који постоји само као утвара разума. У човеку у којем ум спава рађа се такво виђење Бога. Бард се обраћа заробљенима у оковима простора и времена који су неспособни да виде иза појавног, да ослободе своје *бесмртно око* за гледање *изван уске џукошине своје њећине*. Потребно је кретање ка визији која је способност истинског гледања. Циљ је буђење и развијање посебног чула, *унућрашњеј ока*. Постоје ступњеве код Блејка до потпуне хуманости, идеала људскости. Визионарске лествице су ступњеве који се морају прећи како би се дошло до просветљења које је тренутно и епифанијско. М. Х. Абрамс говори о Блејковој митској поставци према којој идеал није трансцендентални Бог већ *Universal Man*, *Албион* који је препознао Бога и читав универзум у себи (на другом месту *Universal Man* се изједначава са *Human Form Divine*). Пад, у овом миту, није представљен као одвајање човека од Бога већ као раздвајање од првобитног човека, *џаг у раздвојености*. У ствари првобитни грех је оно што Блејк назива *Selfhood*, сопство усмерено само на себе, грех самодовољности. (Абрамс 1996: 140) Да би се Албион пробудио из смртног сна потребно је жртвовати утвару и мистичном екстазом проникнути у властиту унутрашњост у којој човек сагледава себе као Бога.

² Поједини проучаваоци Блејкове митопоеике сматрају да је име Уризен настало од грчког *ourizein* – ‘ограничити’, док други верују да је састављено од енглеског *you reason* – ‘ти разумеш’.

Слика вечног кружења још је отвореније дата у песми *Ах, сунцокреће*. Централна слика је слика сунцокрета који симболизује узалудно кретање. Сунцокрет је уморан од времена, у којем опонаша кретање сунца, броји његове кораке. У овој песми наглашен је пад душе у материју из које она чезне да побегне, али је немоћна. „Клима пуна чара (Блејк 2002: 66)”, за којом сунцокрет чезне, јавља се као моменат анамнезиса, сећања душе на стање пре пада.³ Људска душа је у вечности виђена као целовита. После пада у раздвојеност, оно што у њој опстаје јесте само искра претходног стања у облику носталгије за савршенством које је уживала. Оно чему сунцокрет у песми тежи јесте некадашње рајско стање, што је рефлект Блејкове мисли, изражене у *Јерусалиму*, да је рајски врт засађен у људском уму, а да човек мора пратити трагове који воде до њега. Уметник, као повлашћено биће, предводи потрагу за духовном обновом, стога Блејк закључује: „Човјек који никад, у својем духу и мислима, није путовао у рај, није умјетник (Блејк 1980: 162)”. Вилијам Кит говори о амбивалентности утканој у срж ове песме. Наиме, песма у себи спаја два опречна тумачења. С једне стране можемо је читати у оптимистичном кључу, као слику отворене тежње за повратком рајског стања. Сунцокрет је виђен као симбол читаве људске врсте, а упорност и потрага су дати као кључне, наглашене, тачке. Друго, песимистично читање, уз дозу ироније, указује на судбину сунцокрета као вечног опонашања, стремљења, које никад не постиже свој циљ, као ни људска врста. Све остаје на пукој жељи, а последња два стиха то и употпуњују сликом младића и девојака који се подижу из својих гробова и стреме истом оном месту коме и сунцокрет узалудно тежи. (в. Кит 1996: 104–105) Песма је тако заокружена јер почиње сликом сунцокрета, који броји сунчеве степенике, а завршава се истом таквом сликом и истом тежњом. То показује да и сама форма, распоред слика у песми, указује на цикличност.

За Блејка, круг функционише као симбол затворености у једноструку визију палог стања. Приметна је Блејкова опсесивна потреба да се изађе из цикличног кретања у коме је разум центар. Шестар, којим се оцртава круг, држи и стваралац материјалног света, Уризен, у једној Блејковој гравури, као и Њутн којег Блејк види као слугу таквог геометријског универзума у коме је принцип разума почетак и крај. Шестар је тако виђен као средство свођења бесконачног на коначно. Таква је и геометријска црква у *Врџу љубави*, у којем свештенике, такође, затичемо у ритуалном кружењу. Таквом Богу упућена је следећа порука: „Кад си створио Круг да у њега уђемо, / уђи и сам у њега, да видиш како је то (Блејк 1990: 16)”.

Како Ентони Блант наводи:

³Оваква уверења Блејку нису била страна, имајући у виду да је црпео доста из неоплатонизма.

„изван Блејкове визионарске концепције уметности лежи његова идеја о супротности између стања Невиности и Искуства. Човек се рађа са свешћу о бескрајном које проистиче из његовог претходног постојања у бескрајном. Али тај осећај бесконачности полако се уништава образовањем и наметањем забрана створеним моралним и религиозним правилима (у његовој митологији ово постаје борба између Лоса и Уризена). Да се пробију ове забране и поново успостави веза са бескрајним човек има само једно оружје – енергију или машту – којима помажу чула.” (Блант 1990: 86)

У песми *На ливади пуној еха* примећујемо јасне слике контраста, с једне стране дата је слика деце која се играју, а с друге стране приказ одраслих, старих људи, који седе испод храста и посматрајући их, смеју се њиховој игри. Сузан Лангер подсећа како је хрст традиционални симбол дуговечности као дрво старих људи. Чак се и у самоме стиху *седокоси сџари Дон* остварује преплитање старости и младости, будући да *Дон* значи *Млади*. (Лангер 1973: 443) Песма је у првој строфи, пуна звукова, светлости, звоњава звона испреплетаних с птичијом песмом, да би у другој строфи прешла у смех одраслих. Тако се кроз одјеке смеха наслућује њихово сећање на властитито детињство и његову краткотрајност. Чини се да су одједи зелених поља из наслова управо одједи сећања на период детињства, невиности, који се јављају код одраслих. Трећа строфа доноси неочекиваност и извесно стање нелагоде. Пошто смо уљуљкани у безбрижност и веселу слику зелених поља, нагло бивамо пробужени приказом заласка сунца и деце која наједанпут прекидају игру као да бивају претрашена. Нестаје веселости, поља су утихнула, као да остају само одједи док и они не утихну заједно са сунцем које залази и препушта поља ноћи. Последњи дистих: „Игре више њих не маме / На Ливади пуној таме (Блејк 1990: 10)” као да најављује да дан невиности прелази у ноћ искуства. Радост је и овде виђена као смешно краткотрајна, као и у песми *Дејшиња радост*.

Сцене из песме *На ливади пуној еха* допуњују се у *Дадиљиној песми*. Поновљена је слика поља која одјекују дечијим смехом, и глас дадиље која их опомиње да се врате јер ускоро долази ноћ. У песми је наглашено упорно дозивање деце и чудноват страх од ноћи. У *Песмама искуства*, сусрећемо се са песмом у огледалу. Тон радости, дечије цике овде прелази у одјеке шапутања, замирање дечијих гласова који дадиљу нагнају да се сети властите младости. Међутим, сећање на доба невиности у њој неће пробудити радост, већ мучно осећање нелагоде. У последњој строфи упозорава децу да пада ноћ и да су пролеће и лето истрошени у игри, а заправо као да говори самој себи осећајући да је њена младост испразно прошла, без свести о себи и властитом постојању. Блејк, на тај начин, очигледно жели да наговести блискост и суштинску сличност између невиности и искуства. Брз прелаз из једног у друго стање само је прерушавање у исту несвесност која их повезује. Чини

се да се дадилџин уздах може превести стиховима које изговара Блејкова јунакиња Тела: „И сви ће рећи узалуд је та сјајна жена живела (Блејк 1990: 18)”.

Постоји један ступањ у развоју индивидуе, стање човека када први пут схвата да нешто у основи није у реду са његовим поимањем света. То је нека врста поновног рођења, када нам је дата могућност буђења, где смо напрасно суочени са конфликтом, сумњом и дисхармонијом. Контрадикторне вредности и жеље извиру из човековог бића и доносе осећај хаоса и беспомоћности. Постоји разлог зашто је у *Песмама невиности* нападно наглашаван долазак ноћи која навешћује улазак у свет искуства у његовој правој реалности. Граница између ових стања носи са собом могућност сагледавања и упознавања властитог унутрашњег бића. Искуство је путовање у ноћ, увид у тамну страну душе. Врата која раздвајају невиност од искуства свима су доступна. Да би доспели до визије потребно је ослобођење од свих климавих дотадашњих уверења, као што је вера у беспрекорну моћ разума, и пуштање на вољу својој имагинацији. Тражи се јединство свих менталних моћи. То је почетак прихватања живота у његовом тоталитету. Пре него се приђе вратима раја мора се сићи у пакао. Суочавање са смрћу, како је приказано у *Књизи о Тели*, не сме се на томе завршити. Потребно је превазићи страх и ослободити све своје моћи. Да би се остварила визија, према Блејковим стиховима из *Јерусалима*, неопходно је одбацили сопствену утвару, и упознати све своје аспекте добре и лоше, тамне и светле, аполонијске и дионизијске. То је једини пут ка целовитој хуманости, све остало је заваривање и прерушавање. (в. Блејк 1994: 342)

У већини песама деца нису препуштена сама себи, без односа према свету одраслих, а самим тим и према свету искуства. Дечија визија супротстављена је визији родитеља. У збирци сусрећемо неколико песама које говоре о детету које је изгубљено. Лиса из песме *Изгубљеној девојчици* је узнемирена знајући да су њени родитељи забринути, а не стога што се и сама плаши дивљине. Наиме, деца још увек не осећају страх који је резервисан за свет искуства, још увек су једно са светом који их окружује, међутим то јединство је несвесно. Према тумачењу Фостера Дамона „унутрашње биће не познаје смрт, она постоји само у свесном духу и материјалном свету. Спознаје се искључиво искуством.” (Дамон 1990: 57) Онда где родитељи, из своје пале перспективе, виде крволочне звери дете види анђеле чуваре. Тако су њихове визије потпуно неспојиве. Ни у овим песмама Блејк не одустаје од сатиричног тона. Овде се најбоље огледа недостатност оба стања која се једно у другом преламају. Фрај наглашава да су *Песме искуства* сатире, једна од ствари која је изложена подсмеху јесте стање невиности. Обрнуто, *Песме невиности* излажу подсмеху стање искуства. Тако ова два стања у чијој се супротности назире двострука иронија, откривају сву трагичност пале егзистенције. (Фрај 1969: 237)

Стање невиности је стање обмане, царство свих илузија. У *Усијаванци* се најбоље огледа та привидна наивност коју Блејк жели да постигне. Стање невиности је овде дато као слатки сан детета. Изрази као слатко, мекано, пријатно, љупко одају утисак претеране слаткоречивости, али честа употреба оваквих израза бива пресечена глаголом *beguile* – Кит Сагар (2002) подсећа на једно од најранијих значења овог глагола – *оичиниџи*, *обмануџи*, срећемо га и у библијском тексту, у сцени у којој змија обмањује Еву. Поменути глагол одударе од тона читаве песме. Такође, није случајно ни поређење детета са малим Христом. Осмеси детета се поистовећују са Христовим осмесима:

„Smiles on thee, on me, on all;
Who became an infant small.
Infant smiles are his own smiles;
Heaven and earth to peace beguiles.” (Блејк 1994: 66) ⁴

Употребљени глагол је овде задржао своје старије значење, не очаравати него заваравати, обманјивати, тако је Блејковом ироничном интервенцијом пригушена умирујућа мелодија с почетка песме. Једнострано виђење света невиности као савршеног врта бива доведено у питање. У Блејковој визији читав свет је уљуљкан у велику заблуду једностране визије, и препуштен смртном сну. Читаво човечанство је успавано тим умилним звуцима обмане. Фрај указује на песму паралелну овој из *Рукојиса Росеџи*. Он тврди да деца, за Блејка, нису само симболи невиности. То би била недопустива идеализација, јер осим безазлености, љубомора, лукавство и сујета су такође део дечијег бића као што су оне присутне и у свету одраслих. Да није тако ове песме би биле неподношљиво сентименталне. (Фрај 1969: 235) У *Усијаванци*, из *Рукојиса Росеџи*, та дихотомија је наглашена следећим стиховима:

„O, the cunning wiles that creep
In the little heart asleep.
When thy little heart does wake,
Than dreadful lightnings break

From thy cheek & from thy eye
O'er the youthful harvests nigh.
Infant wiles & infant smiles
Heaven and earth of peace beguiles.” (Блејк 1994: 96) ⁵

⁴ У постојећим преводима на српски двосмисленост коју садржи оригинал, најалост, није сачувана:

„Теби, мени, нама свима,
Колико год деце има;
Он детету осмех даје
И спокоју свет предаје.” (Блејк 2007: 61)

⁵ „О, шуња се варка лукава,
У маленом срцу што спава,

Запањујући је контраст између света сна, улепшаног света и света искуства, у којем се дете буди и где све наде, наједном, бивају успаване. Замишљати свет као вечно стање безазлености, невиности, јесте равно опредељењу за живот у вечној обмани.

КЊИГА О ТЕЛИ

Why fade these children of the spring, born but to smile and fall.

William Blake, *The Book of The*

Да је стање невиности неопходно превазићи и да је оно, само по себи, недостатно види се и из *Књиге о Тели*, која је писана истовремено када и *Песме невиности*. Она указује на опасност затварања у свет који одбија да појми зло. Стање невиности је стање дечијег сна. Тела се овде показује као биће неспремно да се суочи са светом искуства. Она копни, бледи у незнању и страху од следећег корака. Њено обитавање у пасторалном свету није дато као рајско безбрижно стање, напротив, она је у непрестаном снежном лутању. Боравак у свету невиности без представе о себи и свету једнак је боравку у смрти. Тела покушава да изађе из тог „сна смрти (Блејк 1990: 16)”, тумарајући и питајући се о суштини властитог постојања. Она уздише у свом недодирљивом светилишту:

„Кћери Анђелове водише у круг своја сунчана стада,
Све сем најмлађе, она сва бледа пође да тражи тајни зрак.
Да ишчезне као лепота јутра из свог смртног дана:
Доле крај реке Адоне њен нежни глас се чује
И овако јој тужбалица блага пада ко јутарња роса.” (Блејк 1990: 16)

У Тели се на моменте јавља могућност освешћења када се она обраћа симболима свог затвореног света. Ђурђевак, облак, црв и грумен земље, сви је охрабрују да напусти идиличну долину и да закорачи у свет искуства, међутим она остаје спречена сопственим страхом. Тела је на граници два света, а да суштински не припада ни једном ни другом. У првом више не ужива, док јој је други потпуно стран. Свест о узалудности таквог несвесног лутања, без представе о циљу, не допушта јој остајање у таквој безбрижној долини. С друге стране, пробуђени дух се не смирује и нагони је на трагање:

„Али Тела се томе не радује више, јер ја нестајем
И сви ће рећи, ’Узалуд је та сјајна жена живела,
Ил само зато да буде у смрти храна црвима.’” (Блејк 1990: 17)

Кад се твоје мало срце прене,
Груну страшне ноћи проломљене.

Око твоје и лице сеже,
Над бујањем жетве свеже,
Варке трептај и смешак тај,
Обману мирну земљу и рај.” (Блејк 2012: 85)

Тела остаје задубљена у себе, огрнута страхом од непознате земље, неспособна да види целину и јединство свих бића. Она добија могућност увида у свет искуства (*Generation*), пред њом се отварају врата непознате земље, али бива престашена оним што види: „Земљу туге и суза где се осмех не виђа (18)”. Телина душа оклева да закорачи у материјални свет и поново пада у првобитно стање дремежа. Анита Контрец сматра да „*Књиџа о Тели и Песме невиносџи* приказују свет са једног сажалног, фемининог гледишта, које обележава недостатак активне енергије и рационалног става према животу; то гледиште уместо тога преобилује емоцијама, које понекад делују спутавајуће и заглушујуће.” (Контрец 1984: 77) У *Књиџи о Тели* наглашена је меланхолија за разлику од *Песама невиносџи* где је она само суптилно сугерисана.

У сличној позицији попут Теле, на граници два света налази се и младих у песми *Врт љубави* из циклуса *Песама искусџва*. Сећање на период невиности призвано је већ у првој строфи последњим стихом:

„Видех у врту љубави
Што никад не видех на свом путу
Сјајну црквицу, подигнуту
Тамо где некад играх по трави.” (Блејк 1968: 55)

Успомена на детињство још увек га није напустила, а с друге стране паралелно је дато виђење врта у садашњости као промењеног. Призор је удвостручен на план прошлости и план садашњости. Једна слика прелази у другу, врт се постепено преображава у своју супротност, врт љубави у врт смрти. Кроз читаву песму протеже се, овакво, двоструко виђење. Врт, какав је у сећању лирског субјекта, има облик рајског врта, Едена. Песма прати кретање лирског субјекта који је пошао да види врт љубави, који памти као пријатно место, место уживања, али оно што он тамо затиче је нешто потпуно другачије. Ова песма јасно осликава трауму преласка из света невиности у свет искуства. Оно што лирски субјект затиче на месту савршеног врта јесте црквица на којој су врата затворена и на њима натпис *Не чини*, који има облик библијске забране, заповести. Основна сврха цркве је оваквом сликом доведена у питање, изокренута. То је црква природне религије која у своје вернике уноси страх. Таквом сликом наглашена је одбојност и неприступачност. Око цркве уместо цвећа сада стоје надгробне плоче и тиме се продужава двојна слика и контраст. Слика врта у садашњости асоцира на пало стање, на пасивност. Динамизам игре замењен је црквеним ритуалом. Свештеници у црним одорама круже око гробова:

„Попове што кружећи по гробној тмини
Трње стављају на моје жеље.” (Ibid.)

Ритуално кружење око споменика сугерише обожавање смрти и слављење Бога тиранина чији је култ везан за култ смрти, обожавање нечега што је ништавно. И у овој песми Блејк указује на клањање Богу вечног кружења, вечног тапкања у месту, бесцилног цикличног кретања. *Врш љубави*, такође, функционише као симбол затворености у једноструку визију палог стања. Песма се завршава изненадним уласком лирског субјекта у жалови круг свештеника који га окивају и крунишу трновим венцем попут оног Христовог. Венац такође упућује на круг и кружно кретање. Лирски субјект, представљен као пасивни посматрач, постаје жртва свештеника, који стављају трње на његове радости и жеље. На тај начин бива затворен у круг и дефинисан као пало биће. Тренутак у коме се сећа властитог детињства је тренутак у коме лирски субјект има могућност визије и изласка из цикличног кретања, али он то не остварује. Остаје заробљен у властиту пасивност неспособан да развије имагинативну визију до краја.

ЉУДСКА СУШТИНА

Man was made for joy and woe;
And when this we rightly know,
Thro' the world we safely go.
Joy and woe are woven fine,
A clothing for the soul divine;

William Blake, *Auguries of Innocence*

У *Песмама невиности и искушва* постоје два потпуно супротна виђења људске суштине. Песма у огледалу је *Божанска слика*, исти назив има у оба циклуса. Ове песме представљају два екстремна аспекта живота који делују непомирљиво. Сличност која их повезује јесте њихова искључивост, једностраност. С једне стране, човек је виђен као оличење врлине, као апсолутно добро, док је на другој страни човек приказан као сушто зло. Тако одељени, апсолутно добро и апсолутно зло, за Блејка, не постоје, то су само људске, несавршене, одреднице које нису реалне и које пројектује заслепљени ум неспособан да опази целину и јединство свега постојећег. У првој песми враћамо се свету невиности, *најбољем од свих мојућих свейова*, који је немоћан да опази присуство зла, дисхармоније. Блејк овом песмом подрива уобичајено хришћанско виђење човека као слике Бога:

„To Mercy, Pity, Peace, and Love
All pray in their distress;
And to these virtues of delight
Return their thankfulness.

For Mercy, Pity, Peace, and Love
Is God, our Father dear,
And Mercy, Pity, Peace, and Love

Is man, his child and care.

For Mercy has a human heart,
Pity a human face,
And Peace the human dress.” (Блејк 1994: 69)⁶

Ова слика, на први поглед, делује као пуко слављење врлине, моралне чистоте. Као и обично, Блејк суптилно сугерише неке знакове који могу упутити на другачија, сасвим опречна тумачења. Тако, именица *distress*, употребљена већ у другом стиху, упућује на људе који се моле у чудној узнемирености. Овакво обраћање Богу донекле подсећа на слику мноштва из песме *Црквицу видех сву од злаћа*, у којој се маса моли јецајући и оплакујући. Људи који славе милост, сажаљење, мир и љубав су, парадоксално, у спутаном, очајном стању. У ову песму Блејк је увезао дискретну, али опаку сатиру. Оваква визија јесте пројекција света невиности у којем је све улепшано, где недужност опстаје само захваљујући незнању. Мир, љубав, сажаљење, милост су само маске, само један облик људске суштине, које траже своје допуне, своје супротности, без којих се не би могле опазити:

„Pity would be no more
If we did not make somebody poor;
And Mercy no more could be
If all were as happy as we.

And mutual fear brings peace,
Till the selfish loves increase;
Then Cruelty knits a snare,
And spreads his baits with care.” (Блејк 1994: 90) ⁷

⁶ „За Милост, Сажаљење, Мир
Очајни моле сви;
И овим су врлинама
Сви они захвални.

Јер Милост, Сажаљење, Мир,
Је Бог, наш отац благ;
И Милост, Сажаљење, Мир
Је Човек, син му драг.

Јер Милост људско срце је,
А Сажаљење лик;
Љубав јесте људско рухо,
Мир људски облик.” (Блејк 2002: 38)

⁷ „Не би било Самилости
Без нечије Убогости
Сажаљења бити неће
Кад сви буду наше среће.

Песма *Људска суштина* је сатирични одговор на *Божанску слику*. Мир се заснива на страху, а љубав се преобраћа у себичност, самољубље. Истиче се да не би било потребе за сажаљењем, ако не би било патње. У ове две песме се инсистира на непомирљивости супротности, на њиховој сталној напетости. У палом стању, борба између супротности је од основне важности. На овакво, двоструко виђење надовезује се и *Божанска слика* виђена из угла искуства. У себи расцепљени, пали човек овако види људску суштину:

Cruelty has a human heart,
And Jealousy a human face;
Terror the human form divine
And Secrecy the human dress. (Блејк 1994: 91) ⁸

Жорж Батај, разматрајући ову Блејкову песму, закључује: „Чини се да је тешко сићи дубље у понор који је човек у сопственим очима, него у овој слици зла (Батај 1977: 92)”. Како Фрај напомиње, једини могући лек за првобитни грех, за оно што Блејк назива *Selfhood*, јесте визија, откриће да је овај чулима доступан, пали свет, далеко од врхунског, истинског света. (Фрај 1969: 59) Само пробуђена имагинација омогућава нам да појмимо постојање и људскост у једном новом светлу које баца у сенку ограничености како света невиности, тако и света искуства. Права људскост у божанском облику достиже се на вишем ступњу, интеграцијом невиности и искуства у стање *више невиности*. За Блејка је сваки појединац цео универзум, он проналази макрокосмос у микрокосмосу, Бога у човеку. Човеку је дато да у овом, несавршеном свету удружи све своје моћи и оствари савршенство своје људскости које је истовремено и божанственост.

ЛИТЕРАТУРА

Абрамс (1996): Meyer Howard Abrams, Blake's Mature Myth, у: *Introducing William Blake*, приредио Ратомир Ристић, Ниш: Тибет.

Батај (1977): Ж. Батај, *Књижевност и зло*, Београд: Bigz.

Блејк (1978): Вилијам Блејк, Врт љубави, *Песништво европској романџизма*, приредио Миодраг Павловић, Београд: Просвета.

Из страха се мир развија,
Док себична љубав клија;
Тад окрутност омчу сплеће,
Помно своје мамце меће.” (Блејк 1980: 62)

⁸ „Окрутност има Људско Срце

И људско лице љубомора
Ужас људски лик Божански
Тајност је људска одора.” (Блејк 1990: 12)

Блант (1990): Ентони Блант, Уметност Вилијема Блејка, *Грагац*, бр. 95/96/97, Чачак.

Блејк (1980): William Blake, *Vječno evanđelje*, izbor, prevod, predgovor i komentar Марко Грчић, Zagreb: GZH.

Блејк (1990): Виљем Блејк, Из песама и спегова, *Грагац*, бр. 95/96/97, Чачак.

Блејк (1994): William Blake, *The Selected Poems of William Blake*, with Introduction, Notes and Bibliography by dr Bruce Woodcock, Wordsworth Editions Ltd.

Блејк (1997): Вилијем, *Изабране њесме*, превела Весна Егерић, Врбас: Слово.

Блејк (2002): Вилијам Блејк, *Изабрана њоезија и ѡроза*, приредио и превео Драган Пурешић, Београд: Итака.

Блејк (2007): V. Blejk, *Izabrana dela*, s engleskog preveo Dragan Purešić, Beograd: Plato.

Блејк (2012): Вилијам Блејк, *Осѡрво на месецу*, превод са енглеског, предговор и белешке Бојан Белић, Београд: Paideia.

Дамон (1990): Фостер Дамон, Из Блејковог речника, *Грагац*, бр. 95/96/97, Чачак, 39–57.

Фрај (1990): Фрај Нортроп, „Блејков увод у искуство”, у: *Грагац*, бр. 95/96/97, Чачак, 77–82.

Фрај (1969): Northrop Frye, *Fearful symmetry. A study of William Blake*, Princeton.

Кит (1996): William Keith, 'The Complexities of Blake's *Sunflower: An Archetypal Speculation*', *Introducing William Blake*, ed. Ratomir Ristić, Niš: Tibet.

Контрец (1984): Anita Kontrec, Концепција невиности и искуства у песништву Вилијема Блејка, *Књижевна смотра* br. 56, str. 71–78. Zagreb.

Лангер (1973): Suzan Langer, Poiesis, *Нова криѡѡика*, Београд: Prosveta.

Рембо (2004): Artur Rembo, *Sabrana poetska dela*, Beograd: Paideia.

Ристић (1996): Ratomir Ristić, The Romantic Movement, *Introducing William Blake*, Niš: Tibet.

Sagar, K. (2002): *Innocence and Experience*, Retrieved in April 2015 from <http://www.keithsagar.co.uk/blake/>

Jelena N. Arsenijević Mitrić
University of Kragujevac
Faculty of Philology and Arts
Department of Serbian Literature

OVERCOMING THE MODEL OF BINARY OPPOSITION IN THE POETRY OF WILLIAM BLAKE

Summary: The paper discusses William Blake's collection of poems *Songs of Innocence and Experience* that reflects the essential feature of his creative work – dialectical mode of thinking about the world. The poet sees Innocence and Experience as indispensable prerequisites in the development of individual, as well as obstacles which must be overcome on the way to the revelation. Blake, with his mythopoetic, indicates the possibility that the world and the individual in it should be understood beyond pairs of the absolute opposites, long before Claude Lévi-Strauss and Derrida.

Key words: William Blake, Innocence, Experience, binary oppositions, imaginative vision

Магдалена М. Ивковић
Параћин

УДК 028.5/6-057.874(497.11)“2014”.

Оригинални научни рад

Примљен: 15. јун 2015.

Прихваћен: 5. октобар 2015.

ДОПРИНОС ПРОУЧАВАЊУ ЧИТАЛАЧКИХ ИНТЕРЕСОВАЊА УЧЕНИКА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ

Апстракт: Ослањање на читалачка интересовања ученика неопходно је уколико желимо да код њих подстакнемо жељу за читањем и унапредимо њихове читалачке навике. Зато је важно познавати књижевне склоности ученика и уважавати их у настави, колико је год то могуће. Ово истраживање управо представља допринос проучавању читалачких интересовања млађих основаца. У раду смо настојали да: 1) утврдимо шта ученици четвртог разреда читају у слободно време и која су њихова омиљена дела; 2) утврдимо који се програмски и текстови из читанки ученицима нарочито допадају; 3) испитамо да ли би четвртаци волели да у настави буде више књига лектире. На тај начин желели смо да сагледамо књижевни укус и афинитете ученика четвртог разреда, те да у извесном смислу проверимо да ли су се читалачка интересовања данашњих четвртака променила под растућим утицајем савремених медија. Истраживање смо реализовали на случајном узорку који је чинио 161 ученик четвртог разреда из пет основних школа у Београду и Крушевцу.

Добијени резултати показују да већина ученика четвртог разреда, поред обавезне лектире, у слободно време чита и дела по сопственом избору. Омиљене књиге наших четвртака су оне које ученици нису имали прилику да читају у оквиру лектире, а припадају остварењима савремене литературе за децу; највише уживају у динамичкој наративи, и то оној која има карактер пустоловине, често чудесног типа; волели би да у настави буде више књига лектире. Педагошке импликације рада указују да забележена читалачка интересовања ученика треба очувати и даље развити различитим мотивационим поступцима, те на темељу читалачких склоности ученика изградити код њих трајну радозналост за упознавање са светом књижевности.

Кључне речи: ученици четвртог разреда, читалачка интересовања, слободно време, књиге, програмски и ванпрограмски текстови.

1. УВОД: ЗАШТО СУ НАМ ВАЖНА ЧИТАЛАЧКА ИНТЕРЕСОВАЊА УЧЕНИКА

Бројна истраживања показују да читалачка интересовања представљају кључни мотивациони фактор за развој читалачких навика ученика, те њихово познавање и уважавање може помоћи учитељима да претворе ученике у заинтересоване читаоце (Мелон 1990, Краглер et al. 1996, Шафер 2003, Кауфман 2005: 6–7, према Пурић 2012: 213). Осим тога, истраживањем је утврђено да постоји веза између интереса за читање и разумевања прочитаног. Наиме, када су ученици заинтересовани, они читају материјале који су уистину изнад њиховог нивоа овладаности техником читања. Такође, књиге за које су заинтересовани неретко доживљавају као адекватне по тежини, иако ове књиге у стварности могу превазилазити њихов ниво читања за два, па и више разреда. С друге стране, када нису заинтересовани, ученици књиге често оцењују као превише тешке, иако су оне реално испод њиховог нивоа читања (Спејк, према Ал-Нафисах, Ал-Шорман 2011: 2).

Из свега до сада реченог јасно произлази закључак да је неопходно ослонити се на читалачка интересовања деце уколико желимо да она заволе читање и почну да читају или уколико желимо да их подстакнемо да читају више. А једино ако деца заволе књигу, читање ће прерасти у трајну навику и неодвојиву потребу (Цветановић, Радојчић 2012: 240) – речју, у начин живота. У контексту наставе књижевности то значи да обезбеђивање нивоа мотивације потребног за развијање читалачких навика и способности умногоме зависи од обезбеђивања материјала за читање који одговара интересовањима конкретних ученика. Стога ученицима у настави треба пружити што више прилика да сами бирају књиге и друге материјале за читање који их интересују како би могли да учествују у изградњи себе као читалаца (Кавазос-Котке 2004, према Ал-Нафисах, Ал-Шорман 2011: 2). Наиме, тачно је да списак лектире предвиђен наставним програмом прописује дела примерена ученицима одређеног узраста. С друге стране, ниједан списак лектире, ма како добар био, не може да задовољи интересовања и потребе свих ученика, нити одговара свој деци једнако, јер међу ученицима постоје велике индивидуалне разлике по питању читалачких интересовања и потреба. Оне су последица различите средине у којој дете одраста, бројности и квалитета подстицаја за читање којима је изложено у породици, те његових читалачких способности и склоности. Овога су били свесни и састављачи програма, па су учитељима оставили могућност да са ученицима читају и обрађују и дела по сопственом избору. Стога би било добро да учитељи на почетку сваке школске године спроведу истраживање читалачких интересовања ученика које би им пружило увид како у то шта већина ученика у њиховом одељењу воли да чита, тако и у оно што сваки појединачни ученик воли да

чита. Самим тим, моћи ће да процене у којој мери текстови у програмима и читанкама одговарају читалачким интересовањима конкретних ученика, а у којој мери програмски списак текстова треба прилагодити интересовањима ученика (Росандић 1978: 101–103; Роб 1997, према Ал-Нафисах, Ал-Шорман 2011: 2). Осим тога, добро је да у учионицама постоје добро уређене одељењске библиотеке. Оне би приближиле књигу ученицима и усмериле их на вредна остварења која нису у програму, а одговарају њиховом узрасту, њиховим интересовањима и потребама, помажући развоју читалачких навика.

2. МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТУП ИСТРАЖИВАЊУ ЧИТАЛАЧКИХ ИНТЕРЕСОВАЊА

Видели смо да многа истраживања указују како је наставу књижевности нужно утемељити на читалачким интересовањима ученика ако желимо да ученици заволе свет писане речи. Стога се данас у свету спроводе бројна истраживања са циљем да се утврде читалачке преференције деце и младих. У Србији, међутим, књижевне склоности основаца још увек нису довољно истражене, што нас је подстакло да спроведемо емпиријско истраживање које би за предмет имало читалачка интересовања ученика разредне наставе. У ствари, оно је део ширег истраживања којим смо желели да испитамо читалачке навике и преференције наших четвртака, као и њихове ставове према читању, најважније мотиве и подстицаје за читање. Истраживање смо реализовали током новембра 2014. године на случајно одабраном узорку ученика четвртог разреда из пет градских основних школа: четири у Београду и једне у Крушевцу. Анкетиран је укупно 161 ученик. Као узорак за наше истраживање изабрали смо управо ученике четвртог разреда зато што су они већ довољно зрели да могу имати своје мишљење, а уз то би требало да су бар донекле оформили своје навике читања, књижевни укус и став према свету књижевне уметности.

Циљ овог рада био је да испита шта ученици четвртог разреда читају у слободно време и какве су њихове читалачке преференције. На тај начин желели смо да сагледамо књижевни укус и афинитете ученика четвртог разреда, те у извесном смислу проверимо да ли су се читалачка интересовања данашњих четвртака променила под растућим утицајем савремених медија, или су им и даље занимљиви и блиски исти они текстови „старих” писаца који су се допадали и њиховим вршњацима од пре неколико година или деценија. На основу овако постављеног циља дефинисали смо следеће задатке истраживања:

1. утврдити шта ученици четвртог разреда читају у слободно време и која су њихова омиљена дела;

2. утврдити који се програмски и текстови из читанки ученицима нарочито допадају;
3. испитати да ли би ученици четвртог разреда волели да у настави буде више књига лектире.

Основна претпоставка од које смо пошли у истраживању била је да се читалачка интересовања ученика четвртог разреда нису много променила у односу на она утврђена у неким ранијим истраживањима. Очекивали смо да су омиљене књиге наших четвртака оне које нису имали прилику да читају у оквиру лектире, а припадају остварењима савремене литературе за децу; да четвртаци највише уживају у динамичкој нарацији, и то оној која има карактер пустоловине, често чудесног типа; те да би волели да у настави буде више књига лектире.

У истраживању су коришћене метода теоријске анализе и дескриптивна метода, а мишљења ученика су прикупљена техником анкетирања. Упитник је био анониман и чинило га је 6 питања: једно је било затвореног типа са могућношћу одређивања за један од понуђених одговора, док су остала питања била отвореног типа. Прикупљени подаци су изражени мерама пребројавања (апсолутним и релативним), али су послужили пре свега као допуна квалитативној анализи. У наставку излагања представимо одговоре ученика, пре свега оне најчешће или нарочито интересантне, при чему се подразумева да то није коначан низ.

3. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Један од важних задатака који смо себи поставили у овом истраживању био је да утврдимо шта ученици читају и које су њихове омиљене књиге, без обзира да ли је реч о делима обавезне лектире или делима које ученици самоиницијативно читају у слободно време. Ученике смо најпре питали која је њихова омиљена књига. Двоје ученика је написало да не воли да чита, њих шесторо није одговорило на питање, док је троје ученика изјавило да нема омиљену књигу, односно да воли све књиге које чита. Остали ученици су дали врло разноврсне одговоре, а ево које су књиге најчешће наводили као најдраже: *Бела Грива* (16); *Алиса у земљи чуда* (11); серије књига *Церонимо Ситлијон* (9) и *Хари Потер* (8); *Петар Пан* (9); *Орлови рано леће* (7); серијал књига о Сари Кеј (7); бајке браће Грим (6); *Хајди* (6); *Дневник шоњавка* (5); *Мали њринц* (4); *Доживљаји Тома Сојера* (3); *20 000 миља под морем* (3); *Хобији* (3); *Књига за Марка* (3); серијал књига о Шерлоку Холмсу (3); *Мали њраи* (2); трилогија *Господар њрсјенова* (2); серијал *Миа и ја* (2); *Ојсесија за савршенством* (2) итд.

Из анализе одговора анкетираних ученика произлази неколико закључака. Као прво, примећујемо да су се међу омиљеним штивом четвртака нашле и оне књиге које припадају обавезној лектури – пре свих *Бела Грива* за коју се одлучио највећи број ученика – али је истовремено далеко већи број дела која нису предвиђена програмима књижевности за прва четири разреда, већ су их ученици читали по властитом избору, ван школе. Заправо, списак ванпрограмских дела која ученици наводе као омиљене заиста је дугачак, јер се у највећем броју случајева сваки ученик определио за другу, посебну књигу¹. Ово можда најбоље показује колико се ученици разликују међу собом према читалачким интересовањима и потребама. Наводимо само неке од тих наслова у жељи да укажемо на разноврсност књига које се допадају анкетираним ученицима: *Мистична Соња и њри удварача*; *Девојчица са великим стојалом*; *Вилијам Шекспир*; *Блајо на тробљу*; *Мега Пединџон*; *Принцеза Ајатраја*; *Златни кључић*; *Воли те твоја Клер*; *Грозни Гаша*; *Зајонейне приче*; *Тајне вештине Марије Смарџ*; *Теа Стилџон*; *Хајдуци*; *Лек од бресквиној лишћа*; *Маза и Луња*; *Гарфилд и друшћванце*; *Зое, силази доле!*; *1001 ноћ*; *Хајдук у Београду*; *Маја у облацима*; *Доктор Дулиџл*; *Херкул*; *Моншевидео, бој те видео*; *Чик ако смеш*; *Пуџ у средишће земље* итд. Чињеница да ученици у слободно време читају и књиге ван програмског списка свакако охрабрује. Какав је квалитете тих књига друга је ствар и овде нећемо дискутовати о томе. Уосталом, улазити у расправу да ли деца треба или не треба да читају књиге као што су *Школа за принцезе*, *Лили џалама*, *Цаца Фаца докторица*, *Бака џанџтер*, аутобиографија Дејвида Бекама..., потпуно је бескорисна, јер је чињеница да ученици читају ове књиге. Потребно је зато деловати сходно овој чињеници, те настојати да ученике заинтересујемо за ништа мање занимљива, а уметнички вреднија остварења.

Као друго, међу популарним делима која не припадају лектури највећи је број оних која представљају остварења савремене литературе за децу, мада истовремено има и класика који су били популарни у време њихових родитеља, бака и дека. Тако је, на пример, књиге *Пуџ око свеџа за 80 дана*, *Три мускетара*, *Мајареће џогине* или *Дечаџи Павлове улице* ученицима могао да препоручи само неко од одраслих (родитељи, баке и деке, времешни рођаци или библиотекари и сл.). Ово потврђује колико је препорука старијих особа које су деца блиске – а пре свега родитеља – важна за неговање њихових књижевних интересовања и укуса.

Као треће, прикупљени одговори потврђују велико интересовање ученика за прозна дела – пре свега за романе, али и збирке бајки, прича, савремене стрип форме² итд. Овакав исход је и био очекиван, с обзиром да

¹ Зато и код овог, и код свих наредних питања чак и најпопуларнији текстови имају само око 20 „гласова”, што је тек нешто више од 10% укупног узорка.

² Нпр. роман у стрипу *Дневник шоњавка*, или стрип *Гарфилд и друшћванце*.

су резултати претходних истраживања показали да наши десетогодишњаџи радије читају прозу, него поезију или драму (Пурић 2012: 218; Марковић 2012: 258; Цветановић 2011: 218; Тодоров 2006: 115). Ипак, занимљиво је да нико од анкетираних ученика није као своју омиљену књигу навео неко поетско или драмско дело. Осим тога, ранија истраживања су показала да интересовања деце за читање књижевних текстова у великој мери опредељује управо занимљива и богата фабула, чак и када је реч о поезији (Росандић 1988: 475; Тодоров 2006: 115; Томашевски 1972: 119, према Илић, Гајић, Маљковић 2007: 130; Марковић 2012: 258–259, 261; Пурић 2012: 219–220; Шабић 1983: 13, 19; Вучковић 2012: 210), те да деца овог узраста показују афинитет према нарацији бајковитог типа (Тодоров 2006: 19–21, 30–31, 115; Марковић 2012: 258–259; Цветановић 2012: 217–218; Вучковић 2012: 199, 202, 204). Наше истраживање потврђује овакве налазе. Наиме, ученици четвртог разреда се пре свега занимају за текстове са занимљивом фабулом, динамичне, пуне узбудљивих авантура, храбрих подвига, необичних сусрета, неизвесности и напетости – речју, за авантуристичку литературу. „Недовољно зрелу за продор у психологију ликова и психолошке ситуације, децу млађег школског узраста више привлачи занимљива фабула пуна догађаја којима се задовољава дечја потреба за акцијом” (Томашевски 1972: 119, према Илић, Гајић, Маљковић 2007: 130). Уосталом, авантуристичкој литератури припадају и историјски романи (нпр. *Душан, дечак на њрестолу*; *Херкул...*) и научно-фантастични романи (нпр. *20 000 миља њод морем*; *Пуџи у средњошће земље...*). Осим тога, запажамо да ученици четвртог разреда и даље са радошћу читају и добро прихватају дела која говоре о животињама и природи (*Књига о џунли*; *Докџор Дулиџл*; *Леси се враћа кући*; *Краљ лавова*; *Маза и Луња* итд.). Ове теме су, примећује Шабић (1983: 15), једно време биле сматране за одвећ традиционалне, несавремене, али упркос таквом мишљењу већина најпопуларнијих дела признатих домаћих и страних писаца везана је управо за поменуте теме, што показује и наше истраживање. Притом су међу књигама које говоре о занимљивим догодовштинама деце и/или животиња као јунака најбројнији управо бајковити романи и бајке (*Пеџар Пан*; *Алиса у земљи чуда*; *Хари Потџер*; *Госџодар џрстџенова*; *Церонимо Сџилџион*; *Мала сирена*; *Злаџни кључић*; бајке браће Грим; *Народне бајке Маја и Асџека*; *1001 ноћ*; *Принџеза Аџаџираја* итд.), што сведочи да четвртаци још увек осећају снажну потребу за нарацијом са обиљем чуда, чаролије и нестварног. Ово се може објаснити тиме да машта и даље има нарочито место у њиховом животу, па је отуда врло изражена потреба деце млађег школског узраста да маштом надокнаде неостварене жеље и укину ограничења и неправде стварног света. Међу текстовима тзв. реалистичке књижевности највише је романа који говоре о деци и њиховим згодама у породици, школи и свакодневном животу (*Принџ од џаџира*; *Розе џаџиџиџе*;

Воли ње њвоја Клер; Ивино њушовање; Зое, девојчица са врха солићера; Зое, силази доле!; Дневник шоњавка; Маја у облацима; Хајдук у Београду; Чик ако смеи; Дневник Ане Франк итд.), али има и остварења која припадају граничним врстама књижевности за децу, какви су, на пример, детективски романи Агате Кристи и Артура Конана Дојла. Но, и у њима доминира дечја потреба за акцијом. Деца очигледно жуде за интересантним догађајима, а недостатак авантура у свакодневном животу једноставно надокнађују поистовећујући се са јунацима о којима читају, уносећи се тако у свет дела. У овим авантурама – било чудесног, било реалистичног типа – јунак често не учествује сам, већ предводи дружину вршњака, јер је општепознато да деца млађег узраста воле друштво. Надаље, пажњу привлачи податак да је један број ученика као омиљене књиге навео енциклопедије (о животињама, диносаурисима, змајевима, грчкој митологији итд. – 6). То потврђује закључак неких страних истраживања да учитељи, у циљу развијања читалачких навика деце, треба да се ослоне не само на типичне врсте књижевности за децу (бајке, приче, романе, басне, песме итд.), како се то најчешће чини у настави, већ и на књиге из којих ученици могу да науче нешто ново, какве су, на пример, енциклопедије. Наиме, у одељењу увек има ученика који најрадије читају књиге које нуде нова сазнања, те је важно да у настави постоји равнотежа између књига фиктивне садржине (уметничка књижевност) и књига из којих је могуће сазнати нешто ново (енциклопедије и сл.), како би учитељ могао да задовољи потребе ученика са различитим читалачким склоностима (Доирон 2003: 40). Најзад, списак омиљених књига наших четвртака упућује на склоност деце ка хумору у књижевности (нпр. веселе згоде и смешне ситуације у којима се налазе јунаци у књигама *Хајдуци*, *Грозни Гаша*, *Дневник шоњавка*, *Мега Пединишон*, *Принцеза Ајатраја*...). Један број ученика је чак као омиљене књиге навео књиге вицева (*Да њукнеш од смеха 9 и 6*, *Да њукнеш од зеке*...). Укратко, видимо да се читалачке преференције ученика нису промениле под утицајем технолошког прогреса, односно да данашње ђаке четвртог разреда и даље привлаче исте оне одлике текстова које су биле привлачне и ранијим генерацијама четвртака (и млађих основаца уопште).

Као четврто, анализа дечјих одговора показује да је наслов омиљене књиге често био садржан у одговору ученика на питање коју су књигу последњу прочитали, што указује на то колико књига може да одушеви ученика, уколико чита оно што га занима, разуме и одговара му. Тако су се на списку наслова које су ученици прочитали у последње време поново нашле књиге: *Бела Грива* (26); *Орлови рано леће* (15); *Церонимо Сийлион* (9); *Алиса у земљи чуда* (8); *Мали њринц* (7); *Доживљаји Тома Сојера* (3); *Дневник шоњавка* (3); *Хајди* (2); *Пејтар Пан* (2); *Доктор Дулиил* (2); бајке браће Грим (4); *Шерлок Холмс* (2); *Маја у облацима* (1); *Тајне веишине Марше Смари* (1); *Мега Пединишон* (1); *Мала сирена* (1); *Блајо на њробљу* (1); књиге вицева

итд. Запажамо да неке од књига са највећом фреквенцијом припадају обавезној лектири за четврти разред, те су их ученици морали прочитати непосредно пре анкетирања; отуда њихова честа заступљеност у одговорима ученика. Међутим, далеко већи број ученика је као последњу прочитану књигу навео ванпрограмске текстове, а разноврсност њихових одговора још једном показује колико су различита читалачка интересовања и потребе ученика. Ево још неких од наслова које су наши четвртаци недавно прочитали: *Мој дека је био њрешња*; *Чаробњак из Оза*; *Сћела њокрај мора*; *Драћи ћућљиви дневнице*; *Тим и Ти*; *Риболов*, *Палеонњолоњија*; *Нове аванњуре Пипи Дуге Чарапе*; *Бен Хур*; *Бели очњак*; *Зов дивљине*; *Мањика*; *Скарлењи*; *Демонски зубар*; *Франкењињајн*; *Суњињанија*; *Жуња минуња*; *Прича о Трењси Бикер*; *Дешекњор лажњ*; *Бамби*; *Гуњверова њуњовања*; књига о мачкама; *Трнова ружњца*; *Лешњиња и звер*; *Кањли*, *карневалска вила*; *Снежна крањиња*; *Алањин*; *њпх...* Истовремено, још током анкетирања, запазили смо да су ученици који седе заједно или се друже наводили исте наслове. Ова чињеница веома радује, јер значи да ученици разговарају о књигама у слободно време, а могуће и да их размењују. На ученике, дакле, утиче шта и колико њихови вршњаци читају, а препорука друга/другарице може бити снажан подстицај за читање. Укратко, на основу одговора ученика, можемо да закључимо да ученици, поред лектире, често читају и књиге који им не требају за школу. Уосталом, само је осморо ученика признало да није прочитало ниједну књигу (ван школе), а њих троје није одговорило на питање. Осим тога, анализа књига које су анкетирани ученици недавно прочитали потврђује закључке које смо извели на основу анализе списка омиљених књига анкетираних четвртака. Као прво, они се пре свега интересују за прозу. Драма и песме за децу очигледно слабо привлаче ученике четвртог разреда, с обзиром да нико од ученика као последњу прочитану књигу није навео неки драмски или поетски текст. Као друго, књиге које ученици читају у слободно време поново недвосмислено указују на потребу млађих основаца за акцијом, авантурама свих врста чији су јунаци деца и животиње, често бајковитог типа, са примесама хумора и мистерије. С друге стране, деца показују интерес и за реалистичку књижевност. Но, чак и када је реч о реалистичком приповедању – нпр. књиге које говоре о деци и њиховим згодама из свакодневног живота, а које су, видимо, врло популарне међу нашим четвртацима – и даље је наглашена потреба за динамичком нарацијом, за занимљивим и необичним доживљајима деце-јунака, чије су способности често хиперболисане, а ситуације и улоге у којима се налазе ретко могуће у стварном животу (нпр. невероватна снага Пипи Дуге Чарапе и њене необичне пустиловине, попут одласка на острво Гула-Гула где је постала урођеничка принцеза итд.). Најзад, запажамо да један број ученика поново радије чита књиге које нуде нова сазнања, него лепу књижевност (*Риболов*, *Палеонњолоњија*, *Прича о лешњу*, књига о мачкама...).

Даље нас је занимало да проверимо да ли су ученици у слободно време прочитали неку књигу која им се толико допала да би волели да о њој разговарају са учитељем и друговима на часовима српског језика. На питање није одговорило седморо ученика, док је њих 17 рекло да није прочитало ниједну књигу која им се толико допала, односно ниједну књигу, јер не воле да читају или немају времена. Остали ученици су на питање одговорили потврдно, а у насловима које предлажу за читање и разговор са друговима из разреда врло често препознајемо њихове омиљене књиге или књиге које су недавно читали: *Пејтар Пан* (5); *Доживљаји Тома Сојера* (4); *Церонимо Стилтон* (4); *Шерлок Холмс* (3); *Доктор Дулилл* (3); *Сара Кеј* (3); *Тајне вештине Марше Смарш* (3); *Хари Потер* (2); *Књига за Марка* (2); *Херкул* (2); *20 000 миља под морем* (2); *Дневник шоњавка* (2); *Теа Стилтон* (2); *Књига о џунгли* (2); *Бака Гансистер* (2); *1001 ноћ* (1); *Лили Галама* (1); *Грозни Гаши* (1); *Принцеза Ајатраја* (1); *Душан, дечак на престољу* (1); *Монивидео, бој те видео* (1); *Чик ако смеш* (1); аутобиографија Дејвида Бекама (1) и биографија Кристијана Роналда *Ојсесија за савришенством* (1);... Било је, додуше, и неколико нових наслова, како књига које припадају лепој књижевности и сматрају се било типичним, било граничним врстама књижевности за децу (*Пиноккио*; *Морија*; *Оливер Твисит*; *Робизон Крусо*; *Клеојаштра*; *Тајна Гинкове улице*; *Ивино џушовање*; *Гроф Монте Кристо*); прераде познатих европских бајки, углавном браће Грим: *Злајокоса*, *Пејелуја*, *Снежана и седам џајћуљака*, *Мачак у чизмама*, *Лейошница и звер...*), тако и књига *из којих може нешто да се научи* (*1000 зашто*, *1000 зашто*; енциклопедија о земљи и свемиру итд.). Такође, на овом списку су се нашли и програмски текстови које су вредни читаоци очигледно већ прочитали, али их још увек нису обрадили са учитељима, нпр.: *Бела Грива* (14), *Алиса у земљи чуда* (9), *Мали принц* (8). То што се за поменути књиге определио већи број ученика последица је, с једне стране, обавезе ученика да прочитају лектуру, али и чињенице да су ове књиге – видели смо то још на основу анализе списка омиљених књига – ученике одушевиле, те вероватно отуда осећају снажну потребу да своје утиске и мишљење о прочитаној књизи поделе са учитељем и друговима. Занимљиво је да поједини ученици (њих двоје) по први пут предлажу збирке песама за децу, мада не прецизирају чије би песме волели да читају и проучавају са својим друговима. Драмских остварења нема ни овај пут. Укратко, видимо да одговори ученика поново потврђују интересовање ученика за занимљиву фабулу, и то најчешће ону чудесног типа, али и за дела тзв. реалистичке књижевности која говоре о деци и детињству, као и за дела са тематиком из природе. Чињеница да је велики број ученика изразио жељу и дао конкретне предлоге, обавезује учитеље да искористе своје право да програмски списак лектуре прошире, те да заједно са ученицима изаберу и обраде у току школске године и неколико дела по слободном избору.

У прилог реченом говори и податак да би анкетирани ученици већином волели да у наставним програмима има више књига лектире. Наиме, на питање да ли би у настави требало да буде више књига лектире, 98 ученика је одговорило потврдно (60,9%), 56 негативно (34,8%), а троје није одговорило (1,9%). Зато још једном наглашавамо да би било добро да учитељи на почетку сваке школске године спроведу кратку анкету, како би утврдили које књиге интересују њихове ученике, те да макар неке од ових књига обраде са ученицима као допунску лектуру. На тај начин ће списак лектире моћи боље да прилагоде потребама конкретних ученика, а тиме и да код деце подстакну интерес и љубав за књижевност. Дела која су наши испитаници предложили такође могу помоћи учитељима при избору допунског штива.

Занимљиво је било анализирати одговоре ученика на питање који су им се текстови нарочито допали, а учили су их у овом или у ранијим разредима. Посебно нас је интересовало који су програмски текстови оставили тако дубок траг на ученике да их се они још увек сећају, иако су их учили у ранијим разредима. На питање није одговорило дванаесторо ученика, њих петоро је изјавило да им се ниједан текст није посебно свидео, а четворо ученика је одговорило да су им се допали сви, односно многи текстови. Одговори које су дали остали ученици поново указују на разноликост доживљаја, интересовања и потреба малих читалаца. Овде ћемо изнети пре свега оне текстове за које се определио највећи број ученика. Већ на самом почетку анализе пажњу привлачи чињеница да је велики број испитаника као најдраже текстове навео наслове познатих песама: *Друјарска њесма*³ (12); *Јесен* (11); *Мјесец и његова бака* (9); *Јејрвица адамско колена* (9); *Свишац, њишеничар и воденичар* (8); *Друј друју* (7); *Плави зец* (6); *Пауково дело* (3); *Љубавна њесма* (2); *Марко Краљевић и беј Косијадин* (1); *Вожња* (1); *Једнога дана* (1); *Тајна* (1), *Цијанин хвали своја коња* (1); *Трешња у цвећу* (1); песме Душана Радовића (1) итд. С једне стране овакав је исход у супротности са одговорима ученика на претходно анализирана питања у којима нико од испитаника није навео ниједну збирку песама као омиљену или последњу прочитану књигу. Запажамо да најпопуларније песме често говоре о пријатељству, дружењу, љубави и природи, а многе од њих су и духовите, шаливе. Надаље, међу програмским текстовима који су се нашим ученицима допали издвајају се и басне: *Пас и његова сенка* (6); *Лав и миш* (4); *Корњача и зец* (2); *Коњ и мајарац* (1); *Вук и јајње* (1). Ипак, најпопуларнији текст је бајка *Трнова Ружица* (16), а међу насловима омиљених текстова предвиђених програмима књижевности за прва четири разреда има и других познатих бајки, како из европске, тако и из српске традиције: *Ружно њаче* (5); *Пейељуа* (2); *Бајка*

³Ова се песма као таква не налази на програмским списковима лектире за млађе разреде, али су се ученици могли упознати са њом у другом разреду, обрађујући избор из *Антологије српске њезије за децу* Душана Радовића (1995: 304–307; П 2004; 2005; П 2006)

о рибару и рибици (1); *Сћакларева љубав* (1); *Себични џин* (1); *Вогено оћледало* (1); *Бајка о гечаку и месецу* (6); *Чардак ни на небу ни на земљи* (1). То смо, додуше, и очекивали, с обзиром на изражену потребу деце овог узраста за чудесним материјалом који разиграва машту и по правилу доноси срећан крај, а о чему је већ било речи. Уосталом, заинтересованост ученика за текстове који апострофирају категорију натприродног потврђује и чињеница да су анкетирани ученици као посебно драге текстове неретко наводили прозна остварења (у целини или у одломцима) која представљају аутентичне моделе ауторске бајке, углавном романескног типа: *Пејтар Пан* (10), *Алиса у земљи чуда* (4), *Мали њринц* (4), *Бескрајна њрича* (1), *Доживљаји мачка Тоше* (1). Истовремено, међу текстовима који су се нашим испитаницима нарочито допали нашли су се и прозни текстови реалистичког садржаја, жанровски и тематски врло разнородни, нпр.: *Позно јесење јујиро* (7); *Међед, свиња и лисица* (5); *Босоноћ и небо* (4); *Лав и човек* (3); *Од њашњака до научењака* (3); *Кроз васиону и векове* (2); *Граг* (2); *Бела Грива* (2) и др. Занимљиво је такође да су се међу текстовима за које се одлучио велики број ученика нашла и три драмска текста – *Чик, да њојодитије збој чеја су се њосваћала два златна браћја* (12); *Зна он унајрег* (3) и *Лег се њоји* (2). Примећујемо да међу поменутиим програмским текстовима који су се ученицима нарочито допали има оних који припадају ауторској књижевности, али и оних који припадају народној књижевности. Овај однос је, сасвим разумљиво, на страни ауторске књижевности, с обзиром да је народна књижевност далеко мање заступљена у наставним програмима за млађе разреде. Истовремено, то што су ученици као најдраже текстове наводили и наслове народних песама, бајки, басни и прича оспорава донекле уверење многих учитеља да су ученицима остварења народне књижевности далека, неразумљива и незанимљива. Уколико се ваљано обраде, и „тешки” текстови са мноштвом непознатих речи, попут народне песме *Јејрвица адамско колено*, могу, видимо, дубоко дотаћи душу ученика и постати им драги. Најзад, запажамо да су ученици, очекивано, навели највише текстова са списка обавезне лектире за четврти разред, који су им најсвежији у сећању, мада има и оних текстова које су учили у неком од претходних разреда, а које су изгледа тако снажно доживели да су им трајно остали у сећању. Заправо, ових је текстова више него што смо очекивали, па у наставку наводимо њихове називе: *Лав и миш* – први разред; *Друјарска њесма*, *Бајка о рибару и рибици*, *Коњ и мајарац*, *Тајна*, *Пролећно јујиро у шуми*, *Доживљаји мачка Тоше*, *Једноћа дана*, *Пас и њејова сенка* – други разред; *Чардак ни на небу ни на земљи*, *Корњача и зец*, *Вук и јајње*, *Љујишићо мече*, бајке браће Грим, *Бајка о белом коњу*, *Сћакларева љубав*, *Себични џин*, *Лав и човек*, *Свињац њражи сунце*, *Марко Краљевић* и *беј Косћадин*, песме Душана Радовића – трећи разред. Разумљиво, међу насловима које ученици

памте из претходних школских година највише је текстова из трећег, а најмање из првог разреда.

Најзад, занимало нас је да истражимо који се текстови из читанке за четврти разред ученицима највише допадају, без обзира да ли је реч о програмским или ванпрограмским текстовима. Наиме, свака читанка, осим текстова прописаних наставним програмом за тај разред, садржи и извештај број текстова из корпуса националне и светске књижевности које одабира сам аутор, верујући да одговарају ученицима конкретног узраста и могу их заинтересовати за велики свет књижевности. У том смислу читанке нису само уџбеници, већ праве антологије чији је задатак да дете привуку и пробуде код њега жељу за читањем и без интервенције учитеља. Зато смо овим истраживањем желели да проверимо колико читанке за четврти разред провоцирају радозналост ученика и потребу да прочитају текстове који се налазе у њима, како програмске, тако и ванпрограмске. Као омиљене читаначке текстове ученици су и овог пута наводили оне исте програмске текстове за четврти разред које су раније истакли као најдраже програмске текстове, али је било и пар нових текстова: одломци из *Пејра Пана* (22), *Малој њринца* (7) и *Бескрајне њриче* (3); *Трнова Ружница* (15); *Јесен* (14); *Мећед, свиња и лисица* (13); *Чик, да њојодиие збој чеја су се њосваћала два злајна брајиа* (12); *Свићаци, њшеничар и воденичар* (11); *Пауково дело* (10); *Мјесец и њејова бака* (11); *Бајка о дечаку и месецу* (10); *Позно јесење јутро* (8); *Јејрвица агајско колено* (8); *Пејлеуја* (6); *Босоноји и небо* (6); *Виолина* (5); *Ружно њаче* (3); *Друј друју* (3); *Јуначка њесма* (3); *Кроз васиону и векове* (3); *Трешиња у цвећу* (2); *Град* (2); *Балада о руменим векнама* (2);... Примећујемо да међу најпопуларнијим текстовима из читанки овог пута нема много остварења народне књижевност, али се зато као избор појединачних ученика јавља још неколико текстова из корпуса народне баштине: *Сћари Вујадин* (2); *Мајка Јову у ружи родила* (1); *Јеленче* (1). Поново бележимо различита интересовања, те није могуће издвојити неку инваријантну карактеристику наведених текстова. Ипак, на основу анализе ученичких одговора чини се да ученици читанку користе пре свега за упознавање са обавезним текстовима, те је зато допунских, ванпрограмских текстова било мање у одговорима ученика: *Балада о руменим векнама*; *Пчелица Маја*; *Каг дедица не зна да њрича њриче*; *Прича о Николи Тесли*; *Прича о масћилу и харњији*; *Погела улоја*; *Лав и миш*. Најзад, додајемо да поново ниједан драмски текст није привукао пажњу ученика. Све у свему, запажамо да текстове који се деци допадају – без обзира да ли је реч о прозном, поетском или драмском делу – одликује машта, оригинална перспектива, необичне слике и неочекивани спојеви, нежност, паметна поука, а уз то, многи наведени текстови имају весело и шалјив карактер.

4. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

На основу истраживања које смо спровели могуће је извести неколико закључака. Као прво, међу књигама које су ученици недавно прочитали и које издавају као омиљене свакако има и књига које припадају обавезној лектури, али је неупоредиво више текстова савремених домаћих и страних писаца са којима ученици нису могли да се сретну у настави, већ су их самостално одабрали и прочитали. Тиме је потврђена прва посебна хипотеза према којој су омиљене књиге наших четвртака оне које ученици нису имали прилику да читају у оквиру лектуре, а припадају остварењима савремене литературе за децу. Истовремено, чињеница да су ученици у великом броју као омиљене књиге наводили остварења класичне књижевности за децу која су део обавезне лектуре (попут *Беле Гриве*, *Алисе у земљи чуда* или *Петра Пана*), у извесној мери оспорава све чешће истицану тврдњу да спискове лектуре треба осавременити.

Као друго, добијени резултати недвосмислено показују да се четвртаци понајвише интересују за прозу, тачније за наративне текстове, динамичне и забавне, пуне занимљивих пустиловина и необичних згода, често бајковитог типа. Истовремено, ученике четвртог разреда снажно привлаче остварења тзв. реалистичке књижевности за децу у којима је обиље акције и необичних, веселих догодовштина из свакодневног живота деце-јунака, те описи природе и животиња. Најзад, иако мали, један број ученика константно, уместо остварења уметничке књижевности, преферира књиге које нечему уче (енциклопедије и сл.). Исте ове уметничке одлике привлаче децу и када је реч о програмским и текстовима из читанки. Укратко, из реченог прозилази закључак да су добијени резултати потврдили другу хипотезу према којој ученици четвртог разреда највише уживају у динамичкој нарацији, и то оној која има карактер пустиловине, често чудесног типа.

Ученици нису самостално наводили драмске и поетске текстове као омиљене или књиге које су недавно прочитали. Међутим, када им се ови текстови понуде у настави, ученици их воле и веома добро прихватају, показују резултати истраживања. Поставља се питање шта је разлог овоме. Када је реч о драми, чини се вероватним објашњење да се ученици и у настави и у читанкама тек ретко срећу са драмом, те да једноставно нису успели да развију интересовање за овај књижевни род. С друге стране, драмски текстови привлаче млађе основце вероватно зато што у њима преовлађују динамички мотиви који задовољавају дечју потребу за акцијом. Када је, пак, реч о поезији, још од раније је познато да око десете године почиње да слаби интересовање ученика за поезију за децу: чак и песме најбољих песника за децу одговарају предшколцима и млађим основцима, па за њих више нема места

у петом разреду (Црнковић, у: Мамузић, Стефановић б. г.: 29); зато их треба усмерити на песме са „зрелијом” тематиком.

Као треће, истраживање је показало да би већина анкетираних ученика волела да у оквиру наставе чита и изучава заједно са учитељем више књига лектуре, чиме је потврђена трећа по реду посебна хипотеза.

На основу свега до сада реченог можемо да констатујемо да се читалачка интересовања ученика четвртог разреда нису много променила у односу на она утврђена у неким ранијим истраживањима, чиме је потврђена општа хипотеза од које смо пошли у истраживању. Охрабрује да већина ученика, поред обавезне лектуре, у слободно време чита и дела по сопственом избору. Утврђена читалачка интересовања ученика треба очувати и даље развити различитим мотивационим поступцима – како у настави, тако и у ваннаставним активностима. Одељењске библиотеке, сматрамо, могу умногоме помоћи учитељима да остваре овај циљ, те да на темељу читалачких склоности ученика подстакну код њих жељу за интегрисањем књиге у свакодневни живот. Иако би се листи дела која ученици радо читају могло штошта приговорити, међу књигама које читају и воле наши четвртаци без сумње има и вредних остварења за децу која одговарају различитим типовима читалаца и која заслужују да се нађу у овој библиотеци. У том смислу ово истраживање може ослободити учитеље непотребног луксуза да све откривају сами и указати им у ком смеру треба даље сами да истражују.

ЛИТЕРАТУРА

Ал-Нафисах, Ал-Шорман (2011): К. Al-Nafisah, R. A. Al-Shorman (2011): Saudi EFL students' reading interests. *Journal of King Saud University – Languages and Translation*, 23: 1–9. Retrieved in August 2014. from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2211083191000020>

Вучковић (2012): Дијана Вучковић, Читалачка интересовања ученика петог разреда основне школе, у: Виолета Јовановић и Тиодор Росић [ур.], *Савремена књижевност за децу у науци и настави*, књ. 15, Јагодина: Педагошки факултет, 195–211.

Доирон (2003): Ray Doiron, Motivating the Lifelong Reading Habit through a Balanced Use of Children's Information Book. *School Libraries Worldwide*, 9(1): 39–49. Retrieved August 2014 from <http://www.google.rs/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.iasl-online.org%2Ffiles%2Fjan03-doiron.pdf&ei=7DKbVLZohN17nvKA2Ao&usg=AFQjCNE1witgl7qzGO7g7JXWgfhedaDzWg&sig2=C-HBdTd9FBjPoMLDb2FmRw&bvm=bv.82001339,d.ZWU>.

Илић, Гајић, Маљковић (2007): Павле Илић, Оливера Гајић, Миланка Маљковић, *Криза читања: комплексан педагошки, културолошки и општиједрушвени проблем*, Нови Сад: Градска библиотека.

Мамузић, Стефановић б. г.: приредили Илија Мамузић и Драгутин Стефановић, *Књижевна лектира у основној школи: методска уједињења и прилози*, Београд: Младо поколење.

Марковић 2012: Снежана Марковић, Новија истраживања читалачких интересовања и навика ученика разредне наставе, у: Виолета Јовановић и Тиодор Росић [ур.], *Савремена књижевност за децу у науци и настави*, књ. 15, Јагодина: Педагошки факултет, 249–262.

П (2004): *Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања*, Београд: Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 10.

П (2005): *Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања*, Београд: Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 1.

П (2006): *Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања*, Београд: Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 2.

Пурић (2012): Далиборка Пурић, Учитель и читалачка интересовања ученика млађег школског узраста, у: Виолета Јовановић и Тиодор Росић [ур.], *Савремена књижевност за децу у науци и настави*, књ. 15, Јагодина: Педагошки факултет, 213–227.

Радовић (1995): Душан Радовић, *Антологија српске ђезије за децу*, Београд: Српска књижевна задруга. Доступно у децембру 2014. на <http://scc.digital.bkp.nb.rs/document/II-393879>.

Росандић (1988): Dragutin Rosandić, *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*, Zagreb: Školska knjiga.

Тодоров (2006): Нада Тодоров, *Ученици и бајке*, Нови Сад: Универзитет и Сомбор: Педагошки факултет.

Цветановић (2012): Зорица Цветановић, *Читанка у разредној настави*, Београд: Учитељски факултет.

Цветановић, Радојчић (2012): Зорица В. Цветановић и Јелена М. Радојчић, Заинтересованост ученика за читање басни у млађим разредима основне школе, у: Виолета Јовановић и Тиодор Росић (ур.), *Књижевност за децу и омладину: наука и настава*, Јагодина: Педагошки факултет, 237–247.

Шабић (1983): Gabrijeła Šabić, *Lirska poezija u razrednoj nastavi*, Zagreb: Školska knjiga.

Magdalena Ivković
Paraćin

CONTRIBUTION TO STUDIES OF YOUNGER GRADERS' READING INTERESTS

Summary: Reliance on pupils' reading interests is necessary if we want to encourage in them the desire to read and improve their reading habits. Therefore, it is important to know the literary preferences of our pupils and to respect them in the classroom as much as possible. This research represents a contribution to studying younger graders' reading interests. In the paper we attempted to: 1. determine what fourth graders read in their spare time and what are their favorite books; 2. determine which texts from curriculums and course books pupils especially like; 3. examine whether fourth graders would like to read more books within literature instruction. In this way, we wanted to perceive literary taste and preferences of fourth grade pupils, as well as to check whether the reading interests of today's fourth graders have changed under the growing influence of modern media. The research was conducted on a random sample that covered 161 fourth graders from five elementary schools in Belgrade and Kruševac.

The results show that, besides the obligatory reading, the majority of fourth graders also read books of their own choice in spare time. Favorite books of our fourth graders are those that pupils have not had the opportunity to read within the obligatory reading, and belong to contemporary literature for children; fourth graders enjoy the most in the dynamic narrative, especially in that one that has the character of adventure, often of a miraculous type; in addition, they would like to read more books within literature instruction. The pedagogical implications of the study suggest that stated reading interests of the pupils should be preserved and further developed by using various motivational processes. In that way pupils' lasting curiosity for exploring the world of literature could be built, based on their reading preferences.

Keywords: fourth graders, reading interests, leisure time, books, curriculum and additional texts.

Vera M. Savić,
Univerzitet u Kragujevcu
Fakultet pedagoških nauka, Jagodina
Katedra za filološke nauke

УДК 371.3::811.111
371.3::811
373.3.016:023-028.31
Прегледни рад
Примљен: 3. октобар 2015.
Прихваћен: 2. новембар 2015.

READING IN ENGLISH: CONTRASTING L1 AND L2 CONTEXTS

Abstract: The paper presents a literature and research review of reading in English as a first (L1) and a foreign/second language (L2). Similarities and differences existing in the two contexts are described and reading research approaches explained with the aim of determining the issues and questions that connect English L1 reading research with English L2 reading research. It is concluded that there is a significant applicability of L1 reading research approaches in L2 settings owing to a number of reasons, and that studies in both research contexts aim at instructional applicability. In the end, implications for new L2 reading research are suggested.

Key words: L1 reading development, L2 reading development, linguistic and processing differences, transfer of reading abilities, L1/L2 reading research.

INTRODUCTION

In spite of the fact that reading has been the focus of an immense body of research for a century, there is still rather limited knowledge of L2 reading development (Grabe, Stoller 2011: xiv). One of the main reasons lies in the differences between L1 and L2 settings. Much of recent research into L2 reading has focused on determining “the components that contribute to or hinder success in reading“ (Savić 2014: 109), like reading strategies, attitudes, motivation, and a number of contextual factors. Also, in the last few decades, studies have attempted to compare the achievement and performance of L1 and L2 readers, producing conflicting results (Grant, Gottardo, Geva 2011: 67). Still, L2 reading research continues to be based on L1 studies, indicating the applicability of L1 research in the field of L2.

SIMILARITIES AND DIFFERENCES BETWEEN L1 AND L2 RESEARCH APPROACHES

Reading is an extremely complex neurolinguistic activity which depends on graphophonic, lexical, syntactic and semantic meaning of the text (Birch 2008; Brewster, Ellis, Girard 2004; Cameron 2008; Crystal 1987; Snow, Burns, Griffin 1998). To be successful, readers must possess knowledge and skills that enable them to “recognise individual letters, know how syllables make individual words, use information from the whole text and the context“ (Cameron 2008: 123). In learning to read in L1 “part of the learning process is to figure out how the writing system encodes the reader’s language“, which makes mapping print to language the fundamental task for any child learning to read (Perfetti, Dunlap 2008: 34).

For skilled readers, reading knowledge and skills operate very quickly in working memory at two levels: lower-level processing (identification) and higher-level processing (interpretation) (Grabe 1991; Grabe 2002; Grabe, Stoller 2011). Lower-level processes refer to lexical access (automatic word recognition), syntactic parsing (extracting grammar information) and semantic proposition formation (building up of semantic information for comprehension), whose activation takes one or two seconds in working memory (Grabe, Stoller 2011: 14). Fluent L1 readers are able to perform the three basic lower-level processes almost automatically, in a couple of seconds: they recognize 98-100 per cent of the words in a text, i.e. four or five words per second, perform syntactic parsing for clause-level meaning very fast without very much conscious attention, and form semantic proposition by combining word meaning into basic clause-level units (Grabe, Stoller 2011: 17-18). Although these processes do not immediately result in comprehension, they are indispensable for reading comprehension: research in L1 settings suggests high correlation between good word recognition skills and reading comprehension, and between syntactic knowledge and reading comprehension, while in L2 settings there is “persuasive observational evidence for the strong relationship between grammar and reading“ (Grabe, Stoller 2011: 17). Rapid and accurate word recognizing ability “has been seen as an important predictor of reading ability, particularly with young readers” (Grabe 1991: 385). Moreover, research suggests that “aspects of syntactic processing are, in relevant sense, reflex-like” and can be explained “in terms of grammar network including neuronal assemblies that act as discrete grammatical sequence detectors” (Pulvermuller, Shytirov, Hastings, Carlyon 2008: 251). However, both L1 and L2 readers “need countless hours of exposure to print (that they are capable of comprehending successfully)“ in order to develop automaticity “in using information from grammatical structures to assist them in reading“ (Grabe, Stoller 2011: 18), and for automatic word recognition (Grabe, Stoller 2011: 15).

Fluent readers use the following six skills and abilities simultaneously and very rapidly, both in L1 and L2: 1. Automatic recognition skills: eight to ten words are accessed every two seconds; 2. Vocabulary and structural knowledge: every two seconds a clause is parsed and a meaning unit is formed; 3. Formal discourse structure knowledge: every two seconds a new meaning unit is connected into the text model; 4. Content/world background knowledge: every two seconds the new information is interpreted according to the purposes, background expectations, feelings and attitudes; 5. Synthesis and evaluation skills/strategies: comprehension is monitored, appropriate inferences are made, and misunderstandings repaired, if needed; 6. Metacognitive knowledge and skills monitoring: ambiguities are resolved, difficulties addressed and text information critiqued, if needed (Grabe 1991; Grabe, Stoller 2011). Consequently, to produce fluent L2 readers, L2 instruction should focus on developing knowledge and skills in all areas mentioned above, using three sources of information: visual, phonological and semantic (encoded in letters, words and sentences). From this information they construct a text base as a dynamic and temporary meaning of the text, which they then integrate using their background knowledge (Cameron 2008: 127-136).

However, learning to read in L2 has many specific features, some of them resulting from “the impact of transfer at various ability levels, on various processes” with which L2 learners have to deal (Grabe, Stoller 2011: 35). In learning to read in English as L2 “an especially important set of questions concerns the effect of L1”, especially the possibility of transferring the “mapping principles learned as part of L1 reading” to reading in English (Perfetti, Dunlap 2008: 35). Grabe and Stoller (2011) argue that “the L2 reader learns to read in the L2 with a two-language processing system”, which means that L2 reading is supported by both languages because “the L1 never completely turns off” (p. 35). The authors have found fourteen differences between L1 and L2 reading development and grouped them into three areas: 1. linguistic and processing differences; 2. individual and experiential differences; 3. socio-cultural and institutional differences (p. 35). The first group of differences is the most complex one, as it refers to differences in vocabulary, grammar, discourse, and orthography, as well as to readers’ metalinguistic and metacognitive awareness, and to two languages transfer influences. The second group relates to differences in individual reading abilities, motivation for reading, exposure to reading and text types and language resources available to readers in L1 and L2. The third group concerns differences in socio-cultural backgrounds, ways of organising texts and expectations of educational institutions.

Linguistic and processing differences between L1 and L2 readers have been studied a lot, and consequently, the research in this area has contributed to understanding many of the aspects of reading. The major difference between L1 and L2 reading is the fact that in L2 reading follows a long period (at least four or five years) of oral language development: with English as L1, reading starts

formally at the age of five in Great Britain, at the age of six in the United States of America, Canada and Australia (Grabe, Stoller 2011; Westwood 2008). At the age children start learning to read in English as L1, they already possess an extensive vocabulary (5000 to 7000 words) and good knowledge of basic grammatical structures (Grabe, Stoller 2011: 36). On the contrary, young L2 learners of English as a foreign language (in foreign language contexts like the Serbian one) have a very limited knowledge of vocabulary and grammar when they begin to read in English: after two years of oral language development in Grade One and Grade Two in the course of two 45-minute lessons a week, they start the reading programme in Grade Three and are supposed to read not only texts containing familiar vocabulary and structures, but are also expected to learn new language through reading, not being able to “match the sounded-out word to a word that they know orally because they do not yet know the word orally” (Grabe, Stoller 2011: 37). Moreover, L2 learners also need a better foundation of structural and discourse knowledge to be able to read texts in English effectively, but research has not yet offered specific suggestions related to foundation of grammatical and text organisation knowledge necessary for L2 reading comprehension (Grabe, Stoller 2011: 37). Also, there are opposing views as well: Urquhart and Weir (1998) point to fact that for L1 learner in the early stages “listening and learning through listening would normally precede reading“, but later “a great deal of language learning – lexis, syntax, rhetorical organisation – would be accomplished via reading“; on the contrary, “an L2 course would not necessarily need to be preceded by an oral course [and] [a] ‘reading to learn language’ stage would precede ‘reading to learn’ stage“ (p. 24).

Metalinguistic awareness, i.e. knowledge of how language functions, and metacognitive knowledge, i.e. knowledge of what one knows, of L2 readers is usually larger than the awareness of L1 readers. Vygotsky (1986) stressed this difference:

The child’s strong points in a foreign language are his weak points in his native language, and vice versa. In his own language, the child conjugates and declines correctly, but without realizing it. He cannot tell the gender, the case, or the tense of the word he is using. In a foreign language, he distinguishes between masculine and feminine genders and is conscious of grammatical forms from the beginning. (p. 195)

As a rule, L2 learners are often in the position to discuss vocabulary and grammar of L2 and also to reflect on their own learning happening while reading in L2; moreover, they usually begin to read in L2 after they have already mastered reading in their L1, and can respond favourably to explicit teaching of strategies that could enhance their reading comprehension in L2 (Grabe, Stoller 2011: 39). Metacognitive knowledge is found to account “for more than 25 per cent of the variance in reading comprehension, with reading self-concept (motivation) add-

ing an additional 5 per cent” (Grabe, Stoller 2011: 39). Serbian young learners start learning to read in English as a foreign language after they have mastered reading in Serbian in both scripts (Cyrillic and Roman) and learned the sentence structure and basic grammar, as well as metalanguage used to describe these aspects of their L1.

The influence of linguistic differences between L1 and L2 on L2 reading comprehension, with English as L2, depends a lot on the readers’ L1. Orthographies can be more or less transparent in different L1s and readers read more easily if the relationship between letters and sounds is more transparent, finding no difficulty in activating the appropriate sounds related to letters: Serbian is fully transparent and 30 letters of the language have exactly 30 corresponding sounds. On the other hand, English is very opaque for an alphabetic language: it has 26 letters and 44 sounds, with more or less inconsistent grapheme-phoneme correspondences and with most letters having “multiple possible pronunciations depending on the word context”, like the letter ‘g’ which “has at least three different sounds (e.g. in ‘garage’ or ‘giraffe’ or ‘thing’) or can be silent (e.g. ‘gnome’)” (Perfetti, Dunlap 2008: 25).

There is research evidence that “readers process words differently in transparent and opaque orthographies” and that “the orthography of a student’s L1 will influence L2 reading development even among advanced L2 readers” (Grabe, Stoller 2011: 41-42). Perfetti and Dunlap (2008) argue that “in the case of orthography, it appears that there can be significant effects on learning to read” (p. 18). The authors’ orthographic depth hypothesis explains how the orthographic depth influences the strategies readers use while reading:

The more shallow or transparent the orthography – that is, the more reliable the correspondences between graphemes and speech segments – the more the reader uses a print-to-sound decoding strategy. The deeper or less transparent the orthography, the more the reader uses a direct look-up the word, without grapheme-speech decoding” (p. 18).

Since in English there is less mapping at grapheme-phoneme level, but higher consistency at the level of the rime (consisting of the vowel and the consonant ending of a syllable), Perfetti and Dunlap (2008) contend that readers of English may not decode letter-by-letter, but may rather use “a larger portion, or “grain size”, of the printed word to map onto spoken language” (p. 19), while “decoding letters to phonemes is more adaptive in a shallow orthography” (p. 26).

Taking into account differences in orthography between Serbian and English, Serbian learners beginning to read in English will probably experience both positive and negative transfer of their L1 reading ability in this respect: the English alphabet will be mostly familiar, as 23 letters of the English alphabet are already used in Serbian, and are formally introduced and practised in reading L1 texts in Grade Two curriculum of the Serbian language; however, automatic

application of ‘1 grapheme = 1 phoneme’ correspondence in Serbian will make it difficult for children to read the words in English where such correspondence cannot be applied; moreover the analytical-synthetical approach, i.e. letter-by-letter reading, which is used in learning to read in Serbian “can make knowledge, skills and strategies used in reading in Serbian ineffective when reading in English” (Savić 2012: 311). A special challenge is posed by the complex system of English vowels, “as the Serbian vowel system consists of five vowels only, while English has twelve pure vowels and eight diphthongs” (Savić, Paunović, Stojanović 2007: 44), most of whom differ in quality from the Serbian ones, so that a lot of practice is needed to master them.

Both in L1 and L2 automaticity of word recognition was regarded as a prerequisite for “higher level processing of meaning across phrases, sentences, paragraphs and whole texts” (Macaro, Erler 2008: 92). What is more, the distinction between bottom-up processes, involving decoding the text word by word and clause by clause, and top-down processes, which implied elaboration of the text in the reader’s mind and extracting the meaning from the reader’s own schemata, was transferred to L2 reading and later led to the models of reading that saw reading comprehension as a result of applying combinations of both processes; schemata can play a very important role in reading comprehension and should be understood as a concept of personal prior knowledge interacting with knowledge of the topic of the text and specific knowledge (Macaro, Erler 2008: 93).

APPLICABILITY OF L1 RESEARCH FINDINGS ON L2 CONTEXTS

Although L1 and L2 reading contexts differ in many aspects, Grabe and Stoller (2011) contend that L1 reading research can offer studies on L2 reading development the right direction for several reasons:

First, far more research has been carried out on reading in L1 contexts (especially in English as an L1) than in L2 contexts. Second, students learning to become readers in L1 contexts usually achieve a reasonable level of fluency in reading comprehension abilities, but the same claim cannot be made for students learning to read in L2 contexts. Third, the ability to draw implications for instruction from research – including training studies that demonstrate the effectiveness of numerous instructional techniques and practices – is much more developed in L1 contexts than it is in L2 contexts. Fourth, reading instruction in L1 contexts has been a source of many instructional innovations that have not yet been explored extensively in L2 contexts, either at the level of research or at the level of practical implementation. (p. 4)

Consequently, English L1 reading research gives a much more complete picture of reading development, especially of fluent reading comprehension. In

L1 contexts, studies have been rather extensive, tackling a variety of learners' ages, from early childhood to university level, and focusing on different aspects of reading ability, from word recognition and vocabulary development, through comprehension and discourse organisation, to reading strategies and reading fluency (Grabe, Stoller 2011: 34). Research results into L1 reading have highlighted important issues, shed more light on reading development and reading skills, and provided significant knowledge that can promote both L1 and L2 reading instruction.

IMPLICATIONS FOR RESEARCH

There are significant research implications stemming from the above discussion of three groups of differences in L1 and L2 reading development. As “current L2 research suggests that the L2 reader is one who incorporates both L1 and L2 language and literacy knowledge”, research of L2 reading comprehension should inevitably explore “L2 reading processes, the role of L1 transfer, the development and use of the bilingual lexicon, and the strengthening impact of L2 input knowledge as the L2 reader develops” ” (Grabe, Stoller 2011: 56). Moreover, it must be taken into account that there is a two-way transfer, as Vygotsky (1986) stated quite explicitly:

Success in learning a foreign language is contingent on a certain degree of maturity in the native language. The child can transfer to the new language the system of meanings he already possesses in his own. The reverse is also true - a foreign language facilitates mastering the higher forms of the native language. The child learns to see his language as one particular system among many, to view its phenomena under more general categories, and this leads to awareness of his linguistic operations. (pp. 195–196)

New research should allow “comparison of L2 outcomes across contexts” and thus help identify the variables significant for predicting success in L2 reading (Murphy 2014: x). A possible way to build new knowledge is to replicate L1 and L2 reading research studies in different contexts.

CONCLUSION

The comparison of L1 and L2 reading research has indicated the areas of mutual interest in the two fields, but the emphasis in L2 studies of reading development reflect the peculiarities of L2 reading research issues, i.e. factors affecting reading success. It can be concluded from the above survey of recent reading research that a variety of variables interact with both L1 and L2 reading development, and that more research is needed for a deeper and more comprehensive understand-

ing of the area. Considering the growing importance of reading in English, the main purpose of all reading research should inevitably be instructional applicability, i.e. improvement of reading in English both as L1 and L2.

REFERENCES

- Birch (2008): Barbara M. Birch, *English L2 reading: Getting to the bottom*, (second edition), New York: Routledge.
- Brewster, Ellis, Girard (2004): Jean Brewster, Gail Ellis, Denis Girard, *The primary English teacher's guide*, London: Penguin.
- Cameron (2008): Lynne Cameron, *Teaching languages to young learners*, (11th printing), Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal (1987): David Crystal, *The Cambridge encyclopedia of language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe (1991): William Grabe, Current developments in second language reading research, *TESOL Quarterly* 25 (3), pp. 375–406.
- Grabe (2002): William Grabe, Foundations for L2 reading instruction, *The Language Teacher Online*, July, 1-4. <http://www.jalt-publications.org/tlt/articles/2002/07/grabe> Retrieved 1.2.2014
- Grabe, Stoller (2011): William Grabe, Fredricka L. Stoller, *Teaching and researching reading*, (2nd ed), Great Britain: Pearson Education Limited.
- Grant, Gottardo, Geva (2011): Amy Grant, Alexandra Gottardo, Esther Geva, Reading in English as a first or second language: The case of grade 3 Spanish, Portuguese, and English speakers learning. *Disabilities Research & Practice*, 26(2), 67–83, 2011 The Division for Learning Disabilities of the Council for Exceptional Children.
- Macaro, Erler (2008): Ernesto Macaro, Lynn Erler, Raising the achievement of young-beginner readers of French through strategy instruction, *Applied Linguistics* 29 (1): 90–119.
- Murphy (2014): Victoria A Murphy, *Second language learning in the early school years: Trends and contexts*, Oxford: Oxford University Press.
- Perfetti, Dunlap (2008): Charles A. Perfetti, Susan Dunlap, Learning to read: general principles and writing system variations. In Koda, Keiko and Zehler, Annette M. (Eds.), *Learning to read across languages*. New York: Routledge, pp. 13–38.
- Pulvermuller, Shytirov, Hastings, Carlyon (2008): Friedemann Pulvermuller, Yury Shytirov, Anna S. Hastings, Robert P. Carlyon, Syntax as a reflex: Neurophysiological evidence for early automaticity of grammatical processing. *Brain and Language*, 104, pp. 244–253.
- Savić, Paunović, Stojanović (2007): Milica Savić, Tatjana Paunović, Sonja Stojanović, *English phonology workbook for Serbian EFL students*, Niš: University of Niš, Faculty of Philosophy.
- Savić (2012): Vera Savić, Razvoj veštine čitanja na engleskom jeziku na mlađem uzrastu. U Jovanović, Violeta i Rosić, Tiodor (ur.), *Književnost za decu i omladinu – nauka i nastava*, Jagodina: Fakultet pedagoških nauka, 299–315.
- Savić (2014): Vera Savić, Investigating reading skills of Serbian young learners learning English as a foreign language. In Enever, Janet, Lindgren, Eva and Ivanov,

Sergej (Eds.), *Conference proceedings from Early Language Learning: Theory and Practice 2014*, Umea: Umea University, 108–114.

Snow, Burns, Griffin (Eds.) (1998): Catherine E. Snow, Susan M. Burns, Peg Griffin, *Preventing reading difficulties in young children*, Washington, DC: National Academy Press.

Urquhart, Weir (1998): A. H. Urquhart, Cyril J. Weir, *Reading in a second language: Process, product and practice*, New York: Longman.

Vygotsky (1986): Lev Vygotsky, *Thought and language*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Weaver (2002): Constance Weaver, *Reading process and practice*, 3rd ed, Portsmouth: Heinemann.

Westwood (2008): Peter Westwood, *What teachers need to know about reading and writing difficulties*, Camberwell: Australian Council for Educational Research Ltd (ACER Press)

Вера Савић

Универзитет у Крагујевцу

Факултет педагошких наука, Јагодина

Катедра за филолошке науке

ЧИТАЊЕ НА ЕНГЛЕСКОМ: КОНТРАСТИРАЊЕ L1 И L2 КОНТЕКСТА

Резиме: У раду је дат преглед литературе и истраживања вештине читања на енглеском као матерњем језику (L1) и на енглеском као страном/другом језику (L2). Описане су сличности и разлике које се јављају у ова два истраживачка контекста и утврђена питања која повезују L1 и L2 истраживања, како би се објаснила апликабилност истраживања читања у L1 контексту на L2 контекст.

Упркос чињеници да се вештина читања истражује дуже од једног века, још увек се не зна много о развоју вештине читања на страном/другом језику. Главни разлог за то јесу бројне разлике које постоје између L1 и L2 контекста. Међутим, сличности у развоју вештине читања у оба контекста се не могу оспорити; у оба контекста, течно читање подразумева истовремену и веома брзу примену шест вештина које омогућавају препознавање речи, утврђивање значења реченичких целина на основу граматичке анализе, формирање значењског модела текста, разумевање текста у односу на претходно знање о теми текста, синтезу и евалуацију идеја у тексту и контролу разумевања, и најзад, примену метакогнитивних знања и вештина како би се разрешиле недоумице и тешкоће у разумевању. Истраживања читања на енглеском језику у L1 контексту утврдила су високу корелацију између вештине препознавања речи и разумевања текста, као и између познавања граматике и разумевања текста, док се у L2 контексту може рећи да је брзина и тачност препознавања речи значајан предиктор вештине читања, као и да знање граматике значајно утиче на вештину читања.

С друге стране, бројне разлике у L1 и L2 контекстима утичу на особености истраживања у L2 контексту. Најсложеније су лингвистичке разлике (у ортографији, лексици, граматици, дискурсу, и неопходним металингвистичким и метакогнитивним способностима), затим индивидуалне и социокултурне. Ипак, истраживање читања у L2 контексту и даље се ослања на истраживања читања на енглеском језику у L1 контексту, како због много већег броја истраживања у L1 контексту, тако и због веће могућности примене резултата у настави читања.

У раду се закључује да се истраживање читања на енглеском језику у L1 контексту може применити и на L2 контекст, као и да истраживања читања у оба контекста имају значајне импликације за наставу читања на енглеском језику и у L1 и у L2 контексту.

Кључне речи: развој вештине читања на енглеском као матерњем језику (L1), развој вештине читања на енглеском као страном/другом језику (L2), лингвистичке разлике, трансфер вештине читања, истраживање читања у L1 и L2 контексту.

Душан П. Ристановић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука, Јагодина
Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК 371.3.:3/5(497.11)
Оригинални научни рад
Примљен: 6. октобар 2015.
Прихваћен: 2. новембар 2015.

УТИЦАЈ ПРОЈЕКТНОГ МОДЕЛА РАДА У НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА НА ПОЗНАВАЊЕ СПЕЦИФИЧНИХ ВЕШТИНА И АЛГОРИТАМА

Апстракт: У раду се разматрају резултати истраживања чији је циљ био да се утврди утицај пројектног модела рада у настави природе и друштва на познавање специфичних вештина и алгоритама, једне од категорија процедуралних знања. Постојање узрочно-последичних веза између ове две варијабле проверавано је експерименталном методом, на узорку од 142 ученика четвртог разреда основне школе (72 ученика експерименталне и 70 ученика контролне групе). Резултати су показали да је, у датим условима, примењени пројектни модел рада у настави природе и друштва ефикаснији у области познавања истраживачких процедура, у односу на традиционални модел наставе.

Кључне речи: пројектни модел рада, настава природе и друштва, процедурална знања, познавање специфичних вештина и алгоритама, истраживачке процедуре.

ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Како превазићи проблеме који се јављају у традиционалној настави? Једно од могућих решења, засновано на конструктивистичкој парадигми, огледа се у измени позиција и улога наставника и ученика у наставном процесу. Ова измена подразумева да „настава не треба да буде усмерена на запамћивање информација, којима школе просто засипају ученике, већ на активно и стваралачко учествовање ученика у процесу преображавања информација путем самосталног мишљења, формирања способности самосталне обраде знања, способности за самообразовање и самоваспитање. Основни задатак наставника је да у процесу наставе обезбеде оптимално повољне услове за развој и формирање самосталног стваралачког мишљења и сазнајних активности као услове који повећавају развијајућу улогу наставе” (Ђорђевић 2004: 735).

Овако формулисан задатак наставе предвиђа битну трансформацију улога ученика (од пасивног слушаоца ка активном мислиоцу и ствараоцу) и наставника (од доминантног предавача ка инструктору, организатору и сараднику). На тај начин се мења и целокупно дидактичко моделовање наставе, тако да се са информационо-илустративног модела усмереног ка наставнику прелази на кооперативно-истраживачке моделе усмерене ка ученицима. У традиционално конципираним дидактичким схватањима „убичајено је истицање циљева наставе навођењем што ће наставник чинити: говорити, објаснити или показати. Подразумијева се како ће ученици то позорно слушати, гледати, схватити и научити. Традиционална дидактика је дидактика наставне активности. Напротив, у дидактици наставе усмјерене ученику истичу се циљеви што их ученици требају остварити и оспособљености што их требају стећи тијekom активности у настави (у наставној ситуацији или наставној епизоди те уз одређени дидактички сценариј). Та дидактика разматра просторе, наставне медије и опрему за учениконе активности” (Матијевић 2008: 190).

У проналажењу решења наведених проблема, измена позиција и улога ученика и наставника довела је до стварања модела наставе различитих од традиционалног. Другачији дидактичко-методички приступи организацији и реализацији наставног процеса резултирали су појавом кооперативне, диференциране, тимске, хеуристичке, проблемске, респонсибилне, интегративне и многих других врста наставе. Један од таквих модела је и пројектни модел наставног рада. Утемељен на изграђивању знања и развијању способности кроз рад на истраживачким пројектима, овај модел је прошао развојни пут од наставне методе (пројект метод Дјуи и Килпатрика) до целовитог наставног система који предвиђа примену различитих метода наставе и учења. Сврха пројектног модела наставног рада је отклањање недостатка у раду велике групе ученика и потреба за организовањем занимљивијег, свестранијег и ефикаснијег учења, нарочито кроз развој процедуралних знања ученика и примена услова који покрећу научно истраживање. Да би се овако дефинисана сврха остварила, најчешће се осмишљавају активности у којима се прожимају решавање проблемских задатака, израда пројекта истраживања и његова реализација. Развијање истраживачких способности, сарадња која се успоставља међу ученицима током рада на пројектима, усвајање логичких поступака истраживања обухваћених пројектима, имају значаја и за друге активности у каснијем животу. Поред тога, стављање ученика у улогу истраживача који морају да испоштују етапе пројектног рада и тако дођу до одређених сазнања, може имати изузетну мотивишућу функцију (Гојков 2006). У традиционалној настави, активности ученика су углавном усмерене ка стицању информација, а ниво знања који се том приликом развија је углавном на нивоу репродукције. Насупрот томе, како истичу Блуменфел-

дова и сарадници (Blumenfeld et al, 1991), када ученици израђују пројекат, истражују и траже решење проблема, код њих се развија схватање кључних научних принципа и концепата. Такво учење, такође, ставља ученика у реалистично, контекстуализовано окружење за решење проблема. Пројекат може, у том смислу, да буде мост између појава у учионици и искуства реалног живота (Blumenfeld et al, 1991).

Међутим, мало је истраживања у којима је пројектни модел рада реализован у оквиру наставе Природе и друштва, а нас је посебно занимало како он утиче на квалитет процедуралних знања ученика. Процедурално знање подразумева знање како нешто треба урадити, како спровести истраживање или употребити одређене вештине. Обухвата више различитих категорија, од познавања специфичних вештина и алгоритама, познавања специфичних техника и метода, до познавања критеријума за одређивање примене одговарајућих процедура. Знање специфичних вештина и алгоритама се изражава кроз познавање редоследа одређених активности. Тај редослед може бити строго фиксиран, па је нужно придржавати се прописаних корака, али може бити и флексибилан, па треба донети одлуку о избору наредних корака. Често се као резултат коришћења процедуралног знања јавља фактографско или концептуално знање (Мишчевић-Кадиевић, 2011). Пример за ову врсту знања у пројектном моделу рада је познавање редоследа истраживачких поступака у изради и реализацији пројекта (од постављања проблема до доношења закључака).

Из ових теоријских полазишта произилази питање да ли пројектни модел рада у настави природе и друштва заиста позитивно утиче на познавање специфичних вештина и алгоритама, полазне категорије процедуралних знања ученика. До одговора на ово питање покушаћемо да дођемо на основу резултата спроведеног истраживања.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Циљ истраживања

Испитати утицај пројектног модела рада у настави природе и друштва на развој знања специфичних вештина и алгоритама.

Методе, технике и инструменти истраживања

Експерименталном методом утврђивано је постојање узрочно-последичних веза између пројектног модела рада у настави природе и друштва (независна варијабла) и знања специфичних вештина и алгоритама као

категорије процедуралних знања ученика (зависна варијабла). Примењена је варијанта експеримента са паралелним групама. Настава природе и друштва је у одељењима експерименталне групе реализована путем пројектног модела рада, у којем је доминирало „учење логике истраживачких поступака на примерима сопствених пројеката” (Шефер 2008: 22). У одељењима контролне групе радило се на традиционалан начин, са одређеним елементима истраживачког рада¹.

Ефекти истраживачког искуства проверавани су суптестовима за проверу познавања специфичних вештина и алгоритама, у оквиру тестова процедуралних знања (ТПЗ1 и ТПЗ2). Тест ТПЗ1 је примењен на иницијалном испитивању у обе групе (експерименталној и контролној), и садржао је питања затвореног и отвореног типа. Тест ТПЗ2 је примењен у финалном испитивању, након реализације експерименталног програма, и садржао је питања отвореног типа. Питања у суптестовима односила су се на познавање етапа и процедура пројектног рада у настави природе и друштва.

Узорак истраживања

Узорак испитаника чинили су ученици три одељења експерименталне и три одељења контролне групе градских основних школа из Јагодине. У истраживању су учествовала 142 ученика, 72 у одељењима експерименталне и 70 у одељењима контролне групе. За узорак садржаја определили смо се за део садржаја наставне теме Осврт уназад – прошлост, која се изучава у четвртој разреду. На одабир историјских садржаја за наше истраживање првенствено је утицао став да „учећи историју ученици учвршћују и развијају неке опште принципе научног рада” (Пешикан-Аврамовић 1996: 16).

Статистичка обрада података

Приликом статистичке обраде података руководили смо се циљевима и задацима истраживања, природом експерименталног истраживања и примењеним техникама и инструментима истраживања. За обраду података коришћен је софтверски пакет за статистичку обраду података SPSS, верзија 17.0. У анализи прикупљених резултата употребљени су следећи статистички поступци:

- на нивоу дескриптивне статистике – аритметичка средина (M) и стандардна девијација (SD),

¹Под „елементима истраживачког рада” се подразумевало да су ученици контролних одељења на три часа природе и друштва реализовали одређене задатке путем групног рада. Од њих се тражило да пронађу одговарајуће изворе и на основу њих припреме излагања о задатој проблематици, али се није битније говорило о планирању истраживања.

- за утврђивање разлика између експерименталне и контролне групе у процедуралним знањима из области пројектног рада – t-тест независних узорака.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

Познавање редоследа истраживачких поступака представља почетну категорију процедуралних знања која је требало развити путем примењеног модела пројектног рада у настави природе и друштва. Иако најнижа у хијерархији процедуралних знања, и најчешће одговара фактографским или концептуалним знањима, ова категорија је неизоставна и јако значајна. Да би успешно осмислили и реализовали неко истраживање у настави природе и друштва и написали добар пројекат, ученици морају да познају редослед његових етапа. Познавање и разумевање редоследа истраживачких етапа је „у основи најбитније питање из ове области, јер репрезентује познавање плана, тј. дизајна истраживања, односно разумевање поступности у прикупљању и обради података, где сваки корак логично произилази из претходног и услов је за корак који следи” (Шефер 2008: 146). Из тих разлога се на самом почетку од ученика захтевало да утврде правилан редослед поступака који учествују у истраживању одређеног проблема². Очекивало се да ће ученици успети, на основу логичког расуђивања, да макар делимично тачно одговоре на ово питање. Потпуно тачан одговор на ово питање дат је у табели 1.

Табела 1. *Правилан редослед истраживачких корака*

Редни број	Истраживачки кораци (етапе)
5.	Доносе се закључци
3.	Прикупљају се подаци на различите начине и на различитим местима
6.	Пише се извештај о раду, прави се презентација резултата
4.	Обрађују се подаци – групишу се, анализирају, издваја се битно од небитног
1.	Поставља се проблем или тема истраживања
2.	Прави се пројекат истраживања

²Из разговора са наставницима одељења експерименталне и контролне групе сазнали смо да са ученицима никада нису примењивали „прави истраживачки рад” по јасно утврђеној методологији и дефинисаним етапама, па смо претпоставили да су њихова знања из те области минимална. Зато је на иницијалном тестирању прво питање било дато у форми питања затвореног типа, у којем је требало да ученици поређају понуђене етапе истраживања, од почетне до завршне.

Када је реч о познавању правилног редоследа истраживачких поступака, ученици експерименталне и контролне групе су на иницијалном тестирању постигли следеће резултате (табела 2):

Табела 2. *Посејинућа ученика на иницијалном тестирању – познавање редоследа истраживачких поступака*

	f	Категорије одговора			Укупно
		Нетачно	Делимично тачно	Тачно	
Контролна група	11	49	10	70	
	15,7%	70,0%	14,3%	100,0%	
Експериментална група	13	46	13	72	
	18,1%	63,9%	18,1%	100,0%	
Укупно	24	95	23	142	
	16,9%	66,9%	16,2%	100,0%	

Највећи проценат ученика обе групе је дао делимично тачне одговоре (63,9% у експерименталној и 70%) у контролној групи. Делимично тачним одговорима сматрани су одговори у којима се јављају минимална одступања од правилног редоследа истраживачких поступака. На пример, најчешћа грешка у одређивању правилног редоследа поступака односила се на замену места почетних корака (постављање проблема истраживања следи након израде истраживачког пројекта), или крајњих корака истраживања (прво се презентују резултати а затим се доносе закључци о проблему истраживања). У експерименталној групи, ову грешку је направило 93,5% ученика који су дали делимично тачан одговор, а у контролној 93,87% ученика. Број ученика који су дали потпуно нетачне и потпуно тачне одговоре у експерименталној групи је био једнак, по 18,1%, а у контролној се незнатно разликовао у корист ученика који нису тачно одговорили (15,7% нетачних и 14,3% тачних одговора).

Друго питање из ове категорије процедуралних знања било је усмерено на познавање редоследа поступака израде истраживачких пројеката. Како се израда пројекта сматра првим од битних обележја (Thomas, 2000) и кључном „спољном одредницом” (Marshall et al, 2010) пројектног модела рада у настави природе и друштва, у иницијалном тесту знања се од ученика тражило да одреде правилан редослед етапа израде пројекта истраживања. И ово питање се на иницијалном тесту знања јавља у облику питања затво-

реног типа, из већ наведених разлога. Потпуно тачан одговор на ово питање дат је у табели 3.

Табела 3. *Правилан редослед посматрања израде пројекта истраживања*

Редни број	Кораци (етапе) израде пројекта истраживања
3.	Договарају се начини прикупљања података
2.	Договара се редослед истраживачких активности
4.	Организује се рад групе – врши се подела задужења
1.	Одређују се циљеви рада

Као и код претходног питања, највећи број ученика из обе групе (око 60%) је дао делимично тачан одговор (табела 4).

Табела 4. *Посматрања ученика на иницијалном тестирању – познавање редоследа посматрања израде пројекта истраживања*

		Категорије одговора			Укупно
		Нетачно	Делимично тачно	Тачно	
Контролна група	F	12	47	11	70
	%	17,1%	67,1%	15,7%	100,0%
Експериментална група	F	13	38	21	72
	%	18,1%	52,8%	29,2%	100,0%
Укупно	F	25	85	32	142
	%	17,6%	59,9%	22,5%	100,0%

Код делимично тачних одговора доминира замена редоследа појединих етапа, у овом случају, поступака израде пројекта истраживања. Варијације измена правилног редоследа су бројне, али је запажено да су сви ученици у овој категорији непогрешиво на прво место стављали одређивање циљева. Занимљиво је да је готово двоструко већи број ученика експерименталне групе одговорио потпуно тачно на ово питање (29,2% у експерименталној и 15,7% у контролној групи).

Резултати иницијалног тестирања познавања редоследа истраживачких поступака између експерименталне и контролне групе упоређени су t-тестом независних узорака (табела 5). Генерисани подаци указују да нема

статистички значајне разлике између испитаника експерименталне групе ($M = 2,1111$, $SD = 1,20510$) и контролне групе ($M = 1,9714$, $SD = 1,14910$). Разлика између средњих вредности овог обележја по групама ($t = 0,736$, уз $df = 140$ и $p > 0,05$) је била врло мала и случајна, што говори о уједначености ученика експерименталне групе у познавању редоследа истраживачких поступака.

Табела 5. *Значајности разлика између експерименталне и контролне групе у познавању редоследа истраживачких поступака – резултати иницијалног тестирања*

Група испитаника	N	M	SD	T	Df	P
Експериментална	72	2,1111	1,20510	0,736	140	0,463
Контролна	70	1,9714	1,14910			

Да би се стекла објективнија слика о постигнућима ученика након реализације експерименталног програма, на финалном тесту процедуралних знања постојала су само питања отвореног типа. У испитивању познавања редоследа истраживачких поступака, ученици нису имали могућност да поређају унапред дате етапе, већ је требало да самостално формулишу њихове називе и одреде тачан редослед. Одговори ученика на прво питање приказани су у табели 6.

Табела 6. *Постигнућа ученика на финалном тестирању – познавање редоследа истраживачких поступака*

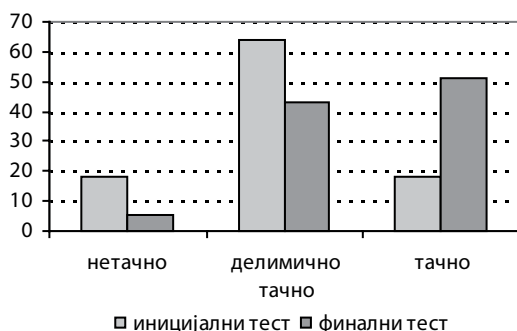
		Категорије одговора			Укупно
		Нетачно	Делимично тачно	Тачно	
Контролна група	f	33	37	0	70
	%	47,1%	52,9%	0%	100,0%
Експериментална група	f	4	31	37	72
	%	5,6%	43,1%	51,4%	100,0%
Укупно	f	37	68	37	142
	%	26,1%	47,9%	26,1%	100,0%

Разлике се уочавају у свим категоријама одговора, а најочигледније су у погледу броја ученика који су дали тачне и нетачне одговоре. У експерименталној групи тај број се креће око половине испитаника (51,4%), док у контролној групи ниједан ученик није знао тачно да наведе редослед ис-

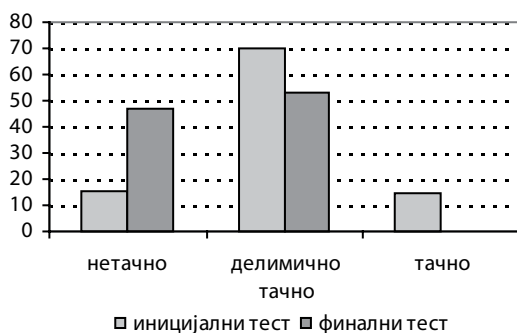
траживачких поступака. Ученици који су делимично тачно одговорили су заступљенији у контролној групи, 52,9% у односу на 43,1% у експерименталној, као и ученици који су дали нетачне одговоре (47,1% у контролној према 5,6% у експерименталној).

Однос између постигнућа ученика експерименталне групе у познавању истраживачких поступака, пре и након примене експерименталног програма, приказан је на хистограму 1. Уочава се значајно повећање тачних и смањење погрешних одговора.

Хистограм 1. *Постигнућа експерименталне групе у познавању редоследа истраживачких поступака*



Хистограм 2. *Постигнућа контролне групе у познавању редоследа истраживачких поступака*



Измена типа питања у иницијалном и финалном тесту, тј. изузимање могућности избора између понуђених одговора, вероватно је довела до знатно нижих постигнућа ученика контролне групе на финалном тестирању (хистограм 2). Ученици који нису имали прилике да учествују у раду на пројек-

тима у настави природе и друштва, нису могли самостално да одреде редослед истраживачких поступака, што је и очекивано. Учено је да ученици чији су се одговори рачунали као нетачни нису ни одговорили на постављено питање. Остали су навели непотпуне одговоре, успевши да наведу највише четири елемента која би могла да се подведу под истраживачке поступке.

Навешћемо неколико типичних примера непотпуних одговора са финалних тестова у контролној групи.

„Припремање прибора за истраживање, истраживање и приказивање истраживања.”

„Ако треба да истражујемо заједно са друговима, прво се договарамо како ћемо да истражујемо, а затим идемо да истражујемо.”

„Можемо да истражујемо различите ствари. Прво треба да набавимо опрему за истраживање. Зависи шта истражујемо. Онда треба да одемо на место где ћемо нешто да истражујемо. Док истражујемо, записујемо или сликамо шта смо открили. На крају то покажемо учитељици и друговима.”

До сличних резултата се дошло и анализом одговора ученика на друго питање финалног теста, које се односило на познавање редоследа поступака израде пројекта истраживања (табела 7).

Табела 7. *Последица ученика на финалном испитивању – познавање редоследа поступака израде пројекта истраживања*

	Категорије одговора			Укупно	
	Нетачно	Делимично тачно	Тачно		
Контролна група	f	37	33	0	70
	%	52,9%	47,1%	0%	100,0%
Експериментална група	f	4	26	42	72
	%	5,6%	36,1%	58,3%	100,0%
Укупно	f	41	59	42	142
	%	28,9%	41,5%	29,6%	100,0%

У односу на претходно питање, у експерименталној групи се повећао проценат ученика који су тачно одговорили на постављено питање – навели поступке и њихов редослед у изради пројекта истраживања, и износи 58,3%. Више од трећине ученика (36,1%) дало је делимично тачан одговор, а грешке које су правили су се у већини случајева односиле на:

- замену редоследа појединих процедура: „Одредимо циљ пројекта, поделимо ко ће шта да ради у групи, направимо план истраживања и на крају како да прикупимо податке”;

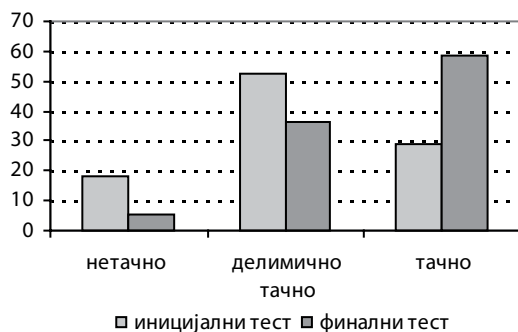
- изостављање неке од процедура: „Напишемо циљ пројекта, осмислимо како да истражујемо и напишемо пројекат”;
- додавање процедура које се не односе на израду, већ на реализацију пројекта: „Одредимо проблем који ћемо да истражујемо, направимо пројекат, поделимо послове у групи, истражујемо и правимо презентацију”.

С обзиром на то да се ученици први пут сусрећу са оваквим начином рада, не би требало ни очекивати да након примене експерименталног програма сви буду у стању да у потпуности разграниче активности које се односе на дизајнирање и израду пројекта, од оних који се односе на његову реализацију.

У контролној групи се појављује велики распон између потпуно тачних и потпуно нетачних одговора ученика на постављено питање. Поновила се ситуација да нема тачних одговора, а нетачни одговори чине преко половине укупног броја одговора (52,9%). И у овом случају се јавља велики број ученика који уопште није одговорио на постављено питање. Што се тиче делимично тачних одговора, они већином обухватају редукцију броја процедура („Напишемо циљ пројекта и напишемо пројекат”), или додавање процедура реализације пројекта („Када напишемо пројекат који има циљ и начине како ћемо истраживати, спроведемо истраживање из пројекта”). С обзиром на то да ученици контролне групе нису имали искустава у раду на пројектима, делимично тачни одговори се могу објаснити присећањем поступака израде пројекта који су били дати у готовом облику на иницијалном тесту.

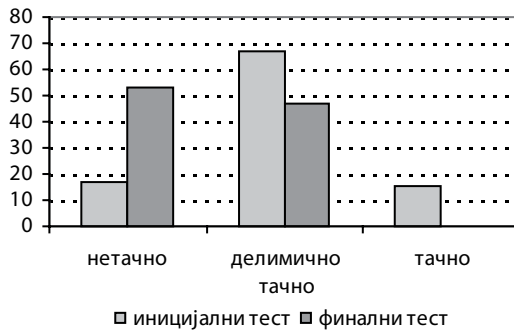
Степен напредовања ученика експерименталне групе у познавању редоследа поступака који се примењују у дизајнирању пројекта истраживања, може се уочити и на хистограму 3.

Хистограм 3. *Последицућа експерименталне групе у познавању редоследа поступака израде пројекта истраживања*



Изузимање могућности избора између понуђених одговора на финалном тестирању поново се јавља као вероватни узрок нижих постигнућа ученика контролне групе на финалном тестирању (хистограм 4). Како је раније опажено, у одговорима на претходно питање ниједном није било речи о пројекту истраживања, тако да се за још слабији успех у познавању редоследа поступака који се примењују у дизајнирању пројекта истраживања на финалном тестирању, може рећи да је био очекиван.

Хистограм 4. *Постигнућа контролне групе у познавању редоследа поступака израде пројекта истраживања*



Ако упоредимо резултате добијене испитивањем утицаја пројектног модела рада у настави природе и друштва на познавање редоследа истраживачких поступака, спроведеним у нашем истраживању, са резултатима из истраживања које је спровела Јасмина Шефер (2008), установићемо да се они у великој мери поклапају. Резултати познавања истраживачких поступака огледног и контролног одељења на иницијалном и финалном испитивању у четвртој разреду на питањима отвореног и затвореног типа, из тог истраживања, показују да „на питања отвореног типа о редоследу истраживачких корака, огледно одељење предњачи у односу на контролно на иницијалном и финалном испитивању и побољшава своје резултате на финалном испитивању” (Шефер 2008: 149). Такође, квалитативна анализа је показала да ученици огледног одељења дају разноврсније и софистицираније одговоре, и да „коректно и са разумевањем користе основне појмове из научне методологије за описивање фаза истраживања, које су научила током истраживачког рада у четвртој разреду” (Шефер 2008: 150).

Сублимирајући напред наведене резултате, можемо констатовати да је, захваљујући примени пројектног модела рада у настави природе и друштва, већина ученика експерименталне групе успела да развије знања специфичних вештина и алгоритама (у нашем случају: познавање редоследа истраживачких поступака). На то указују и разлике између постигнућа ученика ек-

сперименталне ($M = 2,9861$, $SD = 0,93250$) и контролне групе ($M = 1,0000$, $SD = 1,13203$), статистички значајне на нивоу $p < 0,01$ (табела 8).

Табела 8. *Значајности разлика између експерименталне и контролне групе у познавању редоследа истраживачких посматрања – резултати финалног тестирања*

Група испитаника	N	M	SD	t	df	P
Експериментална	72	2,9861	0,93250	11,394	140	0,000
Контролна	70	1,0000	1,13203			

ЗАКЉУЧАК

Савремена дидактичка теорија под основним смислом школског образовања подразумева оспособљавање ученика за конструкцију генеративних и трансферних знања, која ће им омогућити даље учење и напредовање. У том смислу, тежиште наставе треба да буде усмерено ка стицању и развијању процедуралних знања (Mirkov, 2013).

Резултати нашег истраживања су потврдили да се у домену развијања знања специфичних вештина и алгоритама у настави природе и друштва, пројектни модел рада показао ефикаснијим у односу на традиционални модел. Иако је више од трећине ученика експерименталне групе на финалном тестирању дало делимично тачне одговоре на постављено питање о редоследу истраживачких процедура, у односу на њихова почетна постигнућа и на постигнућа ученика контролне групе, остварен је знатан напредак. Насупрот томе, знања која се стичу на традиционалан начин у уочљиво мањој мери подстичу развој истраживачких способности и интересовања, битних за учење и разумевање садржаја наставе природе и друштва.

ЛИТЕРАТУРА

Blumenfeld et al. (1991): Phyllis C. Blumenfeld et al, Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning, *Educational Psychologist*, 26 (3&4), 369–398.

Gojков (2006): Grozdanka Gojков, *Metateorijske koncepcije pedagoške metodologije*, Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.

Ђорђевић (2004): Јован Ђорђевић, Теорије и схватања о настави и развоју. *Педагошка стварност* бр. 9–10, 734–758.

Матијевић (2008): Milan Matijević, Projektно учење и настава, у: *Nastavnički suputnik*, uredio Boris Drndarić, Zagreb: Znamen, 188–225.

Marshall et al. (2010): Jill A. Marshall, Anthony J. Petrosino, Taylor Martin, Preservice teachers conceptions and enactments of project-based instruction, *Journal of Science of Educational Technology*, 19, 370–386.

Мирков (2013): Snežana Mirkov, *Учење – зашто и како*, Београд: Институт за педагошка истраживања.

Мишчевић-Кадиевић (2008): Гордана Мишчевић-Кадиевић, *Кооперативна настава природе и друштва и квалитет знања ученика*, Београд: Учитељски факултет.

Пешикан-Аврамовић (1996): Ана Pešikan Avramović, *Treba li deci istorija*, Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Thomas (2000): John Thomas, *A review of research on project-based learning*, Посећено: 9. septembra 2010. Dostupno na: <http://www.autodesk.com/foundation>.

Шефер (2008): Јасмина Шефер, *Евалуација креативних активности у шематској настави*, Београд: Институт за педагошка истраживања.

Dušan P. Ristanović

University of Kragujevac

Faculty of Pedagogical Sciences, Jagodina

Department of Didactic and Methodology Sciences

INFLUENCE OF PROJECT MODEL IN TEACHING SCIENCE ON KNOWLEDGE OF SPECIFIC SKILLS AND ALGORITHMS

Summary: In this paper are considered results of the research which had the aim to determine the influence of the project model in teaching science on the knowledge of specific skills and algorithms, as one of the procedural knowledge categories. Project model is specific model of teaching science based on knowledge and skills development by work on science projects, and knowledge of specific skills and algorithms are expressed by knowing order of categorical activities. Causal connection existence between this two variables are checked by experimental method, on the sample of 142 fourth grade elementary school students (72 students in the experimental and 70 students in the control group). Results showed that, in the controlled terms, applied project model in teaching science is more efficient in knowing inquiry procedures than traditional model of instruction.

Key words: Project model, teaching science, procedural knowledge, knowing specific skills and algorithms, inquiry procedures

Емина М. Копас-Вукашиновић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука, Јагодина
Катедра за хуманистичке науке

УДК 373.2(497.11)''20''
373.2.014.5(497.11)''20''
Прегледни рад
Примљен: 6. октобар 2015.
Прихваћен: 2. новембар 2015.

ЦИЉЕВИ ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ: ТРАДИЦИОНАЛНА И САВРЕМЕНА ОДРЕЂЕЊА У ЈЕДИНСТВУ

Апстракт: Циљеви предшколског васпитања и образовања су одређени друштвено-историјским и педагошким контекстом времена у којем се води друштвена брига о деци предшколског узраста. Циљ рада¹ је био да се утврди како су у првим предшколским програмима у Србији детерминисани ови циљеви и колико се они препознају у циљевима нашег савременог институционалног предшколског васпитања и образовања. У истраживању је примењена дескриптивна метода и поступак анализе садржаја (примарних и секундарних извора истраживања). Резултати истраживања су потврдили претпоставку да су се циљеви предшколског васпитања и образовања временом усложњавали и бивали свеобухватнији, у контексту свестраног развоја укупних потенцијала детета. Истовремено је потврђена констатација да седанас основе прагматичности циљних оријентација налазе у првим одређењима циљева у незваничним и полужваничним предшколским програмима у Србији.

Кључне речи: предшколски програм, циљеви предшколског васпитања и образовања, аспекти дечијег развоја, друштвено-историјски контекст, педагошки контекст.

¹Чланак представља резултат рада на пројекту: *Од додипломања иницијативе, сарагање, сиваралашива у образовању до нових улога и идентитетива у друштву* (бр. 179034) и на пројекту *Унапређивање квалитетива и додипломности образовања у процесима модернизације Србије* (бр.47008), које финансира Министарство просвете и науке Републике Србије (2011–2014).

УВОДНЕ КОНСТАТАЦИЈЕ

Деца коју бојажљиви родитељи у соби међу четворици зига васпитавају, постојају већим делом љуба, бојажљива, често себичности наклоњена и сувише осетљива; дочим су из забавишта изашла деца већим делом искрена, слободна, чија је нарав весела и свежа... У забавиште је деце међусобна љубав и дружевности многа развијенија... (Малејашки 17/1904: 260).

У овој уводној констатацији јасно се може сагледати значај институционалног предшколског васпитања и образовања. Значај овог дела система носиоци првих предшколских програма у Србији су препознали и одредили у контексту когнитивног, емоционалног, социјалног и моралног развоја деце предшколског узраста. Ови аспекти дечијег развоја су и данас актуелни у савременим предшколским програмима, а слобода, спонтаност и дружељубивост се препознају у одређењу општих и посебних циљева у *Општим основама предшколској програма*, у смислу развоја дечијих интелектуалних и креативних потенцијала, социјалних вредности и култивисања њихових емоција (*Опште основе предшколској програма*, 2006). О овим и другим васпитно-образовним циљевима биће више речи у делу овог рада у којем су представљени резултати истраживања.

Институционално предшколско васпитање и образовање у Србији, од оснивања првих предшколских установа, у другој половини 19. века, до данас одређено је различитим контекстима друштва у којем је егзистирало. Чињеница је да су различити контексти условили различит приступ развоју овог дела јединственог система образовања и васпитања. Колико год да су циљеви предшколског васпитања и образовања у првим програмима били једноставни, непотпуни али прагматични, да нису подразумевали оријентацију ка свим данас препознатим аспектима дечијег развоја, сигурно је да су они били добра полазна основа за усложњавање циљних оријентација у сваком наредном предшколском програму, те се ново поимање ових циљева увек заснивало на већ постојећим њиховим одредницама (Копас-Вукашиновић 2013). Када знамо да су већ у првим предшколским програмима циљеви предшколског васпитања и образовања били јасно постављени, да они, мада у промењеној форми, егзистирају и данас у актуелним *Општим основама предшколској васпитања и образовања*, значајно је, из више разлога, представити их у овом раду. Њиховим сагледавањем могуће је пратити развој идеја о предшколском васпитању и образовању у Србији. Такође, оваквим прегледом је потврђена претпоставка да су некада актуелни циљеви најчешће представљали полазну основу за конкретизацију нових. Данас је предшколско васпитање и образовање уређено као део јединственог система образовања и васпитања и представља делатност од посебног друштвеног

значаја. Сагледано је у контексту савременог холистичког приступа детету и његовом развоју, отворености, као и његовој инеракцији са окружењем.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Циљ истраживања је био да се прегледно представе циљеви предшколског васпитања и образовања који су утврђени у првим предшколским програмима у Србији, те да се утврди колико су они одрживи у систему савременог предшколског васпитања и образовања.

Задачи истраживања:

1. Представити одређење циљева предшколског васпитања и образовања у првим предшколским програмима у Србији.
2. Испитати колико су се, у данас актуелном предшколском програму у Србији, одржале идеје о циљевима предшколског васпитања и образовања, које су егзистирале у нашим првим предшколским програмима.

Методе и инструменти у истраживању:

Примењена је дескриптивна метода и поступак анализе садржаја предшколских програма.

За потребе овог истраживања су коришћени примарни извори (први предшколски програми у Србији) и секундарни извори (текстови аутора који су се бавили развојем идеја о васпитању и образовању деце предшколског узраста, текстови о развоју предшколских програма).

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

1. Одређење циљева предшколског васпитања и образовања у првим предшколским програмима у Србији

У реализацији првог истраживачког задатка смо кренули од чињенице да су први предшколски програми у Србији настали крајем 19. века, у време националног буђења, борбе и постепеног ослобађања наших народа од турске и аустроугарске власти, под утицајем економских и политичких промена, условљених развојем капитализма у Европи. У таквим околностима, васпитање и образовање мале деце у Србији одвијало се највећим делом у оквиру породица. У патријархалној Србији, у то време су идеје о оснивању првих установа за рад са децом предшколског узраста споро и тешко продирале. Захваљујући младим људима који су се школовали у иностранству (Беч, Будимпешта, Праг) и ширили идеје о значају учења и развоја мале деце,

постепено је долазило до прихватања европског начина живота, а тиме су се мењали и ставови о улози и положају жене у друштву (Копас-Вукашиновић 2010).

У педагошким делима и стручним листовима тада су представљана и разматрана знања и искуства других европских народа, из области школства и предшколског васпитања, посебно педагошке идеје Фридриха Фребела „О гајењу и забављању мале деце” (Вучетић 2/1971: 212).

У овом периоду, до Првог светског рата, у Србији су егзистирала два незванична и један полузваничан предшколски програм:

- *Уредба о српским вероисповедним забавишћима (Ойерај)*, коју је Општа учитељска скупштина српских верозаконских учитеља из Митрополије карловачке 1890. једногласно усвојила.
- *Градиво за разна занимања Српчаци*, које је 1898. године приредио и издао Милан Стојшић, професор Српске учитељске школе у Сомбору;
- *Збирка целокујној рада у српском вероисповедном забавишћу за породице, забавишћа и забавиље*, коју је сакупила и написала Мила К. Малеташки, рођена Суботин, оспособљена забавиља из села Турије. Ова збирка је објављена током 1904. и 1905. године, у листу *Школски одјек*, који је излазио у Новом Саду и у то време био званичан српски просветно-педагошки часопис.

Полазећи од стања у држави, сазнања из других европских земаља и идеја Ф. Фребела о развоју малог детета и значају васпитања у раном детињству, аутори ових програма су утврдили јасне циљеве предшколског васпитања и образовања. У њима се огледају две основне функције предшколског васпитања и образовања. Једна је припремна функција, која подразумева значај предшколског васпитања за припрему деце за полазак у школу. Друга функција је одређена као компензаторска, у односу на васпитање деце која потичу из развојно неповољних средина. Ова функција је подразумевала спремност и могућност предшколске установе и забавиља (данас васпитачица) да помогну дечији развој и обезбеде им услове, које у неким ситуацијама, нису имала у својим породицама. У односу на поменуте функције утврђени су и циљеви предшколског васпитања и образовања. Из њих су изведени задаци забавиља у односу на више аспеката дечијег развоја, који и данас егзистирају у педагошкој теорији о учењу и развоју деце предшколског узраста и представљају одреднице циљних оријентација у предшколским програмима. Реч је о физичком, интелектуалном, емоционалном, социјалном и моралном аспекту дечијег развоја. У оквиру ових аспеката врло јасно су утврђени следећи циљеви васпитно-образовног рада у првим забавишћима у Србији: 1. сачувати децу од опасности и од лошег друштва; 2. правилан телесни развој детета; 3. развој дечијих чула; 4. духовни развој детета (научити га да

мисли); 5. неговање навика за тачност, ред и рад; 6. развој племенитости и истинољубивости; 7. васпитавање за поштовање старијих; 8. развијање и неговање љубави према родитељима, другим људима и околини; 9. развој дечије самосталности (у игри дете само ради и ствара).

Запажамо да су у првим предшколским програмима циљеви у потпуности конкретизовани и представљали су јасне смернице забавиљама у раду са децом. На основу овако одређених циљева оне су припремале упутства како радити са децом, а та упутства су размењивале, као и искуства која су стицале у забавиштима. Чињеница је да у то време није било систематизованих методичких упутстава за рад забавиља са децом у установи, те су се први аутори програма, посебно Мила Малеташки, потрудили да стечена искуства и знања забавиља прикупе, забележе у својим програмским документима и на тај начин учине их доступним свима који раде са малом децом. На основу ових првих методичких упутстава, која је на врло прагматичан начин осмислила М. Малеташки, у српским забавиштима с почетка 20. века, која су најчешће отворана при народним школама, васпитно-образовни рад са децом је организован по предметима (настава о вери, појање, језик и очигледна настава, декламације, приче, ручни рад, телесна вежбања, рачунска настава, мађарски језик) (Малеташки 1904; Малеташки 1905).

Кроз организоване активности (занимања), забавиље су имале задатак да подстичу дечија интересовања за учење и развој. Наглашено је да организоване активности морају бити примерене телесном и духовном развоју детета, те да је значајно организовати разнолике активности са децом јер ће баш та разноликост програма допринети оптималном развоју дечијих снага, вештина и способности. На посебан начин је истакнут значај јединственог деловања забавишта и породице, нарочито у условима када су деца одрастала у породицама у којима су били нарушени односи, а који су се негативно одражавали на васпитање, учење и развој детета. Милан Стојшић је у свом *Градиву за разна занимања Српчаци* тврдио да често „[...] баш од самих родитеља долази несрећа детета са, или без њихове кривице, [...] покваре дете своје, да га после ни школа, ни црква, ни друштво поправити не може [...]” Свесно се пак васпитава дете од треће до седме године у за то одређеним заводима – забавиштима, где се они који свесно и систематично утичу на детенце, претходно спреме за свој позив.” (Стојшић 1898: 7–8). Забавиље су имале задатак да родитељима дају јасна упутства како да поступају са својом децом, али су истовремено васпитавале децу тако да би она у породичним условима могла да утичу на промену непримерених понашања чланова своје породице.

У организованим занимањима препознаје се њихова прагматичност и утилитарност за децу, родитеље, општину и друштво у целини. У програмским упутствима за забавиље истицано је да деца морају учити и васпитавати се кроз игру, рад, посматрање различитих предмета и слика, разговор о

њима, причање, певање и радове у врту. Осим Фребеловог схватања система предшколског васпитања, полазна основа за разраду поменутих циљева у првим предшколским програмима у Србији је била идеја о демократичности васпитања, која је подразумевала да сва деца, без обзира на полне и сталешке разлике, треба да добију исте основе васпитања. Такође, потребу за очување и јачање националног идентитета препознајемо у констатацији да су оваква забавишта непроцењиво благо за децу, родитеље, општине и народ и да их треба где и када год је могуће отварати и одржавати, али при томе водити рачуна да у њима мора „вејати српски дух” (Вучетић 2/1971: 214).

2. Циљеви предшколског васпитања и образовања у првим предшколским програмима као полазна основа за развој савремених циљних оријентација

Други задатак у овом истраживању је био да се испита колико су се у данас актуелном предшколском програму у Србији одржале идеје о циљевима предшколског васпитања и образовања, које су егзистирале у нашим првим предшколским програмима. Да би дошли до одговора на ово питање, потребно је да прво представимо актуелне циљеве институционалног предшколског васпитања и образовања у Србији. Ови циљеви су одређени документом *Опшће основе предшколског програма* (2006), прво у заједничким одликама Модела А и Модела Б, а затим у сваком од ових модела понаособ. Када је реч о заједничким одликама поменутих модела, између осталог су истакнути заједнички васпитно-образовни циљеви, који имају полазну основу у хуманистичком схватању природе детета и његовог свеукупног развоја, схватању према којем дете поседује развојне потенцијале, а њихово испољавање је одређено пре свега активношћу детета у подстицајној средини за његово учење и развој.

Ради лакшег јединственог сагледавања и анализе циљева предшколског васпитања и образовања у Србији, који су егзистирали у првим, а данас су одређени актуелним предшколским програмом, представимо их табеларно (*Табела 1*).

Упоредним представљањем и сагледавањем наведених циљева предшколског васпитања и образовања запажамо да су актуелне циљне оријентације биле највећим делом заступљене и у првим предшколским програмима у Србији. Оне се односе на аспекте физичког, интелектуалног, социјалног, емоционалног, моралног развоја и развоја дечије креативности. Евидентно је да од оснивања првих предшколских програма у Србији до данас егзистирају циљеви који подразумевају основне правце деловања забавиља (васпитача) у раду са децом у забавишту (предшколској установи). Некада истакнут правилан телесни развој детета, данас подразумева развој његових моторних

способности и спретности. Научити дете да мисли и неговање његових навика за тачност, ред и рад данас се одређује као развој дечијих интелектуалних потенцијала. Развијати код деце племенитост, истинољубивост, поштовање старијих и љубав према њима, у условима савременог васпитања подразумева развој социјалних и моралних вредности, култивисање дечијих емоција и учење толеранцији. Од првих предшколских програма до данас истакнут је захтев за осамостаљивање деце.

Табела 1. Циљеви предшколског васпитања и образовања

Одеђење циљева у првим предшколским програмима у Србији	Одређење циљева у <i>Општим основама предшколској програма</i>
*Сачувати децу од опасности и од лошег друштва;	*„Стицање позитивне слике о себи;
*Правилан телесни развој детета;	*Развијање поверења у себе и друге;
*Развој дечијих чула;	*Подстицање самосталности, индивидуалне одговорности и аутентичности израза и деловања;
*Духовни развој детета (научити га да мисли);	*Развој интелектуалних капацитета у складу са развојним потребама, могућностима и интересовањима;
*Неговање навика за тачност, ред и рад;	*Развој социјалних и моралних вредности у складу са хуманим и толерантним вредностима демократски уређеног друштва, осетљивог на породичне, културолошке и верске различитости; *Култивисање дечијих емоција и неговање односа ненасилне комуникације и толеранције;
*Развој племенитости и истинољубивости;	*Развој моторних способности и спретности;
*Васпитавање за поштовање старијих;	*Подстицање креативног изражавања детета;
*Развијање и неговање љубави према родитељима, другим људима и околини;	*Припрема деце за наступајуће транзиционе и комплексније периоде живота (припрема и адаптација за полазак у вртић; у школу; за рекреативни боравак и сл.);
*Развој дечије самосталности (у игри дете само ради и ствара).	*Развијање свести о значају заштите и очувању природне и друштвене средине.”
	<i>Опште основе предшколској програма, 2006: 13)</i>

На основу изнетих запажања можемо констатовати да су актуелни циљеви нашег предшколског васпитања и образовања великим делом развијани у периоду настанка првих предшколских установа у Србији. Крајем 19. века је започета њихова конкретизација, временом су се усложњавали и бивали одређени кроз аспекте дечијег развоја. Савремени начин живљења, развој науке, технике и технологије условили су одређења нових циљних оријентација, у контексту процесно-развојне стратегије планирања и програмирања рада са децом предшколског узраста. Ове оријентације подразумевају оспособљавање деце за ненасилну комуникацију, култивисање њихових емоција, креативно изражавање, заштиту и очување природне и друштвене средине (Вејо 2011; Марендић 2011).

У систему савременог институционалног предшколског васпитања и образовања у Србији, програмске циљне оријентације подразумевају стварање услова за добробит деце од рођења до поласка у школу, за подршку њиховом развоју укупних потенцијала, за васпитање, социјализацију и рано учење (Клеменовић 2009; *Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године*, 2012).

ЗАКЉУЧАК

Представљањем циљева предшколског васпитања и образовања, који су утврђени у првим предшколским програмима у Србији, покушали смо да утврдимо колико су се они одржали у нашим савременим програмским оријентацијама. Потврђено је да, у данас актуелном предшколском програму у Србији, егзистирају идеје о циљевима предшколског васпитања и образовања, које проналазимо у нашим првим предшколским програмима, а које ни у ком случају не треба занемарити, нити заборавити. Аутори ових програма су врло смислено конкретизовали циљеве, у њиховом одређењу су пошли од могућности и потреба деце. Такође су јасно сагледали основну функцију предшколског васпитања и образовања, припрему деце за полазак у школу, која и данас представља једну од базичних функција предшколске установе.

Наравно да се са развојем друштва и система образовања и васпитања садржај и структура предшколских програма мењају, утемељени су на новијим научним сазнањима, прате савремене развојне токове у свим друштвеним сегментима. У таквим околностима конкретизују се дидактичко-методичка упутства за реализацију планираних активности, кроз игру као основну активност у којој деца предшколског узраста уче и развијају се.

Овај рад представља покушај да се отргну од заборавља основне идеје о васпитању и образовању деце предшколског узраста, које су се јављале на територији данашње Србије у време оснивања првих предшколских установа, те да се о њиховом значају данас пише у контексту полазних основа за развијање и стварање званичних предшколских програма.

ЛИТЕРАТУРА:

Вејо (2011): Едина Вејо, Прилози савременој парадигми раног одгоја, у Турак, Х. (ур.), *Квалитет предшколског одгоја и образовања у Босни и Херцеговини* (89–100), Сарајево: Агенција за предшколско, основно и средње образовање.

Вучетић (1971): Милена Вучетић, Прилог историји предшколског васпитања у Војводини, *Предшколско дете*, бр. 2 (211–222).

Клеменовић (2009): Јасмина Клеменовић, *Савремени предшколски програми*, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине, Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.

Копас-Вукашиновић (2010): Емина Копас-Вукашиновић, *Предшколски програми у Србији*, Јагодина: Педагошки факултет.

Копас-Вукашиновић (2013): Емина Копас-Вукашиновић, *Први предшколски програми у Србији као полазиште за савремене предшколске курикулуме*, *Узданица*, Вол. 10, 2, 97–108.

Малеташки (1904): Мила Малеташки, *Забавиште – збирка целокупног рада у српским вероисповедним забавиштима за породице, забавишта и забавиље*, *Школски одјек*, бр. 17–24.

Малеташки (1905): Мила Малеташки, *Забавиште – збирка целокупног рада у српским вероисповедним забавиштима за породице, забавишта и забавиље*, *Школски одјек*, бр. 1–24.

Марендић (2011): Зора Марендић, *Предшколски програми између традиционалног и савременог*; у Ђурак, Х. (ур.), *Квалитет и предшколској одјоја и образовања у Босни и Херцеговини (23–35)*, Сарајево: Агенција за предшколско, основно и средње образовање.

Министарство просвете и спорта Републике Србије (2006): *Правилник о Ов-ишћим основама и предшколској програма*, Београд: Просветни преглед.

Стојшић (1898): Милан Стојшић, *Градиво за разна занимања сричади*, Сомбор: Штампарија Фердинанда Битермана и сина.

Страшеиција развоја образовања у Србији до 2020. године (2012), „Сл. гласник РС”, бр. 107.

Emina M. Kopas-Vukašinović

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department of Humanities

GOALS OF PRESCHOOL EDUCATION IN SERBIA: TRADITIONAL AND MODERN DETERMINATIONS IN UNITY

Summary: In the paper, we determined how in the first preschool programmes in Serbia, how the goals of preschool education was described and how can these be recognised in the purposes of our modern institutional preschool education. The results of this study show the goals of preschool education have become more complex and comprehensive in the context of open-minded development of the child's potentials. It is also confirmed that the basics of the pragmatic orientations lies in the first goal determinations in unofficial and semi-official preschool programmes in Serbia.

Key words: preschool programmes, goals of preschool education, aspects of children development, social and historical context, pedagogical context.

СТРУЧНИ РАДОВИ



Дејан М. Станковић
Центар за образовне политике
Београд

Славица Г. Шевкушић
Институт за педагошка истраживања
Београд

Јелена Д. Теодоровић
Универзитета у Крагујевцу
Факултет педагошких наука, Јагодина

УДК 371.1:005.322

Стручни рад

Примљен: 2. октобар 2015.

Прихваћен: 2. новембар 2015.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУПИ ЛИДЕРСТВУ У ОБРАЗОВАЊУ

Апстракт: Полазећи од тога да су у домаћој литератури малобројни прегледни радови о лидерству у образовању, у овом раду¹ направили смо кратак приказ и анализу главних теоријских приступа лидерству, са посебним освртом на савремена размишљања о лидерству у образовању, како бисмо утврдили који приступи представљају добру основу за планирање активности у циљу унапређивања лидерства у школама. Једним делом, реч је о приступима који се односе на лидерство „уопште”, док су други приступи (попут трансформативног, педагошког и интегрисаног лидерства) чврсто засновани на налазима истраживања у образовању. Главни закључак анализе је да приказани теоријски приступи осветљавају различите аспекте лидерства и да је у теоријским, истраживачким и практичним разматрањима често нужно имати интегративни приступ. Управо зато се у раду посебно истиче значај интегрисаног лидерства као савременог приступа који, поред тога што је теоријски и емпиријски добро заснован, пружа веома прагматичан и оперативан оквир за деловање у правцу развоја лидерства у школама.

Кључне речи: лидерство у образовању, теоријски приступи лидерству, директори школа, наставници.

У бројним образовним реформама које се непрекидно одвијају широм света квалитетно и ефикасно лидерство у васпитно-образовним институцијама, сматра се не само важним циљем реформе већ и средством помоћу кога

¹ *Напомена:* Чланак представља резултат рада на пројекту Темпус *Master program in Educational Leadership* (EdLead) и пројекту „Унапређивање квалитета и доследности образовања у процесима модернизације Србије (бр. 47008), који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије (2011–2015).

се дешавају друге важне промене (Bush 2007). Ово је главни разлог зашто је лидерство у образовању постало важан концепт у педагошкој литератури. Знање о лидерству долази из много различитих извора, укључујући филозофску, психолошку, концептуалну и критичку анализу, као и емпиријска истраживања. Много књига и чланака написано је о феномену лидерства: како се дефинише, од чега се састоји и који су потенцијални ефекти различитих форми лидерства.

Интересовање за лидерство у образовању посебно се интензивирало почетком 21. века као последица пораста броја истраживања у образовању чији су налази потврдили да је *квалитетно лидерство* у школи значајно повезано са ученичким постигнућем (Hallinger, Heck 1996; Leithwood *et al.* 2004; Marzano *et al.* 2005; McTighe, O'Connor 2005; Waters *et al.* 2003). Од свих чинилаца који су под ингеренцијом образовног система, лидерство, после квалитетне наставе, највише доприноси унапређивању учења (Leithwood *et al.* 2004). Школски директори се сматрају главним извором лидерства у школама (Fullan 2003; Møller 2009; Ross, Berger 2009; Seashore Louis *et al.* 2010; Witziers *et al.* 2003). Грисом и Лоеб (Grissom, Loeb 2011) су утврдили да организационо-менаџерске вештине директора доследно предвиђају напредак у ученичком постигнућу. С друге стране, Барбер и сарадници (Barber *et al.* 2010) су пронашли да су успешни директори више фокусирани на унапређење наставе и учења и професионалан развој људи у организацији.

Директори доприносе квалитету учења и постигнућу ученика путем примене различитих стратегија и активности које циљано одговарају потребама и контексту школе. Директори утичу на културу школе, развој људи у организацији и процесе учења и подучавања, који потом утичу на следеће позитивне школске исходе: останак наставника у школи, ученичко учење и постигнуће, побољшања у ученичком похађању школе и понашању и повећање ученичке мотивације, укључености и одговорности за сопствено учење (Day *et al.* 2010). Специфично, директори врше утицај на унутрашње процесе у свакој школи путем својих уверења, стратегијског доношења одлука и лидерских пракси (Møller 2009; Ross, Berger 2009; Seashore Louis *et al.* 2010; Witziers *et al.* 2003). Идеје директора о томе шта чини ефективно и квалитетно педагошко деловање, утичу на рад наставника: њихова очекивања и стандарде понашања, планирање и реализацију наставних активности, самоефикасност, осећај добробити, посвећеност и оданост школи (Day *et al.* 2010). Ефективни директори имају одлично развијене вештине дијагностификовања индивидуалних и организационих потреба и бирања оних стратегија за побољшање које у центар увек стављају ученика (Leithwood *et al.* 2006; Leithwood, Sun 2009; Robinson *et al.* 2009).

Ипак, упркос установљеној повезаности квалитетног лидерства у образовању и позитивних школских исхода у свету, у нашој педагошкој литератури

још увек су малобројни радови који су посвећени како теоријским разматрањима феномена образовног лидерства, тако и емпиријским студијама у којима се извештава о истраживању значаја који лидерство има за квалитет образовања и васпитања у Србији (Ševkušić 2015; Đurišić-Bojanović i Maksić 2006).

Стога смо у овом раду направили кратак приказ и анализу главних теоријских приступа лидерству, са посебним освртом на савремена размислања о лидерству у образовању, како бисмо утврдили који приступи су посебно погодни за школски контекст и представљају добру основу за планирање активности у циљу унапређивања лидерства у школама. Углавном је реч о приступима који се односе на лидерство „уопште”, односно о теоријама које настоје да објасне шта чини доброг лидера у различитим професионалним областима и животним контекстима. Ипак, неке од њих, као што су теорије о *трансформативном* и *негајошком* лидерству, чврсто су засноване на налазима истраживања у образовању и посебно истраживањима у школском контексту па стога омогућавају контекстуализацију у различитим образовним окружењима.

У литератури постоје многи алтернативни и компетитивни модели и теорије о лидерству. Као што смо већ напоменули, у овом раду даћемо приказ оних теоријских приступа који су незаобилазни у литератури о теоријама лидерства (Bush, Glover 2002; Heck, Hallinger 1999; Northouse 2013), без амбиција да обухватимо све постојеће теорије и моделе. Приказаћемо следеће теоријске приступе: теорија црта личности, стилови лидерства, теорија о лидерским вештинама, лидерске праксе и компетенције, ситуационе и контингенцијске теорије о лидерству, трансакционо, трансформативно, инструкционо и интегрисано лидерство². Следи приказ и анализа суштинских одредница наведених теорија.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП: ЦРТЕ ЛИЧНОСТИ ЛИДЕРА

Вероватно најранији покушај да се објасни зашто су неки лидери успешнији од других, представља приступ у коме се успех објашњава личним особинама лидера. Овај приступ посматра лидера као особу која поседује велики број пожељних црта – најшире схваћених као различите особине личности. У складу с тим, кључна питања која упућују следбеници овог приступа су: Које црте одликују доброг лидера? Како се ове црте могу идентификовати? Могу ли се оне користити у процесу селекције? Могу ли се вежбати и развијати? Током дужег временског периода многи истраживачи формирали су листу особина успешних лидера. Бас и Стогдил (Bass, Stogdill 1990, према:

² У овом прегледу није приказана теорија о дистрибутивном лидерству због потребе да обим рада одговори пропозицијама часописа. Реч је о теорији која је новијег датума и која је доста заступљена у савременој литератури о лидерству.

Kruger, Scheerens 2012) који су анализирали бројне студије које су изведене до 1950. године, а које повезују црте личности са лидерством, установили су да се лидери разликују по следећим групама особина:

- (1) Психолошки склоп (интелигенција, будност, вербалне вештине, оригиналност и добро расуђивање);
- (2) Постигнуће (интелектуалност, знање и атлетске вештине);
- (3) Одговорност (поузданост, иницијатива, истрајност, агресивност, самопоуздање и жеља да се надмаше други);
- (4) Партиципативност (активност, социјабилност, сарадљивост и смисао за хумор);
- (5) Статус (социо-економски положај и популарност);
- (6) „Одговор на ситуацију” (постављање циљева и њихово остваривање, заинтересованост за потребе и интересовања следбеника, итд.).

Међутим, од средине 20. века, теорија црта личности је великим делом напуштена с обзиром на то да је откривено да црте личности лидера нису довољне за предвиђање његове ефикасности (Stogdill 1948). Ово је навело теоретичаре лидерства да закључе да је потрага за универзалним особинама лидера узалудна, али одбацивање овог правца истраживања био је дуготрајан процес (House, Aditya 1997; Zaccaro 2007).

Испитивање особина лидера примило је нови подстицај у последњих неколико деценија, што је била последица развоја психометрије и савремене психологије личности – посебно развоја теорије о „Великих пет” (McCrae, John 1992). Реч је о теорији која је формулисана у области психологије индивидуалних разлика, а која је заснована на налазима бројних истраживања која су показала да се личност може описати са пет „великих” црта или базичних димензија. Свака од ових базичних димензија укључује низ специфичних црта личности и склоности ка одређеним обрасцима понашања. Те димензије су: неуротицизам, екстраверзија, отвореност, сарадљивост и савесност. Џаџ и сарадници (Judge *et al.* 2002) су, користећи овај петофакторски модел као оквир, направили мета анализу 73 узорка и 222 корелације. Открили су да су корелације између лидерства и наведених димензија биле значајне. Показало се да је екстраверзија најдоследнији корелат лидерства, без обзира о којој професионалној области је реч. Генерално, аутори интерпретирају ове резултате као „чврсту подршку теорији црта или особина личности лидера када су те особине организоване у складу са петофакторским моделом” (Judge *et al.* 2002: 765). Сматрајући да одавно ова теорија поново постаје популарна, Zaccaro (Zaccaro, 2007) саветује присталице теорије црта да би требало да: (1) црте лидера проучавају као интегративне склопове особина које утичу на лидерско понашање, а не као изоловане особине, и да (2) квалитетима који разликују лидере од не-лидера додају, осим црта личности, и

мотиве, вредности, когнитивне способности, социјалне вештине и вештине решавања проблема и стручност.

У складу са овим препорукама је *Модел лидерских особина и понашања* (Zassago *et al.* 2004). Овим моделом дефинисани су интегрисани сетови особина лидера груписани помоћу њихових даљих или ближих утицаја на лидерство. Удаљенији атрибути су: *когнитивне способности* (на пример, општа интелигенција, когнитивна сложеност и креативност); *особине личности* (на пример, прилагодљивост, екстровеерност, склоност ка ризиковању и отвореност); *моћиви и вредности* (на пример, потреба за социјалном моћи, потреба за постигнућем и потреба да се руководи). Ближи атрибути су следећи: *вештине социјалног процењивања* (на пример, социјална и емоционална интелигенција, моћ убеђивања и вештине преговарања); *вештине решавања проблема* (метакогниција, дефинисање проблема и налажење решења и вештине само-регулације); *стручност и прећућно знање* (tacit knowledge). Последњих десетак година развијени су и други модели у складу са теоријом црта у истраживањима лидерства, као што су Хеуристички модел црта ефикасног лидера (Judge *et al.* 2009) и Интегрисани модел црта, понашања и ефикасности лидера (DeRue *et al.* 2011).

Мада је теорија црта била често оспоравана и једно време није била много популарна, новија истраживања су поново „оживела” и осавременила овај приступ чинећи га и данас релевантним за истраживања феномена лидерства. Без обзира на то што је већ дуже време доминантан бихејвиорални фокус, односно нагласак на оним диспозицијама лидера које су подложне променама кроз образовање и обуку, показало се да резултати новијих истраживања подржавају став да црте личности лидера поново морају постати важна тема, како истраживачких, тако и практичних активности у области лидерства (на пример, у вези са питањем селекције лидера).

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП: ЛИДЕРСКИ СТИЛОВИ И ПОНАШАЊА

Крајем четрдесетих година прошлог века истраживачи су се заинтересовали за стилове лидерства и понашања лидера, прецизније, бавили су се питањима шта лидери раде и како се понашају. Ова линија истраживања започела је са познатом студијом Левина, Липита и Вајта о три лидерска стила: аутократски, демократски и *laissez-faire* (Lewin, Lippit, White 1939). Касније, истраживачи који су проучавали стилове лидерства утврдили су да је лидерство састављено од две шире групе понашања: оних која су *усмерена на задатак* и оних која су *усмерена на односе* (Northouse 2013). Понашања која су усмерена на задатак омогућавају лакше остварење циља – завршавање задатка (ово укључује постављање циљева, расподелу посла, креирање

структуре организације и слично). Понашања која су усмерена на односе требало би да унапреде добробит чланова организације (на пример, давање подршке и охрабрења, помоћ при решавању конфликта, подстицање других да се усавшавају и слично). Многи аутори су дошли до сличне поделе која се први пут појавила педесетих година прошлог века у Ликертовој студији о лидерству. Оригинални називи дихотомије били су „оријентација на производњу – оријентација на запослене” (Likert 1961). Комбинујући две врсте бриге – брига за производњу и брига за људе – Блејк и Мутон су развиле добро познати *Mogel лидерске мреже* која формира пет главних стилова вођства (Blake & Mouton 1985). У различитим студијама о директорима испитивана су понашања лидера с обзиром на две димензије (оријентација на задатак и оријентација на односе) и четири лидерска стила који се добијају комбиновањем ове две димензије (Leithwood *et al.* 1990). Међутим, лидерство у образовању може бити, и најчешће јесте, концептуализовано различитим облицима дуализма. Директори образовних институција морају практиковати понашања у оквиру две главне улоге: улога административног и улога педагошког лидера (Hughes 1985, према: Krüger & Scheerens 2012).

Приступ који у први план ставља лидерске стилове обогатио је размишљање о лидерству у правцу тога шта лидери раде и како се понашају у различитим ситуацијама. Приступ је често емпиријски провераван и у томе се, такође, огледа његов значај. С друге стране, резултати истраживања нису пружили значајну потпору овом приступу (Yukl 2002). И поред тога овај приступ чини важан део укупног „мозаика” лидерства када се оно посматра на интегративни, еkleктични начин.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП: ЛИДЕРСКЕ ВЕШТИНЕ И КОМПЕТЕНЦИЈЕ

Основна идеја теорије лидерства засноване на вештинама јесте да добри лидери поседују скуп вештина које су потребне за ефикасно вођење. Као и теорија црта, ово гледиште је усмерено на личност лидера, мада се фокусира на диспозиције које се временом могу развијати. Главни нагласак је на ономе што лидери *раде*, а не на ономе што *јесу*. Једна од најважнијих консеквенци овог приступа је што он претпоставља да онај ко жели да постане лидер мора напорно радити како би развијао вештине доброг лидера.

Теорија о лидерским вештинама постала је утицајна са радом Роберта Каца, „Вештине ефикасног администратора”, који је објављен 1955. године. Кац је идентификовао три основне области вештина које су заједничке за шефове: техничке, интерперсоналне и концептуалне. *Техничке* вештине су повезане са облашћу рада (као што су вештине анализе, примене специјализованог знања, коришћење одговарајућих алатки и сл.); *интерперсонал-*

не вештине подразумевају способност рада са људима (као што су узимање у обзир туђих потреба и препознавање мотива других људи, унапређивање кооперативног рада, креирање узајамног поверења, итд.); *концепцијалне* вештине су значајне за рад са идејама и апстрактним појмовима и њихово превођење у визије, циљеве, политике и стратешке планове (Katz 1974). Овај класични приступ поново је актуелан у последњих неколико деценија и њиме се наглашава способност лидера да реши сложене организационе проблеме. Најутицајнији у овој области је Модел лидерства заснован на вештинама (Mumford *et al.* 2000). Ови аутори су предложили модел лидерских знања и вештина који је одређен са пет главних компоненти: компетенције, индивидуалне особине, лидерски исходи, каријерно искуство и утицаји средине. Међутим, суштину овог модела чине компетенције као што су вештине решавања проблема, вештине социјалног расуђивања и знања.

Појам *компетиенције* присутан је у последњих неколико деценија у многим професионалним областима. Компетенције се манифестују у извршавању релативно сложених активности и подразумевају интеграцију знања, вештина, ставова, вредности и других атрибута потребних у специфичним професионалним ситуацијама. С обзиром на холистичку природу овог приступа, није необично што је за кратко време постао доминантан.

Одређивање компетенција лидера почиње дефинисањем кључних улога које се даље рашчлањују на ситније „јединице” (праксе и са њима повезане компетенције) и индикаторе који се користе да би се проценила ефикасност лидера (Krüger & Scheerens, 2012). Узимајући у обзир комплексност улога и задатака лидера у образовању, разумно је претпоставити да је структура њихових компетенција, такође, комплексна. Штавише, та структура је високо зависна од контекста у коме се компетенције примењују. Такође, потребно је узети у обзир динамику или „животни циклус” компетенција, што подразумева да се са проласком времена захтевају различите компетенције у складу са фазама развоја организације (Huber 2004). Другим речима, да би лидери у образовању могли адекватно одговорити на захтеве који се пред њих постављају у контексту школе која се непрекидно развија, потребне су им бројне компетенције које ће примењивати у различитим фазама.

Један од примера овог приступа је модел компетенција школских лидера који је развијен у Аустралији (*Australian Principal Association*, 2000, према: Huber 2004). У оквиру овог модела, једна од кључних улога школских лидера јесте да успостављају добре односе са наставницима, да ефикасно комуницирају са запосленима делегирајући им задатке и одговорности, да управљају конфликтима и да се према запосленима опходе са поштовањем. Ови елементи улоге су преведени у специфична понашања која се могу опажати. Други пример потиче из Холандије, где су на основу пет општих компетенција касније развијени професионални стандарди за школске ли-

дере. Компетенције су: оријентација ка визији, свест о природи контекста, развијање стратегија које одговарају новим облицима лидерства, организационо мишљење и мишљење вишег реда (Krüger 2009).

Компетенцијски приступ је, такође, оспораван и указивано је на неке од негативних последица „некритичког прихватања ове технике” (Hollenback *et al.* 2006; Leithwood 2012). Према Литвуду најчешће навођене слабости операционализације функције лидера помоћу компетенција су: (а) фрагментација улога које се боље могу разумети ако се разматрају на интегративан начин; (б) претпоставка да генерички сет способности одговара сваком контексту; (в) већи је нагласак на лидерским способностима потребним за функционисање у садашњим условима, него на онима које су им потребне да би одговорили на будуће изазове; (г) нагласак на мерљивим понашањима лидера, а искључивање суптилнијих склоности и „мекших” интерперсоналних квалитета који се захтевају на многим нивоима функционисања у организацији, и слично (Leithwood 2012).

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП: ЛИДЕРСКЕ ПРАКСЕ

Литвуд (Leithwood 2012) сматра да увођење концепта лидерских пракси, уместо концепта компетенција, помаже да се превазиђу наведене и друге слабости компетенцијског приступа. Праксе су дефинисане као скуп лидерских активности које рефлектују околности у којима се организација налази и које обавља једна особа или група особа имајући на уму заједнички циљ (циљеве) у погледу развоја школе. Овај приступ има за циљ да се, пре свега, нагласи ситуациони и социјални контекст у коме се лидерство обавља и важност флексибилности у реаговању лидера на различите ситуације и изазове са којима се сусреће приликом реализације важних циљева.

У ревидираном документу намењеном лидерима у образовању (*Ontario Leadership Framework*), Литвуд је дефинисао пет домена пракси – *Посиљављање смерница*, *Израдња међуљудских односа и развој људских ресурса*, *Развој организације да би се подржале пожељне праксе*, *Унапређивање наставе* и *Обезбеђивање одговорности* – и у сваком од домена конкретизовао је посебне праксе које лидери обављају (Leithwood 2012: 3). На пример, у домену *Унапређивање наставе* лидери бирају и распоређују квалитетан наставни кадар, обезбеђују педагошку подршку, прате ученичка постигнућа и школски напредак и штите наставнике од фактора који могу ометати њихов рад. Свака од ових пракси је додатно разрађена на индикаторе.

Други пример представљају Барбер и сарадници који су на основу истраживања дошли до следећих скупова пракси: грађење заједничке визије и постављање заједничког циља, постављање високих стандарда за постигнуће, моделирање понашања и пракси, дизајнирање и управљање програмима

наставе и учења, формирање ефикасних тимова у школи и расподела лидерских послова међу запосленима, пружање подршке запосленима у њиховом професионалном развоју, заштита наставника од проблема који их могу ометати у раду, успостављање правилног свакодневног функционисања школе које укључује и дефинисање норми понашања свих актера, повезивање школе са родитељима и локалном заједницом, као и препознавање и награђивање успеха (Barber *et al.* 2010).

У складу са претходно наведеним, могло би се закључити да операционализација лидерства помоћу пракси решава многе проблеме који су повезани са компетенцијским приступом (на пример, фрагментисаност компетенција, опис компетенција као независних од контекста), али ипак не све, на шта је указао и сам Литвуд.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП: СИТУАЦИОНО И КОНТИНГЕНЦИЈСКО ЛИДЕРСТВО

Основна идеја ситуационог приступа је да различите ситуације захтевају различите врсте лидерства. Другим речима, ефикасни лидери прилагођавају свој стил захтевима ситуације. Приступ су развили Херси и Бланшард (Hersey, Blanchard 1969) са основном идејом да не може постојати приступ лидерству по принципу „једна величина која одговара свима” већ да вештине и мотивације запослених варирају током времена, па лидери морају променити свој стил у смислу да су у неким ситуацијама мање директивни, а у неки другим више; или да у неким ситуацијама пружају више подршке запосленима, а у неким другим мање. Лидери, морају, пре свега, идентификовати своје најважније задатке или приоритете. Потом, треба да разматрају способности и спремност запослених да извршавају те задатке и да, у складу с тим, примене одговарајући стил руковођења који одговара датој ситуацији. Модел ситуационог лидерства (SLII) који је развио Бланшард (Blanchard 1985) разликује четири развојна нивоа подређених (запослених), узимајући у обзир степен развијености њихових компетенција и степен посвећености:

- Ниво 1 – недовољно компетентан и веома посвећен
- Ниво 2 – просечно компетентан и слабо посвећен
- Ниво 3 – просечно компетентан, али недостаје посвећеност
- Ниво 4 – изузетно компетентан и веома посвећен

Када лидери одреде на ком нивоу су њихови запослени, потребно је да прилагоде свој стил руковођења како би били успешни. Ова теорија, даље, концептуализује четири лидерска стила тако што се комбинују високи и ниски степени директивности и подржавајућег понашања: *делегирајући*, *подржавајући*, *подржавајући* и *усмеравајући* стил.

Приступ сличан ситуацијском представља теорија *контигенције*. Основна претпоставка је да је ефикасност лидера *условљена* тиме колико се лидерски стил „слаже”, колико је контигентан са ситуацијом. Једна од најпознатијих верзија ове теорије је Фидлерова (Fiedler 1967). Он је прво класификовао стилове лидерства у две категорије: лидерство мотивисано задатком и лидерство мотивисано односима. Даље, ситуације је поделио у односу на три фактора: квалитет односа лидера и запослених, структура задатка и степен моћи коју има лидер. Комбинујући модалитете ова три фактора добија се осам ситуација различитог степена пожељности, од којих је најпожељнија ситуација у којој су односи лидера и запослених добри, добро дефинисан и структуриран задатак и јака моћ лидера, док је најмање пожељна она у којој су лоши односи између лидера и запослених, нејасан задатак и слаба моћ лидера. Теорија сугерише да је за одређену ситуацију најбољи одговорајући, контигентни лидерски стил. На пример, лидерство мотивисано задатком биће ефективно и у веома пожељним и у веома непожељним околностима, док ће лидерство мотивисано односима бити ефективније у умерено пожељним ситуацијама (пожељност се, дакле, одређује преко поменута три фактора).

Фидлерова теорија је недовољно флексибилна због полазишта да су лидери фиксирани у томе како се носе са одређеним ситуацијама и да, ако желимо да имамо боље резултате, треба да променимо лидера, односно ангажујемо ону особу чији је стил контигентан датој ситуацији (Northouse 2013). Ситуационе теорије, напротив, јесу донеле значајан напредак у размишљању о лидерству и лидерским праксама јер су у први план истакле важност флексибилности лидера. Добра страна овог приступа је што је релативно лако могао бити „преведен” у развојне програме, тако да је био широко заступљен у обукама и професионалном развоју лидера.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП: ТРАНСАКЦИОНО ЛИДЕРСТВО

Модел трансакционог лидерства фокусира се на *размену* која се догађа између лидера и запослених. У питању су размене у којима они утичу једни на друге, тако да свако у том процесу добија нешто вредно (Yukl 2002). Према мишљењу Барнса, трансакциони лидери приступају својим запосленима фокусирајући се на размену и „лидери су утицајни зато што раде у најбољем интересу запослених да би они могли остварити постављене циљеве” (Burns 1978: 4). Потребне и жеље лидера и потребе и жеље запослених су нешто око чега се „погађа” и „тргује” (похвала за добро обављен посао, повећање плате за већи труд, итд.). У школском контексту, ово подразумева да су интеракције између лидера и наставника (или административних радника) обично епизодичне и ограничене на *транзакције* тако да се лидер школе, према речима Муса и Хубера може сматрати менаџером трансакција (Moose & Huber 2007).

Бас и Аволио (Bass, Avolio 1994) су идентификовали два трансакциона фактора лидерства: први, *условљавање наирадом* (лидер настоји да добије сагласност запослених око онога што мора бити урађено и колика „надокнада” ће за то бити); други, *ујављање са одсућањем* (када лидер надгледа запослене и користи корективни критицизам, негативну повратну информацију и негативно поткрепљење). Други фактор може, такође, имати два облика: активни и пасивни. Активни подразумева да лидер посматра запослене тражећи грешку или кршење правила и тада предузима корективне акције. Пасивни облик представља интервенисање само уколико се одступа од стандарда или се појаве проблеми.

Трансакциони приступ лидерству је значајан по томе што је по први пут јасно указано на важан аспект односа између лидера и осталих запослених, однос „давања и узимања” који се у реалности снажно рефлектује на рад и атмосферу у организацијама. С друге стране, овај приступ усмерен је на разматрање важних питања радне мотивације запослених. Ипак, као и код других приступа, његов допринос треба првенствено посматрати кроз призму настојања да се употпуни укупна слика о томе шта чини ефективно лидерство.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП: ТРАНСФОРМАТИВНО ЛИДЕРСТВО

Један од савремених и најпопуларнијих приступа лидерству представља трансформативни приступ (Northous 2013). Заједничко свим приступима лидерству у оквиру трансформативног јесте то што наглашавају емоције и вредности. Трансформативни лидери најчешће имају чврст скуп вредности и идеала и они су ефикасни у мотивисању запослених да раде на начине који доводе до општег добра, а не само у сопственом интересу и да, притом, остваре више него што се од њих обично очекује. Трансформативно лидерство укључује посебне типове утицаја који су, пре свега, усмерени на то да се повећа посвећеност коју запослени показују према остваривању циљева организације (Bush & Glover 2002), као и оснаживању капацитета запослених. Очекује се да ово резултира повећаним напорима запослених и доведе до веће продуктивности која се, пре свега, огледа у већим постигнућима ученика и генерално квалитетнијем образовању (Leithwood & Jantzi 2006).

Појава трансформативног лидерства везује се за Барнса који је писао да се „такво лидерство дешава када се једна или више особа ангажују са другима на такав начин да лидери и запослени једни другима подижу ниво мотивације и моралности” (Burns 1978: 20). Бас и Аволио су даље развијали ове идеје наводећи да трансформативни лидери мотивишу запослене да остваре више него што је очекивано тако што: (а) подижу ниво свести код запослених о важности посебних и идеалних циљева; (б) придобијају запослене да

своје личне интересе замене интересима тима или организације; (в) покрећу запослене да достигну виши ниво потреба. Даље, они су идентификовали четири „И” фактора успешног трансформативног лидерства:

- (1) Идеализовани утицај – лидери су модели пожељног понашања;
- (2) Инспиративна мотивација – лидери се понашају на такав начин да мотивишу и инспиришу друге;
- (3) Интелектуална стимулација – лидери подстичу друге да буду креативни и иновативни;
- (4) Индивидуализовано поштовање – лидери подједнако посвећују пажњу потребама за развојем и успехом сваког запосленог (Bass & Avolio 1994).

Развијање идеја о трансформативном лидерству у области образовања појављује се у раду Литвуда и сарадника (Leithwood, Jantzi, Steinbach 1999). Њихов модел трансформативног лидерства обухвата три широке категорије лидерских пракси, које укључују девет специфичних димензија праксе: (1) *Постављање смерница* (грађење и развијање заједничке визије школе, постављање циљева и приоритета и постављање високих очекивања у вези са постигнућем); (2) *Развој људи* (обезбеђивање интелектуалне стимулације, пружање индивидуализоване подршке и моделирање пожељних пракси и вредности); (3) *Редизајнирање организације* (развијање колаборативне школске културе, стварање структура које подстичу партиципацију у школским одлукама, креирање продуктивних односа у заједници). Даље, свака димензија садржи бројне, посебне праксе које зависе од специфичности контекста.

Може се закључити да се модели трансформативног лидерства фокусирају на то како лидери изграђују школске капацитете да би се одвијало учење и догодиле промене. Трансформативно лидерство је експлицитно усмерено на културу организације, организационе процесе и развој људи (Krüger, Scheerens 2012).

Трансформативно лидерство представља комплексан приступ размишљању о лидерству у образовању. Оно, за разлику од претходно приказаних приступа који описују статична стања, у фокус ставља промену, развој, трансформацију, услове који су за то потребни и начине на који се они постижу. За област развоја школа и образовања уопште ово су идеје од веома великог значаја. Основни недостатак овог приступа огледа се у томе што нису довољно наглашени конкретни педагошки аспекти, као што су настава, учење и школска постигнућа ученика. Овоме главну пажњу посвећује приступ педагошког лидерства.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП: ПЕДАГОШКО ЛИДЕРСТВО

Овај приступ лидерству настао је у области образовања. За разлику од неких других приступа који су преузимани из других области и примењивани на школски контекст (на пример, теорија црта личности или ситуациона теорија), приступ педагошког лидерства, као и трансформативни, фокусира се на начине на које лидери образовних институција настоје да унапреде исходе образовања као што су: постигнуће ученика у различитим наставним областима, стицање кључних компетенција, развој креативности, квалитетно знање и слично (Hallinger 2003). Другим речима, педагошко лидерство подразумева да лидери посебну пажњу усмеравају на понашање наставника и њихово ангажовање у активностима које су директно повезане са напредовањем ученика у учењу.

Приступ педагошког лидерства појавио се раних осамдесетих година прошлог века у оквиру истраживања о школској ефективности. Ови истраживачи правили су јасну разлику између педагошког и административног лидерства, развијајући тако „ужу” концепцију педагошког лидерства које је дефинисано активностима усмерених на учење и наставу, као што су: промовисање уређене и стимулативне радне климе, наглашавање базичних вештина, праћење напредовања ученика, сарадња лидера и наставника око наставног програма и наставних активности, праћење и контрола рада наставника, унапређивање вештина, стручности и професионалности наставника (Krüger, Scheerens 2012). Халингер развија ширу концептуализацију педагошког лидерства, која укључује три димензије: дефинисање школске мисије, управљање наставним програмом и промовисање позитивне школске климе. Ове димензије касније су подељене на десет инструкционих функција лидерства (Hallinger 2003).

Дефинисање мисије школе обухвата две функције: одређивање циљева школе и њихово саопштавање. Ове функције тичу се улоге коју лидер има када заједно са запосленима дефинише циљеве школе који су мерљиви и усмерени на академско постигнуће ученика. Одговорност лидера је да обезбеди да ови циљеви буду свима јасни и да их подржава цела школска заједница.

Управљање наставним програмом садржи три лидерске функције: супервизија и вредновање наставе, координисање развоја и имплементације курикулума и праћење ученичког напредовања. Ове функције од лидера захтевају да буде веома ангажован у релизовању и унапређивању наставе. Праћење рада наставника у учионици, давање предлога наставницима како да унапреде свој рад, охрабривање сарадње међу наставницима су неке од најважнијих активности.

Промовисање позитивне школске климе и климе за учење је димензија која укључује следеће функције: унапређивање професионалног развоја

запослених, обезбеђивање подстицаја за наставнике и подстицаја за учење, бригу о распореду наставних активности и слично (Hallinger 2003: 332).

Педагошко лидерство је вероватно најважнији и најефективнији приступ за обезбеђивање квалитетне наставе и учења и добрих школских постигнућа ученика. Оно представља суштински аспект лидерства у образовању и тешко је замислити да се може говорити о успешном лидеру који не посвећује довољно пажње педагошком лидерству. Ипак, иако је нужно, оно није и довољан услов за успешно лидерство, на шта упућује и анализа досадашњих приказа теоријских приступа.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП: ИНТЕГРИСАНО ЛИДЕРСТВО

Имајући у виду различите приступе лидерству, бројни аутори су настојали да осмисле интегративни приступ. Један од примера је модел Баса и Аволиа (*Full range of leadership model*), који су веровали да су трансакциона и трансформативна компонента комплементарне и да се њиховим повезивањем може добити „комплетан” приступ лидерству (Bass, Avolio 1994). Међутим, у области образовног лидерства интегративни приступи су углавном усмерени према интеграцији педагошког и трансформативног лидерства, пошто се та два приступа (модела) најчешће изучавају у новијој литератури (Heck, Hallinger 1999).

Основна претпоставка интегрисаног лидерства је да прављење разлике између педагошког и административног лидерства није много ефикасно, пре свега, зато што води ка фрагментацији феномена (Krüger, Scheerens 2012). Литвуд сматра да школско лидерство треба да се проучава из интегрисане перспективе која би омогућила стварање основа да се поставе питања у вези са тим шта треба радити да би се унапредила школа и како то треба радити. Потреба за оваквом интеграцијом потиче од чињенице да школски лидери морају радити са ученицима како би се унапредило њихово постигнуће и, такође, радити са одраслима како би се унапређивале њихове компетенције (Moos, Huber 2007). Маркс и Принти се, такође, залажу за интегрисање педагошког и трансформативног приступа лидерству и, по њиховом мишљењу, трансформативно лидерство је значајно у пружању подршке наставницима и оно је предуслов педагошког лидерства (Marks and Printy 2003: 393). Међутим, оно само не води ка унапређивању ученичког постигнућа јер му недостаје јасно фокусирање на наставу и учење. Трансформативно лидерство обезбеђује услове који подржавају унапређивање школе као организације, а педагошко лидерство бави се питањима која су директно у вези са унапређивањем ученичког постигнућа (праћење и унапређивање процеса наставе и учења).

Интегрисани модел који су предложили Литвуд и сарадници (Leithwood et al. 2006) састоји се од четири кључне области лидерских пракси – грађе-

ње визије и постављање смерница, изградња међуљудских односа и развој људских потенцијала, редизајнирање организације и управљање наставом и учењем. Ове четири широке категорије које обухватају 14 специфичних се-това понашања имају снажну подршку у виду истраживачких доказа о томе шта раде и како се понашају успешни лидери (Графикон 1).

Графикон 1: Шематски приказ интегрисаног приступа лидерству



Грађење визије и постављање смерница: ова категорија обухвата праксе као што су креирање заједничке визије, одређивање фокуса индивидуалног и колективног рада, дефинисање заједничких циљева, придобијање запослених да прихвате групне циљеве и постављање високих очекивања у вези са радом на остваривању заједничких циљева.

Унапређивање међуљудских односа и развој људских потенцијала: праксе у овој категорији тичу се мотивисања запослених, али њихова примарна улога није само унапређивање знања и вештина које су потребне наставницима и другим запосленима да би остварили циљеве организације, већ и пружање подршке у изградњању карактеристика као што су спремност, посвећеност и отпорност да би истрајали у примени тих знања и вештина. Специфичне праксе у овој категорији су: давање индивидуализоване подршке и поштовања, интелектуална стимулација и моделовање одговарајућих вредности и понашања.

Редизајнирање организације: ове праксе су у вези са успостављањем одговарајућих радних услова као што су: стварање сарадничке атмосфере, реструктурирање организације, изградња продуктивних односа са родитељима и локалном заједницом, повезивање школе са ширим окружењем и слично.

Управљање наставом и учењем: ове праксе имају за циљ да креирају продуктивну и стабилну радну средину за наставнике и ученике. Категорија укључује следеће праксе лидера: селекција и распоређивање наставног кадра, обезбеђивање педагошке подршке, праћење школских активности и заштита наставника од фактора који могу ометати њихов рад.

Интегрисано лидерство је од изузетног значаја за образовање из више разлога. Прво, оно не фрагментира даље област лидерства у образовању, већ синтетизује претходне теоријске приступе и њихова битна постигнућа. Оваква хармонизујућа и сажимајућа функција интегрисаног лидерства уводи ред и кохерентност у област лидерства у образовању што, заузврат, олакшава даља истраживања и примену налаза у пракси. Друго, интегрисано лидерство је поткрепљено емпиријским налазима. Маркс и Принти (Marks, Printy 2003) су показале да су школе са интегрисаним лидерством имале знатно виша ученичка постигнућа од школа са доминантно педагошким лидерством или доминантно трансформативним лидерством (која су такође показала ефекат на ученичко постигнуће). Деј и сарадници (Day *et al.* 2010) сугеришу да се успешни директори подједнако ослањају и на педагошко и на трансформативно лидерство. Емпиријска потпора интегрисаном лидерству указује на то да интегрисано лидерство не постоји само као тема у академским круговима, већ да може постојати и давати резултате у образовној пракси. Коначно, чињеница да интегрисано лидерство представља основу за стандарде лидерских пракси у неким од земаља са највишим ученичким постигнућем (*Ontario Leadership Framework*), указује на додатни значај интегрисаног лидерства.

ЗАКЉУЧАК

У овом раду, приказани су и анализирани главни приступи лидерству у образовању. Док се у већини приступа разјашњавају појединачни аспекти лидерства, савремено схватање овог феномена наглашава потребу за промишљањем лидерства на интегративан, свеобухватан начин. Када размишљамо о ефективном лидерству неопходно је да узмемо у обзир особине личности лидера, његове компетенције, понашања, праксе које обавља, као и конкретне ситуације и контексте у којима делује. Конкретније, у образовној реалности лидерство треба да буде и трансформативно и педагошко. Другим речима, школски лидери не треба само да пруже директну подршку и помоћ наставницима у циљу унапређивања наставе, већ и да изграде организациони кон-

текст и услове који подржавају такве напоре. У самој суштини интегрисаног приступа „лежи” креирање визије, развој потенцијала запослених, изграђивање организационог контекста и управљање наставом и учењем. Имајући у виду да је интегрисани приступ заснован на бројним чврстим истраживачким доказима, он би могао представљати добар теоријски и оперативни оквир који би био релевантан за образовни контекст у Србији.

Поред тога, из претходне анализе може се закључити да не постоји једна „формула” успешног лидерства која би била применљива на све контексте. Теоријске анализе, као и налази емпиријских истраживања сугеришу да лидери своје функције могу обављати на много различитих начина који ће зависити од индивидуалних карактеристика лидера, природе контекста и циљева који се остварују у том контексту. Међутим, оно што је најважније јесте закључак да се већина вештина које треба да поседује успешан лидер у образовању може научити и унапређивати. У том смислу, разматрања о адекватној припреми и континуираном професионалном развоју лидера образовних институција требало би да буду једна од главних тема у научном и политичком дискурсу о квалитетном образовању у Србији.

ЛИТЕРАТУРА

Barber, Whelan, Clark (2010): Michael Barber, Fenton Whelan, Michael Clark, *Capturing the leadership premium: how the world's top school systems are building leadership capacity for the future*, McKinsey & Company.

Bass, Avolio (1994): Bernard Bass, Bruce Avolio, *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Blake, Mouton (1985): Robert Blake, Jane Mouton, *The managerial grid III*. Houston, TX: Gulf Publishing Company

Blanchard (1985): Kenneth Blanchard, *SLII - A situational approach to managing people*. Escondido, CA: Blanchard Training and Development.

Burns (1978): James Burns, *Leadership*. New York: Harper and Row.

Bush (2007): Tony Bush, Educational leadership and management: theory, policy, and practice, *South African Journal of Education*, Vol 27(3), 391–406.

Bush, Glover (2002): Tony Bush, Derek Glover, *School Leadership: Concepts and Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership

Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q. & Brown, E. (2010): Christopher Day, Pam Sammons, David Hopkins, Alma Harris, Kenneth Leithwood, Qing Gu, Eleanor Brown, *10 strong claims about successful school leadership*. Nottingham: National College for Leadership of Schools and Children's Services.

DeRue, D. S., Nahrgang, J. D., Wellman, N., & Humphrey, S. E. (2011). Trait and behavioral theories of leadership: A meta-analytic test of their relative validity. *Personnel Psychology*, 64, 7–52.

Ђуришић-Bojanović, Максић (2006): Mira Ђуришић-Bojanović, Slavica Максић, *Директор школе – лидер или менаџер, Настава и васпитање*, Br. 3, 337–437.

Fullan, M. (2003): Michael Fullan, *The moral imperative of school leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press; Toronto: Ontario Principal's Council.

Grissom, J. A., & Loeb, S. (2011): Jason A. Grissom, Susanna Loeb, Triangulating Principal Effectiveness: How Perspectives of Parents, Teachers, and Assistant Principals Identify the Central Importance of Managerial Skills. *American Educational Research Journal* 48(5), 1091–1123.

Hallinger (2003): Philippe Hallinger, Leading educational change. Reflections on the practice of instructional and instructional leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–351.

Hallinger, Heck (1996): Philip Hallinger, Ronald Heck, Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980–1995. *Educational Administration Quarterly*, 32, 5–44.

Heck, Hallinger (1999): Ronald Heck, Philip Hallinger, Conceptual models, methodology, and methods for studying school leadership, in: J. Murphy & K. Seashore Louis (Eds) *The 2nd Handbook of Research in Educational Administration* (141–162). San Francisco, CA: McCutchan.

Hersey, Blanchard (1969): Paul Hersey, Ken Blanchard, *Management of Organizational Behavior – Utilizing Human Resources*. New Jersey: Prentice Hall.

Hersey, Blanchard, (1969): Paul Hersey, Kenneth Blanchard, Life-cycle theory of leadership. *Training and Development Journal*, 23, 26–34.

Hollenback, McCall, Silzer (2006): George Hollenbeck, Morgan McCall, Robert Silzer, Leadership competency models. *The Leadership Quarterly* 17, 398–413.

House, Aditya (1997): Robert House, Ram Aditya, The social scientific study of leadership: Quo vadis? *Journal of Management*, 23, 409–473.

Huber (2004): Stephen Huber, *Preparing school leaders for the 21st Century: An international comparison of development programs in 15 Countries*. London: Taylor & Francis Group.

Judge, T. A, J. E. Bono, R. Llies & M.W. Gerhardt (2002). Personality and Leadership: A Qualitative and Quantitative Review, *Journal of Applied Psychology*, 87 (4), 765–780.

Katz (1974): Daniel Katz, The skills of an effective administrator. *Harvard Business Review*, 52, 90–102.

Krüger, Scheerens (2012). Meta Krüger, Jaap Scheerens, Conceptual perspectives on school leadership. In J. Scheerens (Ed.), *School leadership effects revisited: Review and meta-analysis of empirical studies* (1–30). New York: Springer.

Leithwood, K & Sun, J (2009): Kenneth Leithwood, JingPing Sun, Transformational school leadership effects on schools, teachers and students. In W. K. Hoy & M. DiPaola (Eds.), *Studies in School Improvement*, (pp.1–22), Charlotte, NC: Information Age Publishers.

Leithwood (2012): Kenneth Leithwood, *The Ontario leadership framework 2012 with a Discussion of the Research Foundations*. Ontario: The Institute for education leadership.

Leithwood, Begley, Cousins (1990). Kenneth Leithwood, Paul Begley, Bradley Cousins, The nature, causes and consequences of principals' practice: an agenda for future research. *Journal of Educational Administration*, 28(4), 5–30.

Leithwood, Day, Sammos, Harris, Hopkins (2006): Kennet Leithwood, Christofer Day, Pam Sammons, Alma Harris, David Hopkins, *Successful School Leadership: what it is and how it influences pupil learning*. London: DfES Research Report 800.

Leithwood, Jantzi, Steinbach (1999). Kenneth Leithwood, Doris Jantzi, Rosanne Steinbach, *Changing leadership for changing times*. Philadelphia: Open University press.

Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstrom (2004): Kenneth Leithwood, Karen Louis, Stephen Anderson and Kyla Wahlstrom, *The Learning from Leadership Project (2004–2009)*, New York: Wallace Foundation.

Lewin, Lippit, White (1939): Kurt Lewin, Ronald Lippitt, Ralph White, Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates, *Journal of Social Psychology*, 10, 271–279.

Likert (1961): Rensis Likert, *New patterns of management*. New York: McGraw-Hill.

Marks, Printy (2003): Helen Marks, Susan Printy, Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership, *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370–397.

Marzano, R. J., Waters, T. & McNulty, B. A. (2005): Robert Marzano, Tim Waters, Brian McNulty, *School Leadership that Works. From Research to Results*. Association for Supervision and Curriculum Development: Alexandria, Virginia, Mid-continent Research for Education and Learning: Aurora, Colorado.

McCrae, John, (1992): Robert McCrae, Oliver John, An Introduction to the Five Factor Model and Its Applications, *Journal of Personality*, 60 (2), 175–215.

McTighe & O'Connor, 2005; Waters, Marzano & McNulty, 2003

Møller, J. (2009): Jorunn Møller, Learning to share: a vision of leadership practice, *International Journal of Leadership in Education*, 12(3), 253–267.

Moos, Huber (2007): Leif Moos, Stephen Huber, School leadership, school effectiveness and school improvement: democratic and integrative leadership in: Tony Townsend, (ed.): *International handbook of school effectiveness and improvement (579–595)*. Dordrecht, Netherlands: Springer.

Mumford, Zaccaro, Harding, Jacobs, Fleishman (2000): Michael Mumford, Stephen Zaccaro, Francis Harding, Owen Jacobs, Edwin Fleishman, Leadership skills for a changing world: Solving complex social problems, *The Leadership Quarterly*, 11(1), 11–35.

Northouse (2013): Peter Northouse, *Leadership: Theory and Practice*, 6th edition, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Robinson, V., Hohepa, M. & Lloyd, C. (2009): Viviane Robinson, Margie Hohepa, Claire Lloyd, *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why. Best Evidence Syntheses Iteration (BES)*, Ministry of Education, New Zealand [online <http://educationcounts.govt.nz/goto/BES>. Preuzeto 3. maja 2014.

Ross, J. A. & Berger, M-J. (2009): John Ross, Marie- Josée Berger, Equity and leadership: Research-based strategies for school leaders. *School Leadership and Management*, 29(5), 461–474

Seashore Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L. & Anderson, S. E. (2010): Karen Seashore Louis, Kenneth Leithwood, Kyla Wahlstrom, Stephen Anderson,

Investigating the Links to Improved Student Learning Final report of Research Findings. New York: Wallace Foundation.

Шевкушић (2015): Slavica Ševkušić, Novija shvatanja liderstva u obrazovanju, u: Emilija Lazarević, Jelena Stevanović, Dejan Stanković (ur.), *Nove uloge za novo doba – prilozi za reformisanje obrazovane prakse* (159–181), Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Stogdill (1948). Ralph Stogdill, Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *Journal of Psychology*, 25, 35–71.

Witziers, B., Bosker, R. J., & Kruger, M. L. (2003): Bob Witziers, Roel Bosker, Meta Kruger, Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398–425.

Yukl (2002): Gary Yukl, *Leadership in organizations* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Zaccaro (2007): Stephen Zaccaro, Trait-based perspectives of leadership, *American Psychologist*, 62(1), 6–16.

Zaccaro, Kemp, Bader, (2004): Stephen Zaccaro, Cary Kemp, Paige Bader, Leader traits and attributes. in John Antonakis, Anna Cianciolo, and Robert Sternberg (Eds.), *The nature of leadership* (101–124). Thousand Oaks, CA: Sage.

Dejan M. Stanković

Center for Educational Policies

Belgrade

Slavica Ševkušić

Institute for Educational Research

Belgrade

Jelena D. Teodorović

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

THEORETICAL APPROACH TO EDUCATIONAL LEADERSHIP

Summary: In the paper we take into consideration a short review and the analysis of the major theoretical approaches to leadership with the special attention to modern thinking about leadership in education. It is determined which approaches represent good basis for planning the activities with the purpose of promoting leadership in schools.

The main conclusion of the analysis is that the shown theoretical approaches shed light to different aspects of leadership and that in the theoretical researches and practical considerations it is the integrative approach very often in need. The integrated leadership gives very pragmatic and operative frame for action in the direction of leadership.

Key words: leadership in education, theoretical approaches to leadership, school principals, teachers.

Оливера Ч. Кнежевић-Флорић
Слађана Н. Зуковић
Стефан Р. Нинковић
Универзитет у Новом Саду
Филозофски факултет
Одсек за педагогију

УДК 371.1:005.322
371.13:005.73
Стручни рад
Примљен: 29. септембар 2015.
Прихваћен: 2. октобар 2015.

ПЕДАГОШКО ЛИДЕРСТВО У ФУНКЦИЈИ РАЗВОЈА ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНЕ ИНСТИТУЦИЈЕ

Апстракт: Рад се бави питањем значаја педагошког лидерства за развој васпитно-образовне институције, при чему се посебно акцентују аспекти иницијативе и сарадње као одреднице квалитета образовно-васпитног рада и основе за грађење ефикасних односа школе са ширим развојним окружењем. У том смислу, полазећи од концепта педагошког лидерства, аутори разматрају претпоставке развоја културе педагошке организације, с посебним освртом на постулате тимског лидерства које се посматра као концептуални модел за постизање ефикасних педагошких промена. Овакав модел развоја педагошке организације подразумева и усвајање филозофије партнерства која своје пуно значење добија у домену грађења сарадничких односа са породицом, те су у раду разматране и неке од кључних карактеристика партнерског односа између породице и школе.

Кључне речи: педагошко лидерство, култура педагошке организације, тимско лидерство, партнерство породице и школе.

УВОД

У земљама у транзицији, али и шире, у фокусу визије образовања за нови миленијум је очекивање да образовање може да обезбеди значајан допринос развоју друштва знања и то не само неговањем идеја као што је учење током читавог живота, него и развојем и усавршавањем образовних капацитета и људских потенцијала на пољу васпитања и образовања. Тиме би се одговорило на међународне стандарде, пре свега на оне који се односе на поучавање и учење, образовање и професионални развој педагошких посленика и унапређење педагошке праксе. Ако се при овоме имају у виду и трендови или кретања која ће карактерисати образовање у наредним деценијама (као што су: ефикасније вођење, све већи број специјализованих педагошких организација, све захтевнији млади људи који ће тражити флексибилне моделе подучавања, потреба за све изазовнијим програмима за

учење и истраживање, ужа интеграција на регионалним и локалним нивоима уз међународно умрежавање), онда је евидентна неопходност поновног, фундаментално другачијег промишљања и делања у општем приступу промени или трансформацији система васпитања и образовања у целини. Овакав приступ подразумева педагошко лидерство које би било у функцији развоја педагошке организације, као и у функцији усвајања филозофије партнерства као основе за грађење ефикасних односа васпитно-образовне институције са ширим развојним окружењима. У том смислу, а полазећи од значаја међузависног деловања микросистемских развојних окружења, у раду ће, поред разматрања концепта педагошког лидерства као основе за развој културе педагошке организације, акценат бити стављен и на разматрање кључних претпоставки развоја партнерства школе и породице.

КОНЦЕПТ ПЕДАГОШКОГ ЛИДЕРСТВА: МОДЕЛИ И ДИМЕНЗИЈЕ

У теоријско-истраживачком дискурсу лидерство се по правилу дефинише као процес вршења утицаја ради остваривања заједничких циљева (Northouse 2008; Yukl 2008). Појединачни елементи овог одређења су: 1) лидерство није могуће изједначити са хијерархијском позицијом; 2) вршење утицаја је интенционално и вредносно позитивно профилисано; 3) утицај може вршити појединац или група људи.

Многи аутори указују на неопходност разликовања лидерства и менаџмента. Тако, док је менаџмент фокусиран на проблеме утилитарности и ефикасности, дотле је лидерство фокусирано на визију, промене и иновацију (Bush 2008). С друге стране, постоје и схватања да лидери утичу на мишљење, емоције и вредности следбеника, а менаџери су оријентисани на планирање, контролу и евалуацију (Alvesson 2002).

Концепт педагошког лидерства је афирмисан у оквиру истраживања корелата ефективних школа (Lezotte & Snyder 2011). Тај истраживачки програм је био усредсређен на питање како разлике у карактеристикама руковођења школом утичу на оно што се догађа у настави у смислу омогућавања квалитетнијег подучавања и учења. Установљено је да инструкционо лидерство директора школе представља један од одлучујућих фактора успешног функционисања основних школа у сиромашним градским областима (Hallinger 2003).

Иако у литератури постоје различите концептуализације педагошког лидерства, највише је истраживана она коју је развио Халингер (Hallinger 2003). Према овом моделу постоје три фундаменталне димензије педагошког лидерства: *дефинисање мисије школе, руковођење наставом, и промовисање позитивне климе учења*. Ове три димензије су операционализоване

кроз десет специфичних функција. Дефинисање мисије школе реферира на креирање и саопштавање циљева школе. Мотивациони смисао циљева је усмеравање пажње, напора, и пружање осећаја сврхе члановима колектива (Locke & Latham 2006). Ова димензија подразумева да директор школе експлицира значај заједничке моралне сврхе и да је инкорпорира у свакодневне школске активности. Димензија *руковођења наставом* фокусира контролисање и координисање курикулума (Hallinger 2003). Ова димензија се састоји од три лидерске функције: супервизија и евалуација наставе, координисање курикулума и надзирање напредовања ученика. Коначно, димензија *промовисање позитивне климе учења* реферира на заштиту времена за наставу, промовисање професионалног развоја наставника, остваривање видљивости, подстицање наставника и обезбеђивање подстицаја учењу ученика.

Овај концептуални модел претпоставља да су ефекти лидерства на исходе ученика доминантно индиректни (Hallinger 2003). Бројне варијабле на нивоу школе и разреда имају ефекат медијације у односу лидерства и постигнућа ученика. Конкретније речено, успешни педагошки лидери омогућавају наставницима да постану свесни слабости своје праксе и промовишу њихов професионални развој чиме последично унапређују квалитет подучавања и учења у школи.

Полазећи од становишта да емпиријски налази о ефективном педагошком лидерству нису праћени знањем шта са тим налазима треба учинити, В. Робинсон (Robinson 2010) је недавно предложила модел утемељен на знањима, вештинама и способностима педагошких лидера. Према овој ауторки, постоје три базичне способности педагошких лидера: 1) примењивање релевантног знања, 2) решавање сложених проблема и 3) развијање релационог поверења. Ове три способности су у функцији успешне реализације пет димензија педагошког лидерства: постављања циљева и очекивања, стратешког усмеравања ресурса, планирања, координисања и евалуирања наставе, промовисања професионалног развоја наставника и креирања безбедног школског окружења.

Као резултат критике лидерства као хијерархијског односа успостављен је концепт колаборативног педагошког лидерства. У основи, претпоставља се да директор школе и наставници симултано бивају у различитим ситуацијама лидери и следбеници (Neumerski 2013). У том смислу, вертикално и хоризонтално педагошко лидерство, односно индивидуална одговорност и колективно доношење одлука, нису међусобно конфронтране форме школског лидерства.

Чињеница да је лидерство однос између лидера, следбеника и друштвене ситуације имплицира да су контекстуалне варијабле интегрални део педагошког лидерства. На пример, далеко више је истраживано педагошко лидерству у основним него у средњим, у градским него у сеоским школа-

ма. Такође, ефекти педагошког лидерства могу зависити од утицаја бројних карактеристика школског окружења, попут доминантних професионалних норми или искуствене структуре колектива наставника. Међутим, ово не значи да сваки школски контекст подразумева потпуно различите лидерске праксе. Начини на које се примењују лидерске праксе - не саме праксе - су контекстуално осетљиви (Leithowood, Harris, & Hopkins 2008).

Концепт педагошког лидерства наставља да се интензивно развија. Новија истраживања по правилу полазе од претпоставки дистрибуиране перспективе и настоје да интегришу сазнања о педагошком лидерству директора и наставника (Neumerski 2013). Поред тога, емиријске студије су оријентисане и на идентификовање потенцијалних медијатора и модератора ефеката педагошког лидерства.

ПЕДАГОШКО ЛИДЕРСТВО И КУЛТУРА ПЕДАГОШКЕ ОРГАНИЗАЦИЈЕ

Сигурно је да је свака промена у систему васпитања и образовања, било структурална или организациона или пак само промена у виду дифузије иновације, представљала предмет бројних анализа у свету. Такве анализе у развијеним европским земљама биле су усредсређене на дискурс културних реалности, лидерство и доношење одлука на пољу васпитања и образовања. Иако се чини да су ове земље решиле све своје проблеме на пољу васпитања и образовања, чињеница је да оне и данас покушавају да одговоре на нове друштвене изазове, али тезом о неопходности изградње културе педагошке организације која би почивала управо на дискурсу три наведена аспекта. Наиме, иако постоји спознаја да радом скоро сваке педагошке организације управљају спољашњи фактори, посебно влада са мноштвом указа и одредби, сматра се да постоје ваљани разлози за оријентацију на грађење и управљање културом педагошке организације као основном полугом за даљи развој и унапређење педагошког процеса и рада. У том смислу, „здрава” култура педагошке организације требало би да промовише идентификацију (ко смо), легитимност (зашто треба да радимо), комуникацију (са ким треба да разговарамо), координацију (са ким треба да радимо) и развој (које су нам доминантне перспективе и задаци) (Park 1997). Преведено на језик педагошког менаџмента, унутар сваке педагошке организације требало би да конвергирају четири културе које су у процесу сталне интеракције: педагошка, менаџерска, развојна и преговарачка. Обједињење, оне креирају позитивну културу педагошке организације која сама по себи, представља културу социјалног мишљења и одношења субјеката педагошког процеса према педагошкој организацији и њеном окружењу. Она је, између осталог, „ снажан социјализатор мишљења и програмер понашања” (Park 1997: 95), који

подстиче постигнуће, ентузијазам и успостављање позитивне интеракције и комуникације у целовитој архитектури педагошке организације и њеног окружења.

Култура педагошке организације одражава и однос према педагошким променама. Притом је важно нагласити да иако педагошка промена јесте резултанта и екстерних и интерних притисака и захтева, они који доносе одлуке о промени ретко разматрају услове у којима ће се промена одвијати, могуће начине трајности тог процеса као и разлоге због којих је уопште темпо васпитно-образовних реформи историјски био увек спор.

У свим образовним системима, типичан одговор или реакција на екстерни захтев за променом (или захтев са врха на доле – „top-down”) је кретање кроз промену линијом мањег отпора у смислу да се постојећа педагошка пракса само модификује, а негде се пак одређени педагошки модели „увозе” и прилагођавају локалним условима. Да би се избориле са новим реалностима са којима се суочавају, педагошке организације ће морати да науче не само како да опстају, већ и како да се постепено развију у „организације за учење” (Senge 1990), како би путем „генеративног учења” повећале капацитете педагошке организације и потенцијале појединца у циљу креирања нових решења за нарастајуће сложене проблеме. Искуство у педагошкој пракси је показало да свака нова идеја, иновација, дакле промена уопште, може имати веома различито значење за појединце. Због тога би у циљу ефикасности педагошке промене требало прво обезбедити њену интерпретацију од стране свих оних који припадају средини у којој би ту промену требало да реализују, тј. интерпретирати је у контексту њиховог заједничког професионалног искуства и суживота и у контексту доминантне културе педагошке организације којој припадају. Овакав приступ подразумева и јачање капацитета тимског лидерства који се јавља као последица интерперсоналних тимских процеса, пре свега тимског рада и тимског учења.

ТИМСКО ЛИДЕРСТВО – ОСНОВ ЕФИКАСНЕ ПЕДАГОШКЕ ПРОМЕНЕ

У покушају разматрања оптимизације људских потенцијала на пољу васпитања и образовања, посебна пажња се усмерава на „тим као културу” и лидерство у функцији разоткривања значења која већ постоје у спознајама чланова тима тако што ће им помоћи да увиде оно што већ знају, оно у шта верују и што већ поштују. То, наравно, подразумева и стално подстицање чланова тима да прихвате и нова значења (Kim 2011; Senge 1990). Можда је управо ово наглашавање личне конструкције значења и одбацивање индивидуализма, хијерархијских односа, бирократске рационалности и апстрактних моралних принципа унутар организационе структуре педагошке

организације, основа модела за постизање успешне промене у педагошкој пракси, па и промене која паралелно мора да се одвија у оквиру иницијалног образовања и професионалног развоја педагошког кадра.

Једна од импликација ових опсервација је да би они који су одговорни за усмеравање промена у образовању, имали више успеха уколико би боље разумевали сам процес педагошке промене, а нарочито када би знали да неизбежне тензије које се јављају при том процесу пре могу бити извори снаге, а не слабости. Ниједна озбиљна васпитно-образовна реформа се никада неће остварити уколико није праћена значајним порастом у броју људи – лидера и других активних учесника који су почели да интернализују знања и активно делују на основу знања о томе како се успешна промена одвија. Исто тако, ниједна промена на пољу васпитања и образовања није фундаменталнија од експанзије капацитета и потенцијала појединаца који разумеју и прихватају промене (Kim 2011). У том смислу, вредно је истаћи и опсервације о томе како мотивисати педагошке посленике да прихвате нове идеје или промене уопште. Поред разлике између „партиципативне отворености” и „рефлексивне отворености” као важних својстава социјалне компетентности кадра, посебно је важно имати у виду значај њихове међусобне повезаности и условљености, јер само понашање отворености не значи и истинску отвореност за промене (Senge 1990). Стога идеја „рефлексивне отворености” означава спремност да се доведе у питање сопствено мишљење, спремност да се преиспитају сопствена уверења и конструкције, али истовремено и спремност за преиспитивање и уважавање туђег мишљења. Полазећи од тог становишта, развој тимског лидерства може бити схваћен као образовање и увећање различитих форми социјалног капитала као што су друштвене везе, реципроцитет и поверење (Day, Gronn, & Salas 2004). С обзиром на чињеницу да је функционисање тима обележено различитим потребама, тимско лидерство представља процес задовољавања основних потреба тима (Morgeson, DeRue, & Karam 2009).

Свака педагошка организација својом визијом, циљевима, структуром, потенцијалима и компетенцијама професионалаца олакшава или отежава развијање тимског лидерства. Генерално, тимско лидерство је ефикасније у условима постојања потреба за иновативношћу и реализовањем комплексних професионалних задатака, него када је неопходно хитно донети одлуке и када се не захтева координисано професионално деловање (Pearce & Manz 2005). У том смислу, формално хијерархијско лидерство добија своје оправдање у одређеним ситуацијама са којима се суочавају педагошке организације.

Институционализација тимског лидерства у школама подразумева редефинисање улоге наставника. У том смислу, неопходно је да наставници себе виде као лидере не само у учионици него и ван ње. С друге стране, од директора школе се очекује истовремена усмереност на функције везане за

задатаке и на оне везане за односе. Успешан директор школе је онај који конструише заједничку визију, инсистира на академском оптимизму, развија лидерски потенцијал наставника, интелектуално стимулише, моделује и учествује у сарадњи (Lambert 2002). Директор у великој мери одређује природу и обрасце тимског лидерства у школи, пре свега у зависности од: 1) сопственог разумевања лидерства, 2) развијености личних лидерских компетенција, и 3) процене спремности сарадника и наставника да партиципирају у процесу лидерства (Harris 2009).

Директни позитивни ефекти тимског лидерства односе се на оснаживање, развијање посвећености, колективне ефикасности и задовољства послом наставника (Murphy 2005). Тешко је негирати чињеницу да ће наставници бити посвећенији одлукама у чијем доношењу су непосредно учествовали. Поред тога, тимско лидерство позитивно утиче на опажену колективну ефикасност наставника која се манифестује у атрибуирању ученичких исхода напорима колектива, а не екстерним чиниоцима као што је породично окружење (Bandura 1997).

Примена концепта тимског лидерства подразумева напуштање функционалистичке перспективе у педагошком менаџменту која претпоставља да појединци могу и да манипулишу на путу ка жељеним циљевима. То значи да концепт тимског лидерства заговара окретање ка лидерству као културном ентитету са „...флуидним низом уверења, разумевања и разлика, са усмереном пажњом на то да ли и на који начин чланови тима размишљају и заједно делују и брину о обрасцима учествовања у тиму” (Harvey-Jones 2003: 63), а све у циљу прихватања, остваривања и одрживости промена на темељу заједничког доношења одлука. Овакав приступ, који фокусира „отвореност” у односу на себе, друге и интеракцију са окружењем, може бити нарочито значајан за педагошке посленике и педагошке организације у системима васпитања и образовања који пролазе кроз неке форме метаморфозе у редефинисању своје улоге у друштву, и који морају да прођу кроз један узнемирујући процес „рекултурисања” док уче да пређу са културе индивидуализма на културу која се ослања на сарадњу засновану на партнерству.

Следећи овај дискурс отворености могуће је промишљати о једном генеративном моделу за развој педагошке организације који би, уз отвореност за даљу надоградњу, требало да почива на следећим принципима: иницијатива која би била резултанта међузависности педагошке теорије, праксе и искуства; колегијално и сарадничко доношење одлука, при чему се наглашавају међуљудске везе и односи, а не професионални статус или организационе структуре; укључивање тима учесника који сарађују да би донели одлуке; рефлексивна, генеративна и трансформативна активност чланова тима, као и систематични приступ у изради плана за „осмишљено путовање” кроз процес промена (Harvey-Jones 2003). Овакав модел развоја педагошке

организације подразумева и усвајање филозофије партнерства, која своје пуно значење добија у домену грађењу сарадничких односа са породицом.

САРАДЊА ПОРОДИЦЕ И ШКОЛЕ ЗАСНОВАНА НА ФИЛОЗОФИЈИ ПАРТНЕРСТВА

Грађење партнерског односа између породице и школе је веома сложен процес који, како истичу стручњаци (Cowan et al. 2004; Price-Mitchell 2009), мора бити негован и вођен филозофијом која ће подржавати идеју партнерског деловања и идеју школе као отвореног система. Однос између породице и школе који је заснован на филозофији партнерства представља „динамичан процес који се одвија између најмање једног родитеља (старатеља) и најмање једног појединца унутар школског система (наставник, директор, стручни сарадник, итд.) који имају заједнички интерес и подељену одговорност у постављању циљева и доношења одлука у вези са учењем и напредовањем ученика” (Cowan et al. 2004: 201). Овакав однос се може одвијати на три нивоа: на нивоу система (тј. између породичног и школског окружења), на нивоу учионице и на нивоу појединца. Такође, појам партнерства се често користи да означи значај кооперативног односа између породице, школе и заједнице (Barbour et al. 2005; Epstein 2001; Smit et al. 2007; Springate & Stegelin 2003). Сваки од актера сарадње уноси своје ресурсе у циљу креирања кооперативног односа међузависности. Међутим, неки аутори (Kimberly & Christenson 2000) наглашавају да партнерски приступ подразумева, не само однос кооперације и координације, већ и однос колаборације који је могуће експлорисати преко пет кључних елемената: 1) узајамно уважавање знања и вештина, 2) искрена и јасна комуникација, 3) отворена и двосмерна размена информација, 4) узајамно договарање циљева и 5) заједничко планирање и доношење одлука (Vosler-Hunter 1989, према: Kimberly & Christenson 2000: 478).

Поменуте елементе често није лако спровести у пракси, посебно ако се има у виду чињеница да ефикасност партнерског односа између породице и школе зависи од образовног законодавства, карактеристика породице (вредности, веровања, очекивања, однос према образовању, итд.), карактеристика школе (уверења, вредности и очекивања наставника, тип школе – приватна или државна, величина и организациона структура школе, итд.), као и од карактеристика и утицаја локалне заједнице (скуп норми, вредности и очекивања шире заједнице) (Cowan et al. 2004). Ипак, стручњаци (Christenson 2004; Price-Mitchell 2009) наглашавају да кључ за грађење партнерског односа јесте поверење које представља виталну компоненту ефикасних породично-школских односа. Наиме, уколико између породице и школе није успостављено поверење, предузете активности, самим тим и исходи неће бити на очекиваном нивоу. У том смислу, треба нагласити да грађење „на пове-

рењу заснованог партнерства” подразумева приступ који негује, пре свега, оптимизам у ефикасности заједничког деловања. Поред тога, у литератури се указује на кључне карактеристике партнерског односа између породице и школе, и то:

1. *На ученика усмерена филозофија партнерској присићуи* – подразумева кооперацију, координацију и колаборацију породице и школе у циљу академског, социјалног, емоционалног и бихејвиоралног развоја ученика.
2. *Подељена одговорност за образовање и социјализацију деце* – од суштинског је значаја да породица и школа заједно обезбеде услове и средства за учење и напредак деце. Овакав приступ не значи прописивање посебних улога и активности школе и породице, већ стварање могућности за њихово заједничко учешће и деловање.
3. *Стављање напласка на квалитет повезаности породице и школе* – стварање конструктивног односа који би омогућио да родитељи и наставници заједно и на смислен начин допринесу академском и социјалном развоју деце.
4. *Стављање напласка на превентивни и на решење усмерени присићуи* – тежња ка креирању таквих услова који би олакшавали и подржавали учење, напредак и развој ученика (Christenson & Sheridan 2001, према: Christenson 2004: 84).

Наведене карактеристике партнерских односа подразумевају креирање таквих услова у којима родитељи и наставници заједно раде на побољшању образовног система на начин који ће омогућити превенцију будућих проблема, што значи да би сви ученици требало да имају бенефит од партнерства. Такође, у таквим условима појединци уче једни од других, обједињују своја знања и умења у циљу бољег образовања за све ученике. Коначно, партнерски приступ омогућава да се, уз присуство отворене и јасне комуникације која у великој мери одређује избалансираност партнерства, постављају и остварују дугорочни и свеобухватни циљеви и задаци (Cowan et al. 2004).

У том смислу се у релевантној литератури (Christenson 2004) истиче да је за грађење конструктивног партнерског односа између породице и школе неопходно постојање четири услова (у литератури познати као „4А”): Приступ (Approach) – усвајање приступа који препознаје значај породице и улоге родитеља у образовању; Ставови (Attitudes) – постојање става да су породица и школа потребни једни другима (позитиван став и породице и школе према идеји партнерства); Атмосфера (Atmosphere) – адекватна школска клима и Акције (Actions) – постојање стратегија за изградњу дугорочног партнерства.

Присићуи – представља оквир за интеракцију са породицама. Укључивање родитеља у школе је неопходан, а не само пожељан фактор за ефика-

сно школовање. Овакав приступ треба да се базира на системској перспективи којом се истиче динамичност и међузависност породичног и школског окружења. Становиште о значају улоге родитеља углавном има имплицитни карактер, тј. представља нешто што се подразумева, тако да често изостаје експлицитна потврда о томе у школским активностима.

Ставови – вредности и схватања која се одражавају на однос између породице и школе. Потребно је развити позитиван став према идеји партнерства и то у циљу креирања адекватних односа, а не механичког укључивања родитеља да би се формално обавиле одређене прописане активности. Позитивни ставови према партнерском односу очитују се уколико и наставници и родитељи демонстрирају следеће: а) слушају и уважавају перспективу другог; б) разлике виде као предност; в) фокусирају се на заједнички интерес; г) размењују информације; д) уважавају знања и способности једни других; њ) заједнички планирају и доносе одлуке; е) заједнички раде на постизању постављених циљева; ж) показују спремност за решавање конфликта; з) деле одговорност за ниво остварених резултата.

Атмосфера – адекватна школска клима која обезбеђује партнерске односе између породице и школе. Карактерише је поверење, ефективна комуникација и заједничко решавање проблема. Да би се креирала оваква атмосфера потребно је да родитељи буду позвани на сарадњу, информисани и да имају осећај укључености у школски живот.

Акције – стратегије за грађење подељене одговорности која подразумева следеће: а) обезбеђивање административне подршке; б) имплементирање породично-школских тимова; в) заједничко решавање проблема; г) идентификовање и управљање конфликтима, д) давање подршке породици; њ) помагање наставницима да побољшају комуникацију и однос са породицама.

Дакле, циљ акција јесте изградња заједничке одговорности за резултате образовног процеса, а да би се то постигло неопходно је да буду испуњени предходно наведени услови: усвојен приступ о значају улоге породице, позитиван став и породице и школе према сарадњи заснованој на партнерском односу и адекватна атмосфера у којој ће се одвијати интеракција. Такође, битно је нагласити да треба разликовати појам „акције” од појма „активности”, јер акције представљају шире деловање које подразумева однос или повезаност породице и школе са циљем што ефикаснијег напредовања ученика, док активности представљају уже деловање које је усмерено на то како укључити родитеље у образовни процес.

У сваком случају, ефикасност партнерског односа између породице и школе треба да се очитује кроз ефекат повећаног укључивања родитеља у образовање, што производи бенефите и за ученике (позитивнији ставови о школи, боље понашање у школи, већа усмереност пажње на школске задатке и обавезе, повећан осећај одговорности за учење и понашање), и за родите-

ље (повећана способност за помагање деци у учењу, веће задовољство школом и образовањем уопште), и за наставнике (бољи односи са родитељима, повећана подршка од стране родитеља, боље разумевање потреба ученика, већа способност за пружање подршке ученицима у учењу и напредовању) (Hoover-Dempsey & Walker 2002).

Такође, ефикасност партнерских односа неки аутори (Cowan et al. 2004) разматрају кроз потенцијалне бенефите посматране на нивоу мезосистема породица-школа: квалитетнија комуникација између родитеља и наставника; већа ефикасност у решавању потенцијаних проблема; боље разумевање карактеристика и начина функционисања породичног и школског окружења, што омогућава и боље разумевање начина функционисања детета у тим окружењима.

ЗАКЉУЧАК

Иако пажња за ефикасну успешну промену на пољу васпитања и образовања стално расте, судећи по међународној литератури и референцама о пракси промене, чини се да постоји веома мало успешних модела који би помогли да се процес ефикасне промене усмери. Реформе, као што је већ експлицирано, често не успевају услед примене поједностављених модела за промену или пак због тога што почивају на погрешним претпоставкама о самом процесу промене. Ако бисмо се сложили са закључцима о вођењу промене у образовању (Senge 1990) у којима је наглашен значај системске промене или, тачније, теза да се реформе морају усмерити на развој и интеракцију свих компоненти система образовања симултано, као и да морају одговорити на дубље проблеме културе, онда нам се отвара поље у којем би требало тражити координате за идентификовање модела за педагошке промене.

Једна од кључних координата односи се на концепт педагошког лидерства који тимско лидерство позиционира као онтички атрибут успешности и ефикасности развоја педагошке организације. Овакав приступ представља темељ за развој партнерства педагошке организације са другим развојним окружењима, посебно када је реч о развоју партнерског односа између породице и школе као микросистемских развојних окружења. При том је важно нагласити да партнерски однос између породице и школе подразумева узajамно поверење и поштовање, заједнички договор о циљевима и стратегијама, као и подељена права и одговорности (Ballen & Moles 1994). Да би се остварио овакав однос, школе треба да буду место у којем ће се породице осећати добродошло и где ће на адекватан начин бити препознате породичне снаге и потенцијали. У том смислу, филозофију партнерског односа између породице и школе треба да карактерише приступ у којем се и родитељи посматрају као „експерти” (Cowan et al. 2004; Pavlović Breneselović 2012).

Овакав приступ подразумева да родитељи имају специфична знања о свом детету и да та знања треба да буду комплементарна знању професионалаца. Овако посматрана експертска позиција родитеља може да буде значајан ресурс за професионалце, као и основа за активно укључивање родитеља у реализацију кључних активности и доношењу одлука у вези са развојем педагошке организације.

ЛИТЕРАТУРА

Alvesson (2002): Mats Alvesson, *Understanding organizational culture*, London: Sage Publishing.

Ballen, J. & Moles O. (1994): *Strong Families, Strong Schools*, U. S. Department of Education. Retrieved in August 2012 from: www.projectappleseed.org/strongfamilieschools.pdf.

Bandura (1997): Albert Bandura, *Self-Efficacy: The exercise of control*, New York: Freeman.

Barbour, Barbour, & Scully, (2005): Chandler Barbour, Nita Barbour, & Patricia Scully, *Families, Schools and Communities. Building Partnerships for Educating Children*, New Jersey: Pearson Education.

Bush (2008): Tony Bush, *Leadership and management development in education*, London: Sage Publishing.

Christenson (2004): Sandra Christenson, The family-school partnership: an opportunity to promote the learning competence of all students, *School Psychology Review*, 33, 1, 83.

Cowan, R. J., Napolitano, S., & Sheridan, S. M. (2004): Home-School Collaboration, *Educational Psychology Papers and Publications*. Paper 18. Retrieved in August 2012 from: <http://digitalcommons.unl.edu/edpsychpapers/18>.

Day, Gronn, & Salas (2004): David Day, Peter Gronn, & Eduardo Salas, Leadership capacity in teams, *The Leadership Quarterly*, 15, 6, 857–880.

Epstein (2001): Joyce Epstein, *School, Family and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*, Boulder, CO: Westview Press.

Hallinger (2003): Philip Hallinger, Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership, *Cambridge Journal of education*, 33, 3, 329–352.

Harris (2009): Alma Harris, *Distributed leadership: Different perspectives*, London: Springer Science & Business Media.

Harvey-Jones (2003): John Harvey-Jones, *Makinng it happen: Reflection on leadership*, London: Profile Books Ltd.

Hoover-Dempsey, K. V. & Walker, M. T. (2002): *Family-School Communication*. Research Committee of the Metropolitan Nashville/Davidson County Board of Public Education. Retrieved August in 2012 from: www.vanderbilt.edu/.../family-school/school%20reports/HooverDem

Kim (2011): Yong-Lyun Kim, Program evaluation for strategic planning and resource management: an approach for school effectiveness evaluation, *KEDI Journal of Educational Policy*, 8, 2, 303–322.

Kimberly & Christenson (2000): Adams Kimberly & Sandra Christenson, Trust and the family–school relationship examination of parent–teacher differences in elementary and secondary grades, *Journal of School Psychology*, 38, 5, 477–497.

Lambert (2002): Linda Lambert, A framework for shared leadership, *Educational leadership*, 59, 8, 37–40.

Leithwood, Harris, & Hopkins (2008): Kenneth Leithwood, Alma Harris, & David Hopkins, Seven strong claims about successful school leadership, *School Leadership and Management*, 28, 1, 27–42.

Lezotte & Snyder (2011): Lawrance Lezotte & Kathleen McKee Snyder, *What effective schools do: Re-envisioning the correlates*, Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Locke & Latham (2006): Edwin Locke & Gary Latham, New directions in goal-setting theory, *Current directions in psychological science*, 15, 5, 265–268.

Morgeson, DeRue, & Karam, (2009): Frederick Morgesen, Scott DeRue, & Elizabeth Karam, Leadership in teams: a functional approach to understanding leadership structures and processes, *Journal of Management*, 36, 1, 5–39.

Murphy (2005): Joseph Murphy, *Connecting teacher leadership and school improvement*, London: Corwin Press.

Neumerski (2013): Christine Neumerski, Rethinking Instructional Leadership, a Review What Do We Know About Principal, Teacher, and Coach Instructional Leadership, and Where Should We Go From Here? *Educational administration quarterly*, 49, 2, 310–347.

Northouse (2008): Peter Northouse, *Liderstvo: teorija i praksa*, Beograd: DATA STATUS.

Park, S. J. (1997): Education, Training and Organizational Culture, Retrieved in January 2015 from: www.byu.edu/ipt/research.html.

Pavlović Breneselović, D. (2012). *Od prirodnih neprijatelja do partnera*. Sistemski pristup odnosu porodice i javnog vaspitanja, Beograd: Filozofski fakultet.

Pearce & Manz (2005): Craig Pearce & Charles Manz, The new silver bullets of leadership: the importance of self-and shared leadership in knowledge work, *Organizational Dynamics*, 34, 2, 130–140.

Price-Mitchell (2009): Marilyn Price-Mitchell, Boundary dynamics: implications for building parent-school partnerships, *The School Community Journal*, 19, 2, 9–26.

Robinson (2010): Viviane Robinson, From instructional leadership to leadership capabilities: empirical findings and methodological challenges, *Leadership and Policy in Schools*, 9, 1, 1–26.

Senge, P. (1990): Organizational Culture and Leadership, Retrieved in October 2014 from: <http://webs.csu.edu.html>.

Smit, Driessen, Sluiter, & Slegers (2007): Friederik Smit, Geert Driessen, Roderick Sluiter, & Peter Slegers, Types of parents and school strategies aimed at the creation of effective partnerships, *International Journal about parents in Education*, 1, 45–52.

Springate & Stegelin (2003): Kay Springate & Dolores Stegelin, *Building School and Community Partnerships Through Parent Involvement* (2nd edition), New Jersey: Pearson Education.

Yukl (2008): Gary Yukl, *Rukovođenje u organizacijama*, Jastrebarsko: Naklada Slap.

Olivera Č. Knežević-Florić
Slađana N. Zuković
Stefan R. Ninković
University of Novi Sad
Faculty of Philosophy
Department of Pedagogy

PEDAGOGICAL LEADERSHIP IN THE FUNCTION OF DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTION

Summary: In the paper we take into consideration the significance of the pedagogical development of the leadership for the educational institution. Aspects of the initiative and cooperation are highlighted as the entry of the quality of the educational work and process of acquiring the partner philosophy. Special attention was given to the postulates of team leadership as the basis for accomplishing the effective pedagogical changes. It is concluded that the concept of the pedagogical leadership represents the foundation for the partner development of pedagogical organisation with some other developmental surroundings. It is also pointed out that the philosophy of the partner relationship between family and school should be characterised by the approach in which parents are also considered as experts and by that they should be actively included into realisation of the key activities and decision making.

Key words: pedagogical leadership, culture of pedagogical organisation, team leadership, partnership between family and school.

Јелена М. Младеновић
Ирена Б. Голубовић-Илић
Милица Д. Копривица,
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука, Јагодина

УДК 371.3::3/5
371.39:379.83
371.3::379.83(497.11)
Стручни рад
Примљен: 28. септембар 2015.
Прихваћен: 2. новембар 2015.

АМБИЈЕНТАЛНА НАСТАВА ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

Апстракт: У раду су приказане основне карактеристике, дидактичко-методичке специфичности, предности и значај амбијенталне наставе. Садржаји предмета Света око нас/Природе и друштва (СОН/Пид) су, због своје интердисциплинарности, комплексности и динамичности, погодни за реализацију путем амбијенталне наставе. Циљ истраживања је био да се утврде ставови учитеља о амбијенталној настави и степен њене примене у реализацији садржаја предмета СОН/Пид. Резултати показују да учитељи схватају значај и погодности амбијенталне наставе, реализују је кад год за то постоје услови и оправдани разлози, користећи притом све расположиве објекте. Велики број учитеља сматра да се већина садржаја предмета СОН/Пид успешно може реализовати амбијенталном наставом, а да би одређене садржаје требало прилагодити амбијентима који се налазе у близини школе (насеља у коме се школа налази). Према мишљењу анкетираних учитеља амбијенталну наставу би требало чешће изводити, јер је ученицима специфичност учења у амбијенталној настави занимљивија од традиционалних облика учења, остварује се принцип очигледности, теорија повезује са праксом и знања постају трајнија. Недовољно учесталу примену амбијенталне наставе учитељи образлажу недостатком финансијских средстава с једне, и удаљеношћу школе од појединих (природних и друштвених) објеката у којима би се амбијентална настава могла организовати, с друге стране.

Кључне речи: амбијентална настава, настава ван учионице, настава Света око нас/Природе и друштва, ученици, учитељ.

УВОД

Из наставног процеса се све више потискују вербализам и механичко памћење, методе и облици рада у којима су ученици пасивни. Насупрот томе, инсистира се на осамостаљивању ученика, њиховом оспособљавању за коришћење различитих извора знања, на повезивању знања из различитих области, на практичној примени знања приликом решавања проблема у свакодневном животу и стварању (обезбеђивању) услова за што разновр-

сније и креативније учешће ученика у наставном процесу. Пошто је један од кључних циљева васпитно-образовног процеса ученик оспособљен за само-образовање, предност се даје оним облицима и методама рада које доприносе активнијем односу ученика према наставним садржајима, успостављању присније везе између знања која се стичу у учионицама и реалних животних проблема и ситуација, ученицима се дају могућности да своје природно и друштвено окружење упознају и изучавају у различитим амбијентима.

У намери да предложимо у којим амбијентима могу успешно организовати и реализовати садржаји СОН/ПиД, што би утицало на побољшање праксе васпитно-образовног рада поменутих наставних предмета, спровели смо истраживање степена примене амбијенталне наставе у реализацији садржаја предмета СОН/ПиД.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

а) Одреднице амбијенталне наставе

Учење путем амбијенталне наставе није потпуно нов начин учења, али је дужи низ година био запостављен или му се придавала тек незнатна пажња (Malone 2001). Ни данас, у савременој дидактичко-методичкој литератури, овај појам нема јасно и прецизно теоријско одређење. С обзиром да се врло често повезује и поистовећује са низом других блиских појмова, без прецизног успостављања граница међу њима, концепту амбијенталне наставе недостаје чврсто утемељена теоријска база (Gruenewald 2003) и прецизније појмовно одређење. У пракси, циљеви, начин реализације и бројне предности које омогућавају различите наставне активности реализоване ван учионице, доприносе да се амбијентална настава често поистовећује са школом у природи, експерименталним (искуственим) учењем, учењем у природи¹, еколошким учењем и слично. Највећи разлог што се амбијентална настава повезује и изједначава са другим ванучионичким организационим облицима наставе и учења јесте управо њена основна карактеристика, а то је да се *одвија у одређеним њпросторним оквирима ван учионице*.

За разлику од *школе у њприроди* која подразумева да ученици у природном окружењу проводе пет радних дана или једну седмицу, и где се организовано смењују васпитно-образовни рад и слободне активности, а садржаји остварују у складу са наставним програмом, амбијентална настава се може реализовати у знатно краћем временском периоду (у трајању од неколико сати), начини реализације су специфични, активности нису строго

¹ experiential learning, environmental education, outdoor education.

утврђене наставним програмом, јер се садржаји и активности добрим делом прилагођавају условима амбијента у коме се настава реализује², а често садрже и спортско-рекреативне елементе. Такође, активности нису директно усмерене ка остваривању циљева само једног наставног предмета. Нудећи читаве системе потенцијалних искустава, могућности повезивања тих система и усвојених знања, амбијентална настава је отворена за мноштво дисциплина, како природних тако и друштвених.

Док школско учење фаворизује усвајање крајњих продуката научног истраживања (Lehrer, Schauble 2006), учење путем амбијенталне наставе одликује се високим степеном усвајања научног начина мишљења и ангажовања ученика почевши од истраживачких процедура уочавања, до издвајања и прикупљања материјала. У амбијенталној настави релевантан предмет учења, анализе и закључивања је оно што је ученик сам приметио и издвојио као вредно истраживања или занимљиво. Ако се подсетимо да децу млађег школског узраста, према Пијажеовој теорији, карактерише период представног мишљења и конкретних операција, онда нам неће бити страна чињеница да деца од 7 до 11 година најлакше уче у директном контакту са природом, тј. са земљиштем, водом, ваздухом, биљкама, животињама и људима (Отг 1992). Ако децу лишимо контакта са природом, не само да ћемо им ускратити природан начин учења, него ћемо им одузети право да мисле да припадају свом природном окружењу (Tranter, Pawson 2001).

Ученике млађег школског узраста посебно привлачи боравак у природи, истраживање непознатог простора и авантуристички начин долажења до нових сазнања. Природна средина је један од омиљених простора у коме деца различитог узраста воле да проводе време, јер им таква средина пружа разноврсне могућности за игру и учење, као и осећај неспутаности у времену и простору. Разноврсни садржаји којима обилују природно окружење и локална средина, дужина боравка, заједнички рад ученика, прилика да се одређени задаци обављају тимски и самостално, пружају широке могућности за истраживачке радове – активности својствене хеуристичкој, проблемској, експерименталној настави, али и могућности да се захтеви прилагоде индивидуалним карактеристикама ученика. Од наставног програма, карактера средине, делом од интересовања, склоности и способности ученика, као и од материјално-техничких могућности, зависи шта ће се истраживати (Цветковић 1992: 117) и шта ће бити у фокусу амбијенталне наставе. Најбољи резултати постижу се уколико деца самостално истражују и искуствено долазе до сазнања (Свејт око нас, 2004: 48).

Друга битна одредница амбијенталне наставе јесте *директијан контијакт* ученика са изворима и *ипредметима* сазнања који се налазе у *ауџенитичном*

²Тако да често долази до измена, повезивања одређених делова градива, понекад и из различитих разреда.

амбијенту, чиме се остварује већа динамика и интензитет наставног процеса. С обзиром да је учење активан процес у коме појединац конструише нова знања тако да су она резултат и последица његових личних напора, истраживања и труда (Голубовић-Илић 2014) уочавамо да амбијентална настава своје теоријско утемељење налази у конструктивистичкој образовној парадигми. Учење се „не посматра као процес стицања знања које постоји независно од ученика, већ као процес конструисања знања који се одвија кроз интеракцију са другима у одређеном друштвено-културном контексту” (Милутиновић 2014: 25).

б) Ефекти примене амбијенталног учења

Амбијентална настава, која се може реализовати у различитим природним и социјалним амбијентима – у парку, на ливади, на фарми, у музеју, галерији, зоо-врту, на различитим локацијама у граду или на сеоском имању, омогућава „изучавање ствари, појава и процеса интегрисано како се налазе у природи, уочавање узрочно-последичних веза и односа, међузависност и условљеност човека од природних појава и обрнуто, али и стицање вештина комуникације и тимског рада” (Анђелковић, Станисављевић-Петровић 2013: 43). Природни услови пружају најбоље могућности за разумевање и схватање природних и друштвених појава, рад ван учионице је деци посебно занимљив, деца су у непосредном контакту са предметима и појавама у природи и друштву, тако да су у таквим условима и *моштивација, радозналост и жеља за сазнавањем* знатно већи него у уобичајеним „учионичким” условима.

Поред позитивног утицаја на мотивацију ученика, предност амбијенталне наставе је и у томе што су ученици у ситуацији да самосталним истраживањем и директним контактом са бројним и разноврсним изворима знања, властитим активностима у *изворном контексту овладавају практичним знањима и вештинама, бојатије и проширују своја искуства*, чиме се истовремено остварује принцип повезаности теорије с праксом и наставе са животом. Успешно решавање проблема и критичко анализирање истраживаних појава могуће је само уколико ученици претходно доживе искуство у физичким појавама, процесима и објектима, а такво искуство најбоље се стиче непосредним контактом са објективном стварношћу. У том контексту, знања, вештине и умења стечена учењем путем амбијенталне наставе *прајнија су и применљивија*, а ученици постају свесни „да се истина открива активним размишљањем, а не само примањем информација” (Борић, Шкугор, Перковић 2010: 362). Разлика између чињеничних (декларативних) знања и могућности да та знања применимо (процедуралних) при решавању свакодневних проблема некада може бити велика, а управо амбијентална настава

омогућава да се поменута разлика успешније и боље превазиђе. Применом амбијенталне наставе постиже се *свесна активносћ и мисаона активизација ученика, интeнзивније се развијају њихове способносћ и праћења, уочавања, уиорeђивања, узрочно-иослeдичној иовезивања иојава, ироцеса и односа* и врши оспособљавање ученика за самообразовање. Амбијентална настава доприноси повећању когнитивних способности ученика, а поред позитивних ефеката таквог начина рада у психомоторној сфери, позитивни ефекти се могу уочити у конативној сфери која представља сегмент моралног васпитања и развоја. Ученици развијају комуникативне вештине, способност сарадње са другима у групи и одељењу, слободнији су у изражавању својих ставова, мишљења, предлога и идеја, развија се упорност, истрајност и одговорност у извршавању задатака, док се истовремено побољшава њихова концентрација, перцепција, моторичке способности, спретност и сналажљивост у проналажењу и коришћењу различитих сазнајних ресурса. (Fjortoft, Sageie 2000: 84).

Поред чињенице да се амбијенталном наставом могу остваривати циљеви и задаци различитих наставних предмета, најшири спектар могућности, када је у питању реализација наставних садржаја, пружа се у оквиру наставе природних наука. Сама чињеница да се амбијентална настава најчешће остварује у неком природном амбијенту, окружењу, локацији, говори у прилог томе да је садржаје предмета Света око нас/Природе и друштва погодно и пожељно реализовати применом амбијенталне наставе. Комплексни, динамични и интердисциплинарни садржаји овог предмета омогућавају да се настава реализује на различитим локацијама и у аутентичним амбијентима, зависно од креативности, мотивације и оспособљености учитеља. Да би се амбијентална настава успешно реализовала, учитељ би требало да поседује велика методичка знања, да буде добар организатор, планер, сарадник. Школа мора имати добру сарадњу са околним природним и друштвеним објектима који представљају потенцијалне амбијенте и обезбедити одређене услове, као што су *иросћорни, насћавно-итехнички, средински, кадровски и маћеријални услови* (Станојловић 1999).

У нашој земљи, покретачем наставе ван учионице сматра се Сретен Ацић, који је 1906. године у врту Учитељске школе у Јагодини подигао пољске учионице које су биле намењене здравој деци.

МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Предмет истраживања је примена амбијенталне наставе у реализацији садржаја предмета СОН/ПиД.

Циљ истраживања

Истраживање је спроведено са циљем да се утврде ставови учитеља о амбијенталној настави и степен њене примене у реализацији садржаја СОН/Пид. На основу циља истраживања постављени су следећи *задаци*:

1. Утврдити колико су учитељи информисани о амбијенталној настави;
2. Испитати колико често учитељи реализују амбијенталну наставу;
3. Испитати мишљења учитеља о условима потребним за реализацију амбијенталне наставе и проблемима са којима се сусрећу током организације и реализације амбијенталне наставе.

Узорак, методе, технике и инструменти истраживања

Популацију из које је изабран случајни узорак испитаника и на коју се односи истраживање чине учитељи од I до IV разреда ОШ „Краљ Александар I” у Пожаревцу и ОШ „Рада Миљковић” у Јагодини. Укупан број испитаника био је 44, од чега је 39 женског пола, а 5 мушког пола. Од укупног броја, високу стручну спрему има 35 испитаника, док је њих 9 са вишом стручном спремом.

У истраживању је коришћена дескриптивна метода, техника анкетирања, а као инструмент упитник састављен за потребе истраживања. Помоћу поменутог упитника настојали смо да испитамо мишљења и ставове учитеља о амбијенталној настави, учесталости њене примене у настави СОН/Пид и условима и евентуалним проблемима са којима се сусрећу током реализације амбијенталне наставе. Подаци добијени путем анкетних листова обрађени су квалитативно и квантитативно.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ЊИХОВА ИНТЕРПРЕТАЦИЈА

а) Сазнања учитеља о амбијенталној настави

Истраживање је показало да је 43 од укупно 44 учитеља упознато са појмом „амбијентална настава”. С обзиром да је питање у упитнику било затвореног типа (Да ли знате шта подразумева *амбијентална настава*?) поставља се питање, на једној страни, на који би начин и колико прецизно анкетирани учитељи навели одређење *амбијенталне наставе*, али и колико би се наведена одређења, на другој страни, међусобно разликовала, била довољно прецизна, научно утемељена.

б) Заступљености амбијенталне наставе у реализацији садржаја СОН/Пид

На основу података прикупљених истраживањем, примена амбијенталне наставе у реализацији садржаја из СОН/Пид заступљена је у довољној мери, јер је 42 од укупно 44 анкетираних учитеља навело да примењује амбијенталну наставу. Интересантни подаци које смо учили анализом прикупљених података тичу се испитаника који је најпре навео да амбијенталну наставу не користи приликом реализације садржаја СОН/Пид, а већ у наредном питању заокружио један од понуђених одговора (*природни објекти*), као један од понуђених одговора на питање у ком простору најчешће реализује амбијенталну наставу. То нам даље указује на чињеницу да су учитељи већином упознати са тим шта подразумева, шта обухвата и на шта се односи амбијентална настава; познају објекте, просторе, места на којима би било добро да се амбијентална настава реализује, али је, насупротив свему, прилично ретко примењују.

На графикону 1 приказани су резултати испитивања учесталости примене амбијенталне наставе. Половина анкетираних учитеља, 22 од укупно 44, амбијенталну наставу у свом раду користи неколико пута годишње; 17 анкетираних учитеља амбијенталну наставу реализује увек када за то постоје услови, док 5 учитеља реализује амбијенталну наставу 1–2 пута у току школске године.

Графикон 1. *Структура одговора о учесталости примене АН*



Када су у питању одговори испитаника о реализацији амбијенталне наставе, учили смо и извесну нелогичност. Наиме, анализом одговора испитаника на 2. питање (*Да ли примењују амбијенталну наставу у свом раду?*), два испитаника изјаснила су се да амбијенталну наставу не примењују у свом раду, док, када је реч о одговорима анкетираних на 7. питање (*У којој мери примењујете амбијенталну наставу у настави Света око нас/*

Природе и друштва?) нико од испитаника није заокружио одговор „никад”. Такви подаци указују на могућност да испитаници нису пажљиво читали питања у упитнику, да су давали друштвено пожељне и прихватљиве одговоре, тако да би у наредним истраживањима више пажње требало посветити формулацији и редоследу питања у упитнику, јер се стиче утисак да су анкетирани учитељи давали одговоре које сматрају да би ми желели да добијемо, а далеке од реалне ситуације која је заступљена у пракси.

У тежњи да утврдимо које просторе (наставне објекте) учитељи најчешће користе за реализацију амбијенталне наставе дошли смо до података да највећи број учитеља, њих 13 од 44, амбијенталну наставу реализује у *природи* (шуме, ливаде, реке, језера); 11 учитеља амбијенталну наставу реализује у објектима *ван учионице* (природњачки кабинети, школско двориште); исти број учитеља, њих 11, амбијенталну наставу реализује путем *излети и екскурзија*, док 9 учитеља за реализацију амбијенталне наставе користи наставне просторе у *околини школе* (музеј, фабрика, ЗОО врт) (графикон 2). Иако су имали и ту могућност, учитељи нису наводили друге просторе у којима реализују амбијенталну наставу.

Графикон 2. *Структура одговора о најчешће коришћеним просторима за извођење АН*



Испитивање мишљења учитеља о наставним садржајима (наставним темама/ јединицама) предмета СОН/ПиД погодним за реализацију путем амбијенталне наставе обављено је преко питања отвореног типа, а у складу с тим прикупљени одговори груписани су на основу назива тема и наставних јединица (Табела 1 и 2).

Табела 1. *Структура одговора о наставним садржајима погодним за извођење АН*

Најчешћи одговори	Жива и нежива природа	Прошлост	Сви садржаји
Број одговора:	40	10	8

Анализа добијених одговора показује да 30 анкетираних учитеља (од укупно 44) сматра да су за извођење амбијенталне наставе најпогоднији садржаји о *живој и неживој природи*; 8 учитеља сматра да су најпогоднији садржаји о *прошлости*, док 6 учитеља сматра да су за реализацију амбијенталне наставе погодни сви садржаји СОН/Пид.

Табела 2. Приказ осталих одговора о наставним садржајима погодним за извођење АН

Наставни садржаји	Број испитаника
Оријентација у простору	6
Рељеф	6
Људска делатност	5
Животне заједнице	5
Кретање	4
Занимања људи	4
Насеља	3
Материјали	3
Саобраћај	3
Рад-енергија-производња	2

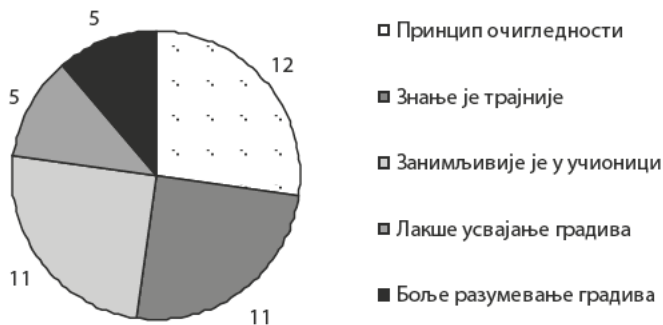
Истраживање је показало да сви анкетирани учитељи (44) сматрају да применом амбијенталне наставе ученици *на занимљивији и очигледнији начин* усвајају садржаје. Такви подаци показују да анкетирани учитељи схватају значај примене амбијенталне наставе и знају да је такав начин рада интересантнији и динамичнији од уобичајене реализације садржаја у учионици.

Испитано је треба ли и због чега, по мишљењу учитеља, амбијенталну наставу више примењивати у реализацији садржаја СОН/Пид. Питање је било отвореног типа. Скоро сви анкетирани учитељи (41) сматрају да би амбијентална настава требало више да се примењује у реализацији садржаја из СОН/Пид, а свега 3 учитеља сматра да таква потреба не постоји. Неким наредним истраживањем ваљало би испитати и утврдити разлоге због чега учитељи не примењују амбијентално учење у већој мери, а сматрају да је то потребно. Једна од могућих претпоставки била би да већем броју учитеља недостају услови средине како би амбијенталну наставу чешће реализовали. Наиме, школе се углавном налазе у строгом центру града, прилично удаљене од природних објеката у којима би се амбијентална настава могла реализовати. То даље захтева сложу организацију организовања превоза ученика,

уклапања распореда са осталим колегама и предметима, појављују се додатни материјални трошкови и тако даље.

На графикону 3 и у Табели 3 приказани су разлози због којих је, по мишљењу испитаника, потребно да се амбијентална настава више примењује у реализацији садржаја из СОН/ПиД. Резултати показују да 12 учитеља сматра да би амбијентална настава требало више да се примењује у настави СОН/ПиД због остваривања принципа очигледности. Од укупно 44 учитеља, 11 сматра да је учесталија примена амбијенталне наставе потребна због тога што су његовом применом знања ученика трајнија. Исти број учитеља (11) сматра да је процес усвајања знања занимљивији ученицима; 5 учитеља сматра да је главни разлог због ког амбијентална настава треба више да се примењује у реализацији садржаја СОН/ПиД тај што ученици лакше усвајају градиво. Такође, 5 учитеља сматра да ученици применом ове наставе боље разумеју градиво. Сматрамо да су сви разлози веће примене које су учитељи навели веома важни и показују да учитељи схватају предности и погодности амбијенталне наставе. Такође, ови резултати показују да су учитељи, док су анализирали разлоге учесталије примене амбијенталне наставе, у својој свести имали потребе и интересовања ученика и да су, размишљајући управо о њима, наводили претходно поменуте разлоге.

Графикон 3 . Структура одговора испитаника о разлозима за већу примену АН



Табела 3. Структура осталих одговора учитеља о разлозима због којих би АН требало више да се примењује у реализацији садржаја СОН/ПиД

Одговор	Број испитаника
Ученици мотивисани за рад	3
Развијање свести о средини	2
Учитељи мотивисани за рад	2
Повезивање теорије са животом	1

в) Услови неопходни за организацију и реализацију амбијенталне наставе и проблеми током организације и реализације амбијенталне наставе

Испитивање мишљења учитеља о условима потребним за реализацију амбијенталне наставе показује да 31 испитаник сматра да има потребне услове за извођење амбијенталне наставе у свом раду, док се 13 учитеља изјаснило супротно. Мишљења учитеља о условима неопходним за чешћу реализацију амбијенталне наставе приказани су на графикону 4. Резултати показују да већини анкетираних учитеља (15) за чешће организовање амбијенталне наставе *недостају услови средине* у којој живе (поједини објекти и амбијенти погодни за реализацију амбијенталне наставе прилично су удаљени од школа); 9 анкетираних учитеља је одговорило да им *недостају материјални услови* (финансијска средства којима би обезбедили одлазак и повратак ученика на одређене локације); *недостају так разумевања и подршке локалне заједнице* као потребан услов за чешће организовање амбијенталне наставе наводи 8 анкетираних учитеља, а исто толико њих (8) наводи да им *недостаје заинтересованост и воља*. Само 4 учитеља одговорило је да им за чешће организовање амбијенталне наставе *недостаје заинтересованост ученика*, што значи да је само незнатан број ученика незаинтересован да учествује у реализацији амбијенталне наставе, док је број ученика који би врло радо прихватили и учествовали у оваквом начину рада, знатно већи. Друге одговоре анкетирани учитељи нису наводили, иако су имали ту могућност.

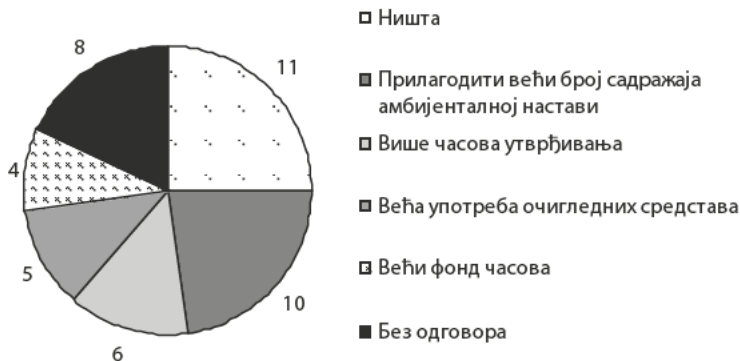
Графикон 4. *Структура одговора учитеља о условима који недостају за чешће реализовање АН*



С друге стране, 16 од 44 учитеља сматра да је амбијентална настава заступљена у довољној мери у реализацији садржаја из СОН/ПиД. Подједнак број учитеља (14) не види могућност веће (учесталије) примене амбијенталне наставе, као ни разлоге да се она чешће примењује.

На основу анализе добијених одговора на питање шта би учитељи желели (хтели, ако би били у могућности) да промене у организацији наставе СОН/Пид мишљења учитеља су различита: 11 учитеља *ништа* не би променило у организацији наставе СОН/Пид; 10 учитеља сматра да би требало *већи број садржаја прилагодити амбијенталној настави*; *више часова утврђивања*, *вежбања* и *ујврђивања* би увело 6 учитеља; 5 учитеља би увело *већу употребу очигледних средстава*, 4 учитеља сматра да би требало *већи фонд часова* предмета СОН/Пид, а 8 учитеља није одговорило (графикон 5). Утврдили смо да највећи број анкетираних учитеља (11) *не би мењао* организацију наставе СОН/Пид. На основу добијених одговора учитеља намеће се питање њихове заинтересованости за унапређивање и осавремењавање наставе, а наша последња претпоставка се само делимично потврђује – учитељи не мисле да потребних услова за реализацију амбијенталне наставе нема, већ очекују већу подршку и материјалну помоћ локалне заједнице, док на другој страни, не виде разлоге учесталије примене амбијенталне наставе, јер је довољно заступљена у пракси и у организацији наставе СОН/Пид *ништа* не би променили.

Графикон 5. *Сиркуларна одговора учитеља о могућностима промене организације наставе СОН/Пид*



ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Амбијенталном наставом се подстиче развој способности, вештина и ставова ученика који самостално откривају и долазе до нових сазнања усвајајући знања у одговарајућим амбијентима. У односу на традиционалну, организовањем амбијенталне наставе ученици постају активни у улози малих истраживача, осамостаљују се, стичу самопоуздање, организују и планирају процес усвајања знања.

Схватајући значај и погодности о ове врсте наставе, спровели смо истраживање са циљем да се утврде ставови учитеља о амбијенталној настави и степен њене примене у реализацији садржаја предмета СОН/Пид.

Резултати истраживања потврђују да учитељи знају шта представља амбијентална настава, да реализују амбијенталну наставу кад год за то постоје услови и да сматрају да имају неопходне услове за њену реализацију. Наставни процес би требало прилагодити ученицима, али исто тако и учитељима. И једна и друга страна би требало да уживају у процесу пружања и стицања знања, што се амбијенталном наставом може остварити. Учитељи, организатори и реализатори наставног процеса, требало би у што већој мери да користе погодности овакве наставе, разноврсност садржаја СОН/Пид и створе пријатну атмосферу за себе и своје ученике.

Такође, учитељи сматрају да би амбијентална настава требало да се још више примењује у реализацији садржаја СОН/Пид, па би неким будућим истраживањем требало испитати и утврдити због чега учитељи амбијенталну наставу не примењују у већој мери, а сматрају да је то потребно.

Неким будућим истраживањем, применом технике интервјуа, такође би се могло утврдити због чега има и учитеља који сматрају супротно - да нема потребе за већом применом амбијенталне наставе приликом реализације садржаја СОН/Пид, због чега не виде начине и могућности њене веће примене, као и на основу чега закључују „да је има у довољној мери”.

Када је у питању избор садржаја, учитељи сматрају да су садржаји о живој и неживој природи најпогоднији за организовање амбијенталне наставе и најчешће је реализују у природи, док остале просторе (наставу ван учионице и наставне просторе у околини школе) користе нешто ређе. Већина учитеља сматра да има потребне услове за извођење амбијенталне наставе, да би амбијентално учење требало изводити у већој мери, а као разлоге учесталије примене амбијенталног учења у настави СОН/Пид, учитељи наводе да је амбијентална настава занимљивија ученицима од традиционалне (класичне, уобичајене) наставе, да се овим путем остварује принцип очигледности, а знања постају трајнија. За учесталију примену амбијенталне наставе, учитељима недостају услови средине у којој живе и већа заинтересованост ученика.

Општи закључак који можемо извести на основу целокупног истраживања је да учитељи познају суштину, значај и погодности амбијенталне наставе и углавном користе све расположиве објекте приликом реализације садржаја СОН/Пид. Одређен број учитеља сматра да су сви садржаји предмета СОН/Пид погодни за усвајање путем амбијенталне наставе, али има и учитеља који су мишљења да би одређене садржаје ваљало прилагодити амбијенталној настави и обезбедити већи број часова обраде и утврђивања.

ЛИТЕРАТУРА

- Анђелковић, Станисављевић-Петровић (2013): С. Анђелковић, З. Станисављевић-Петровић, *Учење и истраживање ван учионице*, Настава и васпитање, 1, 39–51.
- Борић, Шкугор, Перковић (2010): Е. Борић, А. Шкугор, И. Перковић, *Самопројекција учитеља о изванучионичкој истраживачкој настави у природи и друштва*, Одгојне знаности, 12/2, 361–371.
- Голубовић-Илић (2014): И. Голубовић-Илић, *Могућности осјособљавања ученика за самостални истраживачки рад у настави у природи и друштву*, необјављена докторска дисертација, Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет.
- Gruenewald (2003): D. Gruenewald, *The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place*, Educational Researcher, 32/4, American Educational Research Association, 3–12.
- Lehrer, Schauble (2006): R. Lehrer, L. Schauble, *Scientific thinking and science literacy: Supporting development in learning in contexts*, In W. Damon, R. M. Lerner, K. A. Renninger & I. E. Sigel (Eds.), *Handbook of child psychology*, 6th ed., Vol. 4, Hoboken, NJ: John Wiley and Sons, 153–196.
- Malone (2001): K. Malone, Editorial: *Children, Youth and Sustainable Cities*, Local Environment 6/1, 5–12.
- Милутиновић (2014): Ј. Милутиновић, Алтернативне школе и имплементација конструктивизма у школску праксу, Настава и васпитање, 63/1, 19–32.
- Орг (1992): D. Orr, *Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World*, New York: State University of New York Press.
- Свеи око нас – наставни програм за 1. разред* (2004). Службени гласник РС – Просветни гласник бр.10 (48–49).
- Станојловић (1999): Б. Станојловић, *Организација и програмирање школе у природи*, Београд: Теаграф.
- Tranter, Pawson (2001): P. Tranter, E. Pawson, *Children's Access to Local Environments: A Case-Study of Christchurch, New Zealand*, Local Environment 6/1, 27–48.
- Fjortoft, Sageie (2000): I. Fjortoft, J. Sageie, *The Natural Environment as a Playground for Children: Landscape Description and Analyses of a Natural Landscape*, Landscape and Urban Planning 48/1–2, 83–97.
- Цветковић (1992): Б. Цветковић, *Школа у природи у функцији унапређивања образовања*, Иновације у настави, X/3, 116–120.

Jelena M. Mladenović
Irena B. Golubović-Илић
Milica D. Koprivica
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina

AMBIENT TEACHING OF SCIENCE

Summary: The paper discusses the basic characteristics, advantages and the significance of the ambient teaching. The aim of the study was to determine the teachers' attitudes towards ambient teaching and the level of its appliance in realising the content of school subject World around us/Teaching Science. The data show that teachers are familiar with the significance and the suitability of ambient teaching of these school subjects and that teachers are realising this kind of teaching very often and whenever they have the opportunity for it. Great majority of teachers think that the content of science is convenient for ambient teaching and that it is more interesting than the traditional methods of learning because it develops the principle of obviousness and durability of knowledge.

Key words: ambient teaching, teaching outside the classroom, teaching World around us/Teaching science, students, class teacher.



Јелена М. Јосијевић
Крагујевац

УДК 811.111'367.622.21
Стручни рад
Примљен: 30. април 2015.
Прихваћен: 6. октобар 2015.

НОВО ТУМАЧЕЊЕ ЗБИРНИХ ИМЕНИЦА У ЕНГЛЕСКОМ ЈЕЗИКУ

Апстракт: У раду¹ се на основу резултата корпус анализе конгруенције предиката са називима музичких група доводе у питање традиционална граматичка тумачења збирних именица у енглеском језику. Енглеске граматике истичу да се конгруентни реченични чланови збирних именица, које су у граматичком облику једнине, јављају у оба граматичка броја. Овакво синтаксичко својство збирних именица у граматичкој литератури енглеског језика објашњава се чињеницом да се појмови означени збирним именицама у неким случајевима перципирају као скупови засебних ентитета (множина) или као јединствене скупине (једнина). Према енглеским граматикама и нормативним приручницима, предикати у једнини јављају се када се појмови означени збирним именицама перципирају као једнина, а множински облици предиката када говорници дате ентитете перципирају као множину. Корпус анализа конгруенције предиката са називима музичких група открива да се уз називе у множини увек јављају предикати у облику множине, док су уз називе у једнини у употреби предикати оба броја. Резултати ове анализе упућују да се појмови означени збирним именицама увек перципирају као скупови засебних ентитета (појмовна множина). Колебање у употреби облика једнине и множине код конгруентних реченичних чланова није последица двојаке могућности перцепције појмова који су збирним именицама означени већ чињенице да формална конгруенција захтева облике једнине код конгруентних речи, а појмовна облике множине.

Кључне речи: збирна именица, формална/граматичка конгруенција, појмовна/семантичка конгруенција, семантика.

¹Рад је настао у оквиру пројекта *Динамика стуркуиура савременој српској језика* (178014) који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

ЗБИРНЕ ИМЕНИЦЕ У ГРАМАТИКАМА ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА

Дефиниције збирних (колективних) именица попут *army, crew, group, staff* и *team* у англистичкој литератури истичу како морфосинтаксичке особености ове групе именица тако и семантичке (Asher 1994: 5103; Biber et al. 2002: 188; Eastwood 2002: 196; Quirk et al. 1985: 316; Dekeyser 256; Zandvoort 1975: 248; Huddleston 1988: 192). Све дефиниције истаћи ће да се именице ове групе јављају у граматичком облику једнине, али и да, без обзира на њихов граматички облик, са њима конгруирају и предикати у облику једнине и предикати у облику множине. Двојаку могућност конгруенције аутори граматикика увек приписују двојаким могућностима перцепције појмова означених збирним именицама те кажу да се предикати у облику једнине јављају у оним случајевима када се појам означен збирном именицом перципира као једнина, односно да се предикати у облику множине јављају у оним случајевима када се ти појмови схватају као скупови засебних ентитета. Према свему наведеном, конгруенција (*concord/agreement*) у броју код збирних именица је семантичка (појмовна/референцијална) (Bauer 1994: 61). Дати су примери који илуструју употребу конгруентних речи уз збирне именице:

The committee *has* met and *it has* rejected the proposal.

The committee *have* met and *they have* rejected the proposal. (Quirk et al. 1985: 316)

The union *is* delighted with *its* pay rise.

The union *are* delighted with *their* pay rise. (Eastwood 2002: 196)

У овом сегменту ваља скренути пажњу и на неке пропусте на које наилазимо у граматичкој литератури који се директно и не тичу самих циљева овог рада, али су од суштинске важности за разумевање природе збирних именица у енглеском језику. Прво ћемо скренути пажњу на чињеницу да многе дефиниције у традиционалној литератури нису свеобухватне у том смислу да нити обухватају све типове збирних именице нити све могуће видове њима конгруентних реченичних чланова. Затим, треба скренути пажњу и на погрешна тумачења типа конгруенције који се код збирних именица јавља.

Као што смо већ напоменули, први проблем у дефинисању збирних именица односио би се на чињеницу да дефиниције неретко не обухватају све именице које тој класи заиста и припадају. На пример, према дефиницији коју даје Џ. Иствуд (2002: 196) збирне именице представљају „групу људи”. Међутим, овој групи именица припадају и оне попут *flock, herd* и *cattle* које се односе на скупове животиња. С тога би прецизније било говорити о групи или скупу ентитета. Са друге стране, на пример, Р. Е. Ашер (1994: 5103) у својој дефиницији помиње само конгруенцију збирних именица са предикатима. Међутим, збирне именице конгруирају и са другим реченичним чланом-

вима као што су заменице које се на исти појам односе, атрибутивни ад-јункти, али и именски делови именских предиката. И што је најбитније, сви видови конгруентних речи уз исту збирну именицу могу се јавити и у облику једнине и у облику множине.

У англистичкој литератури може се наићи и на погрешне интерпретације типа конгруенције који се код збирних именица јавља. Наиме, поред појмова формална (граматичка конгруенција), са једне стране, и појмовна (семантичка или референцијална) конгруенција, са друге, користе се и термини *singular* и *plural concord*. Први термин користи се за оне случајеве када се збирној именици конгруентни реченични чланови нађу у једнини, а други када су у множини. Употреба ових термина не би представљала никакав проблем да неки аутори појам *singular concord* не изједначавају са појмом формалне конгруенције, односно појам *plural concord* са појмовном конгруенцијом (Levin 2001: 27). Другим речима, слагање збирних именица са њима конгруентним речима у једнини по аналогији се дефинише као граматичка/формална, а са конгруентним речима у множини као семантичка/појмовна конгруенција. Оваква изједначавања представљају проблем јер њима аутори несвесно поричу дефиниције од којих полазе. Уколико се прихвати став да је могућност употребе конгруентних речи у оба броја условљена чињеницом да се појмови означени збирним именицама могу схватити и као једнина и као множина, онда је конгруенција са збирним именицама појмовна у оба случаја. Узгред, слагање збирних именица са конгруентним речима у једнини, због подударности са граматичким обликом збирних именица, јесте и формално. Другим речима, у складу са дефиницијом од које граматике полазе, плурално слагање збирних именица у енглеском језику јесте појмовно, док је сингуларно истовремено и појмовно и формално.

Као што се може видети у овом кратком приказу досадашње граматичке литературе о збирним именицама у енглеском језику, њихове синтаксичке особине у погледу конгруенције традиционално се приписују њиховим претпостављеним семантичким својствима. У овом раду управо се доводи у питање тврдња, која се преноси из граматике у граматику, да се збирне именице некада перципирају као једнина, а некада као множина. Прво ће се овакви ставови довести у питање на основу резултата новијих истраживања о варијацији у конгруенцији са збирним именицама. Показаћемо и зашто су у светлу тих нових сазнања традиционални ставови о перцепцији збирних именица тешко одрживи. У раду се нуди и могуће решење које ће бити потврђено и корпус анализом конгруенције предиката са називима музичких група у савременом енглеском језику.

НОВИЈА ИСТРАЖИВАЊА И ПИТАЊА БЕЗ ОДГОВОРА

Новија истраживања о варијацији у употреби конгруентних речи уз збирне именице доводе у питање досадашња наслеђена тумачења о могућностима двојачке перцепције њима означених појмова. Бројне анализе су показале да се употреба конгруентних речи мењала кроз време, и да се, из синхронијске перспективе посматрано, разликује како од варијетета до варијетета тако и међу функционалним стиловима.

Студије које су испитивале употребу конгруентних речи са збирним именицама кроз временску димензију показале су да се збирним именицама конгруентне речи данас чешће јављају у облицима једнине но што је то раније био случај (Bauer 1994: 63; Annala 2008). Ј. Бауер (1994: 61) опажа да би то значило, уколико прихватимо тврдњу да се збирне именице перципирају и као једнина и као множина, да људи све чешће појмове означене збирним именицама перципирају као једнину. Другим речима, опажене промене у конгруенцији предиката са збирним именицама заправо су последица промена у људској перцепцији оних појмова које оне означавају. Ауторка прихвата овај закључак, који се логички сам наметнуо, без икаквог објашњења о могућим разлозима, а ни начинима, одвијања оваквих промена. Међутим, ово питање се мора отворити. Уколико се људска перцепција ових појмова мења кроз време мора се објаснити зашто би се она мењала и на који начин.

Резултати истраживања о регионалним варијацијама у употреби конгруентних речи уз збирне именица отварају слично питање. Најчешће је контрастирана употреба конгруентних речи у британском и америчком варијетету енглеског језика. Примећено је да се у америчком варијетету збирним заменицама конгруентне речи чешће јављају у облику једнине но што је то случај са британским варијететом (Quirk et al. 1985: 316; Biber 1999: 188; Lock 1996: 25; Levin 2001: 76). Традиционалне дефиниције опет намећу закључак да у основи оваквих варијација лежи заправо варијација у људској перцепцији појмова означених збирним именицама. Другим речима, перцепција појмова је регионално и културолошки условљена. Питање је, дакле, зашто говорници енглеског језика у Америци чешће појмове означене збирним именицама схватају као јединствене ентитете него што то Британци чине. У научноистраживачким радовима са овом тематиком није забележен ниједан покушај да се варијација у перцепцији појмова објасни.

И док се у претходна два случаја и могу замислити потенцијална објашњења за временску промену перцепције и њену регионалну варијацију, било какво објашњење за уочене варијације у језичким стиловима чини се слабо одрживим. Наиме, уочено је да се облици множине чешће јављају у неформалном говорном стилу док су облици једнине пак чешћи у формалном писаном (Svensson 1998: 139; Huddleston and Pullam 2002: 502). То би, а

опет у складу са наслеђеном дефиницијом, значило да се људска перцепција појмова означених збирним именицама мења у зависности од тога да ли говорници пишу или говоре. Другим речима, питање је зашто би говорник јато птица (енгл. *flock*) перципирао као множину док о њему говори, а као једину док о њему пише. Делује немогуће замислити било какво прихватљиво објашњење за овакве закључке.

Из свега поменутог јасно је да досадашња тумачења о перцепцији збирних именица више нису одржива. Ставови о двојаким могућностима перцепције појмова означених збирним именицама морају се довести у питање јер из перспективе новијих истраживања о варијацији у употреби конгруентних речи више нису одрживи.

НОВА ТУМАЧЕЊА ЗБИРНИХ ИМЕНИЦА

У англистичкој литератури забележен је још један вид анализе. Ради се о покушају да се на основу заједничких семантичких својстава појединих збирних именица оне класификују у одређене значењске подгрупе, те да се посматрају својства конгруенције у броју тих семантичких класа (нпр. Dekeyser 1975: 58; Persson 1989: 181). Овакве анализе указале су на одређене правилности, али се ни поред свих напора и даље оваквим приступом нису могле објаснити све особине конгруенције у броју са збирним именицама, па поједини аутори (Beiler and Hatch 2010: 13) ипак закључују да су облици конгруентних речи резултат „индивидуалних преференција појединачних именица”. Другим речима, опажене правилности заправо су у рангу тенденција. Ово је један од разлога зашто се ова питања у раду детаљније и не помињу.

У англистици се јавила и идеја да се све збирне именице перципирају и као множина (Block et al. 2006: 82). Овакве претпоставке потекле су од идеје о постојању *хијерархије конгруенције* (*The Agreement Hierarchy*) коју је први увео Г. Корбет (1979), а касније у својој анализи потврдио и М. Левин (2001). Према овој идеји, постоји одређено устројство међу различитим субјекту конгруентним речима у реченици:

- 1) атрибути,
- 2) предикати,
- 3) релативне заменице и
- 4) личне заменице.

Идеја је да вероватноћа граматичке конгруенције опада крећући се од врха лествице ка дну, док вероватноћа појмовне конгруенције у овом правцу расте. Другим речима, атрибути најчешће конгруирају формално, а личне заменице појмовно. Уколико се прихвате ове претпоставке, употреба личних заменица могла би да расветли питање како се перципирају појмови озна-

чени збирним именицама. Резултати су показали да се личне заменице које се односе на збирне именице јављају у облицима множине. Овакви подаци представљају јак доказ да говорници схватају појмове означене збирним именицама као појмовно множинске (Block et al. 2006: 82).

МЕТОДОЛОГИЈА АНАЛИЗЕ

У раду се полази од претпоставке да називи музичких група могу да расветле питање перцепције збирних именица. Наиме, описана морфосинтаксичка обележја збирних именица важе и за називе који се на њих односе (Quirk et al. 1985: 317):

Microsoft Corporation is an American multinational corporation.
But Microsoft are not uniformly tied to the corporate entity.

У досадашњој литератури у овом контексту се спомињу само називи институција и корпорација. Међутим, исто би требало да важи и за називе музичких група и спортских тимова. У овом раду определили смо се за називе музичких група. Уместо директне анализе именица *band* и *group* анализираћемо конгруенцију предиката са називима јер се они неретко јављају и у граматичком облику множине. Уколико је тачна традиционална претпоставка да се збирне именице могу перципирати и као једнина и као множина, она би важила и за називе у граматичком облику једнине и за називе у облику множине, те би се и предикати уз оба типа назива јављали са двојаким облицима. Другим речима, уколико је традиционално тумачење појмова означених збирним именицама тачно, у језику ће постојати колебање у употреби предиката у погледу броја без обзира на граматички облик назива. Управо ћемо то и испитати у овом раду.

У раду се анализира конгруенција предиката са називима музичких група на корпусу од две стотине примера. Примери су преузети из електронских корпуса британског и америчког варијетета енглеског језика и новинских чланака методом случајног узорка. За амерички варијетет коришћен је електронски корпус *COCA* (*Corpus of Contemporary American English*), а за британски *BYU-BNC* (*British National Corpus*). Корпоре два варијетета не подударaju се ни према свом обиму ни према структури, али то неће утицати на резултате овога рада јер је из оба корпуса издвојено првих стотину примера коришћењем опције *random* и однос предиката у једнини и предиката у множини анализиран је на тим узорцима. Структура корпуса дата је у *Табели 1*.

Табела 1: *Структура корпуса*

	Британски варијетет	Амерички варијетет	Укупно
Називи бендова у једнини	50	50	100
Називи бендова у множини	50	50	100
Укупно	100	100	200

Однос предиката у једнини и множини у раду је представљен као вероватноћа појављивања једног облика у односу на други. Вредности вероватноће појављивања крећу се у распону од 0 до 1 где вероватноћа $p = 1$ представља заправо процентуални удео од 100%, а вероватноћа појављивања $p = 0$ да није забележено ниједно појављивање у корпусу.

РЕЗУЛТАТИ АНАЛИЗЕ

У раду ће прво бити представљени резултати добијени за конгруенцију предиката са називима у једнини, а након тога и резултати добијени за називе музичких група у облику множине.

Збирне именице у енглеском језику су у граматичком облику једнине, те се ни код назива музичких бендова у једнини не очекују одступања од досадашњих сазнања о конгруенцији предиката са збирним именицама. Резултати ове корпус анализе дати су у *Табели 2*.

Табела 2: *Конгруенција предиката са називима музичких група у једнини*

Британски варијетет	
Предикат у једнини	0.2
Предикат у множини	0.8
Амерички варијетет	
Предикат у једнини	0.7
Предикат у множини	0.3

Ова анализа потврдила је досадашње резултате о конгруенцији предиката са збирним именицама. Не само да су резултати указали да и код назива музичких група постоји колебање у употреби облика једнине и облика множине код предиката, већ су и резултати добијени за оба варијетета у складу са досадашњим анализима. У америчком варијетету предикати

у једнини забележени су у око 70% случајева док у британском варијетету уделују са око 20%.

Примери са ĩредикћом у облику једнине:

Does this mean that *Metallica is* set to become more blues-based in the near future? (BYU-BNC) *Aerosmith is* a prominent American band. (The Guardian) The *Jefferson Airplane was* playing Winterland. (COCA) *Pearl Jam has* ten million fans all over the world. (COCA) They can't believe that *Pink Floyd is* on the list. (COCA) Live, *Led Zeppelin was* without peer. (COCA) You must be happy that *Nirvana was* number one? (COCA) *Metallica has* been a trend-setting hard-rock band for almost 20 years. (COCA) *Aerosmith is* getting ready backstage. (COCA) What about the way *Led Zeppelin has* begun to be seen in almost mythic terms? (COCA)

Примери са ĩредикаћом у облику множине:

Depeche Mode have announced their „modern” and „organic” 13th studio album. (BYU-BNC) *Aerosmith are* among the bestselling bands of all time. (BYU-BNC) *Nirvana were* just too good to be true. (BYU-BNC) *Iron Maiden were* forced to scrap a sell-out tour of Chile [...]. (BYU-BNC) *Pink Floyd were* undoubtedly influenced by them. (BYU-BNC) *Pearl Jam are* releasing Live on Ten Legs – a sequel to their 1998 live album. (COCA) They thought *Led Zeppelin were* a funk band [...]. (COCA) Since their first release, [...], *Nirvana have* generated an estimated \$500 million [...]. (COCA) *Metallica have* often been accused of humorlessness [...]. (COCA) After toughing out the Bush years, *Pearl Jam aren't* in the mood for brooding. (COCA) [...] *Led Zeppelin were still* in the process of inventing their own sound [...]. (COCA).

Резултати конгруенције предиката са називима музичких група у множини представљају својеврстан новитет у анализи збирних именица у енглеском језику. Прво, конгруенција предиката са називима до сада није била предмет анализе. Друго, називи у множини односе се на исте појмове као и називи у једнини, и једина разлика међу њима је у граматичком облику назива. Ако је традиционални став о двојаким могућностима перцепције појмова означеним збирним именицама тачан, онда би се уз називе у множини јављали и предикати у оба броја, као што је то био случај са називима у једнини. Међутим, резултати ове корпус анализе показују да то није случај (Табела 3).

Табела 3: Конгруенција ĩредикаћа са називима музичких ĩрућа у множини

Британски варијетет	
Предикат у једнини	0
Предикат у множини	0.1
Амерички варијетет	
Предикат у јединици	0
Предикат у множини	0.1

И у британском и у америчком варијетету уз називе музичких група у множини јављају се само предикати у граматичком облику множине:

The Beatles were a brilliant thing that happened [...]. (BYU-BNC) At the same time as the *Rolling Stones were* topping the charts [...]. (BYU-BNC) *Foo Fighters have* revealed a tiny snippet of their upcoming album. (Kerrang) *Sex Pistols are* a punk rock band that formed in London [...]. (The Guardian) *Scorpions were* founded by Schenker in Hannover in 1965. (The Guardian) God save the queen – the *Sex Pistols are* back. (COCA) *The Byrds are* accompanying you on this. (COCA) *The Doors were* ready to unleash their organ-driven rock [...]. (COCA) *The Moody Blues were* doing „Nights in White Satin.” (COCA) *The Beach Boys are* just like missionary guys doing missionary work. (COCA)

Ова анализа представља још један доказ да традиционални ставови о могућностима двојачке перцепције збирних именица више нису одрживи. Да се појмови означени збирним именицама заиста могу перципирати и као једнина и као множина ова могућност важила би и за називе у једнини и за називе у множини. Ова корпусна анализа је показала да то није случај.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

У раду се на основу корпусне анализе конгруенције предиката са музичким групама доводи у питање досадашњи став да се појмови означени збирним именицама могу перципирати и као једнина и као множина те да отуда потиче и њихова могућност слагања са предикатима у оба граматичка броја. Да је ова претпоставка тачна, и називи музичких група у једнини и називи у множини јављали би се са предикатима у оба броја. Међутим, анализа је показала да колебање постоји код назива у облику једнине док се уз називе у облику множине увек јављају предикати у множини.

Запажања изнета у овом раду могу се узети као аргумент за новија тумачења према којима се појмови означени збирним именицама увек перципирају као множина. Описано стање конгруенције предиката са називима музичких група, али и збирних именица уопште, могло би се објаснити колебањем у формалној и појмовној конгруенцији. Другим речима, називима у множини су и формално и појмовно конгруентни предикати у множини. Са друге стране, називима у једнини и збирним именицама уопште, формално су конгруентни предикати у једнини, а појмовно предикати у множини.

Посматрано из перспективе новијих истраживања о варијацији у конгруенцији предиката са збирним именицама, нова претпоставка о збирним именицама као појмовно множинским далеко је прихватљивија него традиционална о могућностима двојачке перцепције појмова означених овом групом именица. У складу са традиционалним тумачењима уочене разлике могле су се само објаснити разликама у перцепцији. Према новом тумачењу, нема ра-

злика у перцепцији, већ склоности говорника ка формалној и/или појмовној конгруенцији. Другим речима, ако појаву посматрамо из дијахронијске перспективе, закључићемо да су говорници енглеског језика данас чешће скони формалној конгруенцији но што је то раније био случај. Закључићемо и да су говорници америчког варијетета више склони формалној конгруенцији но говорници британског варијетета. И на самом крају, закључићемо да су говорници склонији формалној конгруенцији у писаном формалном стилу но у усменом неформалном.

ИЗВОРИ

Davies 2008– : M. Davies, *The Corpus of Contemporary American English: 450 million words, 1990–present*. Доступно на <http://corpus.byu.edu/coca/>. Приступљено: 02.08.2014.

Davies 2004– : M. Davies, *BYU–BNC*. (Based on the British National Corpus from Oxford University Press). Доступно на <http://corpus.byu.edu/bnc/>. Приступљено: 02.08.2014.

Kerrang: www.kerrang.com. Приступљено: 02.08.2014.

The Guardian: www.theguardian.com. Приступљено: 02.08.2014.

ЛИТЕРАТУРА

Alegeo 1988: J. Alegeo, British and American grammatical differences, *International Journal of Lexicography*, 1, 1–31.

Annala 2008: H. Annala, *Changes in subject-verb agreement with collective nouns in British English from the 18th century to the present day*, unpublished graduate thesis, University of Tampere, School of Modern Languages and Translation Studies, Spring 2008.

Asher 1994: R. E. Asher, *The Encyclopedia of Language and Linguistics*, Oxford: Pergamon Press.

Bauer 1994: L. Bauer, *Watching English Change*, London: Longman.

Biber et al. 2002: D. Biber, S. Conrad and G. Leech, *Longman Student Grammar of Spoken and Written English*. Harlow: Pearson Education Limited.

Bock et al. 2006: K. Bock, S. Butterfield, A. Cutler, J. C. Cutting, K. M. Eberhand and K. R. Humphreys: Number agreement in British and American English: Disagreeing to agree collectively. *Language*, 82 (1), 61–113.

Corbett 1979: G. G. Corbett, The Agreement Hierarchy, *Journal of Linguistics*, 15, 203–224.

Crystal 1997: D. Crystal, *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*, Oxford: Blackwell.

Dekeyser 1987: X. Dekeyser, *Foundations of English Grammar*, Antwerpen: INKA.

- Dekeyser et al. 1999: X. Dekeyser, B. Devriendt, G. A. J. Tops and S. Geukens, *Foundations of English Grammar*: 5th Edition. Leuven: Acco.
- Eastwood 2002: J. Eastwood, *Oxford Guide to English Grammar*, Oxford: OUP.
- Huddleston 1988: R. Huddleston, *English Grammar: An Outline*, Cambridge: CUP.
- Huddleston and Pullam 2007: R. Huddleston and G. K. Pullam, *The Cambridge Grammar of the English Language*, Cambridge: CUP.
- Hundt 2006: M. Hundt, The committee has/have decided...: On concord patterns with collective nouns in inner and outer circle varieties of English, *Journal of English Linguistics*, 34 (3), 206–232.
- Juul 1975: A. Juul, *On Concord of Number in Modern English*, Copenhagen: Nova.
- Leech 1989: G. Leech: *An A–Z of English Grammar and Usage*, London: Edward Arnold.
- Leech and Svartvik 2002: G. Leech and J. Svartvik, *A Communicative Grammar of English*. 3rd Edition. Harlow: Pearson Education Limited.
- Levin 2001: M. Levin, *Agreement with collective nouns in English*, Lund: Lundt University.
- Lock 1996: G. Lock, *Functional English Grammar*, Cambridge: CUP.
- Persson 1989: G. Persson, On the semantics of collective nouns in English. In: Odenstedt and Persson (eds.), *Instead of flowers. Papers in honour of Mats Ryden on the occasion of his sixtieth birthday*, Stockholm: Almqvist and Wiksell International, 179–195.
- Quirk et al. 1985: R. Quirk, S. Greenbaum, G. Leech and J. Svartvik, *A Comprehensive Grammar of the English Language*, London: Longman.
- Svensson 1998: M. Svensson, *Number and Countability in English Nouns: An Embodied Model*, Uppsala: Swedish Science Press.
- Vantellini 2003: L. Vantellini, Agreement with Collective Nouns in New Zealand English, *NZEJ*, 17, 45–49.

Jelena M. Josijević
Kragujevac

PREDICATE CONCORD WITH BAND NAMES IN CONTEMPORARY ENGLISH AND NEW INTERPRETATIONS OF COLLECTIVE NOUNS

Summary: Based on the results of the corpus analysis focusing on the predicate agreement with musical groups, this paper questions the traditional grammatical analysis of collective nouns in English language. English grammar books emphasize that collective nouns can be perceived as either singular or plural. Consequently, they agree with both singular and plural predicates. According to the grammar books, singular concord occurs when collective nouns are perceived as singular and plural predicates when they are perceived as plural. The corpus analysis of predicate agreement with musical bands

reveals that plural names of the bands always agree with plural predicates while singular names can occur with either singular or plural predicates. Consequently, a conclusion can be drawn that collective nouns are always perceived as plural entities. The occurrence of double predicate forms with collective nouns is a result of the fact that they formally agree with singular predicates and semantically with plural ones.

Key words: collective noun, formal/grammatical concord/agreement, notional/semantic concord/agreement.

ПРИКАЗИ И КРИТИКЕ



Катарина Чутовић
Ужице

Примљен: 18. август 2015.
Прихваћен: 6. октобар 2015.

ГЕОГРАФСКА МЕРЕЊА ВАН ШКОЛСКЕ УЧИОНИЦЕ

Милутин Тадић, *Географска мерења ван школске учионице*, Београд, Креативни центар, 2013, 163 стр.

У настави географије има доста наставних тема и јединица које се могу обрадити ван учионица. Ту се пре свега мисли на наставне теме које се најбоље могу обрадити географским посматрањима и мерењима у природи. То је потпуно јасно када се зна да се географске појаве и објекти налазе у простору и да се зато најбоље могу упознати ако се посматрају у природи. Из овога се намеће закључак да је посматрање географских појава и објеката у природи основни и најважнији метод географске наставе. И поред свих предности и одлика, за овај метод рада нема увек услова. Од места и положаја школе у највећој мери зависи који се објекти и појаве могу посматрати. Зато треба користити сваку прилику која се пружа за излазак из учионице и уместо да се ученицима описује како нешто изгледа, како настаје и како се мери, корисније је да они то виде, да им се покаже експериментом и да они то сами ураде и измере. Из ових и сличних разлога настала је књига *Географска мерења ван школске учионице*, аутора др Милутина Тадића који је уједно и аутор фотографија и цртежа.

Књига обухвата следећих дванаест поглавља: *Увод* (стр. 6); *I Гномске сјраве* (16–25); *II Уломерне сјраве* (26–49); *III Одређивање сјрана светиа* (50–59); *IV Мерење висине сунца* (60–75); *V Мерење хоризонталних улова* (76–81); *VI Мерење хоризонталних и вертикалних улова* (82–83); *VII Трасирање праваца* (84–91); *VIII Одређивање најиба њадине* (92–95); *IX Одређивање географских координата* (стр. 96–107); *X Одређивање удаљености и димензија објеката* (108–145); *XI Израда њлана школској двориштиа* (146–147); *XII Мерење временских размака у оквиру дана* (148–155); *Речник* (156–160) и *Литература* (161–163).

Уводни део садржи двадесет и два питања и одговора који детаљно описују све сегменте наставе ван школске учионице. У првом поглављу

обрађене су гномонске справе као што су – гномон, преносиви гномон са штитом, виском, као и преламач сенке и редуковани скафе. У другом поглављу обрађене су угломерне справе као што су справе за мерење вертикалних углова, справе за мерење хоризонталних углова, справе за одређивање праваца, као и универзални угломер. Треће поглавље детаљно описује одређивање страна света помоћу гномона у право сунчево подне, методом симетричних сенки као и преносивим гномоном, помоћу механичког часовника и сунца, као и помоћу сунчевог часовника. Четврто поглавље се бави мерењима висине сунца гномоном са штитом, са угломером, са преламачем сенки, са редукованим скафеом, квадратом. Пето и шесто поглавље се баве мерењима хоризонталних и вертикалних углова. Седмо, осмо, девето и десето поглавље описују одређивање нагиба падина, одређивање географских координата (географске ширине и географске дужине) и одређивање удаљености и димензија објеката (висине брежуљка, ширине реке помоћу угаоника, на основу сличности троуглова без рачунања и помоћу диоптре).

У једанаестом поглављу дат је детаљан опис и поступак израде плана школског дворишта поларном методом, док дванаесто поглавље описује екваторијални и хоризонтални сунчани часовник. Речник садржи око сто термина који су коришћени, а у литератури се наводи 59 наслова.

Сва поглавља имају исту структуру мерења и садрже исту шему која садржи на левој страни: *Циљ мерења, Пошребно је, Радни њросиор, Посиу-ѝак, Кључне речи, Објашњења, Најомену, Мере ѝредосиѝрожносѝи и Лиѝераѝуру*. Десна страна садржи илустрације, фотографије и цртеже, као и неколико табела које су у вези са текстом са леве стране. Сва мерења која су описана у приручнику могу се извести помоћу прибора и инструмената које ученици уз помоћ наставника могу направити. Већина наведених мерења изведена су у школским условима у оквиру једног часа, а притом су коришћени инструменти и справе које су направили студенти Географског факултета у оквиру семинарских радова под руководством аутора књиге др Милутина Тадића.

Књига *Геоѝрафска мерења ван школске учионице* на својим корицама има и детаљан опис коме је намењена: ученицима и наставницима у старијим разредима основне школе за наставу географије и математике, ученицима и наставницима разредне наставе у четвртном разреду, гимназијалцима, студентима географије као приручник за предмете Методика наставе географије и Географија локалне средине, студентима учитељског факултета као приручник за предмете Методика познавања природе и друштва и Методика математике и свима онима који због разних мотива дуже бораве у природи.

Нинослав С. Станојловић
Јагодина

Примљен: 2. август 2015.
Прихваћен: 6. октобар 2015.

УЗОРНА ХРОНИКА ЈАГОДИНСКОГ ШКОЛСТВА

Добривоје Јовановић, *Основне школе у Јагодинском округу 1851–1890*,
Јагодина, Историјски архив Јагодине, 2014, 426, стр.

Студија *Основне школе у Јагодинском округу 1851–1890* мр Добривоја Јовановића, архивског саветника и плодносног аутора монографија, чланака и прилога, пре свега из домена локалне историографије, логичан је наставак вредне књиге *Основне школе у Јагодинском округу до 1850. године*, објављене 2010. године, у издању јагодинског Историјског архива и из пера истог аутора.

Методолошки гледано, ово најновије дело мр Јовановића, по наобрази политиколога, а по вокацији историографа, посвећено историји јагодинске (и поморавске) просвете у другој половини XIX века, спада у жанр документарне синтетичке монографије. Иако овакве књиге због своје документарне форме, која подразумева сажимање хронолошких, проблемских и статистичких података, ауторима не остављају пуно простора за креативност, Јовановић је успео да сатка занимљиво штиво, користећи, пре свега, необјављену архивску грађу (углавном похрањену у Архиву Србије и Историјском архиву Јагодине), као и релевантну (нажалост, не тако бројну) литературу о датој теми.

Књига има преко 400 страница, подељена је на десетак (насловљених) поглавља и обогаћена бројним фотографијама, као и факсимилима докумената. Написана је веома прегледно, тако да и читалац лаик може, одмах на почетку, брзо да ухвати нит приче, која га везује до краја. Иза свега тога стоји управо аутор, талентовани и етаблирани историк, познат у српским историографским круговима као вредан и приљезан истраживач.

Све почиње поглављем *Теријоријално одређење (7–12)*, где се педантно износе све административне (и статистичке) промене на простору Јагодинског округа, до његовог укидања 1890. године. Наставља се опширним поглављем, кратко насловљеним *Учишћељи (13–126)*, где се, по школским

годинама, поименце наводе имена неколико десетина учитеља и учитељица. Посебна вредност овог дела књиге јесу подаци о школској спреми (где опажамо да су у првом периоду учитељи били углавном свршени богослови), уговори са општинама и сл. Као својеврстан прилог ту је истакнуто и *Успројеније основни школа у Књажесџву Србији* из 1857. године, са нагласком на чланове који се односе на избор и постављење учитеља.

Аутор износи врло прецизне податке и о другим законима (из 1863. и 1882. године) који се односе на основне школе, са освртом (статистичким и персоналним) на Јагодински округ и сва три његова среза (белички, левачки и темнићи). Следи учитељска заклетва из 1882. године, као и бројне табеле, као врло транспарентан вид информација о стању школства у нашем окружењу. Ту су и неизбежни проблеми око исплата учитељских плата (углавном, прикупљаних општинским прирезом), као и жалбе на рад учитеља од стране родитеља, управитеља или школских надзорника, са мноштвом занимљивих примера (нпр. случај учитеља Светозара Савића из 1871. године). Кратак осврт на учитељске зборове завршава ово поглавље.

Треће поглавље *Ученици* (127–238) почиње опсежним списковима ученика по бројним школама (по разредима подељених), као и следствена проблематика која неминовно проистиче из постављене теме. Ту је пар хиљада имена тадашњих ђака, а будућих српских инжењера, професора, лекара, правника и др.

Ново поглавље *Школска Мрежа* (239–266) пружа увид у школску распрострањеност, кроз податке о броју, стању и изградњи школских здања, са свом могућом документацијом, која прати ову делатност тадашњих просветних власти. Следећа два поглавља *Женска основна школа у Јајодини* и *Финансирање школа* (267–277 и 278–298) од великог су значаја, не само за овдашњу просветну повесницу, јер доносе много корисних (и до сада непознатих) чињеница о овим темама.

Ова поучна књига наставља се кроз поглавља *Недељне и њрођужне школе* (299–303), где сазнајемо, између осталог, и о почецима образовања одраслих у нас, *Књије* (304–311), са врло опширним и аргументованим казивањем о уџбеницима и наставним средствима која су тадашњи српски основци користили (уз илустрације појединих). У наредном поглављу *Ојремљеноси школа* (312–346) подаци су засновани на извештајима просветних инспектора, док је *Изградња школе у Јајодини* (348–383) документарна повест изградње прве наменске школске зграде у граду на Белици. Књига се завршава последњим одељком *Насијавни џланови и џројрами* (384–419), који садржи вредне податке о напорима школских власти да усагласе српску просвету са актуелним просветним приликама у Европи друге половине претпрошлог века.

На крају ове узорне монографије дат је попис грађе и литературе коју је аутор користио, као и топографски регистар (420–425).

Примерна студија о основном школству у Јагодини и околини у другој половини XIX века, аутора Добривоја Јовановића, у потпуности је одговорила уложеном истраживачком ангажману овог угледног јагодинског историографа и представља значајан прилог историји јагодинске и српске просвете.

УПУТСТВО АУТОРИМА

Узданица, часопис за српски језик, књижевност, уметност и педагошке науке, објављује научне и стручне чланке. У категорији научних чланака доноси оригиналне научне радове, прегледне радове, кратка или претходна саопштења, научне критике, односно полемике и осврте. У оквиру стручних чланака даје стручне радове, информативне прилоге и приказе.

Оригинални научни радови треба да садрже претходно необјављене методолошки утемељене резултате сопствених истраживања. Прегледни рад садржи оригиналан, детаљан и критички приказ истраживачког проблема. Кратко или претходно саопштење представља оригинални научни рад пуног формата, мањег обима или полемичког карактера. Научне расправе на одређену тему, засноване на научној аргументацији, дају се у оквиру научне критике, полемике и осврта.

У оквиру стручних прилога дају се стратегије и искуства корисна за унапређење професионалне праксе, уводници, коментари и прикази књига. Изузетно, у Часопису, примерено „Акту о уређивању научних часописа“ Министарства за науку и технолошки развој Републике Србије, могу бити објављивани и монографски радови, као и критички прегледи научне грађе: историјско-архивске, лексикографске и библиографске.

Језик рада може бити српски и енглески, а према научној проблематици и на другим језицима.

За објављивање у часопису прихватају се искључиво радови који нису претходно објављивани. Сви приспели радови се рецензирају од стране два рецензента, после чега редакција доноси одлуку о објављивању и о томе обавештава аутора у року од највише три месеца. Рукописи се шаљу електронском поштом или на CD-у и не враћају се. Адреса уредништва и електронска адреса дате су у импресуму часописа.

Рад приложен за објављивање треба да буде припремљен према стандардима часописа *Узданица* да би био укључен у процедуру рецензирања. Неодговарајуће припремљени рукописи неће бити разматрани.

Обим и фонџ

Рад треба да буде написан у текст процесору Microsoft Word, фонтом Times New Roman величине 12 тачака, ћирилицом, са размаком од 1,5 реда. Обим оригиналних научних и стручних радова је до једног ауторског табака (око 30000 знакова), прегледних радова и информативних прилога до 1/3 ауторског табака (око 10000 знакова) и извештаја, приказа, до 1/5 ауторског табака (око 2800–3600 знакова).

Име ауџора

Наводи се пуно презиме и име (свих) аутора. Пожељно је да се наведу и средња слова аутора. Презимена и имена домаћих аутора увек се исписују у оригиналном облику (са српским дијакритичким знаковима), независно од језика рада.

Назив 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, Београд).

Афилијација се исписује непосредно након имена аутора. Функција и звање аутора се не наводе.

Конџакџ њодаци

Адреса или е-адреса аутора даје се у напомени при дну прве странице чланка. Ако је аутора више, даје се само адреса једног, обично првог аутора.

Апстракт (сажетак)

Апстракт је кратак информативни приказ садржаја чланка који читаоцу омогућава да брзо и тачно оцени његову релевантност. Саставни делови сажетка су циљ истраживања, методи, 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.

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): име и презиме, *наслов*, место: издавач.

Кристал (1999): Дејвид Кристал, *Енциклопедијски речник модерне лингвистике*, Београд: НОЛИТ.

Чомски (2008): Noam Čomski, *Hegemonija ili opstanak*, Novi Sad: Rubikon.

Чомски (1968): Noam Chomsky, *Langage and Mind*, Harcourt, Brace and World: New York.

2. Чланак

У тексту: (презиме година: страна)

У списку литературе: презиме (година): име презиме, *наслов чланка*, *наслов часописа/зборника*, број, место: издавач, страна.

Јовановић, Симић (2009): Јелена Јовановић, Радоје Симић, Текст као лингвистичка и комуникацијска структура, *Српски језик*, XIV/1–2, Београд: Научно друштво за неговање и проучавање српског језика, 325–345.

Када се исти аутор наводи више пута, поштује се редослед година у којима су радови публиковани. Уколико се наводи већи број радова истог аутора публикованих у истој години, радови треба да буду означени словима уз годину издања нпр.: 1999а, 1999б...

Навођење дела које има више од једног аутора подразумева да се имена аутора наводе према редоследу који је дат на насловној страни.

У тексту: (Франковић, Ракић, Вилотијевић 1973)

У списку литературе: Франковић, Ракић, Вилотијевић (1973): Dragutin Franković, Branko Rakić, Mladen Vilotijević, *Vaspitni rad u domovima*, Beograd: Delta pres.

Ако је више од три аутора, у тексту се наводи презиме првог аутора и додаје се „и др.“, а у оквиру листе референци треба навести имена свих аутора према редоследу на насловној страни књиге/чланка.

Навођење необјављених радова није пожељно, а уколико је неопходно, треба навести што потпуније податке о извору.

Web документи

Презиме аутора, година, назив документа (курзивом), датум када је сајт посећен, интернет адреса сајта, нпр.: Mercer, S. (2008): Learner Self-beliefs. *ELT Journal* 2008 62(2): 182–183. Retrieved in January 2009 from <http://eltj.oxfordjournals.org/cgi/content/full/62/2/182>

Цртежи, слике и табеле

Слике (цртежи, графикони, схеме) и табеле се могу припремити компјутерском или класичном технологијом (тушем или оловком на папиру). Дају се у посебном фајлу или на посебним папирима. У основном тексту се маркира место где долазе и не уводе се у текст. Табеле, слике и илустрације морају бити разумљиве. Нису пагиниране и морају имати редни број, наслове и легенде (објашњења ознака, шифара и скраћеница) класификоване по врстама и нумерисане унутар своје категорије. На папиру редни број слике или табеле, као и презиме аутора морају бити уписани на полеђини графитном оловком. Приказивање истих података табеларно и графички није дозвољено.

Статистички подаци дају се према параметрима научних методологија.

Рукописи се не враћају.

Уредништво

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37+82

УЗДАНИЦА : часопис за језик, књижевност и педагошке науке / главни и одговорни уредник Тиодор Росић. - 2003, [бр. 1] (окт.)- . - Јагодина : Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 2003- (Ниш : Sven). - 24 cm

Два пута годишње. - Је наставак: Узданица (Светозарево) = ISSN 0500-8557
ISSN 1451-673X = Узданица (Јагодина)
COBISS.SR-ID 110595084